



Сценическая практика в обучении игре на инструменте. Хрестоматия / сост. Л. Ф. Иволина // Особенности организации и руководства детскими творческими коллективами (духовые оркестры, ансамбли) / учебное пособие. Пермский государственный институт культуры, Центр непрерывного образования и повышения квалификации творческих и управленческих кадров в сфере культуры. – Пермь: РИО УНИД, 2024. – 178 с. С. 53-177.

«Сценическая практика в обучении игре на инструменте» Хрестоматия

Содержание

От составителя.....	2
Д. Б. Кабалевский. Цели и задачи музыкально-эстетического воспитания детей и юношества.....	8
С. М. Майкапар. Артистическая лихорадка, ее причины и методы борьбы с нею.....	17
О некоторых явлениях, связанных с публичным исполнением.....	24
Обрывы исполнения, отказы памяти, кружение на месте и другие инциденты во время публичных выступлений музыкального исполнителя. Их причины.....	25
От каких причин зависит волнение, мешающее публичному исполнению музыки.....	28
Б. Струве и Б. Токарский. Эстрадное волнение в музыкальном исполнительстве.....	30
Б. А. Струве. Первые концертные выступления детей и их методика.....	38
С. Клецов. Волнение на эстраде и методы его устранения.....	50
Д. Д. Благой. Роль эстрадных выступлений в обучении музыкантов-исполнителей.....	55
В. Ю. Григорьев. О развитии музыкальной памяти учащегося.....	74
А. Л. Готсдинер. Подготовка учащихся к концертным выступлениям (К вопросу об эстрадном волнении).....	83
М. М. Берлянич. Подготовительная работа и концертные выступления.....	94
Л. Ф. Ивонина. Публичные выступления в музыкальной школе как уникальная форма социализации личности.....	104

От составителя

В настоящую хрестоматию вошли тексты, позволяющие составить впечатление о том, как на протяжении целого века развивались взгляды на проблемы эстрадного волнения музыканта-исполнителя. Подбор текстов осуществлялся в соответствии с двумя задачами: 1) предоставить читателю фрагменты книг и текст статей, довольно известных по названиям и часто цитируемых, но, к сожалению, мало доступных для широкого круга читателей; 2) заострить внимание на источниках, раскрывающих тему в педагогическом ракурсе, в частности, затрагивающих проблему подготовки к публичным выступлениям в музыкальной школе.

Задачей данной хрестоматии является предоставление дополнительного материала к тематическому курсу «Сценическая практика в обучении игре на инструменте». При разработке курса, естественно, возникла необходимость обретения идейной платформы, а именно ответить на вопрос: какие задачи сегодня решает практика публичных выступлений в рамках школьного этапа в музыкальном образовании?

Наиболее соответствующей сегодняшним запросам всех участников педагогического процесса оказываются не теряющие своей актуальности уже долгое время выступления **Д. Б. Кабалевского**, сделавшего неимоверно много для развития системы музыкального образования, сформулировавшего его задачи как системы воспитания не только музыканта, но «прежде всего человека».

Такое «смысловое» отношение к педагогической профессии, к обучению детей музыке, думается, обладает «вечной» актуальностью. Предлагаемое к прочтению выступление Д. Б. Кабалевского на областной научно-практической конференции по музыкальному воспитанию в Перми относится к 1979 году. Однако, «уроки Кабалевского» по-прежнему побуждают к обсуждениям наболевших вопросов музыкальной педагогики, что выражается в проведении научно-практических конференций, объединяющих педагогов на основе их педагогического призвания.

Следующий автор – **С. М. Майкапар** – вошёл в историю как один из первых композиторов, посвятивших свою деятельность созданию детской и юношеской музыкальной литературы. Его сочинения для детей стали настоящей классикой музыкальной педагогики.

Впервые Майкапар начал работать с детьми в 1901 году, открыв в Твери музыкальную школу. Более двух десятилетий Майкапар преподавал в Петербургской консерватории, параллельно занимаясь научной работой. Как

отмечается часто в предисловиях, предваряющих публикации С. М. Майкапара, обсуждение любого музыкально-педагогического вопроса начинается с научно-исследовательских работ Майкапара. Так, например, книга профессора С. М. Майкапара «Музыкальный слух, его значение, природа, особенности и метод правильного развития» является первым, с точки зрения хронологии, специальным исследованием феномена музыкального слуха в отечественном музыковедении – написана в 1900 г. Вместе с Н. А. Римским-Корсаковым Майкапар был в числе первых, кто изучал музыкальный слух с педагогических позиций – как основу для музыкальной деятельности.

Представленный в данной хрестоматии фрагмент, посвящённый проблеме эстрадного волнения, увидел свет, благодаря деятельности внука Самуила Моисеевича – органиста, искусствоведа, профессора кафедры органа и клавесина РАМ имени Гнесиных, заслуженного артиста России А. Е. Майкапара, подготовившего к изданию неопубликованные труды профессора С. М. Майкапара.

Выводы С. М. Майкапара, сделанные им в отношении состояния волнения, которое известно как «артистическая лихорадка», признаются актуальными и верными и в настоящее время¹. Не менее востребованы советы С. М. Майкапара, высказанные им в лекциях, прочитанных в Петербурге в 1913 году «в небольшом кругу учащихся пианистов на еженедельных собраниях, проводившихся в домашней обстановке». В это время С. М. Майкапар уже преподавал в Петербургской консерватории, куда был приглашён в 1910 году ректором консерватории А. К. Глазуновым. В эти годы Майкапар интенсивно занимался разработкой проблем фортепианной методики и, очевидно, вопрос сценического волнения, в его понимании, напрямую касался совершенствования исполнительского мастерства.

Лекции С. Майкапара о волнении, по мнению А. Майкапара, очень важны с той точки зрения, что в них впервые проблема волнения рассматривается в иной плоскости: причины отрицательного влияния волнения устанавливаются в самих методах работы и подготовки к публичному выступлению.

Следующая статья хрестоматии, написанная **Б. А. Струве**, создана на основе доклада на тему: «Методика концертных выступлений и борьба с отрицательным воздействием волнения в музыкальном исполнительстве», сделанного Струве совместно с врачом Б. Токарским в Саратовской консерватории в 1935-36 учебном году. По материалам статьи позднее была

¹Предисловие А. Е. Майкапара к изданию: Майкапар С. М. Музыкальное исполнительство и педагогика: из неизданных трудов профессора С. М. Майкапара / С. М. Майкапар. Челябинск: МРП, 2006. С. 12.

написана глава знаменитого «Этюда из области музыкальной педагогики» – очерка «Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов», впервые опубликованного в 1937 году (2-е издание – в 1952 году)². В связи с этим глава «Первые концертные выступления детей и их методика» даётся нами в сокращённом виде, чтобы избежать повторов.

Б. А. Струве, по оценке исследователей, одним из первых обратил внимание на то, что «концертные выступления детей являются частью продуманной и рационально построенной системы музыкального образования». Предлагаемая Струве методика подготовки ученика к эстраднему выступлению считается сохранившей во многом своё значение до сих пор³.

Большое внимание уделял Струве вопросам борьбы с эстрадным волнением, исследованиям возможностей его предупреждения. Такая сложнейшая психологическая проблема, по словам Л. Н. Раабена, не могла быть разрешена в то время, но сама постановка её открывала пути для её разработки и возможного разрешения.

В работах Б. А. Струве упоминается имя **С. В. Клещова**, написавшего статью об эстрадном волнении. Долгое время эта статья С. В. Клещова (в некоторых изданиях – Клещёва), «Волнение на эстраде и методы его устранения», являлась библиографической редкостью.

С. В. Клещёв работал под руководством И. П. Павлова в области исследований условных рефлексов, был научным сотрудником Института экспериментальной медицины. По совокупности работ, посвящённых указанной проблематике, получил степень кандидата биологических наук. Подготовленную докторскую диссертацию защитить не успел – погиб на фронте в 1944 г.

Поскольку Клещов был физиологом и музыкантом, его научные интересы были связаны с музыкальными исследованиями, в том числе, он изучал работу слухового анализатора. Например, он установил, что собаки способны различать тона независимо от их высоты, что рефлекс на диссонансирующие звуки больше, чем на консонирующие. На основании физиологических исследований Клещов сделал вывод, что музыка развивается путем все большего введения диссонансов, которые оказывают на слушателей сильное воздействие⁴.

²Струве, Б. А. Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов. Этюд из области музыкальной педагогики / Б. А. Струве. М.: Музгиз, 1952. – 228 с.

³Раабен, Л. Н. Б. А. Струве и его научное наследие. // Струве, Б. А. Процесс формирования виол и скрипок / Ленинград: Музгиз, 1959. – 266 с. С. 12.

⁴Из книги: Пастухов, В. А. Академик Л. А. Орбели в Павловских Колтушах. СПб.: 2005. – 144 с.

Проблема эстрадного волнения интересовала Клещова в связи с его исследованиями в области высшей нервной деятельности, он рассматривал волнение в свете «сложных соотношений процессов возбуждения и торможения». Отсюда исходили его попытки включить в подготовку к публичному выступлению тренировку данных процессов (возбуждения и торможения).

По мнению Клещова, «противоположные влияния эстрадного волнения» – тяжёлые переживания и творческий подъём – проявляются у одного и того же исполнителя, следовательно есть необходимость «разобраться в нервном механизме эстрадного волнения и наметить пути устранения нежелательных нарушений».

В полемическом характере, свойственном работам середины 20 столетия, написана статья **Д. Д. Благого**, в наибольшей степени направленная на проблемы эстрадного волнения на этапе обучения. По мнению Благого, специфика исполнительского искусства, дающая творчеству на эстраде «неповторимую силу воздействия» с одной стороны, с другой – делает его «весьма уязвимым». В связи с этим, автору представляется очевидной «огромная роль подготовки к такого рода деятельности», «приобретения эстрадного опыта», так называемой «предэстрадной тренировки», в том числе – на этапе обучения.

Одним из видов подготовки Благой считает работу над музыкальным сочинением “в уме”. Несмотря на то, что положительная роль занятий “в уме” неоднократно подчеркивалась многими, применение этого метода, по мнению Благого, «отнюдь нельзя считать правилом в обучении исполнителей».

Воспроизведение музыки “в уме”, считает Благой, не только помогает точнее услышать звуковой образ, но и развивает творческое воображение. В противоположность этому, стремление учащихся закрепить прежде всего “двигательные умения”, «чревато не только художественными, но и техническими потерями».

Рассматривая проблему общей психологической подготовки, Благой высказывается о необходимости переключения внимания на «увлечённость музыкальными образами, непрестанные открытия всего прекрасного, что содержится в сочинении», потому что «именно в самой музыке содержится главное “лекарство” от эстрадных “болезней”». Полезно почувствовать, что в сравнении с «осознанием величия музыки», по мнению Благого, «все житейские страхи кажутся такими ничтожными».

Одним из главных страхов в русле проблем эстрадного волнения является «страх потери текста». Поскольку данная фобия связана, так или

иначе, с работой памяти, в рамках курса, посвящённого сценической практике, уместным показалось рассмотреть вопрос о совершенствовании возможностей музыкальной памяти. Данной теме посвящена статья **В. Ю. Григорьева** – «О развитии музыкальной памяти учащегося».

По мнению Григорьева, «секрет» быстрого и прочного запоминания произведения – использование нескольких каналов восприятия. «В ассоциативном ряду вместе должны работать зрительно-двигательный, зрительно-слуховой моменты и другие компоненты. Основная задача памяти – помочь воссоздать единый комплекс, в котором конец замыкался бы на начало в целостном художественном процессе интерпретации».

Музыкальная память, по Григорьеву, – это в первую очередь «художественная память на музыку и свою интерпретацию образов». Память исполнителя содержит, много комплексных элементов художественной памяти: например, память на ощущение окраски звука (связь мышечных, темброво-слуховых ощущений и художественных представлений) и т. п. Исходя из такого подхода, основным стимулом запоминания произведения, по Григорьеву, может быть «возбуждение максимального интереса к музыке, специальности, произведению, нахождению своего отношения, постановка определенной художественной цели».

Рассматривая вопрос концертных выступлений учащихся, **М. М. Берлянчик** говорит с сожалением о преобладании в учебном плане отчётных мероприятий, для которых характерно «отсутствие эстетически, художественно настроенной аудитории». Академические концерты проводятся чаще «классных вечеров, в которых участвуют все воспитанники того или иного педагога». Общепринятые «академические концерты», по мнению Берлянчика, «носят характер контрольных прослушиваний узкой группой экзаменаторов-экспертов», а целью таких мероприятий является «не эстетическое удовлетворение и художественное сотворчество, а прежде всего нормативная оценка на основании неких устоявшихся критериев». При этом академический концерт – это благополучное или иногда «совсем неудавшееся, но *всегда единственное* исполнение долго изучаемого произведения».

В ходе анализа концертной практики учащихся Берлянчик приходит к выводу о необходимости привлечения более широкой публики на концертные выступления юных исполнителей. Возможно, считает Берлянчик, нужно перейти к форме открытых академических концертов, в которых выступали бы учащиеся нескольких специальностей, поскольку эффективность таких концертов очевидна: «с одной стороны, заметно увеличивается круг слушателей за счет присутствия родителей и учащихся разных отделений, любителей различных видов музыкально-исполнительского искусства; с

другой – юные музыканты знакомятся с сочинениями, написанными для других инструментов, расширяют таким образом свой музыкальный кругозор, обогащают звуковые (интонационные) представления о музыкальном тоне, образном мире музыки и т. д».

Разумеется, смена «ориентиров» повлияет и на сам процесс подготовки учащихся к концертному выступлению – данный вывод следует из дальнейших размышлений автора о совершенствовании практики концертных выступлений юных исполнителей.

В завершении, соблюдая репризность формы, мы предлагаем вам вернуться к идеям Д. Б. Кабалевского, предложив к прочтению статью от составителя данной хрестоматии, написанную в ходе проведения в Перми конференции «Уроки Д. Б. Кабалевского – музыкальному образованию и культуре XXI века». В статье предлагается рассмотреть вопрос о влиянии публичных выступлений в музыкальной школе на процесс социализации личности учащегося.

Заслуженная артистка РФ, профессор
Л. Ф. Ивонина, Пермь, ПГИК, 2024 г.

Д. Б. Кабалевский. Цели и задачи музыкально-эстетического воспитания детей и юношества⁵

Музыка вошла в нашу жизнь так глубоко, что мы уже часто *перестаем воспринимать ее как искусство* и даже попросту не замечаем, как не замечали бы лучшие произведения живописи, если бы ими вместо обоев были обклеены стены наших квартир. Музыка звучит сейчас повсюду: и там, где надо, и там, где она, можно сказать, противопоказана. На экранах кино и телевидения она обязательно сопровождает почти любой документальной или хроникальный сюжет; под музыку доят коров и удобряют поля, под музыку плавят сталь, строят дома, беседуют на самые разные темы... При этом практически не имеет значения, какая звучит музыка, симфоническая или эстрадно-развлекательная, хорошая или плохая. Во всех этих случаях она воспринимается как некий сопровождающий фон, вступающий порой в неравное единоборство с шумом могучих современных машин, и часто не дает возможности разобрать речь человека. Музыка встречает (а иногда оглушает) вас в самолете, в поезде, на пароходе, в аэропорту, на вокзале и пристани, в санаториях и домах отдыха, на стадионах, в радио- и телепередачах, пионерских лагерях. Это последнее обстоятельство меня особенно тревожит: чуть свет, а на территории лагеря уже включают мощные репродукторы и бьют по неокрепшей психике, по несформировавшемуся сознанию ребят.

Все это ведет к *девальвации музыки как искусства* и как следствие – к потере ею могучего эстетического, идейного, нравственного влияния на человека, к потере познавательной и воспитательной ее силы.

Не случайно на почве *пресыщения музыкой* кинофильмов (где часто она совершенно не нужна) родилась вполне реалистическая острота: лучший в музыкальном отношении фильм последних лет – "Живые и мертвые" по книге К. Симонова (в фильме нет совсем музыки).

Мы знаем, что мера любой вещи, любого явления – не только количество, но и качество. Поэтому нас не может не тревожить, что в этом необъятном море звуков слишком много плохой музыки, музыки дурного вкуса, в которой господствует легкая, бездумная развлекательность, музыки, лишенной талантливости и мастерства, зачастую пошлой и даже безнравственной. Ведь хочет человек или не хочет, прислушивается он к этой Музыке или нет, – она оказывает на него свое влияние.

⁵Печатается по: Кабалевский, Д. Б. Цели и задачи музыкально-эстетического воспитания детей и юношества. / Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1984. – 206 с. С. 124-132.

Это очень поднимает моральную и профессиональную ответственность школьных учителей-воспитателей в достижении высшей цели музыкального воспитания, которую трудно определить лучше, чем это сделал замечательный советский педагог Василий Александрович Сухомлинский.

Ему принадлежат мудрые слова: *"Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека"*. Так сформулирована задача массового музыкального воспитания, но нет сомнения, что эти слова не теряют своего значения, когда речь идет и о подготовке музыканта-профессионала, потому что он призван быть прежде всего настоящим человеком.

Слова В. А. Сухомлинского я поставил эпиграфом к новой программе по музыке для общеобразовательных школ, которую на основе предложенных мною в 1973 году принципов и методов разрабатывает сейчас под моим руководством лаборатория музыкального обучения НИИ школ Министерства просвещения РСФСР.

Сейчас новая программа получила широкое распространение: специально подготовленные учителя ведут по ней занятия в 5000 школ Российской Федерации и во многих школах союзных республик.

Оставляя в стороне все особенности новой программы, хочу подчеркнуть главное, на что она направлена всем своим существом – на единство эстетического, идейного и особенно нравственного воспитания учащихся.

Музыка содержит в себе колоссальные возможности для решения этой задачи.

Конечно, любой школьный предмет, в том числе предметы естественно-математического цикла, необходимые для среднего образования, содержат в себе элементы эстетики, часто, впрочем, не осознаваемые не только учащимися, но и учителями. Так, решение любой задачи в математике, физике, химии, биологии может быть не только верным, но и красивым, а о таких предметах, как обществоведение, история, география, – говорить нечего.

Освобожденные от эстетического начала, они становятся, по выражению А. В. Луначарского, предметами обездушенными.

Если внимательно взглянуть на жизнь, в любое ее проявление, то мы, безусловно, обнаружим неразрывность связи хорошего и красивого. Не случайно же в русском языке слово "прекрасный" является превосходной степенью и от слова "хорошо", и от слова "красиво"!

Искусство в воспитании школьников играет особую, ничем не заменимую роль. Эта особенность вытекает прежде всего из того

обстоятельства, что любое произведение искусства в самом себе содержит нравственное начало.

Математическое уравнение, физический закон могут, как я уже сказал, содержать эстетическое начало, но никогда, ни при каких обстоятельствах они не смогут быть нравственными или безнравственными (все зависит от того, на какую цель направлена та или иная наука). В искусстве же, в частности в музыке, нравственное содержание – воспевание добра и осуждение зла – является, можно сказать, его душой, смыслом его существования, основной силой его воздействия на человека, его преобразующим фактором в жизни общества.

В наших школах, общеобразовательных и музыкальных, главная беда – более чем недостаточное внимание к воспитанию ребенка и подростка, особенно нравственному. В музыкальных школах часто виден уклон к профессионализации ребят, вовсе не собирающихся стать профессионалами.

В общеобразовательных школах в соответствии со старой традиционной программой цель занятий исчерпывается овладением некоторыми знаниями, навыками и умениями. Задачи же воспитания музыкальной культуры учащихся, без чего невозможно воздействие на их духовный мир, остаются за пределами занятий. И тут уместно вспомнить слова крупнейшего русского врача, тонкого знатока духовного мира человека – академика В. М. Бехтерева, сказанные им еще в 1914 году: "Я убежден, что от детальной разработки вопроса о музыкальном воспитании с раннего детского возраста в значительной мере зависит эстетическое, а следовательно, и нравственное воспитание человеческой личности". Подчеркиваю: "эстетическое, а следовательно, и нравственное"!

Позволю себе привести несколько примеров из опыта занятий по новой программе, могущих служить подтверждением этих слов. В I классе ребята прослушали вальс из балета "Золушка" С. Прокофьева. Вальс этот им очень понравился, они уловили в нем образ счастливой, радостной, хотя и робкой, Золушки, впервые в жизни попавшей на бал, о чем она раньше даже мечтать боялась. На следующем уроке этот вальс прозвучал вместе с идущей за ним сценой "Полночь", когда часы механически и напряженно отбивают двенадцать ударов. Золушка должна покинуть бал и возвратиться домой, к своей обычной тяжелой жизни. Как же ребята охарактеризовали музыку "часов" после того, как сказали, что она им тоже очень нравится (это действительно один из лучших эпизодов в балете)? Вот их высказывания: "Часы бессердечны, механичны, тревожны...", "Часы равнодушны...", "Злые часы...", "Часам все равно, опоздает Золушка домой или нет..." Такие нравственные оценки вызвала в ребятах эта музыка. Именно нравственные, а не только эстетические!

Во II классе на вопрос, что из всей музыки, прозвучавшей в классе, ребятам больше всего понравилось, на первое место вышла предсмертная ария Ивана Сусанина (главную мелодию в начале и в конце арии пели сами ребята, среднюю часть играл на фортепиано учитель). Ребятам очень понравилась музыка, и глубоко взволновало ее жизненное содержание.

Недавно я получил из Ленинграда письмо, в котором мать, инженер-химик, пишет, что ее сын, второклассник Сережа, вернулся домой, когда она слушала по радио оперу Глинки. Как только мальчик услышал музыку, сказал: "Это же Иван Сусанин, тот, что поет "Взойдет заря..." Он сел, приложив ухо к репродуктору, и прослушал всю оперу. Когда лег в постель, мать увидела, что сын плачет. Родители спросили его, в чем дело. Он ответил, что ему жалко Сусанина, и задал вопрос: "А Сусанин – Герой Советского Союза?" Разве же это не замечательно?!

На вопрос, зачем нам нужна музыка, ученик III класса ответил; "Чтобы понимать чувства других людей. Когда бурлаки тянули баржу, они пели песню, как им тяжело, как им трудно живется. Когда песня плавная, напевная, она успокаивает возбужденного человека. Музыка помогает в труде".

Серьезность и глубина ответов в средней школе продолжает возрастать.

После вторичного прослушивания первой части Пятой симфонии Бетховена пятиклассник ответил: "На протяжении всей музыки как бы боролись две темы. Одна тема говорит о том, что случилось горе, другая призывает не поддаваться горю, продолжать борьбу... И мне кажется, что, в какое бы я ни попал трудное положение, не сдамся и буду продолжать борьбу!"

Другой пятиклассник пишет: "Что значили бы слова из песни "Орленок" без музыки, без мелодии? Это были бы просто слова, а с музыкой – это песня, способная вдохновить на борьбу с врагом. Музыка – это счастье человека!"

В VI классе глубина восприятия возрастает с углублением тем и обогащением репертуара. Среди наиболее понравившихся произведений ребята называют песни борцов за передовые идеалы современности – американских композиторов-певцов Пита Сигера, Дина Рида и замечательного чилийского музыканта Виктора Хары, ставшего жертвой фашистского террора. Многие ребята отметили как самые сильные и интересные "эпизод нашествия" из Седьмой ("Ленинградской") симфонии Д.

Шостаковича и "Болеро" М. Равеля. А одна девочка, сохранившая свою любовь к арии Сусанина, зародившуюся еще во II классе, назвала ее своим любимым произведением и написала о ней такие удивительные, поистине глубокие слова: "Ее музыка величественна, спокойна и в то же время проникнута тоской..."

Приводить подобные примеры можно было бы до бесконечности. Ими полны отчеты учителей, которые мы систематически получаем. И в каждом из этих примеров эстетическое начало неразрывно связано с началом нравственным и идейным.

Вот еще всего два примера из совершенно другой, трудной области жизни.

Речь идет об исправительно-трудовых колониях, где отбывают наказание ребята старшего школьного возраста. В их душе те или иные причины заглушили заложенные от природы добрые чувства. В письме воспитателя одной из таких колоний я прочитал слова: "Музыка помогает преодолевать тот психологический барьер, который, как правило, возникает между нами – воспитателями и юными правонарушителями". В другой колонии, видимо, очень хорошая воспитательница, любящая своих "мальчишек", как она называет подопечных ребят, нашла в музыке своего большого и доброго помощника. Она организовала в колонии "Клуб любителей музыки". И случилось так, что члены этого клуба, слушая пластинки с записью моих бесед о музыке, стали просить дать им послушать целиком сочинения, небольшие фрагменты из которых перемежают беседу. Воспитательница сделала все возможное, чтобы удовлетворить просьбу ребят. И вот дошла очередь до моего "Реквиема", написанного на слова Роберта Рождественского и посвященного "тем, кто погиб в борьбе с фашизмом". Сочинение сложное и большое – полтора часа звучания. И вот что после этого написала мне Клавдия Евгеньевна – так зовут воспитательницу: "Дорогой Дмитрий Борисович, вы бы видели, как мальчишки слушали "Реквием"! А как они интересно говорили о чувствах, которые вызвал в них "Реквием"! Один мальчик так и сказал: "Знаете, во мне что-то перевернулось, что-то такое влилось в душу, что я даже заплакал и всю свою жизнь вспомнил". А мальчишке всего 15 лет.."

Один такой случай для меня, как композитора, дороже успеха в самом лучшем зале мира...

А Клавдия Евгеньевна пишет дальше: "Если бы они (она имеет в виду плохих эстрадных исполнителей, которых развелось сейчас великое множество) знали, что такое песни их собственного производства! Если бы они знали, как они мешают нам работать с молодежью, тем более с такой молодежью, как мои мальчишки. Знаете, Дмитрий Борисович, может быть, это не серьезно, но мне хочется кричать: спасите наших детей от музыкальной грязи и пошлости!"

Тут всем нам есть над чем задуматься. И не только задуматься... Проблема такая серьезная и такая глубокая, что отворачиваться от нее нельзя. В самом деле, как отвернуться, например, от того, что на Московском

кинофестивале во время показа детских фильмов во Дворце пионеров и школьников распространялись листовки со стихами одной песни. Вот эти стихи:

Мы с кино подружились навсегда и давно,
Непонятно, как жили на земле без кино.
Три картины в день нам смотреть не лень,
На экране мы найдем много друзей.
Если много друзей – жизнь веселей.
На учебу наляжешь, все ошибки учтешь,
Если мама вдруг скажет: ты в кино не пойдешь.
Мы с героем расстаться ни за что не хотим,
Хорошо бы дождаться 100-серийных картин...

Вот как иные поэты участвуют в важнейшей задаче нашего общества – в воспитании детей и юношества!..

Я привел примеры, показывающие, какие результаты дают занятия по новой программе в общеобразовательной школе. Думаю, что не только учителям общеобразовательных, но и музыкальных школ, еще не знакомым с этой программой, будет интересно и небесполезно узнать хотя бы о некоторых ее основных принципах и методах.

Прежде всего целью обучения является не овладение теми или иными навыками и знаниями, а формирование в учащихся подлинной музыкальной культуры. Естественно, что овладение навыками и знаниями становится при этом лишь средством для достижения основной цели. Отсюда возник и совершенно новый, тематический принцип построения программы. Каждая учебная четверть имеет свою тему, и, поскольку темы эти раскрывают основы музыкального искусства, они выстраиваются в своеобразную лестницу, по которой учащиеся поднимаются все выше и выше.

Важно подчеркнуть, что каждая тема связана с предыдущей и последующей, создавая единую систему, в которой изучение нового звена предполагает постижение всех предыдущих.

Назову главные темы по классам. I класс: "Три кита" (так я назвал три основные, самые демократические и распространенные сферы музыки – песню, танец, марш), "О чем говорит музыка", "Киты встречаются вместе", "Что такое музыкальная речь". II класс: "Песня, танец и марш перерастают в песенность, танцевальность и маршевость", "Интонация", "Развитие музыки", "Построение (формы) музыки". Суть программы III класса сводится к вниканию в "музыку моего народа", после чего выясняется, что между музыкой моего народа и музыкой других народов моей страны, равно как между музыкой народов мира, "нет непреходимых границ". Это, как нетрудно понять, проблемы патриотизма и интернационализма.

Сложность тем в средней школе, естественно, возрастает. В IV классе рассматриваются внутренние связи музыки с литературой и изобразительным искусством.

Темы V класса: "Преобразующая сила музыки" и "В чем сила музыки". Уроки в VI классе посвящены детальному изучению "Музыкального образа" и "Музыкальной драматургии", в VII классе в разных аспектах рассматривается тема "Музыка и современность". Это своеобразный итог всего школьного курса музыки, опирающийся на прочный фундамент знаний и опыта, накопленных за 6 лет.

Важнейшая, можно сказать, первая задача уроков музыки по новой программе заключается в том, чтобы вызвать у учащихся глубокий и устойчивый интерес и любовь к музыке. В начальной школе, особенно в I классе, игровые приемы и репертуар являются как бы связующим звеном между детским садом и школьными занятиями. А потом большую роль начинают играть увлекающие ребят и запоминающиеся яркие факты, наглядно связывающие музыку с жизнью.

Так, музыка Л. Бетховена связывается с рассказом Юлиуса Фучика о том, какую огромную, вдохновляющую роль играли бетховенские мелодии, когда он и его товарищи, заточенные фашистами в тюрьму, ожидали своей смерти; музыка П. И. Чайковского – с именем выдающегося советского хирурга С. С. Юдина, который, по его собственным словам, перед наиболее сложными операциями любил "перелистывать" страницы Шестой симфонии.

"Марсельеза" и другие песни французской революции особенно глубоко проникают в сознание ребят после рассказа о том, что в донесении одного из революционных генералов были такие слова: "Пришлите мне в подкрепление тысячу солдат или тысячу экземпляров "Марсельезы". Разучиванию и исполнению одной из песен Микиса Теодоракиса предшествует рассказ о том, как во время фашистской оккупации Греции исполнение патриотических песен популярнейшего в народе композитора Микиса Теодоракиса, как и ношение оружия, было запрещено фашистским командованием под угрозой суда военного трибунала. Но в одном кабаке на окраине Афин каждый вечер пел старый музыкант, аккомпанируя себе на гитаре. Пел те песни, которые звучали повсюду "официально", и их нельзя было заподозрить в политическом характере. Постепенно число слушателей все увеличивалось. И наконец наступал момент, когда старый музыкант клал гитару на колени и замолкал. По его лицу, по выражению глаз все слушатели понимали: он "молчит" (!) песни Теодоракиса. И все вместе с ним "молчали" эти песни, воспевавшие Родину, звавшие народ к ее освобождению. Безмолвные песни становились оружием в борьбе!..

Все эти факты, связывающие музыку с жизнью, играют огромную роль и в нравственном, и в идейном, и в эстетическом воспитании школьников. Сила таких фактов на всю жизнь закрепляет в их сознании и музыку, и ее "жизненную судьбу".

Вот почему *мне становится страшно, когда кто-то говорит, будто музыка существует только для отдыха, для развлечения*. Конечно, легкая музыка тоже нужна. Не будем же мы танцевать под музыку И. Баха или Л. Бетховена, не будем в походе петь романсы Ф. Шуберта и Э. Грига и вряд ли останемся довольны, если во время циркового представления будет звучать симфония И. Брамса или С. Прокофьева. Но надо научить ребят отличать хорошую легкую музыку от плохой. Это очень трудно. Для этого надо воспитывать в них высокий художественный вкус. И начинать это надо с самых ранних детских лет.

В детских садах занятия музыкой поставлены на сегодня лучше, чем в школе. Там, как правило, работают учителя-воспитатели со специальным образованием (об этом говорится в докладе профессора Н. А. Ветлугиной), а в I класс школы ребята попадают, как правило, в руки учителей, которые в большинстве не имеют никакой музыкальной подготовки. Один такой учитель однажды очень точно охарактеризовал ситуацию: "Нам трудно, а им (детям) скучно". Получается, действительно, нелепая картина. Скажем, мне, окончившему два факультета консерватории, не дадут преподавать русский язык и литературу, хотя, вероятно, я справился бы с этой задачей. А вот учителю, не занимавшемуся музыкой в детской школе, не только дают, но даже вменяют в обязанность вести уроки музыки. В декабре 1977 года вышло постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР "О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду". В нем подчеркнуто это ненормальное положение и указано, что по мере создания условий с первого же класса преподавание музыки (как и изобразительного искусства) должно перейти в руки учителей-специалистов. Надо ли говорить, какую важную роль сыграет это постановление в жизни школы, как оно повысит уровень всей воспитательной работы.

Но школа – школой, детсад – детсадом, а ведь есть еще семья, в которой закладываются основы личности ребенка. Рассказывают, что одна женщина, только что родившая ребенка, спросила доктора, когда надо начать воспитывать его. Доктор ответил: "Вы опоздали ровно на девять месяцев..."

Смысл этого мудрого ответа в том, что если родители собираются иметь детей, то должны позаботиться в первую очередь о собственном воспитании.

Сейчас мы (имею в виду учителей музыки) встречаемся часто с тем, что ребята оказывают благотворное влияние на своих родителей, а родители с огорчением говорят, что не в состоянии ответить на многие их вопросы.

Один первоклассник рассказал, что его отец, досмотрев до конца очередную передачу хоккейного соревнования и услышав объявление о том, что будет исполнена Четвертая симфония П. И. Чайковского, выключил телевизор.

Мальчик запротестовал: "Это же симфония про березку! Включи телевизор!"

Отец включил. Началась музыка. Отец с сыном слушают. Проходят первая, вторая, третья части. "Где же твоя березка?" – "Подожди, она будет в последней части". И вот наконец звучит полюбившаяся мальчику песня "Во поле береза стояла". Он пел ее в классе и в классе же слышал запись финала симфонии Чайковского. Сейчас мальчик был счастлив. Он не только сам получил удовольствие, но и папу своего заставил слушать симфоническую музыку. В нашей лаборатории скапливается много подобных фактов и назревает необычная, но очень интересная тема "Влияние музыки на родителей через детей".

Еще один вопрос хотел бы я затронуть. Преподавание изобразительного искусства заканчивается в VI, а музыки – в VII классе. Не говорю уже о том, что одного часа в неделю совершенно недостаточно, чтобы полноценно вести эти предметы. В старших же классах предметов эстетического цикла нет. А ведь это именно тот возраст, когда у ребят активно формируются мировоззрение, идейные взгляды, нравственные идеалы, эстетический вкус.

И в этот период школа отказывается от такого могучего средства воздействия на духовный мир ребят, каким является искусство!

Ленинградский педагог, кандидат педагогических наук Л. М. Предтеченская сформировала программу совершенно нового курса для учащихся VIII-X классов "Мировая художественная культура".

Экспериментальные занятия по ней ведутся в ряде школ и дают очень хорошие результаты. Программа охватывает искусство нового и новейшего времени, отечественное и зарубежное. Задачи, которые ставит перед учителями эта программа, достаточно сложны, и принятие ее требует не меньшей смелости, чем проявили ее автор и первые учителя, взявшиеся за эксперимент. Однако задачи вполне разрешимы, что доказано опытом.

Кстати, и в Перми курс "Мировой художественной культуры" успешно ведет А. К. Купкель – молодая учительница, подготовленная Л. М. Предтеченской в Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена. Автору программы и учителям, которые начали вести по ней занятия, надо сказать сердечное спасибо. Пусть то, что они делают сегодня,

можно уподобить лишь закладке фундамента, но это фундамент здания огромной важности, имя которому эстетическое, а следовательно, и нравственное воспитание всех наших школьников, всего нашего народа.

Меня в высшей степени радует отношение к эстетическому воспитанию, которое наблюдается прежде всего со стороны партийных и советских органов в Перми и области. Я побывал во многих городах и селах, и повсюду: в беседах ли с отдельными людьми, на многолюдных ли собраниях – обязательно возникают разговоры о желании учить детей музыке, о необходимости организации музыкальных школ. Вот и сейчас я уже получил депутатский наказ: "Просим Вашего содействия в открытии музыкальной школы в районе Парковой Дзержинского района". А разве не поразительно то, что в прошлом году в области был проведен фестиваль детского музыкального искусства, в котором приняло участие более 70 000 ребят?

Финалом фестиваля стал заключительный конкурс в чудесном городе Чайковском. Это был подлинный праздник музыки, который предположено сделать традиционным. А вот теперь эта – такая серьезная, представительная – конференция по вопросам музыкального воспитания!

Партийно-правительственные решения, касающиеся вопросов воспитания юного поколения, живут здесь в реальных делах. И не нужно объяснять, что "музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека"!

Выступление на областной научно-практической конференции по музыкальному воспитанию в Перми. 3 января 1979 г.

С. М. Майкапар. Артистическая лихорадка, ее причины и методы борьбы с нею⁶

Одним из немаловажных отрицательных субъективных факторов, тормозящих, а иногда и совершенно парализующих творчество музыкального исполнителя, является так называемая артистическая лихорадка.

Волнение, связанное с публичным выступлением, может иметь место не только во время самого исполнения при слушателях, но иногда и задолго до этого выступления.

⁶Печатается по: Майкапар, С. М. «Артистическая лихорадка, её причины и методы борьбы с нею». «О некоторых явлениях, связанных с публичным исполнением». «Обрывы исполнения, отказы памяти, кружение на месте и другие инциденты во время публичных выступлений музыкального исполнителя. Их причины». «От каких причин зависит волнение, мешающее публичному исполнению музыки» // Музыкальное исполнительство и педагогика: из неизданных трудов профессора С. М. Майкапара / С. М. Майкапар. Челябинск: МПИ, 2006. – 224 с. С. 49-62, 101-115.

От артистической лихорадки страдают не только малоопытные исполнители, но нередко и вполне зрелые артисты, имеющие многолетнюю эстрадную практику.

Наиболее отрицательным влиянием на творческую функцию исполнителя отличаются приступы волнения, охватывающие его во время самого процесса исполнения при слушателях. Однако и тот вид артистической лихорадки, который предшествует выступлению, когда приступы волнения достигают большой силы, выражаются в головных болях, мигрени и продолжаются в течение нескольких дней – может настолько ослабить нервную систему артиста, что к моменту выступления творческая функция его окажется заторможенной.

По отношению к зрелым и опытным исполнителям причина такого волнения, предшествующего выступлению при слушателях, лежит исключительно в том будничном состоянии, в котором артист находится до своего появления перед публикой. При таком будничном самочувствии в него не бывает еще включен сильнейший двигатель, руководящий всем исполнением на эстраде, – в него не включена его творческая исполнительская энергия. Не давая себе в этом отчета, он только глухо ощущает, что без этой творческой энергии, которая на эстраде творит не только художественную сторону исполнения, но и всю эстрадную технику, он ничего не представляет собой, он ничего не может, ничего не знает и не помнит. Он забывает при этом, что, как только он выйдет на эстраду, моментально присутствие слушательской массы, обстановка концертного зала изменяют все его самочувствие: творческая энергия, ее невидимый ток оказываются сразу включенными, и исполнитель оказывается в полном обладании всеми своими техническими и художественными ресурсами.

Нужно полагать поэтому, что во всех тех случаях, когда предшествующая выступлению артистическая лихорадка не имеет в своем корне недостатков знания своего дела, или неудовлетворительность подготовки, когда от нее страдают артисты, находящиеся на полной высоте эстрадных требований, все сводится к этой одной причине – воображаемой своей беспомощности, вследствие отсутствия сознания, что вся эта беспомощность моментально исчезнет на эстраде.

Понимание этого обстоятельства если и не всегда может полностью избавить таких артистов от приступов артистической лихорадки, то, во всяком случае, может помочь им бороться с нею и хотя бы ослабить силу этих приступов. Борьба между глухой и слепой эмоцией страха перед своим выступлением и логическим рассуждением должна закончиться победой разума и не дать разыгаться артистической лихорадке до мучительных

размеров, могущих в результате действительно парализовать художественную и техническую силу артиста.

Наряду с такой уверенностью в том, что с выходом на эстраду артист будет в полном обладании всех требуемых для художественно-творческого исполнения сил, борьбе с артистической лихорадкой, предшествующей публичному выступлению, в большой мере содействует сознательное отвлечение своего внимания от предстоящего концерта. Прогулка на воздухе, общение с людьми, при условии, чтобы при этом совершенно отсутствовали какие бы то ни было разговоры о концерте, интересное чтение – словом, все, что способно заполнить внимание посторонним концертному выступлению содержанием и отвлечь его от предстоящего выступления, может помочь этой борьбе. Вся суть здесь в том, чтобы сознательно не давать своим мыслям фиксироваться на предстоящем выступлении.

В этом отношении наиболее благоприятным для свободного функционирования и даже накопления художественно-творческой силы артиста нужно считать, когда уже за 3–4 дня до публичного исполнения артист вполне закончил все свои подготовительные работы по усвоению программы и может, таким образом, заблаговременно вести такой образ жизни; усиленная же работа над своим исполнением вплотную до момента выступления является малоблагоприятной для предстоящего на эстраде творчества, так как волей-неволей фиксирует внимание на предстоящем выступлении и не дает возможности отвлечь его в сторону.

По вопросу о целесообразности приема различных успокоительных лекарственных средств (брома, валериановых капель и т. п.), применяемых некоторыми артистами перед выходом на эстраду в целях борьбы с охватывающим их волнением, нужно сказать, что лучше к ним не приучаться, так же точно, как в случаях вялости, слабости и упадочного состояния перед выступлением лучше не прибегать ни к каким возбуждающим средствам, среди которых в таких случаях больше всего принят алкоголь в виде водки или вина.

Кто уже одержим несчастной привычкой прибегать к искусственным успокоительным или возбуждающим средствам, тому нужно настойчиво рекомендовать систематически отучать себя от них сначала хотя бы в менее ответственных выступлениях. Лучше раз, два в таких концертах потерпеть неудачу, нежели поддерживать в себе такую привычку, приводящую в первое время к тому, что без этих средств исполнитель совершенно оказывается лишенным требуемого самообладания и художественной инициативы, а затем уже и к тому, что и эти средства оказываются недейственными.

Когда к таким средствам прибегают учащиеся перед своими публичными выступлениями, обязанностью руководителя их занятиями является

разъяснение им всего вреда, причиняемого легко и быстро вырабатывающейся привычкой к этим искусственным средствам, и категорическое их запрещение.

До сих пор мы рассматривали вопрос об артистической лихорадке, предшествующей исполнению. В общем, нужно сказать, что до тех пор, пока она не проявляется в той степени, при которой ею причиняется уже общее ослабление нервной системы и ослабление творческих сил исполнителя, с этим состоянием связано только неприятное ощущение до выступления, для самого же исполнительского творчества она существенного значения не имеет.

Гораздо больше отражаются на художественном творчестве исполнителя приступы такой лихорадки, иногда мимолетные, а иногда и более продолжительные, во время самого исполнительского процесса.

Сопровождаясь усиленной деятельностью сердца и учащенным дыханием, делающимся при этом менее глубоким, такие приступы, на обыденном языке именуемые волнением, не только крайне неприятны для самочувствия исполнителя, но, что особенно важно отметить, на время приостанавливают или ослабляют работу творческой энергии, отвлекают на себя часть внимания, чем мешают требуемой сосредоточенности и таким образом нередко отражаются неблагоприятно как на художественной, так и на технической стороне исполнения.

Далеко не всегда удается установить ближайшие причины, вызывающие такие неожиданные приступы волнения, мешающие необходимой для исполнительского творчества сосредоточенности.

Иногда это состояние вызывается внезапным вторжением в сознание исполнителя какой-нибудь посторонней мысли, вносящей на этот момент перерыв во внутренней сосредоточенности артиста на исполнительском процессе, отчего и происходит само волнение и теряется спокойное самообладание.

Наибольшее значение для анализа причин, вызывающих такие приступы волнения во время исполнения, и для установления метода борьбы с этими приступами имеет следующее обстоятельство.

Мы уже говорили, что эти приступы сопровождаются усиленной сердечной деятельностью и учащением дыхания, делающегося более поверхностным.

В чрезвычайно многих случаях, однако, не волнение является причиной, вызывающей сердцебиение и неправильности дыхания, а наоборот: неумение управлять во время исполнения своим дыханием имеет следствием эту учащенную и усиленную деятельность сердца, а это уже в свою очередь имеет последствием волнение.

Вот почему глубокое и равномерное дыхание представляет собою важное условие для наличия требуемого публичным исполнением спокойствия и самообладания. Такое дыхание в большой мере ограждает исполнителя от нежелательных приступов артистической лихорадки во время самого исполнительского процесса.

Вот почему артист уже в домашней своей подготовительной работе должен обращать внимание на то, как он дышит во время исполнения, и должен устанавливать, в каких местах своего исполнения он имеет возможность применить это равномерное медленное и глубокое дыхание, успокаивающее деятельность сердца и могущее обеспечивать ему поэтому спокойное самообладание на эстраде. При этом приходится заметить, что не все места предположенного к публичному исполнению произведения допускают возможность такого регулирования дыхания. Большие отрывки взволнованного эмоционального характера с все возрастающей накаленностью и стремительностью движения чисто физиологически вызывают учащение и усиление деятельности сердца и связанное с этим учащение дыхания. В таких отрывках стараться дышать глубоко и медленно, и таким образом активно противодействовать природному физиологическому действию такой музыки, либо имело бы последствием чрезвычайно неприятное ощущение бесплодности такой борьбы, либо повело бы к насильственному изменению художественной сущности исполняемого и лишению своего исполнения требуемого сильного эмоционального элемента. Таким образом, указанная тренировка дыхания должна иметь место не через все исполнение, а должна быть применяема только там, где глубокое и медленное дыхание может быть производимо без насилия над собой или над исполняемым звуковым материалом. Такими местами являются продолжительные паузы, остановки на ферматах, большие отрывки замедляющегося или равномерно спокойного медленного движения. Приучая себя сознательно в таких местах к медленному, равномерно глубокому дыханию уже в домашней своей работе, исполнитель в большой мере обеспечивает предотвращение неприятных и мешающих его творчеству приступов волнения на эстраде.

По отношению к певцам, у которых вся техника искусства владеть своим природным инструментом – голосом базируется на искусстве управления своим дыханием, указанный метод борьбы с волнением во время исполнения может быть применяем на остановках и перерывах, так часто имеющих место в вокальных партиях. Что же касается инструменталистов, особенно пианистов, нужно заметить, что далеко не все они обращают внимание на то, как они дышат, потому для них фиксировать свое внимание на процессе дыхания в своих подготовительных домашних работах может оказаться

особенно радикальным средством борьбы с возможными на эстраде приступами волнения.

Переходя теперь к тем случаям, когда артистическая лихорадка до выступления, приступы ее во время самого процесса исполнения на эстраде имеют своим источником вполне реальные основания, мы должны прежде всего указать на то, что почти все эти основания находятся в теснейшей связи с неудовлетворительностью подготовительных работ исполнителя или же с недостатками более широкого порядка – общей неудовлетворительностью технического или художественного оборудования исполнителя.

Когда исполнитель ясно чувствует, понимает и сознает, что технический его аппарат не справляется с имеющимися в произведении техническими трудностями, или художественные требования, предъявляемые исполняемым произведением, превышают данный его художественный уровень, вполне естественно, что волнение овладевает им не только до его выступления, но и нередко сопровождает все исполнение, причиняя еще большую неудовлетворительность его воплощениям.

Такие случаи в настоящей артистической практике почти не имеют места. Зато нередки эти случаи тогда, когда ошибку в выборе вещи делает педагог, давая ученику для публичного исполнения произведение, выходящее за пределы его технического или художественного уровня.

Особое значение для волнения имеют недостатки ритмические. Дело в том, что ничто в музыке так не действует на нас физиологически сильно, как особенности воспринимаемого или осуществляемого нами самими ритма. Неправильности и общая неустойчивость ритмической стороны музыкального исполнения чисто физиологически вызывают в нашем организме ответные ритмические реакции, нередко нарушающие при этом правильность спокойствия и равномерность работы сердца и дыхания. Это тем более опасно, что такое нарушение правильности сердечной деятельности, в свою очередь, становится причиной нарушения правильных ритмических пропорций в дальнейшем исполнении. В конце концов, получается, таким образом, заколдованный круг: от неправильного ритма – волнение, от волнения – дальнейшие неправильности ритма и т. д. Часто поэтому ошибочно ритмические недостатки приписывают волнению, тогда как первопричиной являются именно недостатки ритма, а волнение – их производным физиологическим следствием.

Отсюда следует, что культура ритмической стороны исполнения, помимо огромного своего значения для техники и художественности воплощения, имеет большое значение и в вопросе самообладания на эстраде.

Бывают еще случаи, когда и технический аппарат, и художественный уровень исполнения вполне на высоте задачи, но недостатки исполнения

зависят от недостаточности или неудовлетворительности подготовительных работ, что и является непосредственной причиной волнения.

Во избежание предвосхищения содержания главы, специально посвященной вопросу о рациональных методах этих подготовительных работ, мы здесь ограничимся несколькими положениями, с которыми мы отчасти уже знакомы по предыдущему нашему изложению.

Общим положением, которое имеет силу для остальных выводов, является следующий закон.

Чем полнее достигается в подготовительной работе высвобождение творческой силы исполнителя, чем сильнее ее функционирование, тем больше все существо артиста поглощается творческим процессом, благодаря чему в психике его не остается места для волнения и приступов артистической лихорадки.

Отсюда само собой вытекает, что пока путем правильно проведенной подготовительной работы исполнитель не усвоит данное произведение так, что оно будет ему исчерпывающим образом знакомо и близко и станет как бы его второй натурой, до тех пор он не гарантирован не только от артистической лихорадки до своего выступления, но и от приступов волнения во время самого исполнительского процесса.

Чрезвычайно важно поэтому, чтобы исполнитель не приписывал сразу же свои неудачи артистической лихорадке и волнению во время исполнения и свои эстрадные недочеты не объяснял случайностями, а пришел бы твердо к обратному убеждению, что, наоборот, волнение и неудачи происхождением своим обязаны неудовлетворительности или неполноте подготовительных работ, от чего и зависят эти недочеты и случайности. Такой взгляд не только является залогом к непрерывному его прогрессу в деле совершенствования своего исполнительского искусства, но и наилучшим руководителем в борьбе с приступами волнения и артистической лихорадки.

Другое дело, когда данное произведение по своим техническим или художественным запросам переходит границы доступного исполнителю уровня. Тогда никакие методы работы не могут привести к цели, и за такой нерациональный выбор исполнителю приходится не только расплачиваться различными неудачами на эстраде, но и испытывать все время сопровождающие исполнение приступы волнения, против которых уже никаких средств борьбы не может существовать. Ясно, что от исполнения таких произведений, которые артисту просто не под силу, ему необходимо отказываться и сознательно ограничиваться репертуаром из таких произведений, которые ему вполне по плечу.

Нет также никаких средств борьбы с артистической лихорадкой и волнением при публичном исполнении, когда у исполнителя вообще весь его

технический аппарат неудовлетворителен и художественные внутренние ресурсы еще предельно ограничены. Такому еще совершенно несформировавшемуся исполнителю не только не следует во избежание верной неудачи выступать публично, но и крайне вредно продуцировать свое исполнение перед слушателями. Дело в том, что неудачные эстрадные выступления нисколько не содействуют подъему и развитию исполнительского творчества, а наоборот, парализуют природную творческую, еще пока очень слабую силу незрелого исполнителя, тормозят рост этой силы, и, что еще хуже всего, ведут к все большей фиксации его неудач и недочетов в сознании; вполне понятные и обоснованные в таких случаях приступы волнения, при этом особенно если такие выступления повторяются часто, становятся уже привычными, и борьба с ними в дальнейшем будущем делается все более и более затруднительной.

Ясно, что такому незрелому исполнителю необходимо работать сначала над своим техническим и художественным оснащением и до приобретения такого оснащения полностью отказаться от всяких публичных выступлений.

В заключение нашего анализа вопроса об артистической лихорадке и методах борьбы с нею нам следует еще только выдвинуть на первый план особо важное средство такой борьбы с приступами волнения во время самого исполнительского процесса, состоящее в особой тренировке своей внутренней сосредоточенности исполнителем. Когда эта внутренняя сосредоточенность на процессе творческого художественного воплощения достигает такой степени углубленности, что в этом процессе растворяется безостаточно все существо исполнителя, – в его психике не может оказаться места волнению, так как весь артист целиком уходит в свое творчество.

Тренировка своей внутренней сосредоточенности на исполнительском акте сама по себе, при достижении уже в домашней работе пределов такой концентрации, которая безостановочно поглощала бы все существо исполнителя, является одним из наилучших методов борьбы с приступами волнения при публичном исполнении.

О некоторых явлениях, связанных с публичным исполнением

Сопровождающие публичные выступления подъем и особая напряженность творческой энергии, на которые мы уже указывали, имеют следствием то, что нередко, под влиянием воздействия слушательской массы и всей концертной обстановки, в своих не только художественных, но и технических достижениях исполнитель на эстраде переходит границы, доступные ему в домашней обстановке. Достижения эти остаются затем уже

прочным его достоянием и обогащают его исполнительские ресурсы. Этим объясняется, что средние дарования, имеющие возможность частых выступлений в концертах, достигают иногда большего уровня исполнительского мастерства, чем более крупные таланты, в силу различных условий лишенные этой возможности и вынужденные редко появляться на эстраде.

Нервный подъем и повышенное состояние общей психики исполнителя, сопровождающее публичное выступление его в концертах, являются, далее, причиной обострения его восприимчивости к собственным звуковым воплощениям. Отсюда особая глубина и прочность отлагающихся в памяти следов от мельчайших иногда деталей исполнения, следствием чего уже является то, что произведения, прошедшие через эстраду, особенно долго сохраняются в памяти и поэтому гораздо легче и быстрее могут быть возобновлены в работе подготовки к новым выступлениям по прошествии иногда нескольких лет, чем произведения, публично не исполнявшиеся.

Кроме этого воздействия на память исполнителя, которое можно было бы назвать особой фиксацией его памяти по отношению к произведениям, исполнявшимся при слушателях, публичное исполнение является еще чрезвычайно сильным реактивом, неуклонно выявляющим все недочеты в подготовительных работах исполнителя.

Указанные особенности воздействия публичного исполнения при массовой аудитории – большой творческий подъем, особая фиксация памяти и выявление недочетов подготовки – проявляются также и при исполнении в присутствии небольшого числа слушателей в домашней обстановке, хотя и не в такой большой степени.

Опытные педагоги и исполнители практически нередко пользуются последним свойством исполнения при слушателях, заблаговременно устраивая для проверки степени подготовленности домашние репетиции к публичным выступлениям. Ясно обнаруживающиеся на этих репетициях недочеты в подготовительных работах затем устраняются в остающийся до этих выступлений срок, чем и достигается большее совершенство и большая уверенность исполнения.

Нам остается еще рассмотреть имеющие иногда в связи с публичным исполнением место случаи внезапных обрывов исполнения, отказов памяти, кружения на месте и другие нежелательные инциденты, нарушающие цельность и законченность воплощения произведения, чрезвычайно тяжело отзывающиеся на психике и творчестве исполнителя.

Ввиду практической важности вскрытия причин таких нежелательных явлений вопросу об этих инцидентах и их причинах мы посвящаем отдельную, следующую главу. Вопрос же о мерах предупреждения их

появления при публичных выступлениях рассматривается нами в одном из отделов главы о рациональных методах подготовительных к творчеству работ музыкального исполнителя.

Обрывы исполнения, отказы памяти, кружение на месте и другие инциденты во время публичных выступлений музыкального исполнителя.

Их причины

Бегло перечисленные в заголовке этой главы инциденты происходят совершенно неожиданно для исполнителя и, как показывает исполнительская практика, имеют место при публичном исполнении не только малоопытных учеников, но иногда и при публичных выступлениях выдающихся артистов, много лет проведших на концертной эстраде.

Многие, вероятно, до сих пор помнят случай неожиданного обрыва исполнения вследствие внезапного отказа памяти, происшедший несколько лет тому назад со знаменитым пианистом Эгоном Петри в одном из его концертов в Ленинградской филармонии. Случилось это при первом исполнении им только что выученной 3-й сонаты Прокофьева в момент, когда должна была начаться разработка сонатной формы. Оборвавшись на этом моменте, Петри прекратил дальнейшее исполнение сонаты и сказал про себя: «Я не могу больше», после небольшой паузы стал со свойственным ему изумительным мастерством играть не по программе вещи из своего прежнего репертуара.

Объяснение причины этого инцидента, дававшееся по окончании концерта самим Петри, приписывавшим этот случай тому, что он не успел хорошо выучить сонату, было совершенно неудовлетворительно. Такой опытный и зрелый артист, как Эгон Петри, если бы действительно не успел доучить сонаты Прокофьева, не мог бы не знать этого до своего выступления и, конечно, не рискнул бы исполнять ее в концерте. Он, без сомнения, успел ее выучить. Причина здесь была другая.

Петри упустил из виду или не знал того принципа, который как-то сообщил своим ученикам профессор Лешетицкий. Принцип этот состоит в следующем.

Выученную только что, хотя бы и вполне основательно, вещь нельзя еще выносить на эстраду, между моментом окончания подготовительной работы по усвоению музыкального произведения и моментом публичного выступления должен пройти известный срок – несколько дней для мелких произведений и от недели до двух для композиций крупного масштаба. В течение этого срока исполнителем должна быть прекращена всякая сознательная работа над произведением, предназначенным к публичному исполнению, и главное, произведение это ни разу не должно им исполняться.

Он должен как бы полностью забыть о его существовании. При соблюдении этого условия вся сделанная им до этого техническая, аналитическая и художественная сознательная работа, а также работа по усвоению на память, начнет сама собой перерабатываться в его подсознании, большей частью во время сна. По прошествии назначенного срока нужно возобновить работу и исполнять выученную композицию несколько раз целиком, после чего можно быть гарантированным от нежелательных инцидентов во время процесса публичного исполнения.

Отсюда ясно, что случай с внезапным отказом памяти, происшедший с Петри, объясняется не тем, что он не успел выучить сонату Прокофьева, а тем, что Петри не успел свою сознательную работу провести в течение известного срока через переработку ее в своем подсознании.

Фатальность таких инцидентов состоит в том, что, раз случившись, они имеют склонность возвращаться при повторных публичных исполнениях, что и произошло в ближайших концертах Петри в Харькове и Одессе при исполнении им той же прокофьевской сонаты на том же самом месте, где это произошло в первый раз в Ленинграде.

Еще одна любопытная особенность внезапных отказов памяти – своеобразная их заразительность, т. е. склонность появляться у исполнителей, выступающих непосредственно за тем, с которым такой инцидент только что произошел.

Явление это приходилось наблюдать на классных экзаменах в Консерватории, где ученикам одного и того же преподавателя приходится выступать друг за другом. Опытные преподаватели в предупреждение таких массовых несчастных случаев рекомендуют поэтому ученикам, которым еще только предстоит выступить, не слушать предыдущих.

Внезапные обрывы исполнения не всегда имеют причиной отсутствие срока переработки подготовительных работ в подсознании. Иногда такие обрывы являются следствием нерасчетливой траты мускульной, нервной или психической энергии исполнителя. Случаи эти имеют обыкновенно место именно непосредственно после отрывков сильно накаленного технического или эмоционального характера, встречающихся в крупных произведениях. В своем увлечении малоопытные исполнители, не учтя запаса своих сил, исчерпывают свою энергию до конца, не оставляя ничего для дальнейшего, что и является причиной внезапного обрыва всего исполнения.

Чрезвычайно тяжелыми для самочувствия исполнителя являются далее случаи, когда при публичном исполнении какого-нибудь крупного произведения происходит кружение на месте. Такое кружение состоит в следующем.

В формах больших музыкальных произведений нередко встречаются повторения совершенно одинаковых отрывков или частей. Исход из этих отрывков в некоторых местах бывает построен так, что возвращает исполнителя к повторению тех же частей формы, иногда же этот исход ведет к новым, дальнейшим частям формы. Когда исполнитель все время попадает в возвращающий его к повторению исходный отрывок и никак не может вспомнить и попасть в отрывок, ведущий к дальнейшему развитию формы, – он обречен без конца повторять одно и то же. Такое повторение и есть кружение на месте, кончающееся иногда тем, что исполнителю в отчаянии приходится остановиться и прекратить исполнение.

Такой инцидент произошел со знаменитым скрипачом, профессором Ауэром при исполнении им одного из скрипичных концертов в Лейпциге. Весьма опытный дирижер успевал не менее опытным оркестровым музыкантам давать знаки для возвращения к уже сыгранным отрывкам. И все-таки, когда одно и то же повторялось столько раз, что Ауэр потерял надежду попасть в переходный отрывок, ведущий к дальнейшему, пришлось прервать исполнение и начать все заново.

Причиной кружения на месте является сила инерции. Эта сила проявляется в самых различных областях и элементах музыкального исполнительства. Здесь же мы имеем дело с силой инерции в области построения музыкальной формы крупных произведений. Для того чтобы приостановить эти повторения в момент, когда это нужно, необходимо бывает поэтому прибегнуть к ясному сознанию и определенному усилию воли и таким образом сломить силу инерции.

В эстрадной практике имеют место иногда произвольные пропуски отдельных отрывков или даже целых частей формы.

В тех случаях, когда сам исполнитель этого не замечает, это нисколько не нарушает свободы исполнения и не отражается на его самочувствии и творчестве. Если же во время исполнения он это заметит и именно тогда, когда пропуск только что произошел, то от того, что он это заметил, в процесс исполнения неожиданно вторгается чуждый этому процессу элемент сознания, в результате чего исполнитель может испытать шок, могущий ослабить или даже приостановить работу его творческой функции. Особая концентрация внимания и особенное усилие воли нужны в такие моменты, чтобы сознательно заставить себя не придавать значения происшедшему инциденту и не идти навстречу еще новым неприятным неожиданностям.

Небезобиден также такой случай, когда исполнитель, только начав исполнять крупное произведение, из-за пропуска попадает сразу в конец его. Такое произвольное сокращение формы большого произведения, конечно, лишает это произведение всего его содержания.

Произойти это может тогда, когда в композиции одна и та же часть формы повторяется в начале и перед самым концом, но исходный отрывок после нее в начале ведет к дальнейшему развитию формы, исходный же отрывок во втором случае непосредственно приводит к концу. Попад случайно во 2-й исходный отрывок уже в самом начале, исполнитель волей-неволей вынужден преждевременно закончить все произведение.

В таких случаях, если исполнитель обладает умением импровизировать, ему придется по возможности незаметно для слушателей сымпровизировать обратный переход к началу и затем восполнить фатальный большой пропуск, для чего, конечно, необходимы еще большее самообладание и большая находчивость.

В заключение нашего обзора скажем еще о двух чисто субъективных явлениях, могущих нарушить творческую деятельность исполнителя. Волнение, возникающее иногда во время самого исполнительского процесса, а также внезапное произвольное вторжение в сознание исполнителя посторонних мыслей часто имеют следствием временное ослабление или даже приостановку его творчества. Чаще всего результатом этого являются временная скомканность и неясность звуковой ткани, конечно, если недочеты эти не зависят от неудовлетворительности подготовки или общего технического оборудования исполнителя.

Тренировка своей сосредоточенности и достижение возможно большей концентрации на художественно-творческой стороне воплощения являются единственным средством как против приступов волнения, так и против вторжения посторонних мыслей во время процесса публичного исполнения.

От каких причин зависит волнение, мешающее публичному исполнению музыки⁷

В прошлом году на одном из наших собраний я обещал поговорить с вами об этом весьма важном вопросе. Сегодня я начну исполнять свое обещание.

Волнение, испытываемое при публичном исполнении, бывает двух родов: одно обязательно сопутствует каждому такому исполнению, и не только ему не мешает, но даже способствует его подъему, этот род я бы назвал доброй феей артиста; другой род волнения, наоборот, вредит исполнению, мешает ему, спутывает память, сбивает технику, и может быть назван в противоположность доброй фее артиста его злым гением. Вся беда в том, что этот злой гений, мешающий исполнению, если не знать, как с ним бороться и от чего зависит возможность от него освободиться, овладевает

⁷Читано в воскресенье, 3 ноября 1913 г., на первом ученическом собрании в квартире М. Л. Лунц.

исполнителем настолько сильно, что добрая фея совершенно бессильно молчит и не может ему помочь. Она – нежное существо, которое воцаряется и делается всемогущим только тогда, когда злой гений устранен и отсутствует.

Итак, первая забота наша должна состоять в том, чтобы узнать, от чего зависит вредное исполнению волнение, какие причины вызывают такое вредное волнение и как сделать, чтобы их устранить все без остатка и таким образом устранить совершенно присутствие этого злого гения. Когда это сделано – тогда только можно надеяться, что явится добрая фея и подымет наше исполнение в высокую область артистического вдохновения и художественной законченности. Обыкновенно говорят: «я неудачно играл, потому что, не знаю отчего, очень волновался», и думают, что этим все объяснено.

Главный вопрос: почему же вы волновались? – остается неразъясненным.

А между тем вредное исполнению волнение имеет свои вполне определенные причины и прежде всего и почти исключительно зависит от неправильностей работы и подготовки как общей, так и специально исполняемых произведений.

Таким образом, по поводу вопроса о причинах вредного исполнению волнения мне придется коснуться самых важных отделов общей педагогики и домашней работы, так как тесная связь правильности руководства учителя и правильности домашней работы ученика с выработкой уверенности и самообладания при публичном исполнении несомненна, и от этой правильности все и зависит. Вопросы, которых я при этом должен коснуться, настолько серьезны и обширны, что, как бы я ни старался быть кратким, они займут у нас не одно собрание. Об этом не нужно сожалеть, так как от их выяснения будет большая польза для всей вашей работы, а не только специально по вопросу о причинах волнения, мешающих исполнению.

Я начну с главных, больших причин, а затем перейду к некоторым более специальным причинам, имеющим также свое значение.

Б. Струве и Б. Токарский. Эстрадное волнение в музыкальном исполнительстве⁸

⁸ Данная статья представляет собою краткое наложение некоторых разделов доклада проф. Струве и д-ра Токарского на тему: Методика концертных выступлений и борьба с отрицательным воздействием волнения в муз. исполнительстве. (Саратовская гос. консерватории; 1935-36 уч. год). Печатается по: Струве, Б. А. Эстрадное волнение в музыкальном исполнительстве / Б. А. Струве, Б. А. Токарский // Советская музыка, 1936. № 11. С. 66-72.

Волнение – как отрицательный момент, отражающийся на качестве выступления перед аудиторией, знакомо не только музыкантам и не только работникам эстрады. Статистика психоневрологических кабинетов говорит о том, что и лектор, и педагог, и общественный работник, и врач, и музыкант часто бывают подвержены волнению, выходящему за пределы нормального эмоционального возбуждения, причем иногда ни возраст, ни высокая эрудиция выступающего не спасают его от этого состояния.⁹

Чтобы по возможности полно выяснить, что же представляет собой это эстрадное волнение (как отрицательное явление) и какие пути представляются для борьбы с ним, мы должны изучить возникающие при публичных выступлениях эмоциональные движения, не выходящие за пределы известной средней нормы.

Прежде всего: не всякое волнение перед аудиторией должно рассматриваться как противоестественное и излишнее. «Волнение» обуславливается эмоциями, которые, в свою очередь, в общей своей совокупности создают то или иное «настроение». Многочисленные раздражения, идущие извне, в значительной мере способствуют созданию этого настроения, придавая ему ту или иную окраску. Необычное освещение, температура зала, резонанс, отношение слушателей к исполнению – всё это оказывает влияние на эмоциональное состояние выступающего. Правда, часто бывает невозможно провести грань между причинами внешними (объективными), вызывающими ту или иную сумму эмоциональных движений, и причинами внутренними (субъективными). Субъективная оценка внешних раздражений настолько относительна, что один и тот же момент может вызвать у разных лиц различную эмоциональную реакцию. Исполнителей с устойчивой эмоциональной организацией эти внешние раздражители волнуют в незначительной степени: качество их исполнения в таких случаях колеблется лишь в пределах «настроения» («удара»), являясь в своих колебаниях естественной реакцией на внешние раздражения.

В известной мере такое эмоциональное возбуждение («волнение»), определяющее как бы общий сценический тонус, должно рассматриваться как необходимое для полноты художественного исполнения. Музыкально-исполнительское творчество невозможно без суммы известных эмоций, назовем ли мы их «музыкальным подъемом» или как-либо иначе. Исполнителей, безучастных к окружающему и к своей собственной игре, в норме мы себе не представляем. Такие исполнители должны каждый раз специально изучаться как личности патологические; можно утверждать, что

⁹ По нашим наблюдениям, за медицинской помощью чаще всего обращались представители след, специальностей: ораторы – 2%, танцоры и цирковые исполнители – 13 %, певцы – 38 %, солисты на инструменте – 47%. Из последних меньшее количество приходилось на духовые инструменты и большее на смычковые. Пианисты занимали примерно середину.

это не творцы-художники, – исполнение их едва ли способно произвести на слушателей должное впечатление. Мы считаем волнение в известной мере необходимым как с точки зрения момента, стимулирующего здоровую самокритику исполнителя, так и с точки зрения создания упомянутого эмоционально-художественного подъема.

Что же происходит в тех случаях, когда естественная эмоциональная приподнятость, повышающая весь психический тонус исполнителя, превращается в мучительное болезненное волнение?

Как уже было сказано, вне эмоций невозможны никакие интеллектуальные процессы, хотя бы самые примитивные. Всякое новое раздражение, исходящее из окружающей среды или из самого организма, неизбежно сопровождается чувством приятного или неприятного. Эмоции создаются ощущениями, связанными с так наз. вегетативными процессами, характер которых варьируется в зависимости от общего биотонуса данного индивидуума, т. е. от активности и энергии его вегетативной жизни.

Эмоциональным движениям соответствует целый ряд объективных эквивалентов, проявляющихся в изменениях иннервации, колебаниях кровяного давления, расстройствах координации, сосудодвигательных расстройствах, причем каждой эмоции в отдельности соответствует свой вид объективных проявлений. Так, если остановиться на двух основных элементах, из которых слагается комплексное состояние «волнения» – на страхе и смущении, то окажется, что первый сопровождается прежде всего расстройством координации, второй – сужением сосудов и спазмами произвольных мышц; в обоих же случаях налицо ослабление произвольной иннервации (схема Ланге).

В норме, при помощи сознания и волевого напряжения, нам удастся оказать определенное тормозящее влияние на эмоции. В случаях же аномальных – эмоциональные движения, выходя из подчинения нашим волевым процессам, как бы «захлестывают» прочие психические функции и проявляются объективно в весьма заметных формах: сердцебиении, потливости, спазме, «гусиной коже», дрожании конечностей, спазме глотательной мускулатуры. Основным моментом является общая мышечная заторможенность (скованность рук, дрожание смычка, «приростание» ноги к педали). В таком состоянии, конечно, весьма затруднены координированные движения, тем более такие тонкие и точные, как движения, необходимые для музыкального исполнения.

Эмоциональная неустойчивость, и, в частности, неустойчивость вегетативной нервной системы, является важным моментом, способствующим возникновению и дальнейшему нарастанию волнения на

эстраде. С другой стороны, повышенная эмотивность на эстраде является проявлением общей эмотивности в обыденной жизни.

Индивидуальные особенности исполнителя являются также одним из моментов, определяющим его дальнейшее эмоциональное поведение. Обширная группа так наз. психопатических личностей (из группы тревожно-мнительных и неуверенных в себе, с целым рядом фобий (*phobos* – страх) включает в себе часто высокоодаренных специалистов, на всю жизнь отказавшихся от публичных исполнительских выступлений. Иные исполнители, принадлежащие к этой категории, объявив свое выступление, всякий раз отменяют его под разными предлогами; другие – правда, не отменяют его, но с момента объявления и до самого выступления буквально заболевают и бывают вынуждены обращаться к врачебной помощи. Существуют и такие исполнители, которые испытывают мучительное эмоционально-напряженное состояние только до момента выступления: после первого же звука на эстраде они приходят в сравнительно полное эмоциональное равновесие.

Помимо приведенных двух моментов (характер личности в целом и состояние вегетативного аппарата), которые можно было бы отнести к разряду эндогенных, существует целый ряд обстоятельств экзогенного (внешнего) порядка, – способствующих появлению и культивированию астенических эмоциональных переживаний у выступающего. К ним относятся такие случайные моменты, как внешнее оформление обстановки, в которой музыканту приходится выступать, качество инструмента, температура, освещение и т. п.

Переходя к вопросу о мерах борьбы с эстрадным волнением, как явлением отрицательным, мы подчеркиваем прежде всего особое значение ***ранних профилактических воспитательных мероприятий***. Разумное общее воспитание – этот могучий фактор в созидании характера и личности человека – вырабатывает в ребёнке, наряду с другими качествами, ***необходимую эмоциональную устойчивость***. Вот почему столь решающее значение в поднимаемом вопросе имеет вся система образования и воспитания наших молодых кадров музыкантов-исполнителей. Концертные выступления детей, в правильном педагогическом понимании, ***являются средством учебного процесса, а не самоцелью***. Отсюда вытекает и количественное нормирование их.¹⁰ Чрезмерные выступления – даже в этих «учебных» условиях – явление вредное, так как, переходя известные нормы, они нарушают продуктивность работы по специальности и в ряде случаев вызывают повышенную нервозность.

¹⁰ Мы здесь не принимаем во внимание особо ярких дарований, настоящих юных артистов, для которых диапазон их учёбы, а тем самым и выступлений, уже иной.

Основное положение *методики концертных выступлений* – это полноценное овладение музыкальным произведением, предназначенным для публичного выступления. Более того: выбираемые для этой цели пьесы в ряде случаев должны быть *менее сложны* по своей фактуре, чем это допускают исполнительские возможности учащегося. Целесообразность этого вполне понятна: нужно поставить молодого исполнителя в наиболее благоприятные условия, – учитывая непривычную или малопривычную для него обстановку (зал, аудитория). Особенно важно это в отношении тех учащихся, которых педагог еще не изучил во время выступлений. Учащимся, обладающим *выдержкой*, сказывающейся *в отсутствии снижения качества игры* во время выступлений, можно уже спокойно давать пьесы, полностью соответствующие уровню их музыкально-технических возможностей.

Следовательно, *выбор учебно-художественного материала*, предназначенного для концертных выступлений, «учебно-производственный» материал, *зависит от состояния ученика во время концерта*, от развития в нем производственных навыков в области сольного исполнения на эстраде.

Это положение – в плане уже концертно-исполнительского мастерства – проявляется в требовании максимального усвоения предназначенного для концертной эстрады произведения. Лишь тогда исполнитель сможет полностью проявить себя на эстраде (об этом очень определенно говорит знаменитый скрипач Жозеф Сигети). К этому близко примыкает и «подготовительная фаза» проработки музыкального произведения на концертной эстраде: концерт или пьеса, прежде всего, исполняются в небольшой аудитории (своего рода репетиция), затем на менее ответственных концертных эстрадах и лишь после этого на большой концертной эстраде.

Таким образом, методика развития сольно-концертных навыков, в нашем представлении, распадается на следующие этапы: 1) Подготовительная фаза. 2) Первые выступления. 3) Дальнейшие стержневые линии развития, следующие из диагноза поведения ученика на эстраде, поставленного педагогом во время первых выступлений. 4) Терапия болезненных и аномальных сторон развития сольно-производственных навыков у исполнителей.

Подготовительная фаза прежде всего связана с большой воспитательной работой. Ученику необходимо разъяснить (и *разъяснить тем языком и с помощью тех доводов, которые соответствуют его возрасту и развитию*) все значение сольных и ансамблевых выступлений, игры в оркестре, – как общественно-производственной функции музыканта по линии профессиональной или художественно-самодеятельной.

Не эпизодические «лекции», не «беседы» нужны здесь, а повседневная воспитательная работа, иллюстрация концертных выступлений других учеников, а также зрелых мастеров-исполнителей.

Важно развить здоровое, радостное отношение молодого исполнителя к его первому выступлению.

Нездоровый импульс иногда исходит от педагога. Вопросы и замечания преподавателя: «Ты не волнуешься? А ты не боишься?» или: «Да ты не волнуйся, ничего страшного тут нет», – сплошь и рядом вместо ободрения приводят к болезненному возбуждению некоторых учащихся.

Часто педагог, сам волнующийся за своего питомца, заражает своим повышенно-нервным состоянием и ученика. Педагог во время выступлений учащихся должен отличаться таким же спокойствием, ровностью и твердостью, как и во время работы в классе; поведение его ничем не должно выдавать внутреннего волнения.

Первые концертные выступления в известной мере намечают основные линии дальнейшего развития в смысле воспитания концертно-производственных навыков. При удовлетворительных результатах выбираемый концертный материал в дальнейшем полностью соответствует, в смысле сложности, проходимому в классе учебно-художественному материалу, концертные выступления становятся непосредственными показами учебных достижений.

Эти принципы подлежат известному пересмотру в связи с возрастом. По нашим наблюдениям «концертное волнение», в смысле отрицательного воздействия его на качественные показатели исполнения, довольно определенно выявляется к 14–15 годам, т. е. примерно к так наз. переходному возрасту. Это обстоятельство, наблюдаемое и подчеркиваемое и рядом педагогов, частично находит свое объяснение в *повышении чувства ответственности* на концертной эстраде, вытекающего из появления у учащегося более сознательного отношения к делу.

Во всяком случае, отмеченные моменты должны быть строго учтены педагогом в его работе с учеником.

Здесь мы подходим к одному из важнейших разделов *методики развития навыков сольного выступления* – к педагогической *терапии* отрицательных воздействий волнения на качество эстрадного музыкального исполнительства.

Болезненное волнение на эстраде обычно выявляется в дрожании руки (явление, наиболее часто наблюдаемое у скрипачей и виолончелистов¹¹)

¹¹ Это явление наблюдается иногда и у крупных концертантов. Так, напр., Ауэр, вспоминая одно из исполнений Иоахимом концерта Бетховена, пишет «В финальной трели, заканчивающей его собственную каденцию перкой части, его (Иоахима) смычок так дрожал, что я, несмотря на то, что он не достиг конца, не стал ждать заключения трели и дал знак оркестру вступить».

«заплетании» пальцев, «смазывании» пассажиров, заскоках памяти, потении рук. Чаще всего упомянутые нарушения наблюдаются по отдельности, иногда – значительно реже – в различных сочетаниях. В учебной жизни симптоматичным является следующее обстоятельство: выступающие, подверженные болезненному волнению, обычно боятся не выступлений как таковых, а именно указанных нарушений, с которыми они не в силах справиться. Волнение, если так можно выразиться, в дальнейшем концентрируется не на его причинах, а на его следствиях в исполнительском поведении. Проведенный нами опрос таких «волнующихся» учащихся (как в музыкальной школе, так и в техникуме и вузе) подтверждает это. В ответ на вопрос: «Чего же ты боишься?» – большинство учащихся конкретно указывает именно на эти, тормозящие исполнительский процесс на эстраде, явления.

Вполне понятно поэтому, что педагогическая терапия болезненного волнения должна основываться как на общих воспитательных принципах синтезирующего характера (психологическое воздействие), так и на лечении периферических дефектов (физиологическая терапия).

Воспитательная повседневная работа, о которой мы уже говорили выше, является той базой, тем синтезирующим стержнем, без которого дальнейшие мероприятия едва ли могут быть результативными. Она руководит всем «лечением», как руководила и «профилактикой».

Не менее важная (хоть и частная) задача – поставить выступающего в максимально-благоприятные условия концертного исполнения, укрепить его «уверенность в себе». Одно из испытанных средств здесь точно **рассчитать** и фиксировать **конкретное творческое задание** учащемуся в соответствии с его исполнительскими **возможностями**. Лишь постепенно должны увеличиваться требования к концертному материалу и, в связи с положительными результатами лечения», приближаться в дальнейшем к норме музыкально-технических возможностей исполнителя. Такой подход в большинстве случаев дает превосходную эффективность.

Большую роль в борьбе с болезненным волнением играет правильная гигиена «внешнего» поведения перед концертными выступлениями. Исполнитель не должен выступать уставшим, не отдохнув. Наблюдаемые иногда ожидания в коридоре, длительные запаздывания начала концертов, чрезмерное количество их или «нервозная торопливость» – всё это моменты, крайне неблагоприятно отражающиеся на рациональном воспитании **концертно-производственных навыков**. Сюда следует отнести также и неожиданность концертного выступления или неожиданную смену концертного репертуара. Мы были свидетелями случая, когда «крепкому» в смысле поведения на эстраде юному музыканту было предложено перед

самым выступлением заменить намеченную пьесу другой, которую учащийся, между прочим, вполне хорошо усвоил. Но самая неожиданность предложения привела к сильному возбуждению, в результате крайне плачевно отразившемся на качестве исполнения. И долгое время после этого педагог должен был бороться с проявлениями болезненной нервозности учащегося на концертах.

На основе описанных здесь вкратце положений *методики концертных выступлений* осуществляется *индивидуализация терапии болезненного волнения*. В ряде случаев специфических проявлений волнения необходимы, однако, еще дополнительные мероприятия частного порядка.

Ряд наблюдений и исследований указывает на то, что у сильно волнующихся исполнителей перед выступлением часто имеют место учащения пульса и дыхания или, наоборот (гораздо реже), замедленность дыхания. При этом исполнительское поведение на эстраде нередко характеризуется (наряду с другими аномальностями) убыстрением или замедлением темпа исполняемых музыкальных произведений. Ауэр отмечает: «В некоторых случаях... они (сильно волнующиеся исполнители) невероятно ускоряют темп, в других случаях, напротив, они играют различные части концерта, сонаты или любой пьесы так медленно, как если бы они давались им с большим трудом».

Иногда первая группа явлений получает исключительную остроту. Здесь можно привести в пример (как частный случай) одного виолончелиста-концертанта. В первые годы своей концертной деятельности он, особенно перед ответственными выступлениями, в буквальном смысле слова заболел; пульс повышался до 100 ударов в минуту (при норме 65–75), температура – почти до 39° (норма – 36,6–36,8). Эти моменты сопровождались иногда рвотой. Лишь постепенно путем упорной работы над собой – избавился он от столь тяжелых проявлений волнения перед концертами.

Следовательно, волнение отражается на нормальных физиологических отправлениях организма. Исполнитель, подверженный болезненному волнению, уже тем самым оказывается на концертной эстраде в иных условиях, по сравнению с теми, в которых он находится в обычной домашней или классной обстановке, – и это не может не сказаться на качестве исполнения. И действительно: особенно яркое проявление дрожания рук и «заплетания» пальцев, в связи с значительным ускорением темпа исполнения на эстраде, часто сочетаются – по нашим наблюдениям – с повышением пульса и учащением дыхания перед выступлением (после выступления у некоторых индивидуумов наступает реакция в обратную сторону).

Исходя из этого, нами был избран и метод борьбы с такими явлениями болезненного эстрадного волнения.

Во-первых, нами строго контролировалось поведение исполнителя перед выступлением. Мы категорически запрещали столь симптоматичное «хождение» по комнате или беспрестанное наигрывание на инструменте, превышающее необходимые нормы разыгрывания рук перед выступлением и лишь усугубляющее нервное состояние. Выступающему предлагалось спокойно посидеть, «ничего не делая».

Во-вторых, мы использовали методику простой дыхательной гимнастики: медленное глубокое вдыхание через нос, небольшая «задержка» дыхания и такое же спокойное медленное выдыхание через рот. Затем отдых, и снова повторение упражнения. И так несколько раз, удлиняя каждый раз «передышки» между упражнениями. Такой же спокойный «темп» требовался и при выходе на эстраду. Описанное упражнение рекомендовалось выполнить уже на эстраде (до начала игры и во время длительных пауз).

Эта форма «лечения» в общей методике борьбы с волнением в ряде случаев, уже после нескольких выступлений, давала ощутимые результаты. Она помогала выступающему справиться с волнующими его дефектами игры: дрожание рук почти прекращалось, меньше «заплетались» пальцы – в связи с уменьшенном излишней суетливости и торопливости в исполнении.

Специальное врачебное вмешательство в деле борьбы с повышенным эстрадным волнением должно строить свою работу также в первую очередь на принципах *профилактики*.

Общее укрепление детского организма на основе психогигиены (а здесь добавим – и физкультуры) должно идти по пути решительной борьбы с еще сохранившимися предрассудками об особой «музыкальной изощренности» у детей с болезненной нейропсихической организацией. То обстоятельство, что «нервные», впечатлительные дети более склонны к эстетическим переживаниям, говорит не столько о повышенной одарённости в данной области, сколько вообще о преждевременном развитии, свойственном таким детям. Но преждевременное развитие ведёт и к преждевременному увяданию.

С другой стороны, поскольку речь идет об исполнителях, самая подготовка музыканта немислима без хорошего физического и душевного здоровья. Не касаясь здесь большого специального вопроса о выборе инструмента в соответствии с психофизической конституцией будущего исполнителя, укажем на решающее значение состояния легких в духовников, плечевого пояса и рук у пианистов и скрипачей и пр. Даже большая настойчивость ученика при наличии заметной анатомо-физиологической неспособности к данному инструменту не всегда даёт ему возможность окончательно преодолеть все технические трудности, и сознание этого неполного преодоления будет для него уже само по себе источником эмоциональной неустойчивости. Непосредственное лечение

волнения сводится: во-первых, к назначению медикаментов, регулирующих главным образом деятельность вегетативной нервной системы; во-вторых, к применению общеукрепляющих физических методов (электро-водо-процедуры) и, в-третьих, к *психотерапии*. Последний вид лечебного воздействия имеет огромное значение среди прочих видов терапевтических мероприятий, может быть применен *не только врачом, но и опытным педагогом*. Психотерапию не следует понимать слишком узко, в виде какого-то «кабинетного метода». Элементы косвенного внушения часто имеют не меньшее значение, чем прямая суггестивная терапия; и врачу, рука-об-руку с педагогом, предоставляется широкая свобода в выборе индивидуального метода для каждого случая в отдельности. Единая цель методики – помочь исполнителю проявить на эстраде максимум своих возможностей, с минимальной затратой нейропсихической энергии. При таком понимании вопроса многие методы психотерапии могут иметь самое широкое поле применения.

Мы не будем касаться здесь разбора этих методов, отсылая интересующихся к соответствующей медицинской литературе, и ограничимся только указанием, что индивидуальная терапия по Адлеру может дать хорошие результаты. Применение гипнотического внушения, как непосредственного воздействия на эмоционально-волевую сферу, получает большое значение в ликвидации так наз. фобий и отрицательных самовнушений.

Б. А. Струве. Первые концертные выступления детей и их методика¹²

Многие музыканты рассматривают концертные выступления ребенка как отрицательное явление, основываясь на исторических примерах. Действительно, изучение детского музыкального исполнительства прошлого изобилует случаями, когда частое концертное выступление буквально губило даровитого ребенка. Но отрицательные стороны данного явления зависят, строго рассуждая, не от выступлений, как таковых, а от того содержания, которое вкладывалось в них, от формы и количественной стороны детского концертного выступления. Яркое проявление это в моментах эксплуатации вундеркинда прошлого, становившегося „статьей дохода“ алчного антрепренера или нечестного отца. Нередко наблюдались случаи „покупки“ даровитого ребенка у родителей: импресарио платил „звонкой монетой“, и юный скрипач на ряд лет делался жертвой возмутительной сделки,

¹²Печатается по: Струве, Б. А. Первые концертные выступления детей и их методика. // Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов. Этюды из области музыкальной педагогики / Б. А. Струве. М.: Музгиз, 1952. – 228 с. С. 142 – 161.

собственностью антрепренера, который в концертном искусстве маленького артиста видел источник собственного благополучия и обогащения. В таких условиях, естественно, прекращалось нормальное развитие юного дарования, ребенок становился концертантом-производителем, со всеми отсюда следующими печальными последствиями.

Ребенок – растущий, формирующийся и развивающийся организм, воспитываемый юный член общества, будущий взрослый человек-гражданин. Юный скрипач – одно из частных проявлений этого процесса – будущий взрослый музыкант. Логически обоснованным воспитанием и развитием он подготавливается к музыкально-исполнительской профессиональной деятельности, но в условиях роста, формирования и воспитания его музыкальной личности он не может и не должен быть еще профессионалом. Все поведение учащегося подчинено логике прогрессивного, здорового развития, вытекает из нее. Поэтому вполне понятно, что и *выступления юного музыканта на концертах только тогда подлежат нашему обсуждению, когда они вытекают из целесообразности учебного процесса*, продиктованы требованием подготовительного развития в учащемся производственных навыков. В связи с этим обозначения „концертное выступление“, „концертное выступление“, конечно, не соответствуют их обычному пониманию в смысле профессиональном.

Они мыслятся в специфически-учебном плане, так как в большинстве случаев связаны с выступлением ребенка на школьной эстраде, перед аудиторией ребят и их родителей или, уже в более широком проявлении, в общеобразовательной школе, в шефских и подшефных организациях¹³. В последнем случае мы вправе говорить о воспитании общественных функций юного музыканта (общественно-полезная работа). И с этой точки зрения описываемая частность в воспитании учащегося имеет огромное значение для развития в нём производственных навыков, в данном случае – в форме сольных выступлений перед аудиторией.

Дискутировать сейчас о целесообразности концертных выступлений, как средства развития производственных навыков, едва ли приходится. Повышенное чувство ответственности, наличие аудитории слушателей, иное помещение, нередко наблюдаемое у легко возбудимых ребят волнение – все это важнейшие моменты, отличающие исполнительское поведение ребенка на концертах от поведения его в классе. И именно поэтому исполнительское поведение ребенка на концертах *требует специального воспитания*.

¹³Здесь не принимаются во внимание особо-яркие дарования настоящие юные артисты, для которых диапазон их учебы – а тем самым и выступлений – уже иной.

Отсутствие планомерного воспитания производственных навыков у музыканта нередко приводит к недостаточной его жизнеспособности. Это особенно заметно на так называемых „частных“ учениках, которые, не будучи включены в общую развернутую систему музыкально-исполнительского развития, лишены возможности рационального роста в этом направлении; сталкиваясь в дальнейшем с требованиями, выдвигаемыми обстановкой концертных выступлений, они сплошь и рядом совершенно беспомощны.

Выступления ребенка на концертах выделяются с полным правом в самостоятельный раздел методики.

Первое публичное выступление ребенка – весьма ответственный момент в развитии сольно-производственных навыков. Ответственность прежде всего ложится на педагога.

Мне часто говорили, что моя „заботливость“ в отношении гигиены и профилактики развития производственно-исполнительских навыков у детей „чрезмерна“, „излишня“, так как большинство ребят не знает, что такое волнение на ученических концертах. Я готов, пожалуй, согласиться с тем, что добрая половина ребят, правильно воспитываемая педагогом, трезво понимающим концертные выступления как общественно-производственную функцию музыканта-исполнителя, обычно легко справляется с первым публичным выступлением. Закладка фундамента развития сольно-производственных навыков осуществляется без помех. Но это положение несколько не снимает ни вопроса неустанного внимания педагога к этому разделу учебно-воспитательного процесса, ни требования создать максимально благоприятные условия, гарантирующие полноценное развитие ребенка в этом направлении и тем самым предупреждающие возможности возникновения нежелательных явлений. Далеко не единичны, к сожалению, случаи „психических травм“, нарушающих дальнейший рост ребенка, приводящих даже к настоящим катастрофам. Иногда формальное, по своим истокам, пустое недоразумение может повлечь за собою весьма серьезные последствия.

Приведу один яркий случай такого порядка из моей практики.

Вследствие случайной недоговоренности с учебной частью ученице моего класса Дине (девочке в то время было лет 13–14) пришлось выступить соло в большой аудитории с произведением, которое не было ею еще вполне усвоено. Она исполнила пьесу не плохо, но сильный нервный подъем, потребовавшийся для исполнения на эстраде неполноценно усвоенного произведения, вызвал следующие болезненные явления: сильное повышение температуры, дрожание руки, почти истерическое состояние ребенка, вообще не отличавшегося крепким здоровьем. На следующем уроке обнаружилось

явное искажение нормального вибрационно-колебательного движения левой руки (судорожное, аномально-мелкое вибрато), нарушение качества смены смычка (вздрагивание правой руки при смене). Лишь с большим трудом удалось в дальнейшем ликвидировать тяжелые последствия этого выступления.

Методика развития в ребенке сольно-производственных навыков, в моем представлении, распадается на следующие этапы:

- 1) подготовительная фаза,
- 2) первые выступления,
- 3) дальнейшие стержневые линии развития, следующие из поставленного педагогом диагноза поведения ребенка на эстраде, и
- 4) терапия болезненных и аномальных сторон в развитии сольно-производственных навыков у юных исполнителей.

Подготовительная фаза прежде всего упирается в большую воспитательную работу. Ученику необходимо разъяснить (и разъяснить тем языком и теми доводами, которые соответствуют его возрасту и развитию) значимость сольных и ансамблевых выступлений игры в оркестре, как общественно-производственной функции музыканта. Обычный контрдовод: „Ребенок, мол, не поймет этого, это слишком для него сложно" – лишен всякого основания. Разрешение вопроса упирается в методику педагогической работы, ясность и убедительность ее, соответствующую образность и простоту разъяснений. Не „лекция", не „беседа" нужны здесь, а повседневная воспитательная работа, иллюстрация концертных выступлений других ребят или даже мастеров музыкально-исполнительского искусства. Я никогда не „выпускаю" ученика впервые на ученическом концерте, не показав ему предварительно ряд его соучеников в этих условиях. Крайне полезно оперировать при этом следующими доводами (излагаю в форме краткого обращения к ученику):

„Ты выучил пьесу хорошо, без ошибки, знаешь ее. Теперь ты сыграешь ее на концерте учеников тогда-то, как это делали, помнишь, Коля и Петя. Тебе так понравилось, как они играли. Ну, поздравляю тебя! Это радостный для нас день. Ты уже можешь показать твою работу другим ребятам!"

Важно при этом, чтобы здоровое, радостное отношение ученика к его первому выступлению, не снижалось досадными „интермедиями". Ребята иногда любят „пугать". „Ты завтра играешь? У-у-у, как страшно!" Коллектив класса должен быть воспитан педагогом так, чтобы помогать младшим соученикам в учебе, а не тормозить ее глупыми выходками.

Иногда нездоровый импульс исходит от самого педагога. Вопросы последнего: „Ты не волнуешься? А ты не боишься?" или: „Да ты не волнуйся, тут страшного ничего нет!" сплошь и рядом вместо ободрения приводят,

наоборот, к болезненному возбуждению, как бы наводят некоторых учащихся на беспокойство.

Часто педагог, сам волнующийся за своего питомца, своим повышенно-нервным поведением „заражает" и ученика. Мне приходилось неоднократно убеждаться в этом, так как в первое время своей педагогической деятельности я сам плохо справлялся со своим нервным возбуждением, которое отрицательно сказывалось и на ребятах. В таких случаях необходима большая работа над собой. На выступлениях учащихся своего класса педагог должен отличаться тем же спокойствием, ровностью и твердостью, которыми отличается и в классе поведение его ничем не должно выдавать внутреннего нервного и напряженного состояния.

Несколько слов о так называемых „мелочах", которые могут, однако, иметь далеко не мелкие последствия.

Инструмент должен быть безупречно настроен. Фальшивые звуки приводят к неудовлетворенности ребенка своим выступлением, откуда следует вредное сопоставление качества его исполнения (игра дома, в классе, с одной, и на концерте, с другой стороны), приводящее нередко к предвзятой мысли: „В классе играю хорошо, а вот на концерте буду играть плохо!" Неудачное исполнение нередко связано с пренебрежением такими мелочами", как например, неточные и грязные струны, холод или жара в помещении, где выступает ребенок. В последнем случае необходимо заранее принести инструмент в зал, иначе наступает симптоматичное явление „потения грифа", от чего сильно страдает качество игры.

В моментах подготовки учащегося к концертному выступлению огромную роль играет тренировка тормозных процессов, обеспечивающая необходимую полноценность качества исполнения на эстраде. Она является важнейшим средством в борьбе с болезненным волнением. Советский физиолог С. В. Клещов, давший анализ нервного механизма эстрадного волнения, рекомендует следующие рациональные формы работы: игру в медленном темпе (тренировка торможения, распределяющего движения во времени) и игру пианиссимо в быстром темпе (тренировка торможения, регулирующего силу звука)¹⁴.

...Первые выступления ученика решают и вопрос его дальнейшего развития в плане воспитания производственных навыков. При удовлетворительных результатах выбираемый производственный материал в дальнейшем полностью соответствует, в смысле сложности его, проходимому в классе учебно-художественному материалу, параллелен ему, если можно так выразиться; концертные выступления ребенка становятся

¹⁴Клещов, С. В. Волнение на эстраде и методы его устранения. // Советская музыка, Выпуск № 11 (40), 1936 г., с. 61-65.

непосредственными показами его достижений, технико-звуковые возможности их идентифицируются с учебным процессом. И на основе этого единения развиваются и крепнут навыки вынесения проводимой в классе работы в условия более широкой общественной среды.

Известному „пересмотру“ подлежат эти принципы в связи с возрастом ребенка. Мне часто приходилось наблюдать, что так называемое „концертное волнение“ (понимая его как отрицательное воздействие на качественные показатели исполнения) наступает у детей к 14–15 годам, т. е. примерно к переходному возрасту. Мне кажется, что это обстоятельство, наблюдаемое и подчеркиваемое рядом педагогов, находит частично свое объяснение в **повышении у ребенка чувства ответственности** на концертной эстраде и следует из более сознательного и аналитического отношения ребят в этом возрасте к явлениям жизни.

Во всяком случае отмеченные моменты должны быть строго учтены педагогом в его дальнейшей работе с учеником, особенно – если они получают уже патологическую окраску.

Здесь мы вступаем в другой раздел методики развития сольно-производственных навыков – педагогическую терапию отрицательных воздействий волнения на качество исполняемого на эстраде музыкального произведения.

То, что музыкант обычно обозначает термином „концертное волнение“, должно быть, в сущности, явлением положительного порядка – предпосылками, на основе которых осуществляется активизация всего музыкально-исполнительского процесса, повышение исполнительского энтузиазма, всей идейно эмоциональной стороны исполнения. „Волнение“, в его отрицательном понимании, есть, наоборот, неуверенность исполнителя в себе, в своих силах и возможностях, своего рода „боязнь“ плохо сыграть, забыть, запнуться, остановиться и т. д.

Особенно благоприятствует зарождению и закреплению таких настроений, причины которых весьма многообразны, болезненно-нервное состояние организма, например, у неврастеников и, тем более, психостеников. Но нередко наблюдаются они и у нормальных, талантливых музыкантов, являясь следствием неудачного выступления, случайной ошибки и т. д. Такая „многолика“ по ее истокам травма падает на „благодарную“ почву – нервно-возбужденное, в той или иной степени, состояние исполнителя на концертном подиуме. Вот почему заложенный в ребенке рациональный здоровый фундамент производственных навыков играет, в моем представлении, столь значительную роль, а вместе с этим – и профилактические мероприятия. Гораздо легче предупредить наступление

нежелательного явления, нежели его искоренить. Эта истина здесь особенно ярко ощущается.

Волнение или, более конкретно, боязнь концертных выступлений обычно выявляется у ребят в форме следующих отрицательных воздействий на исполнение: дрожание правой руки (явление, наиболее часто наблюдаемое у скрипачей и виолончелистов, заплетание пальцев и смазывание пассажей левой руки, заскоки памяти и потение рук. Симптоматично следующее: ученик обычно боится не выступлений, а именно указанных нарушений, с которыми он не в силах справиться. Волнение, если так можно выразиться, в дальнейшем концентрируется не на причинах, бывших его истоком (концертные выступления), а на следствиях его в исполнительском поведении. Проведенный мною опрос таких „волнующихся“ учащихся, как ребят, так и студентов, подтверждает это. В ответ на вопрос: „Чего же ты боишься?“ большинство конкретно указывает именно на эти, тормозящие исполнительский процесс на эстраде, причины. Объяснения, вроде: „Мне страшно, потому что много народу“, или „я боюсь большого зала, таких ярких люстр!“ – слышишь редко. Вполне понятно поэтому, что терапия болезненного концертного волнения должна основываться как на общих воспитательных принципах синтезирующего характера (психологическое воздействие на сознательность ребенка), так и на лечении периферических дефектов (физиологическая терапия). Повседневная воспитательная работа педагога вокруг вопроса выступлений (о которой я выше уже говорил) есть та база, тот синтезирующий стержень, без которых дальнейшие мероприятия едва ли могут стать результативными. Она руководит всем „лечением“, как руководила и „профилактикой“.

Частная задача педагога, так сказать – „локальная“, поставить ребенка в максимально-благоприятные для выявления проведенной с ним воспитательной работы условия, укрепить его „уверенность в себе“. Превосходным, средством служит отмеченное выше снижение звукотехнических требований к производственному материалу (по сравнению с возможностями учащегося в классе), но здесь это „снижение“ должно быть весьма ощутительным. Например, ребенок-скрипач, находящийся на III курсе, в качестве производственного материала получает легкую пьесу из материала конца I курса. Таким образом ребенок несравненно легче справляется с пьесой на концертном выступлении, легче побеждает свои недочеты, а в связи с этим растет в нем уверенность в себе, ликвидируются отрицательные воздействия волнения на качество исполнения. Постепенно требования к производственному материалу увеличиваются, приближаясь в связи с положительными результатами „лечения“ в дальнейшем к нормальным взаимоотношениям.

Такой подход дает в большинстве случаев превосходную эффективность. Известен, например, случай полного излечения нервного потения рук на эстраде, обычно трудно поддающегося лечению.

Правда, описанный подход требует большой выдержки, большого упорства и терпения.

Положительные результаты дает иногда юмористическое (но отнюдь не насмешливое) отношение педагога к „боязни" учащегося перед концертными выступлениями. Никогда не забуду маленького своего ученика Колю Б., которого в классе ребята прозвали „кроликом" или „трусиком". Он заслужил это прозвище своей смешной пугливостью. Несмотря на все мои старания мальчик ужасно терялся на ученических концертах: сбивался, останавливался, путался в легких пассажах. Как-то перед самым выходом его на стож для него страшную „арену" я шутя сказал ему: „Трусик, ну кого ты боишься? Хочешь, скажу тебе: дурака в твоей рубашке, вот перед кем ты трусишь!" Коля не сразу понял, а поняв по-детски звонко рассмеялся, смеясь вышел на эстраду, улыбаясь начал играть и не только на этот раз, но и в дальнейшем перестал трусить на концертных выступлениях.

Присутствие педагога на концертных выступлениях учащихся своего класса, как правило, всегда обязательно, иначе он не может рационально руководить развитием сольно-производственных навыков у ребят. Особенную значимость это получает в отношении „больных концертным волнением" учеников. Здесь, обычно, одно присутствие педагога в известной мере успокоительно действует на нервного ребенка. Виолончелист Н. И. Дягилев рассказывал мне, что один из его учеников – талантливый подросток – отлично справлялся в домашней обстановке с даваемыми ему пьесами. На этом основании педагог не считал нужным контролировать выступления его на концертах. Но со стороны слышавших ученика лиц поступали постоянные жалобы на то, что он плохо справляется с заданиями, волнуется, теряется. Педагог решился проверить ученика на выступлениях и пришел к заключению, что жалобы ни на чем не основаны. Ученик играл хорошо. Однако, восторженное заявление ученика после концерта открыло истинную причину кажущихся противоречий: „Вот видите, Николай Иванович, я сегодня первый раз играл по-настоящему, потому что вы были на концерте, и мне казалось, что я дома играю вам!" Вполне вероятно, что эта ассоциативность в ряде случаев также помогает учащемуся справиться с волнением.

Большую роль в борьбе с болезненным волнением играет правильная гигиена „внешнего" поведения ребенка перед концертными выступлениями. Ребенок не должен выступать уставшим, не отдохнув. Наблюдаемые иногда ожидания ребят в коридоре, длительные запаздывания начала ученических

концертов, чрезмерное количество или „нервная торопливость" последних, – все это крайне неблагоприятно отражается на рациональном воспитании производственных навыков у ребят. Сюда следует прибавить и „неожиданность" концертного выступления для ребенка: „Иди выступать сегодня вечером!" или неожиданную смену концертного репертуара. Я был свидетелем случая, когда „крепкому" в смысле поведения на эстраде юному скрипачу было предложено перед самым выступлением заменить намеченную пьесу другой, которую учащийся, между прочим, вполне хорошо усвоил. Но сама неожиданность предложения, сбившая уже сложившуюся в нем устремленность играть первую пьесу, привела к большому возбуждению, которое в результате плачевно отразилось на качестве исполнения. И долгое время после этого педагог боролся с проявлениями болезненной нервозности учащегося на концертах.

Вкратце описанные здесь положения методики концертных выступлений юных скрипачей и виолончелистов позволяют индивидуализировать терапию болезненного волнения ребенка. Однако в некоторых случаях специфических проявлений волнения необходимо включать еще дополнительные мероприятия частного порядка. Прежде всего рассмотрим те явления, которые я объединяю термином „периферические анатомо-физиологические тормозящие факторы".

Ряд наблюдений и исследований, проведенных мною (правда, в несколько „кустарном" плане), указывает на то, что у сильно волнующихся субъектов имеет место перед выступлением учащение пульса и дыхания (очень часто) или, наоборот, замедленные отправления дыхания, своего рода временные задержки дыхательного процесса, невольно заставляющие вспомнить слова-басни: „в зобу дыхание сперло" (гораздо реже). При этом исполнительское поведение ученика на эстраде, при наличии таких нарушений нередко характеризуется убыстрением или замедлением темпа исполняемых музыкальных произведений. Ауэр отмечает: „В некоторых случаях... они (юные музыканты, больные „боязнью эстрады") невероятно ускоряют темп, в других случаях, напротив, они играют различные части концерта, сонаты или любой другой пьесы так медленно, как если бы они давались им с большим трудом".

Иногда первая группа явлений получает исключительную остроту. Могу в пример привести одного хорошо мне знакомого виолончелиста. Первые годы его концертной деятельности он, особенно перед ответственными выступлениями, в буквальном смысле слова заболел: пульс повышался до 100 ударов в минуту (норма 65–75), температура – почти до 39° (норма 36,6–36,8). Эти моменты иногда сопровождались рвотой. Лишь постепенно он избавился от столь тяжелых проявлений волнения перед концертами.

Итак, болезненное волнение нередко отражается на нормальных физиологических отправлениях организма (дыхание, кровообращение). В организме создаются иные условия игровых отправлений на концертной эстраде, по сравнению с теми условиями, в которых он находится в обычной домашней или классной обстановке, – разрыв, который не может не сказаться на качестве исполнения.

И действительно: особенное яркое проявление дрожания правой руки (смычка) и „заплетания" пальцев левой руки часто сочетались с повышением пульса и учащением дыхательных отправлениях перед выступлением (после последнего у некоторых индивидуумов наступала реакция в обратную сторону). Исходя из этого мною был избран и метод борьбы с этими нарушениями – следствиями болезненного эстрадного волнения.

Во-первых, строго контролировалось поведение исполнителя перед выступлением. Я категорически запрещал столь симптоматичное „хождение" по комнате и нередко наблюдаемые беготню и возню (характерные для нервно-возбудимых ребят перед выходом), либо беспрестанное наигрывание на инструменте, переходящее всякие нормы „разыгрывания" рук перед выступлением и лишь усугубляющее нервозное состояние. „Концертанту" предлагалось спокойно посидеть, ничего не делая, чего особенно трудно было добиваться у ребят.

Во-вторых, я использовал методику простой дыхательной гимнастики: медленное глубокое вдыхание через нос, небольшая „задержка" дыхания и такое же спокойное медленное выдыхание через рот; затем отдых и снова повторение упражнения, и так несколько раз, удлиняя каждый раз „передышки" между упражнениями. Тот же спокойный темп требовался и при выходе на эстраду, при настройке инструмента. Описанное упражнение рекомендовалось выполнить уже на эстраде, до начала игры и во время длительных пауз.

Эта форма „терапии периферии" в общей методике борьбы с волнением в ряде случаев, уже после нескольких выступлений, давала ощутимые результаты. Ученик чувствовал себя увереннее: она помогала ему справиться с волнующими его дефектами игры, дрожание смычка прекращалось, меньше заплетались пальцы в связи с уменьшением излишней суетливости и торопливости в исполнении. Мне думается, что связь между указанными отрицательными моментами в физиологических отправлениях организма и методом „лечения" их достаточно ясна и не нуждается в более детальном разъяснении.

Конечно, как эксперименты в этом направлении, так и форма терапии требуют дальнейших серьезных и более обоснованных исследований: я указывал уже выше на „кустарность" моих опытов и наблюдений.

Основным и наиболее рациональным средством борьбы с „заскоками памяти" в моей педагогической практике являлись всегда: снижение технико-звуковых требований, уменьшение объема даваемых производственных заданий и последующее постепенное усложнение их. В остальном искоренение наблюдаемых „заскоков" памяти на концертной эстраде подчинено общей системе рациональной терапии болезненного волнения. Как временная мера, в особенно острых случаях, может служить исполнение пьесы по нотам (в первый раз) и уже без нот (во второй раз). Вообще многократное повторение одной и той же пьесы на концертах дает здесь положительные результаты, так как достаточно обычно уже одного удачного исполнения (без „заскоков" памяти), чтобы ребенок почувствовал себя в дальнейшем спокойнее и увереннее.

Труднее всего поддается нервное потение рук. Помимо педагогической терапии, необходима консультация врача. Нередко укрепляющие ванны и общее лечение нервной системы ребенка дают положительные результаты.

Я остановился довольно подробно на терапии отрицательных последствий волнения учащихся на публичных выступлениях потому, что среди многих педагогов распространено ложное убеждение в невозможности „излечения" этого дефекта – своего рода музыкально-педагогический оппортунизм. Данную точку зрения поддерживал и Л. Ауэр: „Лично я придерживаюсь того мнения что никаким способом, ни медицинским, ни гипнотическим, невозможно излечить или хотя бы временно парализовать в тех, кто ему подвержен, тот вид нервозности, который называется болезнью эстрады".

Врачебная терапия, правда, должна расцениваться главным образом лишь как вспомогательное средство: общее укрепление нервной системы и т. д. (за исключением случаев отмеченного нервного потения рук). Основным лечением являются моменты воспитательного и особенно профилактирующего порядка, следующего из воспитанного в ребенке трезвого и общественного отношения к выступлениям, что выше уже оговорено. Известную параллель можно провести здесь с лечением профессиональных болезней музыкантов-исполнителей, где в ряде случаев решающую роль играет не врачебная, педагогическая терапия. Конечно, развитие производственных навыков по специальности не может ограничиться лишь областью сольных выступлений ребенка. Огромное значение имеет воспитание оркестровых и ансамблевых навыков игры (исполнительские коллективные классы). Но этот вопрос, в связи с его значимостью и объемом требует совершенно самостоятельных методических трудов. Хочу лишь отметить, что контакт педагога по классу специальности с работой вышеназванных классов не только желателен, но совершенно

необходим. Он осуществляется и по линии изучения соответствующих партий, и в смысле контроля за поведением учащегося со стороны педагога-специалиста в оркестре и ансамбле. Последняя форма работы дает возможность руководить специфическими моментами развития ребенка в музыкальных коллективах.

Разбирая раздел методики, касающийся концертных выступлений ребят, я не могу не затронуть один момент, крайне важный в воспитательном отношении – вопрос воздействия на ребенка так называемого „успеха" на концертах, который так часто переводится в общежитейском представлении механически на количество аплодисментов. Не без основания этот вопрос, уже в плане музыкально-исполнительской профессии, был как-то „окрещен" „хлопковой проблемой".

Роль педагога здесь – огромна. Правильное воспитание ребенка, правильная ориентировка его в этом вопросе могут сделать успех стимулом большой активизации его работоспособности, энергии и здорового энтузиазма; неправильное отношение и воспитание, наоборот, привести к весьма печальным последствиям. Бывает, что беседы ребят после ученических концертов вскрывают их неправильное и внешне-формальное понимание успеха.

– Кто лучше играл, ты или я?

– Я, потому что мне больше хлопали, а тебе меньше!

– Нет я, – утверждает третий, – потому что меня вызывали три раза, а тебя только два!

С такими, едва ли здоровыми, тенденциями педагог обязан бороться. Вообще наблюдаемое еще иногда на ученических концертах: „Пойди, поклонись еще раз, тебе аплодируют!" необходимо подвергнуть детальной и всесторонней критике, в связи со всей организационной стороной детских ученических концертов.

Принципиально-правильным следует считать введение кратких отзывов педагогической комиссии о качестве исполнения ребенком на концерте музыкального произведения, с указанием положительных и отрицательных сторон, при обязательном доведении этого отзыва до ребенка. Это является основным критерием доброкачественности его работы. Но с другой стороны нельзя также моменты одобрения со стороны аудитории сводить на нет". Ребенка надо научить уважать аудиторию, ибо он выносит свою работу на суждение общественности; он учится не для себя только, а для общества, для своих сограждан; его задача – стать полноценным гражданином Советского Союза. Чуткий педагог должен уметь разъяснить ребенку эти положения и, формально не проводя традиционного знака равенства между „хлопками" и

качеством выступления, научить его ценить и правильно разбираться в одобрении слушателя.

Близко к этому примыкает и так называемое „захваливание" ученика: „Все-де отлично, хорошо, ты – большой талант, и т. д." Чаще это исходит от малосознательных родителей, и тогда большую роль играет воспитательная работа со стороны педагога не только с учеником, но и с родителями его. Нередко „захваливание" наблюдается в семье наряду с отмеченной выше „вундеркиндоманией"; иногда, к сожалению, исходит и от педагога. Похвала и порицание – могучие орудия воспитания в практике детской музыкальной педагогики; педагог никогда не должен их расточать необоснованно. Применение их следует из строгого учета индивидуальных особенностей ребенка, из его отношение к учебе, условий его жизни и т. Д. Не без основания И. Стучевский в своей виолончельной школе отмечает: „По одной манере хвалить или порицать сразу узнаешь истинного педагога". Часто следует похвалить мало успевающего в связи с средними данными ученика и выразить, порицание хорошо успевающему, так как последний мог бы сделать при большой активности вдвое больше.

В высшей степени четкое, разумное и педагогически-обоснованное отношение к вопросу „концертного успеха" ребенка проявлял из педагогов наследия прошлого выше уже упомянутый венский скрипач Трани, учитель знаменитого скрипача и композитора Карла Диттерсдорфа от (1739–1799). Маленькому Карлу было лет двенадцать, когда на его долю выпал колоссальный успех. Он выступал с сложным скрипичным произведением на одной из „музыкальных академий" его покровителя, принца Гильдбургаузена. Исполнение было буквально блестящим, и поэтому Карл крайне поразился, когда на другой день, на уроке, Трани был чем-то озабочен. Мальчику показалось, что он недоволен. Карл спросил, не он ли причина расстройств маэстро в связи с вчерашним выступлением. „Нет, – отвечал Трани, – ты сделал свое дело хорошо, но тебе так аплодировали лишь потому, что ты ребенок, и от ребенка не ожидали такой игры. Если бы тебе было лет шестнадцать, то на такую игру никто внимания и не обратил бы. Мне сказали в твоём присутствии, что я из тебя создал второго Феррари¹⁵. Но это не только не комплимент, а очевидная ложь. От тебя едва заметна тень великого Феррари. Но, с другой стороны, я лучше, чем кто-либо, знаю твои способности и говорю тебе, что при внимании и хорошей работе ты годам к 17–18 будешь иметь право стоять рядом с Феррари. А теперь давай заниматься, мой друг!

¹⁵Доменико Феррари (1722 – 1780) – скрипач, ученик Тартини, – имел большой успех в Вене и Париже. Его произведения для скрипки (концерты, сенаты) пользовались во второй половине XVIII столетия довольно большой популярностью.

Нельзя не воспринять данную реакцию педагога на успех его ученика, как „трезвую профилактику" возможных отрицательных, результатов столь большого успеха. И построено это обращение к ученику также весьма глубоко, с пониманием детской психики: сперва похвалил, затем подчеркнул необходимость большой работы и в конце снова похвалил и ободрил.

С. Клецов. Волнение на эстраде и методы его устранения¹⁶

Каждый музыкант знает, сколько неприятностей доставляет волнение во время выступления на эстраде, как при этом вышедший из повиновения «технический аппарат» исполнителя искажает намеченный музыкальный образ. Многим музыкантам это «волнение» роковым образом преграждает путь в концертной деятельности (напр. Лешетицкий), для других – сопровождается тяжелыми субъективными переживаниями, препятствующими свободному творчеству во время исполнения.

С другой стороны, можно привести много примеров, показывающих, как эстрада привлекает исполнителя, создает в его художественной деятельности большой творческий подъем и значительно содействует его творческому росту. Нередко *эти противоположные влияния эстрадного волнения* проявляются у одного и того же исполнителя, находящегося в начале концерта в подавленном состоянии и «разыгрывающегося» лишь к концу его (напр. Скрябин).

Попытаемся разобраться в нервном механизме эстрадного «волнения» и наметим пути устранения нежелательных нарушений.

Если нервная система развивает какую-либо деятельность¹⁷ и в это время на нее влияет внешний раздражитель, не имеющий отношения к этой деятельности, то, в зависимости от силы этого постороннего раздражителя, основная деятельность претерпит различные изменения.

Посторонний раздражитель большой силы создаст в коре больших полушарий, в соответствующем ему пункте, стойкий концентрированный очаг возбуждения и, в силу так наз. закона индукции, затормозит, прекратит основную деятельность (это особенно наглядно видно на детях, застывающих в самых невероятных позах при действии какого-либо сильного, необычного, раздражителя).

¹⁶ Фрагменты из лекций о работе больших полушарий, читанных в Лен. Доме худ. воспитания в 1934-35 г. Печатается по: Клецов, С. В. Волнение на эстраде и методы его устранения. // Советская музыка, Выпуск № 11 (40), 1936 г., с. 61-65.

¹⁷ Состоящую из сложных соотношений процессов возбуждения и торможения; см. мою работу «О механизме пианистических движений», Сов. муз., № 4 за 1935 г.

При меньшей силе постороннего раздражителя он стойкого концентрированного возбуждения не создаст, и из пункта коры, куда он направлен, будут все время расходиться по коре более или менее сильные волны возбуждения. Растекаясь по всей коре больших полушарий, волны эти достигнут пунктов, в которых осуществляется основная деятельность и, суммируясь с процессами, развивающимися в этих пунктах, исказят их нормальную работу.

Если приходящие волны возбуждения встретят в данном пункте процесс возбуждения, – они сложатся с ним и усилят его. Если нервная клетка достаточно сильна, а приходящие волны не особенно интенсивны, сила процесса возбуждения увеличится (подъем во время исполнения). Но если нервные элементы недостаточно сильны, а притекающие волны интенсивны, получится перенапряжение нервных элементов, они разовьют так наз. запредельное, охранительное торможение, которое затормозит возбуждение до полного его подавления (депрессия в результате перевозбуждения).

Если волна возбуждения попадет в тот момент, когда данный нервный элемент по условиям работы развивает тормозной процесс, пришедшая волна в большей или меньшей степени нарушит это торможение, лишив тем самым основную деятельность точности, силовой и скоростной регулировки (все это – функции торможения). Если нервные элементы сильны и укреплены тренировкой, а приходящие волны возбуждения не особенно сильны, никаких отрицательных нарушений не произойдет. Наоборот, суммируясь с процессом положительной деятельности, но при этом не нарушая торможения, волны возбуждения от постороннего раздражителя обусловят улучшение и усиление основной деятельности.

Теперь обратимся к эстраднему выступлению. Первым посторонним раздражителем, оказывающим свое воздействие значительно ранее начала выступления, является сама мысль о выступлении, о возможности провала. В речевой области (так наз. вторая сигнальная система, по терминологии акад. И. П. Павлова) возникает очаг возбуждения, который будет все время посылать волны возбуждения по всей коре, что и скажется в повышенной возбудимости, нервной дрожи и прочих предэстрадных явлениях. Во время самого выступления к действию этого агента присоединится еще целый ряд раздражителей: сама эстрада, публика, необычное яркое освещение, часто малознакомый рояль с непривычным сопротивлением клавиатуры и т. д. и т. п. Все эти новые раздражители сейчас же создадут в своих пунктах очаги возбуждения, из которых, растекаясь, они и будут суммироваться с нервными процессами акта исполнения. В результате может произойти все то, что показывали наши опыты: прежде всего, пострадает процесс торможения – игра сделается неровной, многие движения начнут «вступать»

преждевременно, исполнитель не в силах будет подчинить их своей воле,—он перестанет управлять силой движений, у него «растормозятся» ошибки (ранее практиковавшиеся и потом заторможенные неправильные навыки), он легко собьется в репризах, так как выбор одного из двух путей, к повторению или продолжению, требует участия торможения, и пр.

Не меньше неприятностей может доставить и суммация приходящих волн возбуждения с положительной деятельностью. У исполнителя, правда, повысится беглость, подвижность нервных процессов, но при этом всякий трудный пункт будет грозить появлением запредельного торможения—прямой невозможности осуществления данного движения; интенсивность звучания может резко понизиться, игра станет поверхностной, так как слабые нервные элементы, управляющие пальцевыми мышцами, будут впадать в запредельное торможение раньше, чем палец коснется дна клавиши и пр. Сюда же относится и столь страшное на эстраде внезапное забывание вещи, основанное также на запредельном торможении.

Это, конечно, крайний случай. Чем больше внимание исполнителя будет сосредоточено на конкретном музыкальном образе, индукционно подавляя этим действие посторонних агентов, чем сильнее и натренированнее в данной нервной системе процесс торможения и чем выше предел работоспособности клеток коры, — тем меньше будет это вредоносное влияние. Большое значение имеет здесь привычка к выступлениям —постепенное угасание действия посторонних агентов и укрепление нервных процессов в результате тренировки в данных трудных условиях. Поэтому борьба с эстрадным волнением должна быть основана в первую очередь на укреплении, совершенствовании процессов двигательной области коры.

Игра на инструменте (двигательная ее сторона) является результатом сложного взаимодействия положительных и тормозных процессов в двигательном анализаторе. Каждый из этих процессов требует самостоятельной специальной тренировки, и каждый музыкант (особенно педагог) должен сознательно относиться к тем приемам, которыми эта тренировка достигается. Процесс возбуждения по своей природе имеет безудержный взрывчатый характер. Для урегулирования его, для придания ему точности, служит процесс торможения, более трудный для нервной системы и более подверженный всяким вредоносным влияниям. Поэтому особенно важным и трудным делом является тренировка тормозного процесса.

Хорошим методом при этом является игра в медленном темпе, дающая возможность производить заранее подготовленные точные движения и тренирующая торможение, распределяющее движение во времени

(дифференцировочное и запаздывающее торможение, по нашей терминологии).

Второй прием (я говорю о фортепианной технике) это – игра *pianissimo* в быстром темпе, тренирующая торможение, регулирующее силу звука.

К этим двум способам упражнения нужно возвращаться постоянно даже после окончательного технического овладения вещью. Во-первых, игра в темпе часто разрушает выработанные навыки, которые должны постоянно восстанавливаться и «очищаться»¹⁸ соответствующими упражнениями; во-вторых – хорошее исполнение вещи в домашней или классной обстановке не является гарантией столь же удачного ее исполнения на эстраде. На эстраде к нервным процессам предъявляются повышенные требования, и потому подготовка нервных процессов должна быть произведена с некоторым «запасом». Вот на образование этого запаса и должно быть обращено внимание музыканта. Даже после окончательного овладения вещью он должен тренировать свой тормозной процесс с помощью вышеописанных приемов.

Для воспитания процесса возбуждения лучшим приемом являются концертные выступления, дающие тренировку в трудных условиях.

Но эта тренировка может быть начата только после достаточного укрепления тормозного процесса, и здесь должна быть соблюдена последовательность в смысле ответственности выступлений, – от менее ответственных к более ответственным.

Нужно помнить, что в детском возрасте нервная травма, полученная в результате неудачного выступления, может на всю жизнь обусловить невозможность выступления на эстраде.

В смысле профилактики укажу на один из важных предрасполагающих к развитию запредельного торможения моментов – это ослабление клеток коры в результате переутомления предшествовавшей концерту подготовкой. Поэтому всем выступающим, кроме общего правила – избегать переутомления, нужно помнить мудрый совет – в день выступления или вовсе не играть, или играть лишь немного, чтобы размять пальцы. Особенно нужно быть осторожным с повторными проигрываниями пьес, исполняемых в концерте, так как небольшое (в обычной обстановке незаметное) утомление именно двигательных навыков исполняемой вещи – при повышенной возбудимости на эстраде – может явиться благоприятной почвой для развития запредельного торможения.

Этим исчерпываются, пока, функциональные приемы борьбы с эстрадным волнением, но в распоряжении исполнителя есть еще

¹⁸ Скрябин всегда считал и много раз говорил, что концертное исполнение «разлагает технику» и ее потом надо восстанавливать медленным проигрыванием.

фармакологические средства, к которым он нередко прибегает без достаточного представления об их действии, часто во вред себе, доводя иногда свою нервную систему до полной инвалидности.

Мне и хочется сейчас остановиться на механизме действия применяемых фармакологических средств и выяснить, какие из них безусловно разрушают нервную систему и какие, наоборот, могут быть с большой пользой применяемы в помощь функциональным методам.

Мы различаем три группы средств, действующих на нервную систему: парализаторы, усилители процесса возбуждения и усилители процесса торможения. К парализаторам относятся все наркотики и снотворные: алкоголь, морфий, эфир, кокаин, хлоралгидрат и др. Каково их действие на нервную систему? Они парализуют, т. е. ослабляют оба процесса: и процесс возбуждения, и процесс торможения; но, так как процесс торможения – процесс более слабый, он раньше поддается парализующему влиянию, в результате чего нарушается нормальное соотношение между процессами, и возбуждение лишается сдерживающего и регулирующего влияния торможения. Поэтому – в начале применения парализаторов (напр. алкоголя) наблюдается кажущееся повышение положительной деятельности, но это «повышение» – за счет устранения регуляции и общего ослабления ассимиляционного тормозного процесса и ведет к быстрому израсходованию нервной энергии. Обычно алкоголь считается возбуждающим средством. Это недоразумение имеет свои основания.

Небольшая доза алкоголя может подбодрить уставшего человека и устранить сонливость при работе в позднее время, она может устранить страх при выступлении на эстраде (отсюда поговорка – «пьяному море по колено»), но во всех этих случаях алкоголь не возбуждает положительный процесс, а парализует торможение, развивающееся в нервной системе. При усталости, при сонливости нервная система, истощившая свои ресурсы, развивает охранительное торможение, или частичное – в данной области, или общее – сон. Алкоголь парализует это торможение, необходимое для нормального отдыха, провоцирует нервную систему к новой работе, к новому – ненормальному – напряжению сил, ослабляющему нервную систему. Страх также является результатом торможения и, на том же основании, устраняется алкоголем. Но, так как наряду с мешающим исполнителю торможением алкоголь нарушает и необходимые для исполнения виды торможения, применение его в этом случае не может быть целесообразным.

Вторая группа веществ, применяемых в обыденной жизни, – кофеин, теин – являются действительными возбудителями нервной деятельности. Обычно эти возбуждающие средства применяются в очень небольших дозах (кофе или чай), без вреда для нервной системы.

В медицинской практике они применяются тогда, когда функциональное нарушение зашло настолько далеко, что пострадал и положительный процесс. Специальное применение их в музыкальной практике вряд ли может быть оправдано, так как нецелесообразно усиление и без того сильного процесса возбуждения и нарушение, тем самым, необходимого равновесия между процессами.

Наконец, третья группа веществ, представленная бромом, является усилителем тормозного процесса.¹⁹ Я уже касался несколько раз важного значения торможения в исполнительском процессе. Нарушение торможения при волнении и обуславливает главным образом изменения в игре у многих (особенно у начинающих) исполнителей, наблюдающиеся при эстрадных выступлениях. В этом случае применение брома может оказать существенную помощь. Но нужно помнить, что бром нуждается в точной дозировке (в зависимости от типа нервной системы), и поиски индивидуальных оптимальных доз нужно производить не в области больших, а в области малых доз – десятых и сотых грамма.

В броме медицина имеет могущественное средство восстановления нарушенного равновесия, и нужно думать, что применение его войдет в практику эстрадных выступлений в тех случаях, когда – в результате врожденной недостаточности тормозного процесса, или в результате полученной психической травмы – исполнитель окажется бессильным самостоятельно справиться с эстрадным «волнением».

Вот те данные, которые можно предложить вниманию музыкантов-исполнителей.

Каждый исполнитель должен сознательно разбираться в сложных явлениях музыкально-исполнительского процесса и сознательно направлять эти явления. Привлечение физиологии высшей нервной деятельности должно дать музыкантам эти возможности. Богатый эмпирический опыт музыкантов должен послужить отправным пунктом для анализа всей сложности музыкально-исполнительского и педагогического процесса и для выработки путей его правильной организации.

К сожалению, в настоящее время ни одно из наших музыкально-педагогических учреждений не берет на себя инициативу более тесного контакта с физиологией, который – при серьезной постановке дела – может иметь для культуры исполнительства чрезвычайно большое значение.

¹⁹ Подробно о действии брома см. работу проф. М. К. Петровой «Новейшие данные о механизме действия солей брома на высшую нервную деятельность», 1935 г.

Д. Д. Благой. Роль эстрадных выступлений в обучении музыкантов-исполнителей²⁰

С понятием эстрады, выступлений перед публикой неразрывно связана самая сущность исполнительского искусства, а следовательно, и присущие ему специфические особенности. Правда, к эстрадным выступлениям как основной форме существования музыкального исполнительства на протяжении двух предшествующих столетий присоединилась в наше время техника звукозаписи. Однако, вопреки мнениям некоторых, в том числе очень видных музыкантов²¹ для исполнителя и по сей день ни в коей мере не снижается роль непосредственного контакта с аудиторией: даже в записях на пластинках и магнитофонных лентах в большинстве случаев лишь «откристаллизовываются» те наиболее существенные черты интерпретации, которые были приобретены именно в процессе концертных выступлений, художественного общения с публикой.

Итак, в отличие от работы писателя, художника, скульптора, композитора и т. д. процесс исполнительского творчества происходит, так сказать, непосредственно в присутствии и словно бы при участии тех, для кого он предназначен. Однако такая характеристика его отнюдь не является точной, будучи результатом лишь внешнего впечатления: не забудем, что само концертное представление предстает и как итог всего предварительного, также в большей или меньшей мере творческого труда, в нем оказывается (или по крайней мере должно оказаться) “собраным в фокусе” то, что было достигнуто ранее данным исполнителем, начиная с отбора и разбора произведения до “обтачивания” всех малейших его деталей и создания общей драматургической концепции, – все это является совершенно необходимым условием подлинно значительных достижений в процессе публичных выступлений.

И все же специфика исполнительского искусства, сообщая неповторимую, непосредственную силу воздействия “творчеству на эстраде”, способна сделать его в то же время и весьма уязвимым. Так, например, художник или ваятель, знакомя зрителей с результатами своего труда, должен довольствоваться исключительно пассивной ролью: на этапе общественного

²⁰Печатается по: Благой, Д. Д. Роль эстрадных выступлений в обучении музыкантов-исполнителей. // Методические записки по вопросам музыкального образования. Вып. 2, М., 1979. – 224 с., с. 166-183. // Избранные статьи о музыке. – М.: 2000. – 256 с. С. 163-184.

²¹Достаточно упомянуть вызвавшую оживленные дискуссии статью Глена Гульда “*Perspektiwy muzyki facta*” в американском журнале “*Res facta*”, 1969, № 3, где автор предсказывает скорое окончание сравнительно непродолжительной эпохи концертного представления и призывает (в частности, силой личного примера) к замене его образцами звукозаписи, долговременность существования которых в состоянии как бы приравнять исполнительское искусство к самому созданию музыкального произведения.

восприятия своего произведения (конечная цель всякого искусства!) он не в состоянии ни испортить, ни исправить всего ранее созданного. Иное дело музыкант-исполнитель: самые различные, связанные, в частности, с его психологическим состоянием факторы могут или в значительной степени погубить прежние достижения, или, напротив, способствовать приближению его искусства к подлинному совершенству; при этом самое артистическое вдохновение тесно сопряжено с ощущением и реакцией внимающей аудитории.

Из всего сказанного становится ясным, какое первостепенное значение имеют эстрадные выступления в искусстве художественной интерпретации, как ответственны они для исполнителя. Совершенно очевидной делается и огромная роль подготовки к такого рода деятельности, “обучение артистизму” – прежде всего в процессе самих выступлений перед слушателями, в результате приобретения эстрадного опыта.

В равной ли мере нужны эстрадные выступления всем учащимся, учитывая творческие перспективы последних? Разумеется, путь к деятельности исполнителя-солиста открывается далеко не каждому, обучающемуся не только в музыкальных школах и училищах, но и в вузах. Безусловно и то, что реальные данные учащихся, позволяющие прогнозировать их дальнейшую судьбу, не могут не влиять на необходимость более или менее частых публичных выступлений в процессе обучения. Однако не забудем, что именно в результате своего рода “эстрадных экспериментов”, “репетиций артистизма” могут быть внесены существенные коррективы при определении перспективности в этом отношении того или иного ученика; для того же, чтобы избежать ошибок, требуется порою многократная проверка “на публике”. Подчеркнем также, что практическое знакомство с эстрадой безусловно необходимо и для будущих концертмейстеров (несмотря на то, что характер их деятельности существенно отличается от концертирования исполнителей-солистов), и для тех, кому предстоит стать музыкантами-педагогами: ведь эстрадные выступления учащихся в свою очередь явятся непременным компонентом педагогической работы... Вообще, коль скоро перед каждым, обучающимся игре на том или ином инструменте, ставится цель всестороннего овладения сочинением, ее нельзя абстрагировать от конечной, результативной стадии такого овладения – публичного выступления. При этом, конечно, имеется в виду не только собственно концертная эстрада, но и обязательные для всех учащихся показы перед комиссией на экзамене или зачетном вечере.

Говоря о подготовке к эстраднему выступлению, остановимся сначала на характере и особенностях в этот период самих профессиональных занятий. Подчеркнем, что специфические проблемы предэстрадной тренировки нельзя

изолировать от работы над данным, подготовленным для выступления репертуаром.²² Если уже с момента разбора (и даже отбора!) сочинения у исполнителя возникает внутренняя установка на его публичное исполнение, то, конечно, творческий поиск, техническую шлифовку ни в коей мере не следует прерывать и в период непосредственной подготовки к выступлению. Именно поэтому характер ее зависит и от индивидуальности учащегося – врожденной и благоприобретенной, и от особенностей произведения, с которым предстоит выступить на эстраде. На процесс этот, видимо, должно оказывать влияние множество различных факторов: нервно-психический склад и физическая выносливость исполнителя, уровень его способностей и подготовки, эстрадная опытность, размер программы, а для пианиста – и знание инструмента, на котором ему предстоит выступать, и т.д. Абстрагируясь от всех этих конкретных обстоятельств, которые обязан знать и учитывать педагог, ограничимся лишь наиболее общими советами и рекомендациями.

Важнейшим условием подготовки к эстрадному выступлению является проверка готовности программы и наедине, и перед “публикой”. Последнее особенно полезно, так как даже присутствие одного-двух слушателей способствует большей внутренней мобилизации, появлению определенного психологического состояния, близкого к ощущениям, возникающим во время эстрадного выступления. Чрезвычайно поучительным бывает слушание своей игры в записи на магнитофонную ленту. Пусть даже условия такой записи, качество аппаратуры будут весьма несовершенными – и в этих случаях трудно переоценить значение проверки своей игры зафиксированным звучанием. Следует учитывать, что даже в такой любви вельской записи многие отрицательные черты исполнения, как, например, ритмические неточности или темповая неустойчивость, оказываются выявленными достаточно рельефно.

Отчетливо может ощущаться и “захлестывание” темпераментом, когда, по словам А. Б. Гольденвейзера, “нет ощущения, что исполнитель владеет своими чувствами – напротив, они его куда-то влекут, и он, задыхаясь и спотыкаясь, еле за ними поспевает”²³.

Отметим, что при самопроверке большое значение обретает уже передача произведения целиком с внутренней психологической установкой на его публичную передачу. Иногда состояние мобилизации, особенной ответственности за происходящее появляется даже при задаче захронометрировать свое выступление. Разумеется, наиболее важны

²²Кроме того, вся работа должна сопровождаться, как и в обычное время, игрой гамм, упражнений, этюдов и даже других пьес.

²³Ройзман Л. И. А. Б. Гольденвейзер человек, музыкант, педагог. В кн.: А.Б.Гольденвейзер. Статьи, материалы, воспоминания. М., 1959. С. 341.

подобные “репетиции” в тех случаях, когда до этого работа велась главным образом над отдельными деталями произведения, специально вычленяемыми для этого музыкальными фрагментами. Добавим, что менее целесообразно практиковать такие целостные проигрывания несколько раз подряд: как известно, второй раз исполнить пьесу бывает легче, недостатков и шероховатостей при этом обычно оказывается меньше, что может породить чувство самоуспокоенности. Между тем на эстраде учащийся должен будет довольствоваться лишь однократным исполнением; гораздо полезнее поэтому после каждого проверенного исполнения возвращаться к детальной работе, чтобы вновь, максимально мобилизовавшись, повторить подобную же проверку «на новом этапе»²⁴.

Что касается пианистов, то им весьма полезно делать пробы целостных проигрываний на различных инструментах, приучаясь быстро приспосабливаться и к достоинствам, и к недостаткам последних.

Несомненную пользу приносят и преодоление сопротивления творческим намерениям, оказываемое плохим инструментом (так, целесообразно бывает иногда усложнить задачу при работе над тем или иным трудным местом!), и, напротив, игра на особенно совершенном фортепиано, богатство выразительных возможностей и отзывчивость которого стимулируют развитие художественной фантазии, творческого воображения. Рациональными могут оказаться занятия перед выступлениями – и это уже отнюдь не только для пианистов – в различной обстановке, разных помещениях в отличие от игры лишь в своем “домашнем углу”²⁵. Все это способствует развитию быстроты адаптации, артистической гибкости и уверенности – словом, тех свойств, обладая которыми, учащемуся все реже придется ссылаться на то, что “дома все выходило и получалось”.

Легко заметить, что приведенные выше рекомендации основываются на конкретных фактах “музыкальной действительности”, с которой имеет дело учащийся-исполнитель, а также на стремлении привить ему возможно более сознательное к ним отношение. К сожалению, вопросы предэстрадной тренировки решаются порою с иных, совершенно противоположных позиций. Показательны, например, советы одного из молодых музыкантов, согласно которым для повышения “эстрадной боеспособности” рекомендуется проделывать всевозможные манипуляции с завязыванием глаз, вызыванием головокружения, вращением вокруг своей оси, прыжками, приседаниями, доведением пульса до 120 ударов в минуту, игрой под

²⁴Подробнее о пользе создания “эстрадоподобной ситуации” см: Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя М., 1956. С. 87-88; Шапов А. П. Фортепианная педагогика. М., 1960. С. 114-115.

²⁵Справедливо отмечал К. Мартинсен, что при игре в классе или дома акустические отношения одного и того же инструмента к одной и той же среде становятся настолько привычными, что исполнитель начинает считаться с ними как с неизменными величинами. См.: Мартинсон К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. М., 1966. С. 86.

включенный сперва на среднюю, а затем и на полную громкость радиоприемник... В частности, “пользу” последнего приема автор подобных рекомендаций “доказывает” следующим образом. “Если... даже при полной громкости радиопередачи вы сможете сыграть какую-то вещь от начала до конца без запинки, то вашей сосредоточенности можно позавидовать и с вами вряд ли приключатся какие-нибудь казусы. И если вы смогли отключиться от звучащего радио, вы сможете забыть и про нервирующую обстановку публичного выступления, сосредоточив все внимание на исполнении²⁶.”

Подобные рассуждения порочны и даже, позволю себе сказать, кощунственны уже потому, что дискредитируют самый художественный смысл эстрадного выступления, трудности которого автор призывает искусственно “моделировать” в процессе “тренировки”. Ставя знак равенства между внимающей исполнителю аудиторией и шумом радио, он по существу призывает не играть для публики, черпая в ее восприятии источник вдохновения, а изо всех сил уйти, изолироваться от неё, как от досадной помехи. Кроме того, хотя игра под шум (особенно “музыкальный”) и требует преодоления известных трудностей, однако трудности эти совсем особого порядка, и систематическая борьба с ними способна привести музыканта к самым печальным результатам. Вместо повышения сосредоточенности он невольно хватается за рефлекторные навыки, “автоматику”. Недостаточное слышание своей игры снижает также возможность проверки ее восприятием и тем самым критическое отношение к ней. Между тем вспомним, как подчеркивал К. Н. Игумнов роль слухового контроля на всех стадиях работы исполнителя! Действительно, почему бы тогда не рекомендовать и игру на немой клавиатуре или предельное утончение перегородок в музыкальных классах? Кстати, несмотря на встречающуюся еще звукопроницаемость во многих общежитиях учащихся-исполнителей, это отнюдь не способствует большей артистической уверенности последних... Итак, предлагаемый способ не столько учит исполнителя владеть собой (к звуковым помехам довольно скоро привыкаешь), сколько *отучивает* его художественно передавать произведение.

Спора нет, вопросы о повышении “коэффициента полезного действия” работы в период, предшествующий эстраднему выступлению, о приобретении необходимого “запаса прочности” при исполнении программы чрезвычайно важны и серьезны. Но в противовес приведенным выше “рекомендациям” можно было бы дать немало советов, цель которых, напротив, максимально концентрировать слышание музыкального произведения, осознание, глубокое всестороннее пони мание исполняемого.

²⁶Петрушин В. Артистизм – это тренировка. Советская музыка, 1971, № 12. Не стоило упоминать об этой статье, если бы в данном и ряде других вопросов она не отражала ложные взгляды и вредные тенденции, типичные для части исполнительской молодежи.

Очень полезен, например, прием “включения” в игру на инструменте с любой заданной себе точки, в частности, после проигрывания предыдущего музыкального фрагмента “в уме”.

Впрочем, на последнем приеме исполнительского совершенствования – работе без инструмента – стоит остановиться специально ввиду особенно большой его пользы на этапе подготовки к эстраднему выступлению.

Хотя положительная роль занятий “в уме” подчеркивалась многими музыкальными авторитетами²⁷, однако, к сожалению, и сейчас применение их отнюдь нельзя считать правилом в обучении исполнителей. Между тем, если степень необходимости такой работы может колебаться в зависимости от индивидуальных свойств учащихся (как, впрочем, и зрелых мастеров), то следует подчеркнуть, что при правильном к себе отношении она может быть полезна решительно всем.

Причины важности мысленного “прохождения” сочинения и работы над ним основываются на двух взаимосвязанных предпосылках: росте сознательного отношения ко всему запечатленному в авторском тексте и развитии внутреннего слышания музыки. Поскольку деятельность исполнителя, по существу, состоит из осознания художественной цели и воплощения всего воображаемого в реальном звучании, то оба эти компонента обязательно должны присутствовать в занятиях за инструментом. При представлении же музыки “в уме” исполнитель получает возможность сосредоточить все внимание именно на цели, как бы освобождаясь от “затрат”, необходимых в процессе ее реализации. Стало быть, звучащий внутри образ способен получить на время значительно большую автономию (разумеется, лишь до известной степени, так как и здесь в большой мере сказываются реальные возможности, которыми владеет данный исполнитель и которые в значительной степени определяют его художественные устремления). В результате творческий замысел в состоянии “откристаллизоваться” с особенной ясностью и законченностью, а исполнительская энергия как бы “аккумулируется” в ожидании (от этого – повышено-остром!) своей реализации. Думается, что подобная временная автономизация замысла может принести безусловную пользу в противоположность часто применявшейся старой педагогикой работе над “средствами” изолированно от художественной цели: вспомним рекомендации разучивания технически трудных эпизодов с “выключенным сознанием” или даже во время чтения книги и т. п. Занятия за инструментом становились при этом чисто механическими, в большой мере теряли свое позитивное значение.

²⁷См., например: Леймер К Современная фортепианная игра (Метод Леймера-Кизекинга) В кн.: Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. М.-Л., 1966. С. 171.

Следует добавить, что воспроизведение музыки “в уме” не только помогает точнее, яснее, глубже, так сказать, “стерильнее” услышать звуковой образ сочинения, но и развивает творческое воображение.

Ряд исполнительских “сверхзадач” может возникнуть, скажем, в отношении тембровой палитры: услышав, например, внутри себя сонату Бетховена как симфоническое произведение с перекличкой и сопоставлением различных “групп инструментов” (словно не заглушаемых “однообразным” тембром фортепиано), пианист, несомненно, с большей настойчивостью направит свои усилия на воплощение подобного звукового образа за инструментом.

Особенное значение приобретает мысленная работа исполнителя на этапе, предшествующем эстраднему выступлению. Стремление учащихся к тому, чтобы закрепить в этот период прежде всего “двигательные умения”, нередко приводит к превалированию в игре именно последних, что чревато не только художественными, но и техническими потерями (поскольку замысел и его реализация теснейшим образом связаны между собой). Конечно, закрепление двигательных навыков также чрезвычайно важно – в значительной степени этим и вызваны дававшиеся выше рекомендации более частых репетиционных проигрываний произведения целиком, – но именно работа “в уме” позволяет снижать все издержки в принципе очень важных инерционных навыков: торопливости, “комканья”, недослушивания отдельных элементов музыкальной ткани.

Мысленная работа с целью более “крепкого” овладения произведением может с большой пользой применяться и как проверка “испытания на прочность”, средство для лучшего знания наизусть нотного текста – в отношении не только элементарной последовательности музыкального материала, но и возможно более точного воссоздания всех его деталей. Помню, один из концертирующих исполнителей признавался мне, что лишь после применения такого способа работы он стал достаточно уверенно чувствовать себя на эстраде. Другой известный артист говорил, что именно мысленное проигрывание произведения, занятия “в уме” избавили его от “захлестывания” темпераментом, недостаточного владения темпом и тому подобных недостатков.

Приведенные примеры, когда к способу мысленной работы над произведением приходили уже в зрелые годы, характерны. В самом деле, почему, несмотря на явные положительные стороны такого рода занятий, на многочисленные рекомендации крупнейших музыкантов, они до сих пор, как правило, не входят в комплекс средств педагогического воздействия? Причина, думается, в отсутствии правильной методологии – планомерности в ходе преодоления трудностей, которые возникают на пути такого рода

обучения и тренировки. Плановость эта прежде всего должна заключаться в умении вести учащегося от простого к сложному: в этом случае из мучительных и безуспешных потуг представить во всех подробностях многоэлементную музыкальную ткань подобные упражнения превратились бы в процесс, доставляющий такое же творческое удовлетворение, как и занятия за инструментом. Думается, что “представление” исполняемой музыки следует развивать у учащихся как можно раньше и, соответственно, на простейшем материале. Понятно, что если человеку на девятом или десятом году обучения игре на фортепиано вдруг советуют проигрывать “в уме” четырехголосную фугу или сложное сочинение с многозвучной фактурой, это может привести либо к ощущению беспомощности и, возможно (в зависимости от индивидуального характера), к разочарованию в собственных способностях; либо к убеждению, что все это – ерунда, никак не “окупающая” затрачиваемые усилия; либо, наконец (что уже просто опасно!), к болезненному пере напряжению внимания, слуховых и мыслительных центров. Совсем иное дело, если подобные задания даются с третьего, четвертого года обучения, сперва в отношении одноголосной линии (скажем, представление мелодии, исполняемой правой рукой пианиста), а затем – с дополнением аккордового и фигурационного сопровождения. Лишь после тренировки в музыке гомофонного склада стоит переходить к полифонии, основанной сперва на сочетании двух, а затем и более голосов.

Может возникнуть возражение, касающееся трудностей контролирования подобной работы учеников, необходимой для педагогики возможности проверить заданное. Однако осуществление такой проверки – и в прямой, и в косвенной формах – кажется вполне реальным.

Если учащийся в состоянии достаточно быстро и точно записать текст того или иного музыкального фрагмента, разве это не может служить пусть хотя бы косвенным подтверждением подобной работы? Конечно, многое зависит от способностей ученика: одному для выполнения такого задания вообще не нужно многократно проигрывать музыку “в уме”, другому же нужен предварительный упорный труд. Но ведь в том-то и заключается задача педагога, чтобы постараться хотя бы до известной степени поставить учащихся в равные условия в отношении знания музыкального материала! К сказанному о пользе мысленной работы для всех добавим, что для одних она заключается прежде всего в уяснении художественной цели, звукового образа, к которому нужно стремиться как к идеалу, для других – в закреплении знания самой “материальной основы” исполнения, нотного текста. Проверить индивидуальные способности учащихся в этой последней области совсем не трудно: всем известно, что одни ученики (к сожалению, их меньшинство) легко начинают пьесу с любого заданного места, другие –

лишь “от печки” или же после многократного заглядывания в ноты. В этом различии сказывается умение слышать, осознавать исполняемое, что в свою очередь служит проверкой и природных данных учеников, и проделанной ими работы по мысленному представлению музыки.

Каковы же формы работы “в уме” над музыкальным сочинением?

Как и за инструментом, она может проводиться целиком и фрагментами; для развития внутреннего слуха, уточнения, шлифовки деталей особенно полезна игра “в уме” по нотам, для проверки запоминания – “проигрывание” наизусть²⁸. Последнее может проводиться в самых разных условиях, в частности на прогулке, при ходьбе (которая порою способна послужить и своеобразным метрономом для проверки ритмического чувства). Очень полезно чередование мысленной игры при чтении нот и на память. Весьма результативно своего рода объединение работы “в уме” и за инструментом, при котором услышанное сначала внутренним слухом воспроизводится затем в реальном звучании, и наоборот, – уже сыгранное как бы получает “повторный отпечаток” в сознании. В целом процесс работы, при котором ноты не стоят на пюпитре (и, таким образом, не находятся все время перед глазами играющего), а лежат открытыми рядом в стороне, чрезвычайно полезен и для закрепления знания произведения наизусть, и для проверки свободного владения им.

Все вышеизложенное, включая мысленную работу над произведением, в сущности, связано с советами, которые должны даваться учащемуся в отношении домашних занятий в период подготовки к выступлению. Однако не менее важен вопрос о собственной “стратегии” педагога, характере проведения уроков в это ответственное время.

Данную проблему также нельзя решать, абстрагируясь от непрерывной работы над совершенствованием интерпретации, общего поступательного движения в профессиональном развитии учащегося.

Вместе с тем и перед педагогом возникает здесь ряд специфических задач, учет которых во многом может повлиять на судьбу предстоящего выступления. Главное заключается в том, чтобы, не снижая взыскательности, помогая работе над сочинениями, которые предстоит исполнить в концерте, на зачетном вечере или экзамене, соизмерять формы такой помощи и все педагогические требования с реальными возможностями, определяемыми временем, остающимся до выступления. “Кто не идет вперед – тот идет назад” – известное изречение это всецело относится к области искусства, в частности к музыкальному исполнительству. Успокоение на достигнутом, “топтанье на месте”, отказ от решения новых художественных и технических

²⁸Одна из моих учениц, жившая далеко от города и вынужденная в течение ряда лет тратить много времени на дорогу, использовала его именно таким образом, мысленно работая над сочинением по ногам и без них, что давало прекрасные результаты.

задач может лишь отрицательным образом сказаться на ожидаемом эстрадном выступлении. Конкретизируя губительность подобных “остановок”, следует особенно подчеркнуть наносимый ими психологический вред. “Освобождение” от дальнейшего совершенствования, когда учащемуся начинает казаться, что делать уже больше нечего, не к чему стремиться, приводит к возникновению своего рода психологического “вакуума”, который легко заполняется тем, что вне музыки, вне собственно творческих задач (известно, что природа не терпит пустоты...). Это грозит немедленным появлением художественных недочетов и технических помех, как только учащийся начинает ограничиваться простым “повторением пройденного”, уже достигнутого ранее, вместо стремления. например, к тому, чтобы мелодическая линия звучала красивее и выразительнее, а пассажи исполнялись с еще большей свободой и отчетливостью, и т.п.

И все же, при всей важности продолжающегося совершенствования, методы воздействия педагога на учащегося, а стало быть, и самый характер занятий перед выступлением должны во многом стать иными. Прежде всего, чем ближе к эстраднему “старту” (по отношению к предшествующей работе он же является “финишем”), тем в большей степени уроки – особенно в своей начальной стадии – стоит уподоблять своеобразным репетициям. Кроме того, все осторожнее необходимо относиться к радикальным изменениям исполнительской трактовки, тем “новациям”, которые в данной ситуации часто способны не столько помочь ученику, сколько посеять в нем панику, породить неуверенность в своих силах.

Вопросе возможности учащихся приспособиться к новым требованиям, выдвигаемым педагогом незадолго перед выступлением, чрезвычайно важен. В момент, близкий к эстраднему выступлению, совет, касающийся даже показа какого-либо голоса фортепианного изложения, ускользавшего раньше от внимания и оставшегося “в тени”, может не только оказаться нереализованным на эстраде (это еще полбеда!), но и привести к прямой “катастрофе”: иное распределение внимания, участие сознания в том, что ранее выполнялось рефлекторно, – все это в состоянии легко нарушить привычный процесс исполнительских самоощущений, приводя к “выпадению” того или иного звена, “спотыканию” и даже остановке. Напомним, в связи с этим, что в музыкальном исполнительстве весьма значительна роль не только сознательных, но и рефлекторных навыков: понятно, что если учащемуся внезапно приходится задумываться над тем, что раньше он выполнял без специального участия сознания, то это легко может его “выбить из седла”²⁹. Вот почему в предэстрадный период наибольшую

²⁹Здесь невольно вспоминается забавный анекдот о сороконожке, которая разучилась ходить, как только задумалась о том, в каком порядке она двигает ногами.

смелость педагог может проявлять, уточняя динамический план, корректируя звуковые градации исполнения, связанные у пианистов и с особенностями того инструмента, на котором предстоит исполнение программы и знакомство с которым часто происходит лишь на репетиции.

Чем ближе к моменту выступления, тем осторожнее и скупее должны быть педагогические рекомендации. И, пожалуй, наибольшую осмотрительность нужно проявлять в словах “напутствия” учащимся непосредственно перед их выходом на эстраду. Подробные наставления в чисто профессиональном отношении (о некоторых психологических целях их будет сказано особо) должны носить, видимо, самый обобщенный характер. Так, уместным бывает предостеречь от торопливости в игре, учитывая, что эстрадная обстановка легко способствует ее возникновению, или напомнить о необходимости яркого и выразительного исполнения и т.п. Одним словом, более всего следует избегать обостренного внимания выступающего к каким-то частным моментам интерпретации в то время, когда уже произошла мобилизация, установилось своего рода внутреннее равновесие для решения целостного и многообразного комплекса задач, ставящихся эстрадным выступлением.

Переходя к проблеме общей психологической подготовки учащихся к предстоящему выступлению, прежде всего подчеркнем, что нет ничего сложнее и тоньше, чем область психологии творческого процесса художника, а для артиста, в частности, – ответственного момента исполнения на эстраде и предшествующего этому подготовительного периода. Здесь мы имеем дело с целостным, взаимосвязанным комплексом самых различных задач и ощущений – физических и психических, сознательных и рефлексивных. Трудно переоценить важность осторожности, которую должен проявлять, касаясь этой деликатной области, музыкант-педагог. Еще сложнее здесь задача теоретика-психолога, не знающего, в отличие от наставника того или иного учащегося, на какую “индивидуальную почву” попадут посеянные им “семена”. Между тем можно было бы привести немало фактов (свидетельствующих о недооценке этой опасности и трудности), когда в методических трудах указанные проблемы рассматриваются изолированно и от конкретных задач, ставящихся исполнением того или иного сочинения, и от особенностей индивидуальности именно данного исполнителя; типичным оказывается также подход к решению подобных вопросов с “собственной меркой”...

Столь же нежелательным представляется специальное фиксирование внимания на тех сторонах в психологии концертного выступления, которые

должны оставаться скорее в области бессознательного³⁰. В самом деле, есть в человеческой жизни и деятельности (а тем более такой сложной, как искусство!) аспекты, которым может особенно повредить неосторожная, аналитическая “рентгеноскопия”, – коль скоро мы прежде всего хотим, чтобы человек остался человеком, не превратившись лишь в своего рода запрограммированную машину, а искусство – одной из высших и очень специфических форм его духовной деятельности. На наш взгляд, едва ли желательны, например, те прямо-таки беспощадно-подробные описания эстрадных и предэстрадных волнений и переживаний, с которыми можно встретиться в ряде исполнительских руководств.³¹ Не направлять внимание исполнителя на негативные эмоции, сопряженные с эстрадным выступлением – пусть даже во имя их “преодоления”, а переключать психически-эмоциональный “настрой”, всю работу сознания на процесс художественной интерпретации как таковой, на отношение к исполняемому сочинению, на комплекс задач, решать которые необходимо для реального воплощения звукового образа, – вот каким представляется основной путь преодоления чрезмерного волнения и перед эстрадным выступлением, и в процессе его.³² Можно сказать поэтому, что именно *в самой музыке содержится главное “лекарство” от эстрадных “болезней”*. Имеются в виду увлеченность музыкальными образами, непрестанные открытия всего прекрасного, что содержится в сочинении и что как бы ждет своего проявления вовне; любовь к каждой малейшей детали исполняемого, всепоглощенность процессом наилучшей передачи всего чувствуемого и понимаемого; наконец, осознание величия музыки, значительности личности ее создателя, преклонение перед этим величием, этой значительностью, стремление как можно больше приблизиться к ним по мере скромных сил своих, в сравнении с чем все житейские страхи кажутся такими ничтожными...³³

Конечно, так должно быть в идеале. Но способствовать приближению к нему и является одной из важнейших задач педагога в период подготовки учащегося к выступлению. Главная помощь его в этой области заключается в раскрытии все новых богатств, новых сокровищ исполняемого произведения, когда учащемуся открываются удивительные вещи, о которых он даже не подозревал (об этом чудесно писал, например, Г. Г. Нейгауз), в том, чтобы

³⁰Думается, именно так следует понимать слова К. Мартинсена (с сохранением специфической терминологии автора) об иррациональности синтеза звуковой и звукотембровой творческой воли, линейволи, ритмоволи, воли к форме и формирующей звуке творческой воли. См.: Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. С. 23.

³¹Например: Савшинский С. Пианист и его работа. Л., 1961. С. 109-111; Коган Г. У врат мастерства. Работа пианиста. М., 1969. С. 325.

³²Подчеркнём, что речь идет о чрезмерном волнении, так как определенная его доля может не только не повредить, но и помочь проявлению артистического вдохновения.

³³«Если уж говорить об опасениях, то бояться нужно только автора, а не слушателей», говорил С. Т. Рихтер. См.: Благой Д. Мысли мастеров. Советская музыка. 1970. №4. С. 85.

эмоционально “заразить” его музыкой, заставив тем самым забыть обо всем, что вне её. Ведь известно, что ослабление одного чувства обычно вызывает усиление другого и поэтому лишь приток положительного может вытеснить поток отрицательного. Вот почему культивирование верной психологической “доминанты” и своеобразная “сублимация” представляются столь важным средством превращения отрицательных эмоций страха и неуверенности в положительные, можно даже сказать – ультраположительные: вдохновение, осознанное упоение музыкой, помогающее обеспечить власть и над собой, и над аудиторией.

В решении вопросов, касающихся психологической подготовки исполнителя к выступлению, необходимо всячески избегать вульгаризаторского подхода, часто сопряженного с недооценкой особенностей эстрадного выступления как вида художественной, творческой деятельности, с нивелированием индивидуальностей различных исполнителей при выдаче общих и стереотипных “рецептов”. В частности, модным в последнее время стало увлечение психологов так называемой “аутогенной тренировкой”, хотя проблема эта находится еще в стадии экспериментального изучения и последнее слово об ее безусловной полезности наукой еще не сказано. Унификация методов такой тренировки легко может вступить в противоречие с самой спецификой искусства, где особенно важно всемерное культивирование ценных неповторимо-индивидуальных особенностей, присущих различным художникам, в данном случае – учащимся, музыкантам-исполнителям. Конечно, порою музыкантом-педагогом могут быть с успехом использованы достижения психологии в различных областях (скажем, в спортивных состязаниях), однако применяться они должны в целях разработки методики, предназначенной именно для музыкального исполнительства, а не вместо нее, как случается порою.

Особенно же ценным представляются все материалы, связанные с наблюдениями над концертной деятельностью – собственной или других музыкантов; трудно переоценить важность в этом отношении работ наиболее крупных концертирующих исполнителей, например, рабочих записей Н. К. Метнера.³⁴ Чем больше будет подобных поистине драгоценных документов, чем шире знакомство с ними педагогов, тем больше шансов успешного решения сложной проблемы подготовки учащихся к эстрадным выступлениям, в частности, в ее психологическом аспекте.

Попытаемся все же конкретизировать некоторые способы психологического воздействия на учащегося в период подготовки к

³⁴Метнер, Н. К. Повседневная работа пианиста и композитора. Страницы из записных книжек, М., 1963.

публичному выступлению и особенно непосредственно перед его выходом на эстраду. В одних случаях необходимо подбодрить юного артиста, вселить в него уверенность в сильных сторонах его игры, опуская неизбежные ее недостатки, или же, апеллируя к самолюбию, пристыдить его за чрезмерное волнение. В иных случаях желательно даже преуменьшить истинное значение предстоящего выступления, порою же, напротив, приходится подчеркивать всю его важность и ответственность с целью вызвать особенный подъем, достигнуть большей артистической мобилизованности. Как видим, все зависит от характера ученика, от присущего ему в данный момент психологического самочувствия.

Поскольку основной причиной волнения учащихся (как, впрочем, зачастую и профессиональных исполнителей) является обычно боязнь забыть, споткнуться, "смазать" какой-либо пассаж, важно убедить, что главное в исполнении – все же не это, что оценивается оно в конечном счете не по нескольким случайно задетым нотам, а по воздействию на слушателей, связанному прежде всего с выразительностью, общей законченностью и впечатляющей силой³⁵. Известно, что более всего травмирует исполнителя на эстраде уже происшедшая "авария", которая может испортить интерпретацию всего последующего.

Вот почему стоит особо убеждать учеников в том, что заслугой является не только избегание подобных "несчастных случаев", но, главное, если они все же произошли, – умение отреагировать на них не паническим состоянием, а, напротив, большей собранностью и целеустремленностью в донесении художественных намерений на протяжении всего дальнейшего выступления, что заставит слушателей забыть сбывших ранее недоразумениях.³⁶

Итак, до самого последнего момента необходимо всемерно стараться отвлекать выступающих учащихся от страха перед тем, что, как им кажется, может произойти на эстраде, переключая все их внимание на те "сверхзадачи", истинно художественные цели, во имя которых и существует любое искусство.

Ещё одна важная проблема, связанная с подготовкой к эстраднему выступлению, касается общего режима, которого придерживается исполнитель в это ответственное время. Многие здесь напоминают о требованиях к режиму спортсмена перед состязанием (например, шахматиста перед игрой в матче).

³⁵Правда, в этом случае педагог допускает маленькую хитрость, так как техническое несовершенство не может не учитываться ни комиссией, ни публикой, а в настоящее время нечаянно задетой ноте или другим даже самым незначительным погрешностям придаётся, на наш взгляд, даже слишком большое значение.

³⁶Наверное, каждому приходилось замечать, что именно подобным образом реагируют на случайные "аварии" исполнители, обладающие подлинным артистическим самообладанием и большим эстрадным опытом.

Ритмичность в жизни и работе – вот, пожалуй, одна из наиболее общих и важных задач. Под ней подразумевается правильная периодичность возбуждения и торможения в коре головного мозга при чередовании труда и отдыха, бодрствования и сна и т. д. В частности, следует равно избегать как излишнего, постоянного, доводящего до утомления сосредоточивания внимания на предстоящей задаче, так и чрезмерно отвлекающего обилия эмоционально-умственных переключений. Нежелательно вторжение в жизненный уклад каких-либо неожиданностей, особенно порождающих отрицательные эмоции, способных хотя бы на время нарушить нервно-психическое равновесие.

Количество занятий за инструментом (а также и без него) может колебаться в зависимости от индивидуальности учащегося, готовности программы и других факторов. Однако важно, чтобы оно было относительно постоянным и равномерным, не приводило бы к излишнему перенапряжению, губительному и для свежести, и для собранности, – качеств, столь желательных при выступлениях на эстраде.

С особенной остротой возникает вопрос режима, включая и количество музыкальных занятий непосредственно в день выступления, последние часы перед ним. Точные рецепты давать здесь так же трудно, как, скажем, рекомендовать согревать руки в перчатках перед выходом на эстраду – все зависит от данного конкретного случая. Так, например, некоторые видные методисты считают не только необязательной, но даже нежелательной какую-либо работу над программой, которую предстоит в этот день играть на эстраде³⁷. Однако трудно примирить подобные рекомендации со словами ряда крупнейших исполнителей, признающих, что только после того, как ими “пройдена” перед выступлением вся исполняемая вечером программа, они чувствуют себя достаточно спокойно и уверенно. Думается поэтому, что совсем отрываться от инструмента или переключаться на проигрывание другой музыки (а тем более работу над ней) едва ли целесообразно. При всей необходимости и неизбежности “отвлечений” от мысли о предстоящем выступлении важно добиться того, чтобы сами эти “отвлечения” способствовали еще большей концентрации внимания на основной артистической задаче, служили как бы фоном, на котором лишь яснее и рельефнее выступает основное изображение. Досадно, что этого не сознает, недооценивает огромное большинство учащихся, бездумно и незадачливо растрачивающих внимание и энергию на разговоры даже в последние минуты своего пребывания в артистической! Легкомыслие особенно непростительное ввиду указанных особенностей исполнительского искусства: ведь в самое

³⁷См., например: Коган Г. У врат мастерства. Работа пианиста. С. 314-315.

короткое время могут быть сведены на нет результаты длительного и кропотливо го труда.

Являясь важной вехой в процессе обучения юного музыканта, развития его исполнительских навыков, каждое публичное выступление должно и помочь подытожить достигнутое, и наметить, уточнить дальнейшие перспективы художественно-технического роста. Пользу при этом оказывают не только все этапы подготовки к выходу на эстраду – своего рода “школа мобилизации”, нахождение рациональных методов в завершающий период работы³⁸ не только самый процесс выступления проверка исполнительских самоощущений, совершенствование артистизма, но и подведение итогов, умение дать правильную оценку происшедшему, сделать полезные выводы на будущее. Все это должно учитываться и самим выступающим, и принимающим особенно близкое участие в его судьбе педагогом, и, наконец, комиссией – при официальных отчетах на вечерах или экзаменах.³⁹ Однако если на этапе самостоятельной деятельности к исполнителю могут быть приложимы знаменитые слова Пушкина, обращенные к “Поэту”: “Ты сам свой высший суд” (что, впрочем, как мы знаем, отнюдь не означало безразличия к оценке окружающих), – то в процессе обучения роль такого “высшего суда” должна принадлежать, видимо, педагогу, являющемуся наиболее ответственной “инстанцией” в музыкальном воспитании.

Огромный интерес и важность для преподавателя представляет собственное мнение учащегося о выступлении, помогающее к тому же многое уяснить и в характере присущей ему индивидуальности.

Так, например, часто встречается повышенно критическое отношение учащихся к своей игре, что в принципе естественно и закономерно, ибо в условиях эстрадных выступлений они начинают слушать себя как бы со стороны, замечать то, что ускользало от них в менее ответственной обстановке, острее реагировать на собственные недостатки. Такое чувство неудовлетворения может усугубляться и сознанием невозможности ничего изменить и исправить, о чем уже упоминалось в связи с общей характеристикой исполнительства в отличие от деятельности в других областях искусства. Добавим, что лишь от проницательности педагога, основанной и на сложившемся ранее мнении об учащемся, зависит умение понять и почувствовать истинный смысл ответа последнего на вопрос,

³⁸Возможно, а иногда и необходимо продолжение такой работы и после выступления, например, в период между отборочным прослушиванием на открытый концерт и самим концертом. Важность детальной работы и перед повторным выступлением подчеркивал, в частности, А. Б. Гольденвейзер, считая, что разница в основном лишь в количестве затрачиваемого времени, что же до способа работы, то он должен быть в обоих случаях сходным.

³⁹При выступлении на открытых концертах, хотя общая масса слушателей и не принимает сознательного участия в учебном процессе, всё же реакция публики окатывается зачастую важным фактором в артистическом становлении музыканта-исполнителя.

доволен ли он своей игрой, как расценивает он собственное выступление. Часто, например, можно услышать восклицания: “Ужасно!”, “Никогда так плохо не играл!” и т.п. Однако отнюдь не всегда подобные, казалось бы, столь “само критичные” реплики заслуживают безусловного доверия. Порою в них сказывается сознательное или бессознательное желание выступавшего во что бы то ни стало уверить окружающих в том, что он способен на большее, чем есть на самом деле. Все же в ряде случаев можно встретиться с подлинной и чрезмерной самокритичностью выступавших. При поощрении их требовательности к себе педагог должен подбодрить ученика, не дать укрепиться в нем чувству разочарования в собственных возможностях.

Впрочем, более настораживает противоположная тенденция в оценке учащимся своей игры полная удовлетворенность “делом рук своих”. У творческих, пытливо ищущих людей – а именно в этом заключена одна из важнейших сторон художественной одаренности – желаемое всегда остается хотя бы немного выше достигнутого: недаром даже крупнейшим артистам, у которых запас средств для реализации исполнительского замысла чрезвычайно велик, что вместе с большим эстрадным опытом позволяет, казалось бы, максимально приблизиться к звучащему внутри образу интерпретируемого произведения, – даже им обычно чуждо ощущение полного, безоговорочного удовлетворения. Вот почему проявление самодовольства не может не навести педагога на некоторые грустно-скептические размышления... И всё же ни в коем случае не следует делать выводов о бесполезности педагогического воздействия на индивидуальность подростков в этом отношении, о невозможности воспитания в период становления характера. А стало быть, безусловной задачей педагога является пробуждение у учащегося и усиление чувства самокритичности.

Отметим, что возможны еще по крайней мере два вида реакции “концертантов” на собственные выступления. Один из них – оптимальный, – когда выступавший в меру своих возможностей, но достаточно трезво сознает сильные и слабые стороны игры, степень «удачности» выступления. Иной – когда учащийся вообще ничего не может сказать о своей игре, составить хотя бы приблизительное представление о ее качестве, достоинствах и недостатках. Проистекать подобное может из-за чрезмерного волнения, чему сопутствует обычно всё же действительно неудачное исполнение, и лучшим средством против этого является приобретение большего эстрадного опыта, применение рациональных методов подготовки к выступлению. Причиной может быть и внутренняя вялость, апатия и даже безразличие к собственной игре, а следовательно, и вообще к звучащей музыке⁴⁰. Здесь уже прямо

⁴⁰«Ужаснее всего безучастность, отсутствие инициативы. Часто бывает, что ученик играет, словно его здесь нет, и непонятно, начал он играть или просто задел ногу...» Гольденвейзер А. Б. Из указаний в классе, записанных автором данных строк.

возникают сомнения в правильности выбора музыкальной профессии, профиля обучения...

Разумеется, при определении достоинств и недостатков исполнения на эстраде, успешности или неудовлетворительности решения учеником поставленных задач особенно большая роль принадлежит слушателям, а при игре на экзамене или зачетном вечере – педагогу и комиссии.

Укажем лишь на две основные трудности при стремлении объективно оценить игру учащихся. Первая из них связана с отсутствием при оценках явлений искусства математически точных критериев, которые в разной, но в целом значительно большей степени возможны в областях спорта, техники, точных наук. Правильно оценить успеваемость гораздо легче в отношении тех предметов, где основой экзамена или зачета является выявление суммы знаний, а также обнаружение таких чисто умственных способностей, как сообразительность, быстрота, точность мышления и т. п. В области же художественного творчества объективное содержание той или иной оценки оказывается гораздо более дискуссионным, так как неизбежно вступают в силу индивидуальные вкусовые особенности восприятия. В наибольшей мере усложняется эта проблема в исполнительском искусстве ввиду *однократности эстрадного выступления* (кстати сказать, с этим связан и ряд дополнительных трудностей, возникающих в области критики музыкального исполнительства).

Второй трудностью на пути правильной оценки зачетных выступлений является различие условий, в которых находится педагог, постоянно общавшийся с учащимся, готовивший с ним исполняемую программу, испытывавший все трудности, радости и разочарования в процессе такой подготовки, и члены комиссии, слушающие того же ученика от случая к случаю, два-три раза в год. Преимущество педагога в том, что он имеет возможность сравнить выступление с игрой в классе и тем самым лучше судить об его “успешности” или “неудачности” с точки зрения способностей и истинных возможностей учащегося; яснее для него степень успеваемости ученика, общая эволюция его исполнительского облика. Что же касается комиссии, то особенно ценным является слышание ею игры того же учащегося как бы “свежим ухом”, равенство условий восприятия в отношении большинства выступающих, слушаемых ею также лишь эпизодически.⁴¹ Преимущества обеих сторон – педагога и комиссии,

⁴¹ Вместе с тем приходится учитывать возможность неосознанной педагогической предвзятости, связанной с обманчивостью впечатления от игры своего ученика, а именно со слышанием того, что на протяжении долгого времени и в результате старательной работы “вкладывалось” в его исполнение, а не того, что действительно «отдается» при выступлении. Невольно может влиять на восприятие педагога и степень старательности его воспитанника на уроках, и сделанные им за последнее время или даже с начала занятий успехи, как бы заслоняющие (при взгляде с этой точки зрения) еще имеющиеся серьезные недостатки в его игре. Что же касается членов экзаменационной или зачетной комиссии, то им также порою

складываясь, должны помочь наиболее правильному осознанию плюсов и минусов в выступлении каждого данного ученика, способствовать наибольшей объективности при оценке его игры – прежде всего во имя конструктивно-полезных педагогических выводов, касающихся его дальнейшего развития. Вот почему лишь на основе откровенного и серьезного “обмена информацией” между комиссией, получившей ее при однократном прослушивании учащегося, и педагогом, приобретавшим ее в процессе длительной работы с последним, лишь в результате здоровой педагогической дискуссии можно прийти к плодотворным выводам, касающимся как одаренности, так и успеваемости юного музыканта. Только такое всестороннее обсуждение может привести к правильному закреплению всех сделанных выводов зачетной или экзаменационной отметкой.

Эстрадное выступление всегда должно быть своего рода событием, важной вехой в процессе исполнительского обучения. Задача и учащегося, и педагога – оказаться достойными возникающей при этом ответственности. Это значит, что при всей важности решения юным исполнителем новых для него задач не следует выносить на эстраду сочинения, которые еще не смогут получить в данных условиях полноценного воплощения. Это значит, что программу всегда следует довести до полной готовности, возможного совершенства; если же этого еще не произошло, лучше отложить выступление, чем мириться с показом на эстраде “полуфабриката”. Впрочем, опасна и другая крайность, при которой педагог, жаждущий все большего и большего совершенствования, часто попросту недоступного ученику на данном этапе его развития, упускает оптимальное для показа время. Огромное значение приобретает здесь интуиция педагога (дающаяся главным образом опытом): подобно, скажем, писателю он должен почувствовать, когда настало время начисто перепечатать свое произведение, или подобно художнику вовремя положить на холст последний мазок... В этой связи еще и еще раз нужно напомнить о том, что и для учащегося-исполнителя, и для его педагога эстрадное выступление это своего рода создание произведения искусства, за которое оба они несут ответственность перед слушательской аудиторией. Так и только так следует относиться к этим незаменимо важным “пробам сил” в становлении музыканта-исполнителя.

В. Ю. Григорьев. О развитии музыкальной памяти учащегося⁴²

можно бросить упрек в недостаточно внимательном вслушивании в исполнение учащегося, в не слишком вдумчивом анализировании своих впечатлений.

⁴²Печатается по: Григорьев, В. Ю. О развитии музыкальной памяти учащегося // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 2 / Ред.-сост. В. И. Руденко. – М.: Музыка, 1980. – 160 с. С. 68-78.

В педагогической практике нередко возникают вопросы, связанные с заучиванием музыкального произведения и исполнением его по памяти. Одни ученики обладают цепкой, прочной памятью, другие схватывают «на лету», но запоминают произведение неточно, поверхностно, третьи продвигаются по этому пути с трудом. В процессе работы, на уроке с некоторыми учениками порой с большим трудом удается исправить неверно заученную фразу, аппликатуру, прием. Казалось бы, цель достигнута, но в момент выступления на эстраде ученик неожиданно «вспоминает» первый, неправильно заученный вариант. В чем причина этого явления? Возникает и ряд других практических вопросов, например, как лучше работать над произведением, «доводить» его, заучив сразу на память, или работать над ним по нотам до тех пор, пока оно само не «выгравается» в пальцы, в движения рук. Для того чтобы управлять процессом запоминания, максимально его активизировать, разумно обращаться с памятью ученика, необходимо хотя бы в общих чертах иметь представление о типах и видах памяти, о ее природе.

Память лежит в основе всей деятельности человека. А поскольку он действует непрерывно, следовательно, постоянно работает и его память. Как и внимание, она обращена и в прошлое, и в будущее одновременно, ибо память «запоминает» не только то, что прошло, но и то, что предстоит сделать. Один из парадоксов памяти состоит в том, что человек запоминает все когда-либо виденное, слышанное, прочувствованное. Но в процессе деятельности произвольно вспомнить он может далеко не все. Между понятиями «запоминание» и «вспоминание» есть принципиальная разница, ибо в их основе лежат совершенно различные механизмы. Часто, обращаясь не к тем механизмам и неверно оценивая возможности памяти, педагог требует от ученика то, что тот не в силах сделать.

Музыкальная память, как и все психические процессы, также раскрывается в практической деятельности. Именно ее характер во многом определяет и внешние проявления памяти. Если этого не учитывать, можно прийти к неверным выводам. Так, например, Дж. Россини по памяти не мог воспроизвести только что написанную музыку. Но это совсем не означало, что у него нет музыкальной памяти; просто созданная им или воспринятая музыка почти сразу «выключалась» из сознания, чтобы не мешать интенсивному процессу создания новых произведений. Не случайно Н. Паганини писал Дж. Пачини, что «плохая память указывает на способность человека к творчеству»⁴³. В то же время известны случаи и феноменальной памяти, к примеру у А. Глазунова, Дж. Энеску. С. Рахманинов, обладая

⁴³См.: Неизвестное письмо Н. Паганини 31 октября 1831 г. (коммент., перевод и примеч. И. Ямпольского). – Сов. музыка, 1957, № 12, с. 66.

замечательной памятью, в то же время иногда допускал на эстраде ошибки при исполнении и подчас вынужден был импровизировать даже в собственных произведениях.

Уже это сопоставление заставляет прийти к выводу, что существует не один тип памяти, а по крайней мере два: память репродуктивная (механическая) и реконструктивная (творческая).

Репродуктивная (образная) память, связанная главным образом с первой сигнальной системой, особенно ярко представлена у детей пяти-шести лет. Их мозг еще недостаточно творчески перерабатывает поступающую из окружающего мира информацию.

Дети запоминают действительность целиком, как мгновенную картинку, которая сохраняется в памяти нерасчлененно (ценность ее определится впоследствии). Такое запоминание – вынужденная мера, которую выработал организм: в детском возрасте на маленького человека обрушивается около 80% всей жизненной информации.

Вот почему в этот период запоминание обычно кратковременно, держится недолго, информация не столько перерабатывается, сколько образно комбинируется (в детском возрасте особый интерес представляют сказки и т. п.). У ребенка пяти-шести лет воспроизведение обычно дословно, узнавание происходит при точном повторении. Это та память, которая нужна человеку как основа для будущей деятельности.

Работа над произведением с ребенком в этом возрасте и несколько позже имеет свои особенности. Менять штрихи, аппликатуру не всегда целесообразно, так как новый вариант заставляет ребенка в значительной мере перестраивать в своем сознании все произведение в целом. По этой же причине не стоит расчленять произведение и задавать выучивать отдельные ее фрагменты, поскольку каждый отрывок может восприниматься им как целое, отдельное произведение. Однако распространение этой системы на весь процесс обучения приводит в старших классах к натаскиванию, зубрежке, в конечном счете к заучиванию в подобном случае только одного, «жесткого» варианта трактовки, что в значительной мере сковывает творческие возможности музыканта.

Реконструктивная (творческая) память связана с творческой, а не механической работой сознания, избирательной переработкой информации. С годами детская репродуктивная механическая память оттесняется на второй план, и в работу все больше вступает новая система памяти.

С накоплением словарного фонда, богатой информации, культуры у человека появляется способность к анализу, синтезу и новой работе с накопленной информацией. Память, как и деятельность человека, постоянно эволюционирует.

Реконструктивный момент связан с воображением. Вспоминая отдельные яркие мгновения, человек способен реконструировать целое. В этом процессе воссоздания прошлой информации большое значение имеет жизненный опыт человека – осознанное, пережитое, передуманное. Он во многом определяет характер и качество воспроизведения (это хорошо заметно при обращении к музыкальному произведению на разных этапах обучения). Не случайно Бруно Вальтер утверждал, что «память зависит от интенсивности, с какой человек жил, действовал, чувствовал...»⁴⁴. Однако реконструктивная память наряду с положительным моментом творчества имеет и отрицательную сторону: если полагаться только на нее, она нередко подводит (примеры этого можно найти, в частности, в мемуарной литературе). В практике оба типа памяти у человека действуют сообща. Так, детально выучив произведение, исполнитель опирается как на репродуктивную, так и особенно на свою творческую, реконструктивную память. Ведь подлинно. Художественное исполнение произведения – это не репродукция его, а как бы новое воссоздание авторского замысла.

Память – не фотографирование действительности, а сложный процесс, развивающийся во времени. По содержанию в памяти можно выделить три структуры: запоминаящую (направленную в прошлое), воспроизводящую (связанную с настоящим) и синтезирующую (направленную в будущее). Если попытаться расшифровать некоторые уровни памяти от наиболее простых к наиболее сложным, то у исполнителя в связи с его спецификой можно уловить характерные признаки по крайней мере четырех таких уровней (естественно, что в процессе игры они не расчленены).

Первый связан с поведенческой, двигательной памятью, а психологически – с интересом. Чем интенсивнее интерес, чем больше ярких моментов на уроке или в домашней работе, тем крепче запоминаются нотный текст и игровые движения.

Второй связан уже не с самим запоминанием текста, а с поиском и запоминанием выразительных инструментальных средств для художественного воплощения произведения – нужного характера, штрихов, выразительных комплексов и т. д., то есть с поставленной творческой целью.

Третий связан с памятью художественно-образного решения произведения, нахождения и удержания психологически правдивой логики раскрытия образа, «лентой видения» (К. С. Станиславский), богатым кругом рождающихся художественных ассоциаций, то есть с творческой фантазией,

И наконец, четвертый связан уже не только с изучаемым произведением, удержанием всего полученного материала, его синтезированием, но и

⁴⁴Цит. по кн.: Исполнительское искусство зарубежных стран, вып. 4. М., 1969, с. 12.

переработкой его в новую творческую программу на основе полученного опыта, то есть с общим художественным развитием личности.

Все эти уровни связаны с разным материалом, который необходимо запомнить, с различными условиями его воспроизведения – в открытой деятельности, или в сознании (или даже в подсознании). Но лишь органическая связь всех уровней в единый взаимодействующий комплекс приводит к продуктивным результатам, способствует взаимной их активизации.

По форме память имеет несколько фаз, которые иногда носят название «кругов памяти», так как информация, получаемая и обрабатываемая мозгом, удерживается в них, постоянно возвращаясь в фокус восприятия. Они не одинаковы по длительности и выполняют разные функции в процессе деятельности. Они как бы фиксируют настоящее время (иначе оно – неуловимая грань между прошлым и будущим) и полученную информацию связывают с прежним опытом и будущими программами деятельности.

Как происходит запоминание? Оперативных кругов памяти насчитывается пять. Рассмотрим в общих чертах, какую эволюцию проходит в них получаемая информация. В течение 0,1–0,3 секунды действует самая кратковременная, сенсорная память (механическая), обусловленная структурой физиологического аппарата зрения, слуха. За это время происходит связь звуков в слоги, слова, движения глаз сливаются в единый комплекс, предмет отделяется от фона, вычленяется контур, выделяется звуковая линия и т. д.

Во втором круге – около 1 секунды – запоминается общий образ, условная «картинка» (поэтому этот круг и называется «иконической» памятью), звуковое «поле». Здесь начинается осмысление информации. В процессе восприятия человек старается «увязать» данную картинку с предыдущей и последующей (увязывание смыслов). В течение этого времени можно еще что-то «доувидеть» и «доуслышать». Затем в мозгу человека происходит сложная переработка полученной информации, ее узнавание, выделение признаков, необходимого, ценного, нового. Уже здесь на восприятие накладывается встречный поток, связанный с нашим опытом, рождаются различные ассоциации, стремление предугадать направление течения событий.

На стадии второго круга начинают вырабатываться и двигательные программы – моторные инструкции, что особенно важно для инструменталистов. В связи с целостным характером восприятия (и круга памяти на этом этапе) двигательные программы в своей основе также носят целостный характер: намечается сначала общий контур движения и пограничные точки, за пределами которых движение становится

неэффективным. Подробная детализация же происходит в дальнейшем. Весьма важен и еще один момент: мозг вырабатывает двигательную программу не только в реальном временном масштабе, то есть как она будет разворачиваться в движении, но и еще одну – с десятикратным сжатием во времени, как бы спрессованную (Н. П. Бехтерева). Она нужна человеку в первую очередь для планирования своего поведения, необходимой последовательности движений как бы предварительно, эскизно, в сжатом масштабе, а затем уже ее спокойного развертывания в деятельности. Запас субъективного времени, который здесь образуется, весьма необходим для предварительного «проигрывания» в сознании нужных движений. Этот механизм, эти возможности мозга еще мало используются в исполнительской практике, хотя интуитивно гениальные музыканты, видимо, его применяли (Паганини, Лист и другие).

Третий круг памяти – пятиминутный – повторение с наложением последующей информации и предыдущего опыта, установление логической связи событий. Он связан с удержанием внимания на запоминании. За это время мозг человека стремится «досмотреть», окончательно переработать, классифицировать информацию, включить полученный образ в свой опыт. Этот круг позволяет во многом предсказать и предвидеть получаемое, так как сознание всегда стремится предугадать воспринимаемое. Здесь же согласовывается то, что мыслилось, и полученное, в работу активно включается творческая фантазия.

Четвертый круг памяти (20–60 минут) – упрочнение, закрепление следа в памяти. В это время происходит уяснение ценности осмысленной информации, связь одной осмысленной информации, с другой (отвлеченной). Именно в этот период происходит и определенная реконструкция пропусков. Объем этого круга памяти наиболее насыщен (человек способен воспроизводить в памяти произведение длительностью 30–50 минут непрерывного звучания).

После же одного часа обработанная информация может уходить в долговременную память.

Пятый круг – «отстаивание» (одни сутки). За это время происходит отбор нужного, необходимого для запоминания, отсеив постороннего («утро вечера мудренее»), уяснение периодичности событий, связанных с суточным циклом, выработка привычек поведения и т. д.

Трехдневный цикл – завершающий процесс, образование опыта, окончательный «уход» обработанной информации, обогащенной ассоциациями, в долговременную память. «Потянув» за «ниточку ассоциаций», человек способен воспроизвести данную информацию.

Не случайно учебный процесс возобновляется с интервалом в трое-четверо суток (два раза в неделю). Это и есть тот необходимый срок, дающий возможность полученной на уроке информации отстояться и уйти в долговременную память. Проведение уроков чаще создает слишком большую нагрузку на память, информация не успеваешь основательно усваиваться и перерабатываться мозгом. Не успев отстояться и уйти в долговременную память, «извлеченная» информация деформируется. На еще не обработанную информацию накладывается новая. В сознании нередко вместо закрепления появляются в связи с этим неуверенность и сомнения. Вред системы «натаскивания» не только в этом, но и в том, что деформируются и волевые процессы, а информация вместо обогащения творческой фантазией обедняется⁴⁵.

Некоторое косвенное представление о работе сознания при запоминании может дать следующий опыт, хорошо известный психологам. Если взглянуть на яркую световую точку и закрыть глаза, то на сетчатке глаза мы увидим сначала черное пятно (негатив), потом ярко-желтое (позитив), затем пятно как бы начинает пульсировать, то исчезая, то возникая вновь, переходя через все цвета спектра, и постепенно угасает. Примерно так и сознание как бы возобновляет информацию, постепенно ее обогащая – как бы дополняет по принципу прямого контраста (отсюда иногда тихий звук воздействует сильнее громкого, к примеру в *subito piano*) и по принципу колорита. Тем самым в памяти полученная информация непрерывно варьируется, что очень важно и для правильного понимания термина повторение, всегда связанного с обогащением воспринятого.

Процесс воспроизведения музыкального сочинения по памяти – это всегда творческий процесс реконструкции образов. Поэтому необходимо разобрать вопрос, связанный с активизацией разных видов памяти для эффективного «вспоминания» произведения.

Музыкальная память – это в первую очередь художественная память на музыку и свою интерпретацию образов – «лента видения». Мы говорим об образе, его драматургии, о целом, которое помогает «увидеть» частности. Для этого важны кульминации и прочие вехи, которые помогают конкретизировать внимание (по дороге, где много ярких знакомых примет, двигаться всегда легче и безошибочней).

Память музыканта-исполнителя соединяет художественное мышление с двигательным, связанным со средствами как реализацией «ленты видения». При исполнении произведения широко используется двигательнo-поведенческая память, связанная с профессиональным опытом (запоминание

⁴⁵В данном случае речь идет не о привитии навыков держания инструмента на первоначальной стадии обучения, где возможны более частые встречи ученика с педагогом. – Примеч. редактора.

движения, заучивание последования двигательных комплексов); память «впрок» (будущего) оказывается при этом решающей. Чем больше в запасе найденных вариантов, тем свободнее чувствует себя исполнитель.

В процессе исполнения он выбирает один вариант из памяти, наиболее соответствующий его состоянию, другие варианты «придерживает» для будущих интерпретаций.

В двигательной памяти выделяют осязательно-тактильную, направленную на контроль настоящего (точки опоры ладони, дающие ощущение чувства грифа, концы пальцев, дающие информацию о степени прикосновения и давления), и двигательно-мышечную, направленную в прошлое и будущее (контроль за тем, как движение совершено и подготовка будущего движения).

Среди элементов художественной памяти можно выделить много комплексных, например память на ощущение окраски звука (связь мышечных, темброво-слуховых ощущений и художественных представлений) и т. п.

Каковы же стимулы запоминания произведения? Прежде всего это возбуждение максимального интереса к музыке, специальности, произведению, нахождению своего отношения, постановка определенной художественной цели.

Воспоминание для исполнителя – соединение того, что он делал и должен делать, – это не только воспоминание, но воспроизведение живого настоящего (поскольку произведение не существует «в прошлом»). В своей памяти исполнитель продумывает и переживает заново то же произведение. Впрочем, подлинной памятью только лишь на текст произведения это нельзя назвать.

Это скорее память на свое состояние, ощущения и т. п., возникшие в процессе разучивания произведения, исполнения его в классе и на эстраде.

Для воскрешения произведения из прошлого в настоящем К. С. Станиславский рекомендовал использовать прием художественных «манков». Известно, что тот или иной звук, запах, обстоятельства места и времени стимулируют запоминание чего-либо. При повторении звучания музыки, связанной с тем или иным памятным событием, психологическим состоянием, у исполнителя возникает ощущение, будто он вновь возвращается в те события, обстоятельства. При этом память действует наиболее эффективно. Подлинная творческая реконструкция, а, следовательно, и хорошая работа памяти может возникнуть только на основании богатейшего накопления материала. Чем богаче информация, тем больше вариантов возникает у исполнителя, тем шире возможности реконструкции произведения. Д. Ф. Ойстрах, работая над произведением,

применял интересный метод. Он искал варианты исполнения и записывал их на магнитофон, не повторяя и не прослушивая сразу. Прослушивание происходило у него через 20–30 минут, когда исключалась возможность «по горячим следам» давать неточную оценку, затем в конце дня прослушивались и отбирались лучшие варианты. На эстраде артист мог поэтому свободно творить, так как дома он специально тренировал свою память на варианты.

Если не проделать дома большой путь творческого обогащения информации, если ограничиваться только точным заучиванием, зазубриванием, круг ассоциаций значительно сужается, информация оказывается малосодержательной. При этом особенно страдают далекие ассоциации, самые важные для художественного наполнения интерпретации. Кроме того, зазубривание одного варианта («нитевое решение») делает исполнительский процесс не только нетворческим, но и неустойчивым, так как малейшее изменение условий, субъективного состояния выбивает исполнителя с узкой проторенной дорожки. Он становится похожим на канатоходца над пропастью. Зубрежка резко уменьшает объем памяти, так как приучает мозг оперировать упрощенной однообразной информацией.

Психологам известно, что объем кратковременной памяти ограничен количеством «кусков» информации. Для самого кратковременного круга он равен семи единицам («магическое число», большинство мелодических фраз также оказывается ограниченным семью звуками). При этом чем сложнее информация, тем меньше ее воспринимается сразу. Казалось бы, выход прост – не усложнять, а упрощать информацию. Но это не так. При усложнении информации уменьшение объема намного перекрывается увеличением смысла. И действительно, запомнить пять слов, найти между ними логическую связь куда легче, чем девять двоичных цифр, а разница в объеме информации при этом будет более чем в пять раз выше. Кроме того, бессмысленный материал запоминается в семь раз хуже хорошо осмысленного.

Исходя из этого по необходимости краткого описания характера и особенностей работы памяти, можно вывести несколько рекомендаций относительно того, как и сколько нужно заниматься, чтобы максимально использовать свойства памяти и не отягощать ее.

Все, что исполнитель осуществляет на инструменте, в этот же момент не запоминается и не выучивается. Это процесс с «оттяжкой времени». Нельзя, что-то разучивая, сразу получить отдачу.

В процессе заучивания пять минут однотипной работы – это максимум, на что способна наша память (ее «третий круг»). После этого лучший интервал для того, чтобы получить ответ, что запомнилось, – двадцать

минут. Через двадцать минут переработка информации мозгом осуществляется всего на 50–60%, через сутки – на 65–70%, а через трое суток – около 75%. Это так называемое явление «реминисценции» (непроизвольное воспроизведение невозпроизводимого сразу). Улучшение (усиление) долговременной памяти зависит от непроизвольного повторения в уме (благодаря «кругам»); от обязательного повторения по памяти при заучивании (включение волевых процессов, благотворное влияние первых повторений, одного-двух, максимум трех, не более); от обогащения информации в скрытый период (особенно во время покоя, сна).

Это необходимо для содержательной, художественной стороны. Для двигательной стороны здесь интервалы несколько иные: от конца упражнения (достаточно короткого по времени) наилучший период для воспроизведения составляет от тридцати секунд до двух минут, когда повторение эффективно. К десятой минуте наилучший период заканчивается, и реминисценция исчезает, следовательно, через десять минут можно начать учить уже новое. Движение лучше запоминается при оптимальном мышечном тоне, близком к предельному («образному»), и резко падает при расслабленных мышцах или излишне напряженных.

«Зажатый» ученик вследствие этого может очень плохо запоминать текст.

Какова польза повторения? Повтор, который осуществляет музыкант, необходим на первых стадиях работы для сравнения и проверки варианта: что сделано, что недоделано, что необходимо закрепить. Следует учесть следующую особенность режима работы мозга: два повторения в день втрое эффективней восьмикратного повторения. Это, однако, касается лишь примитивной зубрежки.

Творческое же нахождение вариантов – не столько повторение, сколько обогащение, переработка информации. Музыка неповторима, любое повторение лишает ее эстетической сущности.

Отсюда такое большое значение придавал вариантам А. И. Ямпольский.

Переключение внимания, интервалы способствуют поддержанию оптимального творческого состояния, а следовательно, и работы памяти. Следует учесть, что наибольшую чувствительность память приобретает к вечеру. Тот же Ямпольский считал, что вечер – лучшее время для художественной работы, так как ночью запомненное не забывается другой информацией.

Необходимо обратить внимание также на то, что прерванная задача лучше запоминается, она заставляет мозг активнее работать, быстрее схватывать новое, лучше запоминать. К. Г. Мострас в своей книге «Система домашних занятий скрипача» рекомендует прекращать занятие над тем или

иным произведением, если время, отведенное на него в бюджете дня, истекло⁴⁶. В этом отношении «откладывание» произведения способствует более интенсивному его запоминанию. Замечено также, что удержание в памяти большого репертуара способствует развитию памяти и ускоряет развитие инструменталиста (Л. Ауэр и П. Столярский требовали от учеников знания всех пройденных сочинений). Исходя из этого, в Московской консерватории введены на третьем и пятом курсах коллоквиумы, где студенты по требованию комиссии играют произведения, пройденные ими за время обучения.

Секрет быстрого и прочного запоминания произведения – использование нескольких каналов. Например, зрительная память на графическое изображение той или иной ноты недостаточна.

Зрительно важнее представлять общую структуру произведения, а не только ноты и их место на странице. Л. Ауэр требовал от своих учеников перед игрой написать на доске текст сочинения.

К структурной последовательности можно привязать и ассоциативный ряд. В ассоциативном ряду вместе должны работать зрительно-двигательный и зрительно-слуховой моменты, «лента видения» и другие компоненты. Основная задача памяти – помочь воссоздать единый комплекс, в котором конец замыкался бы на начало в целостном художественном процессе интерпретации.

Отчего происходят срывы на эстраде? Память не любит, когда ей не верят. Здесь уверенность важнее, чем сомнения: а не подведет ли память? При заучивании важно заранее «промоделировать» не только то, как будет сыграно произведение, но и свое состояние на эстраде. Отсюда – необходимость проверки исполнителя перед выступлением обстановкой, близкой к эстрадной (хотя бы прослушивание соучениками).

Известно, что при исполнении произведений (в частности, трехчастной формы, сонатного Allegro) начало и конец запоминаются лучше, а средний раздел (разработка) несколько хуже. Здесь действует так называемый психологический «эффект края». Срывы на эстраде бывают и при переключении внимания. К примеру, один эпизод выучен хорошо, а другой хуже. Внимание может своевременно не подготовиться к необходимости активизации, и происходит ошибка. Опасны и места после кульминаций, завершения разделов и т. д. Педагогу необходимо всячески развивать у ученика способность к музыкальному представлению, фантазированию, Один ученик, потеряв текст, беспомощно остановился, другой – сымпровизировал и пошел дальше; это говорит о различном характере работы с материалом.

⁴⁶См.: Мострас К. Система домашних занятий скрипача. М., 1956, с. 17.

Отвечая на вопрос, как лучше работать над произведением – выучив сперва на память, или, поработав над ним, потом заучивать, – следует сказать, что полное осознание произведения – это уже память. Проблемы запоминания произведения без его осмысления не должно существовать. Кроме того, стремление выучить сразу наизусть новое произведение помешает дальнейшей творческой работе над ним. Д. Ф. Ойстрах говорил ученикам, что если они нашли свой подход к замыслу сочинения, характерные штрихи аппликатуры, «звуковой фон» и т. д., то произведение уже стало, их достоянием, их детищем, и проблема механического заучивания его снимается сама собой. Следует добавить, что при изучении произведения ученик играет его в более медленном темпе, чем на эстраде. Многие движения при медленном темпе имеют несколько отличительную форму, чем при быстром. Меняется и характер динамики, звукоизвлечения и т. д. Следовательно, изучение наизусть неготового сочинения может стать помехой и двигательной стороной на эстраде.

В эпоху информационного взрыва управление процессом запоминания стало особенно актуальным. Понимание механизмов памяти может помочь в музыкальной педагогике вскрыть неиспользованные резервы, объяснить сложные психологические процессы, происходящие во время исполнения произведения наизусть, выработать современные методы изучения произведения и активизации запоминания.

А. Л. Готсдинер. Подготовка учащихся к концертным выступлениям (К вопросу об эстрадном волнении)

О социальной обусловленности концертных выступлений мало кто из исполнителей, педагогов и тем более учащихся задумывается как в процессе обучения, так и в концертной деятельности. Между тем социальная роль искусства и взаимовлияние исполнителя и слушателей всегда проявляется в каждом выступлении. Свидетельством этого является эстрадное волнение, которое испытывают все выступающие, от ученика ДМШ до маститых артистов с огромным концертным опытом. Поэтому *система обучения должна предусмотреть и воспитание профессиональных артистических навыков общения с публикой*: они входят составной частью в музыкальную профессию.

Печатается по: Готсдинер, А. Л. Подготовка учащихся к концертным выступлениям: (К вопросу об эстрадном волнении). Методические записки по вопросам музыкального образования. Вып. 3, М., 1991. – 239 с. С. 182 – 193.

Эстрадное волнение весьма многолико в своих проявлениях: оно воодушевляет и в этом случае позволяет раскрыть глубоко скрытые потенциальные возможности ученика, артиста. Но больше всего оно беспокоит исполнителей и педагогов своим угнетающим воздействием и слабой управляемостью. Волнуются все или, по крайней мере, подавляющее большинство артистов, лекторов, спортсменов, учащихся и студентов. Такие признания можно найти в высказываниях Антона Рубинштейна и Леопольда Ауэра, Константина Сергеевича Станиславского и Шарля Мюнша, Генриха Густавовича Нейгауза и Мариан Андерсен, Давида Федоровича Ойстраха и Якова Владимировича Флиера, Эмиля Григорьевича Гилельса и многих, многих выдающихся артистов.

Но волнуется каждый по-своему. Потому, что, пожалуй, нигде так выразительно не проявляются индивидуальные различия учащихся, как в предконцертной и концертной обстановке. Значит, вдумчивому педагогу представляется благоприятная возможность лучше изучить психологические особенности своих учащихся и проверить их в экстремальных условиях.

Предстоящее выступление и само исполнение перед публикой создают такую психологическую перегрузку, которая равна стрессовой.

Но характер эстрадного волнения существенно зависит от возраста, темперамента, обученности и воспитания, как семейного, так и в стенах учебного заведения.

Как правило, учащиеся младшего возраста ничего не знают об эстрадном волнении и не испытывают его, пока не попадают в обстановку, где это переживание обсуждается или реально проявляется.

Так, в семье музыкантов дети очень рано знакомятся с этим понятием.

Такой социально-психологический фон приближает проявления эстрадного волнения у учащихся.

Почему большинство младших школьников не волнуются? Во-первых, у многих из них еще *не сформировались собственные эстетические критерии* и еще не усвоена оценочная шкала удачных и неудачных выступлений. Слушание других исполнителей, даже своих сверстников, еще ничего не говорит им о затрате сил, внимания и времени, необходимых для работы над музыкальным произведением, для достижения того или иного результата. Во-вторых, еще не сформировался уровень притязаний, который является равнодействующей между предъявляемыми педагогом требованиями и собственными возможностями для их выполнения; еще не определилось осознание своего места в классной и школьной иерархии.

За исключением очень одаренных учащихся, основным мотивом⁴⁷ для занятия музыкой у детей является желание родителей. Только в процессе обучения любовь к музыке, подкрепленная успехами и положительными оценками педагогов и взрослых, формируется в устойчивую мотивацию к занятиям музыкой. Для учащихся младших классов (шести-девяти лет) выступление в концерте ассоциируется с праздничными ожиданиями, запечатленными в детстве от посещения утренников в клубе, филармонии с удивительными, красиво одетыми артистами, которым зрители хлопают и преподносят цветы. Вот эта праздничность и необыкновенность еще долго доминирует в сознании младших школьников при упоминании о концерте. Чаще всего младшие школьники выступают с удовольствием. Младшего школьника привлекает в концертном выступлении атмосфера праздничности и связанные с ней атрибуты – сцена, объявления программы ведущим, выход к публике, положительные переживания всеобщего внимания, аплодисменты, поздравления и т. д. Но в редких случаях родители или незадачливые педагоги могут спровоцировать эстрадное волнение и в младшем школьном возрасте – если родительские или педагогические амбиции станут главным содержанием предстоящего выступления. Вспоминается, как ученица второго класса Лена Р. была вовлечена в конкуренцию с одноклассником, причем от результата нездорового соревнования зависело получение подарка или наказание. Вот тогда, как Лена призналась спустя много лет, она впервые узнала, что такое боязнь за свое выступление, то есть впервые почувствовала волнение перед концертом.

В юношеском возрасте в основном проявляются симптомы эстрадного волнения, закрепленные в подростковом возрасте. Устойчивость психики, сформировавшийся уровень притязаний и накопленный опыт концертных выступлений складываются в стереотипные реакции и переживания, которые бывает трудно переделать. Сложившаяся жизненная позиция и выбор музыкальной профессии формируют комплекс эстрадных переживаний и заставляют старших подростков и юношей вырабатывать свои эстрадные качества. Но в этом возрасте к неясной причине волнения добавляется борьба за достижение признания, подспудное, часто неосознаваемое стремление к подтверждению своих артистических возможностей.

Небезынтересно, что исполнителю безразлично в какой – «своей» или «чужой» – аудитории он выступает. По мере взросления, приобретения эстрадного опыта это отношение существенно меняется: до подросткового возраста учащиеся предпочитают выступать в «своей», «школьной» среде,

⁴⁷Мотив в психологии – побуждение к поступку, деятельности. Возникновение мотива предполагает определенную совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта, направленную на удовлетворение материальной или духовной потребности. Из совокупности устойчивых потребностей и мотивов складывается мотивационная сфера личности.

для своих педагогов, родителей, друзей и знакомых. Здесь они волнуются меньше, чем в чужой аудитории.

Юноши и взрослые, наоборот, меньше волнуются в чужой обстановке и более чувствительны к мнению своих сверстников, педагогов и знакомых слушателей.

Существенное влияние на успеваемость, эстрадное самочувствие и поведение оказывает темперамент. Наследственность и условия жизни – основная причина различных проявлений одного и того же и – тем более – разных типов темперамента.

Как известно, различают четыре типа темперамента (сангвинический, холерический, флегматический и меланхолический), которые наиболее четко выражаются в форме реакций и поведении. И хотя в чистом виде, с явными чертами того или иного темперамента мы встречаемся довольно редко, преобладающие черты какого-либо темперамента подчиняют менее выраженные компоненты других видов и выстраивают систему реакций в сложный, подчас противоречивый комплекс. Природная основа темперамента, связанная с разными проявлениями типа высшей нервной деятельности (силой, уравновешенностью и быстротой нервных процессов), остается почти неизменной на протяжении всей жизни человека. Встречающиеся в статьях и учебниках указания на возможность переделки темперамента с помощью воспитания не подтверждаются ни наукой, ни практикой: можно изменить только внешнее проявление темперамента. В экстремальных условиях, к которым, несомненно, относится и выступление перед публикой, несдержанность холерика или тревожность меланхолика всегда дадут о себе знать и только усилятся. Однако с помощью воспитания и систематической тренировки можно снизить отрицательные проявления темперамента и улучшить положительные, которые при определенных условиях могут стать преобладающими.

Так, инертность флегматика, составляющая основу выдержки, соседствует с низкой чувствительностью и слабой эмоциональностью.

Они могут закрепиться как вялость, лень, эмоциональная тупость.

Слабость нервных процессов, свойственная меланхолику, сочетается с повышенной чувствительностью, эмоциональностью и глубокой музыкальностью – качествами наиболее важными для музыканта вспомним Шопена и Чайковского.

Определить темперамент учащегося трудно и сложно – необходимо обладать наблюдательностью и опытом исследовательской работы. Конечно, кратковременное наблюдение не может дать достоверных результатов. Наблюдать нужно за повторяющимися и устойчивыми проявлениями таких

свойств темперамента, как чувствительность, реактивность, активность, темп реакций, моторика, пластичность.

Чувствительность (сенситивность) определяется по наименьшей силе воздействия, вызывающей ту или иную реакцию. Низкая чувствительность свойственна флегматику, слабая – холерику и сангвинуку, повышенная – меланхолику, у которого она часто сочетается с тревожностью. Реактивность (впечатлительность) проявляется в эмоциональных реакциях, в глубине и яркости впечатлений от различного рода воздействий. Высокая реактивность свойственна сангвинуку и холерику, малая – флегматику, повышенная – меланхолику. Активность проявляется в энергии, силе и инициативе или в их отсутствии. Высокая активность характерна для холерика, сангвиника, известная активность, даже скорее настойчивость, свойственна флегматику, малая активность – меланхолику. О темпе реакций можно судить по скорости движений, темпу речи, находчивости или растерянности в определенных ситуациях. Быстрый темп характерен для сангвиника и холерика, медленный – для флегматика и меланхолика. Особенности моторики – легкая или затрудненная выработка сложных движений, их устойчивость (у холерика и флегматика) или плохая закрепляемость (у сангвиника, отчасти у меланхолика) – отражаются на психомоторных способностях (размеренность или суетливость движений относятся к темпераменту). Пластичность – легкая приспособляемость человека к изменениям в окружающем мире, ригидность – затрудненная или плохая приспособляемость к внешним изменениям. Пластичность больше свойственна сангвинуку и холерику, ригидность – флегматику и меланхолику.

Дадим обобщенные характеристики различным типам темперамента.

Сангвиник. Хорошо включается в новую работу. Работоспособен, но быстро остывает, если встречается с трудностями или необходимостью детальной проработки, длительными однонаправленными упражнениями. Музыкальное произведение учит быстро, но «дорбатывает», «доводит» с трудом, так как его эмоциональная сторона и привлекательность быстро тускнеют. Любит выступать в концертах, легко может соригинальничать в темпах, штрихах; волнуется сильнее или слабее в зависимости от обстоятельств, значимости выступления, конкретных слушателей. На эстраде играет скорее ярко, чем глубоко. Возможны темповые и технические погрешности и срывы. При удачном выступлении со всеми делится, склонен к хвастовству, при неудачном – старается принизить значение выступления, умалить авторитетность комиссии, слушателей, легко убеждает себя в возможности реабилитации. Замечания воспринимает спокойно, не обижается, но не всегда учитывает их.

Холерик. Обычно с увлечением играет новую пьесу, если она нравится, и игнорирует, играет «из-под палки», если она ему не нравится. Волнуется очень сильно, но, как и сангвиник, играет лучше, эмоциональнее и выразительнее на концерте, чем на репетициях и в классе.

Иногда играет очень ярко, чем поражает даже хорошо знающих его педагогов. Срывы, если они происходят, «катастрофичнее», чем у сангвиника. Склонен к ускорению темпов, форсированию звучности. Удачное выступление переживает бурно, внутренний подъем испытывает долго. Если выступление было неудачным, ищет причину вовне: в зале было жарко (холодно), инструмент постоянно расстраивался (у струнных), аккомпаниатор взял слишком быстрый (или медленный) темп, звучность разных регистров в рояле неуравновешенна и т. д. Замечания вызывают обиду, иногда грубость, поэтому их нужно делать возможно мягче, на фоне положительных сторон.

Флегматик. Уравновешен, держится солидно. Тугодум. Может быть активным, но «раскачивается» с трудом. Когда войдет в работу – настойчив и работоспособен. Обладает выдержкой и самообладанием. Мало эмоционален. Педагогу трудно расширить его динамическую шкалу, добиться выразительного исполнения, игры в быстром темпе. С трудом переключает внимание и приспосабливается к новому расписанию, новой обстановке. Не находчив. Волнуется, порой сильно, но играет стабильно, без срывов: то, что выучено, так же исполняет и в классе, и на концерте. Выступления на концерте очень полезны ему, так как повышают эмоциональную восприимчивость. Замечания воспринимает спокойно и деловито, не обижается.

Меланхолик. Любые изменения обстановки тревожат, даже непривычное отношение к нему со стороны преподавателя переживает болезненно. Быстро утомляется, поэтому мало работоспособен. Весьма впечатлителен, глубоко эмоционален. Часто волнуется на уроке, играет лучше в классе, чем на репетиции и на концерте. От сильного волнения сковывается, теряется. Требуем постоянной поддержки со стороны педагога и сверстников. Свои неудачи преувеличивает, переживает их долго и болезненно. Поэтому замечания педагога должны носить оптимистический характер и делаться чутко и осторожно. Та кому учащемуся нужна постоянная тренировка и частые выступления в концертах с репертуаром меньшей трудности, чем приходится. Желательно повторять исполнение одних и тех же пьес. В целом замечено, что учащихся сильного типа отрицательная оценка стимулирует, слабого – угнетает, приводит к неверию в свои силы. Постоянные выступления постепенно вырабатывают устойчивость и стабильность в концертных выступлениях, но не все даже

опытные артисты успешно преодолевают недостатки своего типа. Заметим, что, несмотря на большой «разброс» индивидуальных различий, основные черты, свойственные для определенного пола, возраста и темперамента, обладают постоянством и устойчивостью, что позволяет педагогу применять определенные целенаправленные методы воздействия.

Предконцертное и концертное состояние имеет довольно четкую периодичность со своими психологическими особенностями, позволяющими выделить в них пять фаз⁴⁸. **Первая фаза** – длительное предконцертное состояние. Она не имеет четких временных границ, так как наступает, как только учащемуся (исполнителю) становится известна дата выступления. В зависимости от подготовленности к нему или от собственных расчетов волнение периодически возникает с той или иной силой. Однако по мере приближения к установленной дате и напоминаний педагога мысль о концерте все чаще посещает и будоражит исполнителя: появляется раздражительность, бессонница, частая смена настроений. Все это усиливается и в день концерта или накануне его становится болезненно острым. Это – **вторая фаза**, непосредственное предконцертное состояние. У некоторых изменяется давление, повышается температура, ощущается сильное недомогание, ученик жалуется, что заболел и выступить не может. Однако если педагог или сам ученик не преодолеет это состояние, связанное, как правило, с эстрадным волнением, оно будет всегда сопутствовать предконцертной и концертной ситуации. Преодоление же малодушия, требующего немалых волевых усилий со стороны педагога и со стороны учащегося, успокаивает выступающего и приносит ему облегчение. Во второй фазе чаще всего выявляется характер эстрадного волнения, например **волнение-подъем**, сопровождающийся легкой эйфорией, нетерпеливым желанием скорее выйти на сцену, мысленным планированием своего исполнения. Это оптимальное и наиболее желательное предконцертное состояние. Но бывают и другие. Это **волнение-паника**, связанная с сильным перевозбуждением, которое внешне проявляется в суетливости движений, отсутствии сосредоточенности, когда мысли перескакивают с одного предмета на другой, руки потеют и тревожность вырастает до страха. Такое предконцертное состояние приводит к случайностям, исполнение часто становится неуправляемым. Преодолеть его или справиться с ним трудно, но можно, если с помощью педагога или собственного волевого усилия переключить внимание учащегося со своего самочувствия на музыкальное произведение, продумывание исполнительского плана, выполнение темповых и динамических указаний. Отрицательных результатов можно

⁴⁸Подробнее см.: Готсдинер А. Концертное исполнение как специфическая форма социального общения. В кн.: Проблемы психологического воздействия. – Иваново, 1978.

ожидать и от **волнения-апатии** – угнетенного и подавленного состояния, когда цель и содержание выступления уходят куда-то на периферию сознания, а в нем настойчиво звучит одна мысль – скорее бы все это окончилось.

Но вот наступает время выхода из артистической на эстраду. Это самая короткая и самая острая, третья фаза эстрадного волнения.

Ученик остается один на один, и педагог уже ничем не может ему помочь. **Третья фаза** проходит как в тумане и редко остается в памяти выступающего. Вот как с известной долей иронии пишет о своем первом выступлении замечательный французский дирижер Шарль Мюнш: «Честно говоря, не могу сказать, чтобы я дирижировал оркестром, ибо целиком был поглощен мыслью о том, как справиться с парализовавшим меня страхом. По эстраде я шел с таким чувством словно пробирался сквозь плотную пелену тумана. Ноги не чувствовали веса тела. Закона тяготения для меня, казалось, не существовало.

Я плыл по нереальному, как сон, миру, который отнюдь не был розовым, и дирижировал как автомат. Сочувствующая аудитория ошибочно приняла мою панику за вдохновение»⁴⁹. Точно так же описывают школьники и студенты свое состояние во время выхода на эстраду: «все было как в тумане», «ничего не помню». Возможность такого состояния педагогу необходимо предусмотреть, чтобы ученик осознанно и целенаправленно выполнял все предконцертные действия. Для этого желательно прорепетировать с учеником выход к инструменту, проверку строя (у струнников), расположение стула и чистоту клавиатуры и т. д. (в то же время не затягивая приготовления к игре, что расхолаживает обычно слушателей). Эти внешние атрибуты помимо создания внутренней подготовленности к исполнению помогают возникновению спокойного и делового настроения у выступающего.

Четвертая фаза – начало исполнения. Здесь важно внутренне подготовиться к исполнению, сосредоточиться и представить себе темп, динамику, желательно пропеть про себя начало пьесы. Многие здесь будут зависеть от воспитания внутреннего слуха, которому вдумчивые педагоги придают большое значение. Именно темп и звучность – наиболее уязвимые стороны для учащегося и начинающего артиста. Если программа хорошо проработана и предконцертные репетиции закрепили основные детали концертного выступления и поведения, исполнение будет устойчивым.

Очень большое значение имеет послеконцертное состояние, которое мы выделили бы как **пятую фазу**. К сожалению, она недооценивается или даже игнорируется многими педагогами. Между тем переживание, которое

⁴⁹Мюнш Ш. Я – дирижер. – М., 1960, с. 30.

насыщено эмоциональными перегрузками, не может мгновенно прекратиться с уходом с эстрады – оно продолжается еще довольно долго. Это радостный подъем после удачного выступления, чувство усталости вплоть до полного изнеможения, недовольство собой и запоздалое желание – «вот теперь бы я сыграл по- настоящему!» Как важна в этих случаях спокойная уверенность педагога, поддержка друзей, сверстников! Редко кто даже из взрослых исполнителей равнодушен к отзывам. Большая неустойчивость и ранимость детской психики требует особенно бережного отношения к послеконцертным переживаниям.

В чем же причина эстрадного волнения? Ведь недостаточная подготовка, будоражащая совесть взыскательного художника, не свойственна большому музыканту. Да и у ученика она встречается не часто. Конечно, не эта причина заставила гениального Антона Рубинштейна с горечью написать: «Вещь, которую я должен исполнить, я знаю очень хорошо. Но появляется какая-то раздражительность, какое-то нервное состояние, возбуждение, думаешь о том, что остановишься, раздражаешься, нервничаешь. Это пытка, страшнее которой и инквизиция не могла бы выдумать»⁵⁰. Известный педагог и композитор С. М. Майкапар считал причиной волнения неправильную работу и непродуктивные домашние занятия учащегося. По его мнению, это приводит к недостаточной проработке музыкального произведения, вызывающей ощущение неуверенности и тревоги. К. С. Станиславский признавал причиной волнения повышенное самолюбие, тщеславие и гордость артиста, которые, не получив подтверждения, приводят к страху⁵¹. Отвергая мысль о том, что причиной волнения являются преувеличенная скромность и неверие в свои способности, известный методист и теоретик исполнительского искусства Г. М. Коган придерживался диаметрально противоположного мнения: не в скромности, а в нескромности, не в недооценке, а в переоценке своих способностей видел он причину волнения⁵². В качестве доказательства этой мысли автор приводит примеры самобичевания исполнителя, сопровождающего его предконцертное состояние. Но это не причина, а следствие волнения, которое неизмеримо усиливает все мысли и переживания, преувеличивая до гигантских размеров воображаемую неудачу или успех выступления.

Волнение не всегда угнетает. Оно имеет и несомненную положительную и стимулирующую сторону. Оно необходимо и полезно и артисту, и студенту, и особенно учащемуся, так как позволяет им раскрыть такие потенциальные возможности, которые в домашних и классных условиях

⁵⁰Рубинштейн А. Автобиографические рассказы.– В кн.: Баренбойм Л. Антон Рубинштейн, т. 1.– Л., 1957, с. 402.

⁵¹См.: Станиславский К. Беседы. – М., 1947.

⁵²См.: Коган Г. У врат мастерства. 4-е изд.– М., 1977, с. 92.

могут и не проявиться. Без повышенного эмоционального состояния не может быть подлинного артистического подъема, того огромного художественного воздействия на публику, которое составляет основу музыкального искусства. Завершение работы над музыкальным произведением, как об этом пишут выдающиеся педагоги, дирижеры и исполнители, также наступает после их исполнения на сцене перед публикой. **Концертные выступления являются своеобразными ступенями в развитии учащихся.** Они являются необходимой профессиональной и социальной проверкой возможностей ученика. Это – положительные стороны эстрадного волнения. Только в случаях волнения-паники и волнения-апатии возникают отрицательные стороны этого феномена – тревожность, напряженность, неуверенность памяти, подавленность. Вместе с перевозбуждением, доходящим иногда до эйфории, они в той или иной степени сопутствуют предконцертному и концертному состоянию исполнителя.

Но в чем же все-таки причина подавляющего волю страха и тревоги? Ведь концертное исполнение не угрожает ни жизни, ни здоровью выступающего. Выступление перед публикой – действительно тяжелое испытание и для учащегося, и для артиста. Но **испытание в сфере социальных отношений.** Репетиция в том же зале, на том же инструменте, при том же освещении, что и на концерте, но лишенная публики, не вызовет такого волнения, как на самом концерте. Даже у начинающих исполнителей оно будет проходить значительно слабее.

В чем же дело? А в том, что в концерте, на экзамене несоизмеримо повышается ответственность за свои знания, умения, действия и даже движения, которые на публике становятся тяжелыми, неловкими и плохо управляемыми. У учащихся волнение трансформируется в боязнь забыть, напутать. И их трудно убедить, что это не главное, что гораздо важнее художественно-выразительная сторона исполнения.

У опытных, выдающихся артистов каждое выступление – это борьба за завоевание престижа, за его сохранение и приумножение. «Прошлое давит. Сейчас я должен оправдать себя, я не могу сыграть как-нибудь», – объяснял свое волнение А. Н. Скрябин⁵³. Сыграть как-нибудь не может и старший учащийся, и студент – им нужна «пятерка» для отбора на отчетный концерт, поступления в консерваторию; всем нужен только успех. А полной уверенности нет, потому что в предконцертной обстановке больше всего царят неопределенность и непредсказуемость оценки слушателей, комиссии. Следовательно, **эстрадное волнение проявляется только в особых условиях социальных взаимоотношений** – на экзамене, концерте, в

⁵³Сабанеев Л. Воспоминания о Скрябине.– Л., 1925, с. 128

соревновании, кон курсе, где мнение о себе и социальный статус выступающего подвергаются испытанию. А поскольку эта задача со многими неизвестными будет возникать вновь и вновь в разных условиях, предсказать его результат очень трудно. Устранить волнение чрезвычайно сложно.

И как мы видели, *не нужно*. Нужно научиться приспособливаться в условиях концертного выступления к исполнению в экстремальных ситуациях. Нужно *научиться «спокойно волноваться»*, как остроумно и мудро выразился П. С. Столярский.

Что же следует сделать, чтобы концертное выступление не приводило к психической травме, к профессиональным потерям, а стимулировало успеваемость и развитие учащихся? Обратимся к опыту педагогов нашего училища, давно и успешно готовящих солистов и коллективы к плановым ответственным выступлениям.

В. М. Хорошина, педагог по классу специального фортепиано, считает, что концертное выступление не должно быть событием, к которому нужно как-то особо готовиться. Это итог всей совместной работы ученика и педагога. Ученик должен черпать свою уверенность в доверии и симпатии к учителю, а они воспитываются благодаря великому терпению и любви к ученику. В. М. Хорошина считает, что волнение необходимо учащемуся. Оно освещает исполнение ярким светом сиюминутного творчества и нередко создает почву для исполнительского озарения. Главным для воспитания стабильности исполнения она считает развитие внутреннего слуха, который активно развивается в занятиях по нотам без инструмента, и особенно в занятиях без нот и без инструмента, когда произведение уже выучено на память.

Вдумчивый и опытный преподаватель по классу скрипки Н. Г. Бешкина выделяет в этой проблеме два вопроса: индивидуальный подход к ученику и работу над художественным образом. Индивидуальный подход помогает выявить уровень эмоциональной возбудимости и музыкальности. Способные учащиеся, обладающие такими свойствами, как правило, волнуются сильнее. В предконцертной работе их нужно сдерживать, снижать их возбуждение, приводящее к форсировке звука, ускорению темпов. У менее эмоциональных и не очень ярких приходится, напротив, увеличивать эмоциональную насыщенность и усиливать нюансировку. Но главное, чтобы формирование художественного образа доминировало во всей работе с учащимися, тогда их выступления будут более устойчивыми и успешными. Волнение полезно, если оно не вызывает чувства страха, считает Н. Г. Бешкина.

Л. Н. Павлов, опытный дирижер-хоровик, как и В. М. Хорошина, видит причину волнения в природных особенностях психики учащихся. Главное внимание Леонид Николаевич придает подготовительной работе с хором.

Добросовестная и тщательная проработка репертуара и частые выступления – вот основные условия стабильного и качественного выступления. За две недели до выступления количество занятий увеличивается, но за день-два занятия прекращаются, так как отдых перед концертом и максимальная сосредоточенность на выступлении совершенно необходимы выступающим. Хотя волнение, как полагает Л. Н. Павлов, может дестабилизировать слабых учащихся (сильных оно окрыляет), оно все же дает дополнительный импульс для занятий всем учащимся.

Много внимания уделяет подготовке вокалистов к выступлению в концерте преподаватель Т. А. Тиунова. Это и воспитательная работа в классе, где постоянно внушается мысль о том, что выступление в концерте – это праздник и для ученика, и для педагога. Тщательную проработку Тамара Алексеевна также считает важнейшим условием стабильности выступлений. Ею практикуется предварительный «прогон» программы в классе перед другими учащимися. Она также считает волнение полезным, ибо утрата творческого волнения обедняет исполнение певца. Однако оно должно всегда сопровождаться вдумчивым контролем за ходом исполнения. Как и другие педагоги, Т. А. Тиунова считает, что волнение зависит от психического и физического здоровья учащегося, его артистизма.

Но многое зависит и от коллектива педагогов. Так, немалое значение имеют организация и само проведение концерта: к ним нужно относиться с максимальным вниманием, поскольку они во многом могут предопределить дальнейший профессиональный путь ученика: психическая травма или безразличие, возникшее после выступления, может приостановить исполнительскую или даже музыкальную деятельность учащегося.

Без слушателей невозможно создать и обстановку концерта: никаких эстрадных навыков и подлинной социальной ответственности учащийся не приобретет – ведь и настоящего волнения в такой обстановке учащийся не испытывает. Если ученик не почувствует приподнятости и сопереживания слушателей с самых ранних лет, социальная и артистическая миссия его деятельности, как определенная мотивация, может не сформироваться.

Совершенно недопустимо опоздание на выступление учеников и тем более отсутствие обучающего педагога, любые разговоры преподавателей во время исполнения, хождение или шум в концертном помещении. Ученик не должен ждать своего выступления, слоняться в коридоре; нельзя разрешать младшим школьникам устраивать шумные игры до выступления, громкие разговоры и разыгрывание вблизи концертного помещения. Обстановка должна способствовать спокойному ожиданию и сосредоточенности. Очень важно в самых сложных и неблагоприятных ситуациях во время концерта сохранять педагогу спокойствие и доброжелательность. Его нервозность

легко передается учащемуся, а иронические реплики и окрик совершенно противопоказаны и недопустимы. Младших учащихся должен выпускать их педагог – спокойно, без бравады или без пренебрежения к слушателям, без подчеркивания ответственности и без подробных наставлений: они могут стать доминантой, объектом «притяжения» и камнем преткновения для исполнителя, для которого все остальное потускнеет – здесь возможны любые срывы. Педагогу следует постоянно держать в поле внимания сильно волнующихся. Продумать для них облегченную программу для выступлений: выпускать в дуэте, в каком-либо ином ансамбле, в качестве аккомпаниатора, поручать маленькое соло, просить переворачивать страницы, старших – вести программу, практиковать более частые выступления. После выступления, особенно неудачного, нужно найти положительные моменты (не растерялся, хорошо звучал такой-то эпизод, выдержал темп).

Подробное обсуждение желательно организовать в ближайшие дни с участием других учащихся класса. В зависимости от возраста, характера, темперамента, прилежания усилить или ослабить положительные или отрицательные моменты выступления. Смягчить максимализм сверстников, воспитать доброжелательность друг к другу, научить культуре обсуждения. Обсуждать само исполнение, поведение на эстраде, но не личность учащегося.

Музыкальная педагогика подтверждает, что можно значительно снизить отрицательные стороны эстрадного волнения и тем лучше подготовить учащихся к концертному выступлению, к будущей концертной деятельности.

М. М. Берляничик. Подготовительная работа и концертные выступления⁵⁴

Исполнение артиста перед публикой или перед отдельными лицами не одно и то же, да и сам он становится иным. Прекрасный, ярко освещенный зал, блеск свечей, нарядное собрание – все это поднимает настроение как исполнителя, так и слушателей.

Р. Шуман

Кому из педагогов музыкальных школ незнакома ситуация, когда ребенок длительное время носит в класс произведение, в котором даже и нотный текст не вполне осмыслен, технически сложные места «не выходят»,

⁵⁴Печатается по: Берляничик, М.М. Подготовительная работа и концертные выступления. // Основы воспитания начинающего скрипача: мышление, технология, творчество: учеб. пособие. – СПб.: Лань, 2000. – 256 с. С. 207-222.

а о выразительности исполнения, художественных моментах по сим причинам и говорить не приходится...

Но вот осталась неделя до выступления. Ученик преображается. Произведение вдруг начинает каким-то неведомым образом «получаться»: технические трудности кое-как преодолеваются и даже появляются некие проблески личного отношения к исполняемой музыке. В таком состоянии сочинение выносится на эстраду – экзамен, академический концерт, а иногда и на суд реальных слушателей (родителей, учащихся и др.). В итоге – в большей или меньшей степени благополучное (удачное или не вполне удачное), а порой и совсем неудавшееся, **но всегда единственное** исполнение долго изучаемого произведения. Несколько дней спустя начинающий концертант получает новое сочинение и всё возвращается на круги своя...

Может быть, в этой зарисовке слишком сгущены краски, но суть проблемы нацеливания всей подготовительной работы юного скрипача на конечный результат – концертное выступление и исполнение произведения для слушателей – охарактеризована, думается, достаточно верно. Речь, иначе говоря, идет о том, что бытующие в повседневной школьной практике **экстенсивные** методы подготовки к выступлению нужно заменять методами **интенсивными**, предполагающими высокую меру активности и мобилизующими все внутренние ресурсы, имеющиеся у юного музыканта, на достижение наилучших результатов в максимально сжатые сроки. С этой точки зрения огромную, во многом определяющую роль играют психологические факторы. Важно так строить процесс занятий в классе, организовывать домашнюю работу, чтобы с первых же выступлений ученик понимал: все, чему он учится, есть, в сущности, подготовительные шаги, ведущие к главному – исполнению музыки для слушателей.

Иными словами, для того чтобы у ребенка складывалась адекватная мотивация овладения отдельными сторонами, средствами, навыками скрипичной игры, творчески заинтересованного отношения к изучаемому произведению, выявления его художественных образов и способов их выражения, преодоления технических трудностей и т. д., цель всей этой работы должна быть более высокой. Ею может стать реализация с помощью скрипки заложенного в каждом ребенке стремления к самовыражению и самоутверждению, артистического начала, привлекающего юного музыканта возможностью общения со слушателями при посредстве музыкального произведения.

Подобная цель и должна создавать ту необходимую психологическую установку, которая, окрашивая все стороны подготовительных (в самом широком смысле) занятий скрипача, способна мобилизовывать скрытые ресурсы его восприятия, мышления, управления скрипично-игровыми

действиями при исполнении музыки. Но для этого нужны соответствующие условия, поскольку психологическая установка, как известно, возникает не просто в результате порождения какой-либо человеческой потребности, но во многом именно благодаря наличию оптимальной ситуации ее удовлетворения.

Приходится признать, что существующая практика организации концертных выступлений учащихся музыкальных школ такой ситуации явно не создает. Парадоксальны прежде всего сами организационные формы выступлений детей-исполнителей.

В теории музыкального исполнительства и практике концертирования давно осмыслен тот факт, что интерпретаторское творчество музыканта – создание произведения исполнительского искусства – завершается лишь в общении с творчески же настроенными слушателями. Однако так называемые академические концерты, не говоря уже об экзаменах и зачетах, носят характер контрольных прослушиваний узкой группой экзаменаторов-экспертов, целью которых является не эстетическое удовлетворение и художественное сотворчество, а прежде всего нормативная оценка на основании неких устоявшихся критериев ученического исполнения.

Отсутствие эстетически, художественно настроенной аудитории – едва ли не главная трудность организации концертных выступлений юных музыкантов. Существенные преобразования тут давно назрели, ибо вне такого общения не возникает артистического вдохновения и исполнительского творчества музыканта, а следовательно, не завершается на каждом этапе и процесс формирования его мастерства. Не случайно в музыкальных вузах, реже в училищах и совсем, к сожалению, не часто в школах практикуются (особенно в преддверии экзаменационных сессий либо в пору академконцертов) классные вечера, в которых участвуют все воспитанники того или иного педагога.

Подобные концерты, с нашей точки зрения, целесообразно широко внедрять в практику начальных этапов учения юных исполнителей. Отчетный вечер скрипичного класса должен включать, наряду с сольными выступлениями, разного рода ансамблевые произведения. Открывать программу такого концерта мог бы ансамбль начинающих скрипачей, а достойным его завершением служить большой (разновозрастной) скрипичный ансамбль. Такая практика, конечно, не является новостью, но приходится говорить о ней, поскольку распространена она недостаточно.

Возможны и другие привлечения широкой публики на концертные выступления юных исполнителей. В школе П. С. Столярского, например, академические концерты всегда были открытыми, проводились часто в зале консерватории, в них выступали учащиеся нескольких специальностей.

Разносторонняя эффективность таких концертов очевидна: с одной стороны, заметно увеличивается круг слушателей за счет присутствия родителей и учащихся разных отделений, любителей различных видов музыкально-исполнительского искусства; с другой – юные музыканты знакомятся с сочинениями, написанными для других инструментов, расширяют таким образом свой музыкальный кругозор, обогащают звуковые (интонационные) представления о музыкальном тоне, образном мире музыки и т. д.

Какие же пути ведут к этому в самой подготовительной работе, которая составляет основное содержание повседневных занятий в детском скрипичном классе? Не претендуя на исчерпывающее освещение этого вопроса (что могло бы составить предмет отдельной работы), попытаемся лишь обрисовать некоторые проблемы и наметить ряд условий, которые, с нашей точки зрения, помогут обеспечить ту необходимую ситуацию удовлетворения потребности юного музыканта в исполнительском творчестве для слушателей, о которой здесь идет речь.

Крайне важно с самого начала создать и всячески поддерживать во всей психологической атмосфере занятий микроклимат творческой ответственности перед потенциальными слушателями. Тому способствует открытый статус всей деятельности детского исполнительского класса, в котором всегда желательно присутствие других учеников, родителей, коллег-педагогов и даже просто знакомых и компетентных любителей скрипичной игры. Но для того помещение скрипичного класса должно быть достаточно просторным и акустически приемлемым, чтобы здесь не только могли заниматься солисты и ансамблевые объединения юных музыкантов (вплоть до большого ансамбля скрипачей), но нашлось бы место и для слушателей. Такие скрипичные аудитории были в одесской школе у П. С. Столярского, в московской консерватории у А. И. Ямпольского, Д. Ф. Ойстраха и других выдающихся педагогов. В Петербургской консерватории существует превосходный класс Л. С. Ауэра, в котором позднее занимались Ю. И. Эйдлин, М. И. Вайман, Б. Л. Гутников и др.⁵⁵

У П. С. Столярского в таком обширном классе было устроено небольшое возвышение, напоминавшее эстраду. На это возвышение выдающийся наставник скрипачей отправлял юного исполнителя тогда, когда чувствовал наступление стадии «дозревания» произведения, требующей резкого повышения исполнительской активности и эстрадного самочувствия. Несомненный психологический эффект такой акции многократно был проверен нами в собственной педагогической работе и деятельности коллег, до сих пор сохраняющих оборудованную в 50-е годы небольшую

⁵⁵ В музыкальных школах всей Сибири нам известен лишь один такой скрипичный класс, удовлетворяющий этим требованиям, – в кемеровской музыкальной школе № 1, где в 50-70-е годы преподавал Ф. И. Фуксон.

передвижную «эстрадку» в одном из классов шестой новосибирской музыкальной школы.

Применительно к повседневной работе в детском скрипичном классе, ориентированной на подготовку к концертным выступлениям, назовем еще ряд существенных моментов.

Важное значение имеет стиль работы педагога с учеником над музыкальным произведением. Нередко учитель, словно не замечая творческой включенности ребенка в исполнительский процесс, прерывает его разного рода замечаниями и поправками, которые, кстати говоря, могли бы быть более осмысленно восприняты учеником не во время, а после исполнения. Со всех точек зрения целесообразнее сначала полностью прослушать принесенное на урок сочинение, сохраняя его цельность, присущую публичному выступлению, а потом, после оценки исполнения в целом, анатомировать произведение на отдельные фрагменты, требующие особо компетентного вмешательства, специального изучения и совместного творческого поиска наилучших решений – художественных и технических (разумеется, в их целостности).

Выше уже говорилось о необходимости преодолевать типичную для многих педагогов привычку высказывать замечания в форме однозначных наставлений, непосредственно относящихся к определенным исполнительским действиям или их составляющим элементам. Такой императивный стиль педагогического «творчества», игнорируя собственное оценочное восприятие ученика, препятствует развитию его рефлексивного мышления – важнейшего фактора самосовершенствования. Недаром Д. Ф. Ойстрах, по свидетельству В. Ю. Григорьева, свои суждения всегда начинал с выявления положительных качеств в ученическом исполнении, а затем исподволь, очень тактично и преимущественно в плане пожеланий высказывал соображения и рекомендации, которые, впрочем, нередко вели к полному переосмыслению интерпретации сочинения.⁵⁶

Конечно, подобный стиль общения с учеником скорее присущ более поздним этапам становления мастерства, но и в начальной стадии занятий не следовало бы забывать об его психологически созидательном значении. Правомерно всегда вести профессиональный разговор с юным музыкантом с позиции педагога как слушателя, признавая за ним (а иногда и подчеркивая) право на самостоятельные решения и исполнительские инициативы. При такой педагогической позиции, разумеется, каждое пожелание и замечание понадобится начинать с уточнения характера музыки, ее художественных образов, и лишь отталкиваясь от их интеллектуально-эмоционального

⁵⁶Григорьев, В. Ю. Некоторые черты педагогической системы Д. Ф. Ойстраха // Музыкальное исполнительство и педагогика. М., 1991. С. 5-41.

постижения, вести речь о тех или иных исполнительских средствах, приемах, навыках.

Одним из важнейших способов оптимизации всех видов подготовительной работы юного исполнителя является целостный метод <...>. Полную включенность ребенка в исполнительский процесс, максимальную мобилизацию всех его музыкальных, художественных, личностных, моторных, психических сил и свойств, без сомнения, предстоит развивать последовательно и неуклонно, но фундамент данного качества необходимо закладывать в самом начале.

Тогда появится возможность приблизиться к решению другой назревшей проблемы – сокращения сроков изучения музыкальных произведений, намечаемых к концертному исполнению. Непомерная их *растянутость* – *устоявшийся порок учения юных музыкантов*. Не зря многие педагоги-исполнители высказывают в последнее время мнение о том, что методы занятий в инструментальных классах (в том числе детских) должны быть, насколько возможно, приближены к профессиональной практике концертных выступлений⁵⁷. А последняя во многом характеризуется оперативностью в повседневной подготовительной работе и использованием различных средств интенсификации исполнительского развития.

Одним из них, как уже говорилось, служит значительное расширение круга музыкальных сочинений, с которыми исполнительски общается юный музыкант на каждом этапе занятий, за счет изучения некоторого их числа в порядке ознакомления или чтения с листа. Систематическая работа такого рода – *эскизное изучение репертуара*, как указывает Г. М. Цыпин, представляет собой особую линию профессиональных занятий, которую он называет развивающим музыкальным обучением⁵⁸. Отметим, что общение с более обширным пространством музыкальных образов, наряду с подготовкой определенных сочинений к публичному исполнению, заметно обогащает интерпретацию последних, привнося в неё новые, порой самобытные и интересные черты. Следовательно, подобные занятия должны быть не дополнением, а органической частью разностороннего процесса подготовки ученика к концертному выступлению.

Отметим, в связи с этим, забегая вперед, что некоторые исполнители в день концерта вместо многократного проигрывания исполняемой программы

⁵⁷ Так, З. Н. Брон и А. Ф. Нечипорук описывают порядок организации работы, при котором самостоятельно разобранный произведение углубленно и детально изучается в классе с педагогом не более двух-трех раз, после чего акцент переносится на самостоятельную работу и устанавливается дата выступления. Интересно, что на основе своего опыта они считают возможным тут же давать ученику новое сочинение. Таким образом, сроки изучения произведений – от начала до готовности к публичному исполнению – значительно сокращаются, притом параллельная работа над другой программой становится оптимизирующим фактором и по отношению к первой.

⁵⁸Цыпин, Г. М. Обучение игре на фортепиано. М., Просвещение, 1984. – 176 с.

предпочитают знакомиться с новыми сочинениями, читать с листа и т. д. Очевидно, при условии добротного «знания» исполняемого произведения, для них важнейшее значение приобретает именно фактор новизны – расширение музыкальных впечатлений, способных стимулировать творческое воображение и ассоциативный ряд, формирующийся у исполнителя.

Коснемся теперь (по необходимости кратко) некоторых моментов непосредственной (предконцертной) подготовительной работы, поскольку она довольно обстоятельно обсуждалась ранее в музыкально-педагогической литературе.

Так, В. Ю. Григорьев привлекает внимание к тому принципиальному обстоятельству, что выступление на эстраде по своим психофизиологическим характеристикам в корне отличается от привычных исполнительских состояний, присущих занятиям в классе и дома. «Исполнитель на эстраде, – пишет автор, – попадает в иную реальность бытия, обстановку, в которой он ранее не жил, не действовал, не мыслил, не чувствовал. Здесь все его психофизиологические механизмы действуют целостно, как единая система, притом на значительно повышенном энергетическом уровне. Резко изменяются напряжение мышц и привычные параметры психической деятельности, возрастают скорость протекания процессов, ощущение пространства, работа анализаторов». Ибо здесь происходит «сложнейший творческий акт воссоздания музыки – порождение фантазийного, нереального мира, своеобразной «идеальной реальности», что требует предельного напряжения духовных сил, выхода на сверхуровень психических способностей, недоступных для реализации в привычной обстановке»⁵⁹.

Следовательно, вся работа над сочинением на предконцертной подготовительной стадии должна быть, насколько возможно, приближена к этому уровню. Осуществить это удастся лишь путем проведения репетиций *в том самом зале, где состоится выступление*. К сожалению, в силу разных причин они бывают обычно слишком краткими и проводятся, как правило, без слушателей.

Между тем, следовало бы изыскивать любые возможности для увеличения количества и продолжительности репетиций в концертном зале, привлечения хотя бы минимальной аудитории, ибо исключительно важно, чтобы не только сам зал с его иной акустикой и обстановкой игры, но и слушатели становились теперь не внешними для исполнителя-артиста, а оказывались как бы «внутри системы «музыка-исполнитель-зал-слушатели», заставляя переводить на иной уровень многие характеристики игрового

⁵⁹Григорьев, В. Ю. Исполнитель и эстрада. Москва: Классика-XXI, 2006: ПИК ВИНТИ. – 151 с. С. 5.

процесса, концентрировать в единичном исполнении порой многомесячные занятия».

Конечно, промежуточной ступенью к такой репетиционной работе могут служить разного рода умственные (психологические) эксперименты – когда в классе и дома сознательно моделируется обстановка концертного выступления со всей его атрибутикой – манерой выхода, поклоном, настройкой скрипки и пр⁶⁰.

Тому же служит и «мини-эстрада» П. С. Столярского. Но ничто не может заменить полноценные репетиции в зале: ведь не случайно генеральные репетиции театральных спектаклей всегда проводятся при полном зрительном зале.

В предконцертной работе возникает и весьма важный вопрос об оценке степени подготовленности ученика к выступлению. Некоторые педагоги неоднократно отодвигают сроки выступления, видя задачу подготовительной работы в том, чтобы обеспечить стопроцентную (а в идеале 150- и даже 200-процентную) готовность исполнения программы, из которой на эстраде якобы может сохраниться значительная часть. Такая педагогическая позиция представляет собой явное заблуждение, поскольку заметно снижает активность ученика, не говоря уже о том, что стремление достичь столь высокой планки стабильности исполнения неминуемо ведет к нивелированию творческого начала и художественной интуиции.

Видимо, прав был А. И. Ямпольский, советуя своим ученикам скорее «уценивать» свои претензии на эстраде. Вспоминая, что он говорил «не играй лучше, чем ты можешь», В. Ю. Григорьев отмечал: «Именно позиция определенной «безответственности» будет во многом способствовать раскрепощению исполнителя от излишней волевой импульсации, психологического зажима, ибо позиция «ответственности» (на которой порой настаивает педагог и которую принимает на себя исполнитель) вызывает излишнюю напряженность и неверное включение на эстраде механизмов «стимуляции» игрового процесса, вмешательство сознания»⁶¹. Излишне, думается, говорить, что сказанное здесь относится именно к эстрадной установке – она не отменяет, а лишь подчеркивает важность ответственного отношения ученика во всех, охарактеризованных выше, моментах подготовительной работы.

Разумеется, применительно ко многим исполнителям, особенно в первых опытах их концертных выступлений, эти соображения надо учитывать с

⁶⁰ Отрабатывать с детьми внешние атрибуты поведения исполнителя на эстраде нужно тщательно и серьезно, ибо, согласно «методу физических действий» К. С. Станиславского, последние «провоцируют» возникновение искомым психологических состояний артиста.

⁶¹ Григорьев, В. Ю. Исполнитель и эстрада. Москва: Классика-XXI, 2006: ПИК ВИНТИ. – 151 с. С. 8-9.

известными поправками на возраст, общий психологический склад ребенка, особенности его внимания, восприятия и мышления, эмоциональной реакции и волевых качеств, уровень музыкальной и исполнительской одарённости.

Нужно иметь в виду, что выступления перед публикой для детей младшего возраста органически входят в структуру их игровой деятельности (как и игра на скрипке в целом). Поэтому эстрадное волнение как таковое им, в принципе, не свойственно. Однако поведение детей на эстраде часто характеризуется неустойчивым вниманием, случайными и внезапными отвлечениями, утерей не вполне еще сложившихся ориентаций, что может разрушающе действовать на игровой процесс. В этих условиях одним из решающих факторов является прочность выучки пьес, предполагающая достаточную степень автоматизации инструментально-двигательной стороны исполнения.

Не станем повторять здесь хорошо известные рекомендации, касающиеся режима дня, жизненного уклада, занятий на инструменте и проигрывания программы в день концерта, а также поведения за кулисами непосредственно перед выходом на эстраду. Скажем только, что эти советы и вообще какие-либо регламентации жизни и поведения концертанта не могут быть универсальными – они должны учитывать индивидуально-психологические и личностные качества юного музыканта. А потому они должны становиться предметом чуткой педагогической рефлексии всех действий ученика в этой экстремальной фазе его деятельности.

Такой углубленный анализ, осуществляемый в ходе предконцертной подготовительной работы и в процессе выступления, может подсказать педагогу некоторые способы стимуляции творческих состояний на эстраде, годные только для данного ученика и применимые лишь на определенном этапе его исполнительского развития и личностного становления.

Говоря о совершенствовании практики концертных выступлений юных исполнителей, нельзя обойти молчанием еще одну острую проблему, тесно связанную с поиском интенсивных путей формирования-развития исполнительского мастерства <...>. Имеется в виду потребность неоднократного исполнения освоенных произведений для слушателей.

Ранее уже шла речь о том, что процесс формирования мастерства музыканта на каждом этапе завершается лишь в ходе публичного выступления, когда экстремальная ситуация исполнительского творчества мобилизует все имеющиеся у него резервы исполнения, подчас скрытые. Естественно, что присущая исполнительской культуре вариантная множественность (термин С. Х. Раппопорта) интерпретации произведения заметно расширяет поле мастерства – насыщает его характерными красками,

обогащает образными представлениями, обеспечивает новыми приемами, умениями, навыками.

Надо ли разъяснять, что устоявшаяся в музыкальном обучении практика одного-единственного исполнения выученного произведения дает весьма скромный (к тому же неустойчивый) эффект с точки зрения развития основ мастерства детей-инструменталистов? Думается, вместе с тем, что находить пути решения данной проблемы не так уж трудно: надо проявлять инициативу, организуя выход музыкально-исполнительского творчества детей из привычных, весьма тесных аудиторий музыкальных школ в широкое пространство социального бытования академической музыки.

С обсуждаемой проблемой тесно связаны задачи накопления и постоянной готовности репертуара, неизменного наличия хорошей исполнительской формы. Но не только это. Постоянное повторение ранее подготовленных произведений, необходимость поддержания их в наилучшей концертной форме являются важным средством развития мастерства. Ибо о повторении как таковом здесь можно говорить лишь с определенной долей условности.

Ведь исполненное прежде сочинение при постоянном возобновлении и повторении каждый раз попадает в совершенно иной, новый для ученика музыкально-художественный контекст, воссоздается более совершенными технико-технологическими средствами. Это открывает возможность его исполнения на другом, более высоком уровне. Не случайно Б. Л. Яворский в одном из писем своим ученикам и единомышленникам, созидавшим фундамент музыкальной культуры и образования в строящемся Магнитогорске, в присутствии ему императивном тоне требовал: «Всех заставлять играть все наизусть и ...проверять весь репертуар с начала школы – увидите, какие будут результаты...»⁶².

Специфическим видом концертных выступлений детей-исполнителей служат разного рода конкурсы, число которых ныне неуклонно растет. И хотя немало типографской краски было израсходовано на публикацию разноречивых суждений по поводу их вреда или пользы, без конкурсов уже нельзя представить себе современную музыкальную жизнь. Можно увидеть, что детские исполнительские конкурсы преследуют несколько целей, значимых в социально-культурном плане. Это, во-первых, активизация поиска талантов, способных сохранять и умножать достижения музыкально-исполнительского искусства. Во-вторых, оптимизация их инструментального развития, достижение в ранние годы зрелого виртуозного мастерства, что было характерной чертой детского исполнительства в прошлом. Наконец, в-третьих, стремление привлечь к одаренным детям общественное внимание,

⁶²Яворский Б. Л. Статьи, воспоминания, переписка. Т. 1. 2-е изд. М., 1972. С. 531.

чтобы создать более благоприятные материальные условия для воспитания новых поколений ярких музыкантов, в которых остро нуждается современная музыкальная культура.

Для решения этих задач детские музыкальные конкурсы представляют собой несомненно нужный инструмент практики социально-культурного развития. Они полезны и в качестве информационного средства, расширяющего круг потенциальных слушателей инструментальной музыки. Но надо видеть и отрицательные моменты в нынешнем конкурсном марафоне. Главный из них, пожалуй, состоит в том, что программы конкурсов и весь стиль их проведения предъявляют к юным конкурсантам требования, условно говоря, скорее количественного, нежели качественного порядка. Это и значительные технические трудности исполняемых сочинений, и непременно быстрые темпы, порой считающиеся доказательством виртуозности, и психологическая устойчивость эстрадного поведения, и многое другое.

К сожалению, конкурсные требования мало отражают художественные критерии исполнения – своеобразие звуковой палитры, выразительность, самобытность интонирования, стилистическую достоверность и пр., хотя осуществить это, разумеется, совсем непросто. Определенными шагами к преодолению трудностей переориентации детско-юношеских исполнительских конкурсов на оценку развития художественных качеств молодых музыкантов могли бы, по нашему мнению, служить несколько инициатив. Так, полезно проводить разнообразные конкурсы внутри школ (или межшкольные соревнования в пределах города, района).

Словом, конкурсное дело <...> нуждается в усилении художественных критериев оценки мастерства юных исполнителей. Реализовывать эту задачу, актуальную и для артистических конкурсов, можно лишь на базе преемственности, если заметно приблизить тематику и критерии детских конкурсных состязаний к художественной первооснове музыки. Конкретные пути реализации данного требования, думается, могут быть самыми разнообразными. Здесь – широкое поле для проявления творческих инициатив педагогических коллективов музыкальных школ.

Л. Ф. Ивонина. Публичные выступления в музыкальной школе как уникальная форма социализации личности⁶³

Переосмысление содержания детского музыкального образования – естественное следствие реформ, проводимых в целом на рубеже XX-XXI

⁶³Печатается по: Ивонина, Л. Ф. Публичные выступления в музыкальной школе как уникальная форма социализации личности. // Уроки Д. Б. Кабалевского – музыкальному образованию и культуре XXI века: сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2020. – Т. 1. – 254 с. С. 95-107.

веков. Одной из острых проблем является принятие или отторжение педагогами и родителями различных форм публичных выступлений в музыкальной школе. Оснований для дискуссии вполне достаточно, поскольку цели, которые поставлены перед учреждением детского музыкального образования, имеют достаточно неясный образ результата для родителей.

Изначально массовая педагогика преследовала задачу всеобщего музыкального образования с тем, чтобы обеспечить повсеместное приобщение детей к музыке и таким путём формировать развитое и эрудированное общество.

«Прежде всего целью обучения, – писал Д. Б. Кабалевский, – является не овладение теми или иными навыками и знаниями, а формирование в учащихся подлинной музыкальной культуры». Важнейшая задача уроков музыки, согласно позиции Д. Б. Кабалевского, «заключается в том, чтобы вызвать у учащихся глубокий и устойчивый интерес и любовь к музыке». И далее: «Искусство в воспитании школьников играет особую, ничем не заменимую роль. Эта особенность вытекает прежде всего из того обстоятельства, что любое произведение искусства в самом себе содержит нравственное начало» [8, с. 125].

Но несмотря на такой, казалось бы, понятный общегуманитарный подход, вопросы к музыкальному образованию были у родителей всегда. Неслучайно Д. Б. Кабалевский в своих работах приводит целые диалоги, свидетельствующие о том, что убеждение «музыка – удел избранных» обладает большой стойкостью.

«Как-то, приведя к учительнице музыки свою семилетнюю дочку, мать спросила: «Стоит ли учить девочку музыке? Есть ли у неё для этого достаточные способности?». Вместо ответа учительница задала свой вопрос: «А вы не спрашивали у преподавателей физики, географии, истории, есть ли у вашей дочери способности к физике, географии, истории? Вас ведь не удивляет то, что она будет изучать в школе все эти предметы, хотя, возможно, не станет ни историком, ни географом, ни физиком? Почему же музыкой – этим чудесным созданием человеческого гения, без которого не может прожить свою жизнь ни физик, ни историк, ни географ, – должны заниматься только избранные, особо одарённые дети?» [9, с. 22]

Одной из актуальных проблем является механизм отчётности учащихся, формой которого традиционно считается выступление на сцене. Многие родители придерживаются точки зрения, которую нельзя назвать ошибочной: публичные выступления создают стрессовую ситуацию и поэтому должны проводиться только при добровольном согласии ученика.

Современные учебные программы дают возможность гибко подойти к этому вопросу, что позволяет смягчить возникновение излишней конкуренции среди учеников. Тем не менее, хотелось бы обосновать необходимость публичных выступлений для всех учащихся без исключения.

Выступление перед публикой является ярким коммуникационным актом, который может быть доступной всем детям формой социализации личности.

По данным социологии, человек, являясь, с одной стороны, творением общества, с другой – его творцом, только вбирая в себя социальный опыт становится личностью. Процесс усвоения индивидом социального опыта, определенной системы знаний, норм, ценностей, образцов поведения, присущих обществу в целом и позволяющих ему функционировать в качестве активного субъекта общественных отношений, принято называть социализацией [7, с. 40]. Личность не просто усваивает социальный опыт, а преобразовывает его в свои собственные оценки, ориентации и установки (Там же).

Обучение музыке, как и всякое *обучение*, в рамках социологического подхода может быть понято как *относительно постоянное изменение в человеческом поведении или способностях, являющееся следствием опыта* [2, с. 167]. Но в ходе обучения музыке, основой которого является обучение основам музицирования на избранном инструменте, учащийся получает образование, а это уже *один из аспектов многостороннего процесса социализации, с помощью которого человек приобретает модели поведения, необходимые ему для эффективного участия в жизни общества* (Там же).

Выступление на сцене можно отнести к непрямым, скрытым процессам обучения. Модели поведения, которые приобретаются с помощью публичного выступления, на первый взгляд не всегда применимы в обычной жизни. Вместе с тем, в ходе той или иной сценической деятельности учащийся приобретает навыки, которые могут качественно влиять на общее развитие его личности.

Такими качествами можно считать ответственность, умение мобилизоваться, самообладание и самоконтроль, воспитание выдержки. Если выступление происходит при исполнении текста наизусть, то это ещё и колоссальная тренировка работы памяти в необычной, иногда – экстремальной, обстановке. Дети учатся нормам поведения на сцене, определённому этикету, контролю за своими действиями в условиях, когда они попадают в центр общего внимания.

Выступление на сцене – это не просто процесс коммуникации. Музыкальное выступление представляет собой яркий пример невербальной коммуникации. Музыка является универсальным способом передачи

внутреннего состояния, хотя сам процесс трансляции эмоционального содержания удивительно сложен.

Обучение музыке можно отнести как к направленной форме социализации, так и ненаправленной её форме. *Ненаправленная социализация – это стихийное, «автоматическое» формирование определенных социальных качеств в процессе пребывания в непосредственном социальном окружении* [7, с. 41]. Попадая в постоянную звуковую атмосферу, учащийся имплицитно, в неосознаваемой форме, насыщает свой внутренний мир музыкальными впечатлениями. Параллельно с этим происходит и свойственное ненаправленной социализации *стихийное формирование личности* [Там же]. В этом случае имеет значение качество среды, в которой находится ученик: какую музыку слушает, в каком исполнении, в каком временном количестве.

В таком контексте к форме направленной социализации, а это – *специально разработанная обществом система средств воздействия на личность с целью сформировать ее в соответствии с определёнными ценностями, идеалами, интересами и целями* [7, с. 41] – относится и обучение в музыкальной школе. В процессе обучения музыке учащийся усваивает нормы, соответствующие общим требованиям музыкальной культуры, формирует собственную систему ценностей на основе полученного практического опыта.

Применимо к музыкальному обучению как процессу социализации большое значение имеет проблема возраста. С одной стороны, социология детства в качестве основной идеи предлагает *понимание множественности детства и детских миров* [12, с. 68]. С другой стороны, детский возраст в музыке – явление очень условное. Музыкальная педагогика подтверждает необходимость учёта социального возраста. *Социальный возраст человека измеряется путём соотнесения уровня его социального развития с тем, что статистически нормально для его сверстников* [12, с. 74].

Известно, что определение возраста имеет два значения: абсолютный (хронологический) возраст, который выражается количеством временных единиц, и условный возраст, или возраст развития, который определяется уровнем развития на основании определённых качественных и количественных признаков. В музыкальном обучении развитие происходит нелинейным образом, именно поэтому возраст развития при совпадении абсолютного возраста у учащихся бывает очень различным.

Музыкальное обучение с точки зрения *содержания социализационного процесса* не только является *познавательным типом социализации, но и связано с результативностью социализации, позволяет выделить успешную, ускоренную или запаздывающую социализацию* [11, с. 142].

Кроме того, музыкальное обучение, в отличие от общепринятого определения школьного возраста как обозначающего этап вторичной социализации, несёт в себе признаки первичной социализации: первичное освоение окружающего музыкального мира сочетается с вторичным вхождением в общество, появление «других» значимых взрослых, наряду с родителями. Ученик *«вбирает» в себя общие ценности в процессе общения со значимыми для него другими людьми, будучи направляемым ими* [11, с. 142].

Публичные выступления в таком контексте формируют возраст развития, поскольку учащийся начинает испытывать себя не столько в познавательном процессе, где он не скован временными рамками, сколько в целенаправленных усилиях. На сцене учащийся должен активно действовать с целью произвести впечатление на принимающую сторону – слушателя.

Публичные выступления в школе являются средством социализации, которая осуществляется в данном случае с помощью *последовательного приобщения учащегося к довольно сложной предметно-практической и духовно-практической деятельности*. И здесь можно отметить наличие *психологических механизмов социализации* [16, с. 64]: импринтинг (запечатление) – фиксирование на подсознательном уровне особенностей воздействующих на него жизненно важных объектов; подражание – произвольное и непроизвольное следование каким-либо примерам и образцам поведения (например, подражание педагогу или известному исполнителю); идентификация (отождествление) – процесс осознания установок, ценностей, моделей поведения как своих собственных; рефлексия – внутренняя оценка происходящих событий [16, с. 67]. Всё перечисленное, безусловно, присутствует и в обычной деятельности учащегося, но в сценической практике проявляется с эффектом особенного события.

Для социально-психологического подхода характерно рассмотрение проблемы с двух сторон. С одной стороны, публичный показ достижений определяет место в социуме, с другой стороны – сказывается на формировании самой личности. Личность ученика музыкальной школы оказывается включенной в систему ценностей, которые сформулированы в музыкально-исполнительских школах, что определяет и социальный, и личностный рост.

Качество выступления учащегося так же оценивается с двух сторон: есть оценка значимых взрослых и есть оценка сверстников, которые не обладают определённой критичностью оценки или оценивают со своего уровня, часто – любительского.

Нередко случается так, что «угодить» и тем, и другим оказывается крайне сложно. Очень часто выступление ученика, которое высоко оценивает

профессиональная комиссия, совсем не имеет успеха у сверстников из «обычного» окружения. И, наоборот, неряшливое выступление ученика, но внешне эффектное, вызывает восторги у неподготовленного слушателя. В данном случае для формирования личности будет иметь значение, на какие именно критерии будет ориентироваться учащийся, выступая на сцене.

Есть ещё третья сторона – сам выступающий. Наиболее «продвинутые» учащиеся отличаются комплексом сценического «аутизма»: их интересует только собственная оценка игры. Другие для построения собственного мнения опираются на отзывы – педагога, родителей, сверстников, любых слушателей, способных сформулировать своё впечатление от игры ученика.

Крайне важно в связи с этим обозначить круг людей, оказывающих «оценочное» влияние на учащегося. Важно ответить на вопрос, что значит для учащегося то или иное мнение в психологическом плане. Так происходит объединение социологического подхода, который не является основным в индивидуальном обучении, с психологическим подходом, имеющим на сегодняшний день в музыкальной педагогике значимые традиции.

Публичное выступление можно обозначить таким термином, как «микросреда» формирования личности [1, с. 92]. Сценическое поведение учащегося может выявить «социальную ориентацию» личности ученика (систему ценностной ориентации) (Там же). Именно «проявление или непроявление тех или иных индивидуальных психологических особенностей» [1, с. 111] зависит от ситуации и меры её значимости для формирования личности ребёнка. Значимым для учащегося является и сам вид деятельности, обусловленный определёнными социальными связями.

Например, лидерские качества учащегося часто увеличиваются под воздействием частых выступлений ребёнка на сцене. Увеличивается и критическое отношение к своим действиям в условиях появления в общественном месте. Таким образом, через выступления на публике учащийся «реализует свою социальную сущность» [1, с. 191].

В сценической деятельности учащегося проявляются три сферы, в которых осуществляется становление личности: деятельность, общение, самосознание [1, с. 195], что, по И. С. Кону, «означает становление в человеке образа его Я» [13, с. 9].

Здесь очень важно с педагогической точки зрения выделить моменты, помогающие не сводить понятия «индивидуальность» и «личность» к одному содержанию. Социология акцентирует наше внимание на принципиальном различии следующих категорий.

Человек – это самое общее понятие, происходящее от возникшего *homo sapiens*. Индивид – это отдельный, конкретный человек, единичный представитель человеческого рода. Индивидуальность понимается как

совокупность черт, отличающих одного индивида от другого. Личность определяется как системное качество индивида, обновленное его включённостью в общественные отношения и проявляющееся в совместной деятельности и общении [2, с. 63]. Личность, таким образом, – понятие, подчёркивающее социальную сущность человека и индивида [20, с. 253-268].

В музыкальном исполнительстве индивидуальность является основополагающим критерием, поскольку напрямую связана с субъективным процессом интерпретации. И если индивидуальность укрепляется личностными качествами, то возрастает её значимость. В музыкальной коммуникации есть сторона, присущая другим видам коммуникации: с её помощью люди *добиваются социальных целей* [2, с. 60]. Публичные музыкальные выступления очень сильно влияют на социальный статус учащегося.

Статус, по Э. Гоффману, может определяться «по шкале престижа согласно количеству социальной ценности, которое вкладывается в него в сопоставлении с другими статусами в том же секторе социальной жизни»; индивид может оцениваться по шкале уважения в зависимости от того, в какой степени его исполнение приближается к установленному идеалу [5, с. 42]. (Это утверждение почти дословно можно перенести в область музыкальной педагогики.)

Средства демонстрации собственной позиции Э. Гоффман называет статусными символами. Они обозначают позицию, занимаемую обладателем статуса, и их необходимо отличать от символов уважения, обозначающих степень, в которой лицо исполняет обязанности в соответствии с идеальными стандартами. Не вдаваясь в глубину теории Гоффмана, можно сделать вывод о том, что в школьном сообществе выступление ученика на сцене может играть роль и символа уважения, и символа статуса. По мнению Гоффмана, путём воздействия на представление других людей о самом себе человек может контролировать ситуации, в которых он может оказаться. «Мы заинтересованы в том, чтобы представить себя другим людям в выгодном свете, чтобы у них сложилось о нас по возможности самое выгодное впечатление» [2, с. 66]. Этот процесс Гоффман назвал управлением впечатлениями (*impression management*). Таким образом, совершенно не исключено, что учащийся может использовать свои выступления в концертах в качестве инструмента «управления впечатлениями» и создания своего статуса в среде сверстников, а также в качестве доказательства своей «взрослости» и прилежности для родителей.

В трактовке процесса социализации различаются два подхода. Субъект-субъектный подход трактует социализацию как «вхождение человека в общество в процессе развития и самоизменения» [16, с. 39]. В сравнении с

этим в рамках субъект-объектного подхода социализация понимается как адаптация человека в обществе. По отношению к музыкальному обучению более применимым представляется субъект-субъектный подход.

Принципиальное отличие субъект-субъектного подхода состоит в том, что в ходе него осуществляется единство «приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества» [16, с. 43]. В ходе приспособления происходит согласование целей и самооценок человека с его возможностями [16, с. 44]. Как и в обществе в целом, в музыкальном обучении характер такого приспособления может быть не всегда абсолютно положительным. Приспособление может привести как к прогрессу, так и способствовать стагнации и регрессии. И если в общесоциологическом смысле приспособление – это процесс социального становления индивида, то в сценическом выступлении очень сильно возрастает роль самооценки, которая в целом зависит от общественно значимого результата.

Успех индивидуального развития, и это в музыкальном развитии особенно заметно, зависит «не только и не столько от приспособления человека к непосредственно окружающей его среде, сколько от его выхода за пределы среды» [16, с. 46]. Выступление на сцене помогает учащемуся осознать, что с помощью активного попадания в центр внимания он получает возможность выделиться из основной массы представителей общества, в котором он существует. Чем старше становится ученик, тем значимей для него критически настроенное окружение, тем больше он проявляет желание выделиться среди других.

В музыкальном обучении, насыщенном традициями, нормами и требованиями, особенно важно уловить значимость проявления у ученика особых потребностей: ценностной – иметь собственные взгляды; эмоциональной – иметь собственные музыкальные предпочтения; поведенческой – выражать собственное мнение. Музыкальные занятия стимулируют потребность к самоопределению, самоизменению, самореализации, самоутверждению.

Музыкальная школа является специфической средой. Если, например, основная функция общеобразовательной школы как социального института – привить детям систематические знания в основных областях человеческой деятельности и научить наиболее общим практическим навыкам, то музыкальная школа не столько усиливает гуманитарное воспитание личности учащегося, сколько выявляет и развивает его индивидуальные качества.

Несмотря на справедливость утверждения о том, что общее школьное образование полипрофессионально, многовариативно, и его основная задача – заложить фундаментальные знания, которые служат предпосылкой для овладения любой специальностью [19, с. 233-234], всё же для специальностей

искусства этого недостаточно. Однако одновременное влияние обеих школ на развитие личности учащегося даёт удвоенный и взаимопроникающий эффект. Общеобразовательная школа закладывает серьёзный фундамент для приобретения музыкального образования, а музыкальная школа усиливает личностный компонент. И если социализация предполагает «многосторонние и часто разнонаправленные, планируемые и не планируемые влияния жизни, в результате которых человек усваивает “правила игры”, принятые в данном обществе, социально одобряемые нормы, ценности, модели поведения» [3, с. 21], то всё это может дать процесс активной музыкальной коммуникации.

Современное общество, по мнению исследователей, отличается от предшествующих тем, что на современных людей воздействуют четыре фактора: урбанизация, индустриализация, социальная мобильность общества, а также массовая коммуникация и культура [22, с. 585]. Для современного поколения школьников, которые родились в особой жизненной среде человечества – цифровом биосоциальном пространстве [15, с. 33], выход из виртуального окружения в реальный мир звуков и отношений крайне важен.

Современное интернет-поколение характеризуют как «глобальных детей, у которых неограниченные возможности получения и переработки информации, знаний». Современные дети становятся всё более независимы от взрослых в получении интересующих их сведений. Активно развиваются детские образовательные сервисы, стремительно набирает обороты педагогика-онлайн [15, с. 33]. В такой реальности музыкальное обучение, которое основано на индивидуальном общении с мастером, приобретает особенную ценность.

Согласно теории поколений [17, с. 10], взгляды, приоритеты, установки, привычки, свойственные определённому поколению, усваиваются ребёнком до начала его критического возраста – в период, когда ребёнок осваивает наиболее эффективные способы жизни в той среде, в которую попадает с рождения.

Поколение современных учащихся, названное «поколением Z», рождено в так называемом цифровом мире [21, с. 7]. Это поколение характеризуется особенностью внутреннего мира, частью которого стала виртуальная реальность.

Для представителя поколения Z характерна высокая степень персонализации. Термин, введенный психологом В. А. Петровским, обозначает процесс осознания субъектом собственной личности как общественно значимой, в результате чего он активно нацелен на передачу своей индивидуальности другим. Иными словами, у поколения современных детей «потребность быть личностью» [18] и транслировать себя существует на уровне менталитета.

Для современного поколения школьников характерна особая практичность, стремление к выгодным проектам, повышенное внимание ко всему, что может исправить недостатки окружающего мира. По мнению исследователей, новое поколение придерживается принципа «сделай сам». Для него характерна мотивированность, построенная на убеждении в том, что «само по себе участие еще не награда и в каждой игре есть победители и проигравшие» [21, с. 7].

Характеристика современного поколения школьников, таким образом, позволяет сделать вывод о том, что любой социальный институт, способный «вытащить» учащуюся молодёжь из виртуального пространства, узкого и необъятного одновременно, оказывается необыкновенно ценным для формирования личности каждого ученика.

Подводя итоги, можно сказать, что именно для современного школьника таким социальным институтом является музыкальная школа, поскольку само обучение музыке обладает социальным характером, а сценическая подготовка развивает в учащихся дополнительные социальные навыки.

На сцене учащийся ведёт себя очень активно, даже если со стороны кажется, что он заторможен. Наиболее важным моментом в публичном выступлении является преодоление препятствий и возникновение на этой основе процесса самоизменения. Процесс приспособления, тем не менее, происходит, и необходимость соответствовать требованиям (как социума, так и собственным) выходит на передний план. Более того, в преддверии выступления учащийся использует свой прошлый опыт (и позитивный, и негативный) и способен принимать превентивные меры для преодоления препятствий, связанных с волнением при публичном выступлении. Это нужно для того, чтобы избежать или преодолеть те «опасности», которые возникают в неблагоприятных условиях среды, являющейся зоной ответственности. Ответственность всегда повышает градус волнения.

Таким образом, публичное выступление приводит учащегося к процессу самоизменения – целенаправленных усилий человека на то, чтобы стать иным [16, с. 41]. Самоизменение может иметь не только характер самосовершенствования, но и характер саморазрушения. В связи с этим крайне важно, чтобы процесс выступлений происходил при качественном методическом сопровождении.

Тем не менее, индивидуальный опыт приспособления является наиболее ценным опытом в сценической практике. Кроме того, выступления влияют на увеличение психологического возраста учащегося. Он внутренне «взрослеет».

Современная наука уделяет внимание исследованиям психологического возраста и возрастной периодизации индивидуальной жизни [4, с. 101]. По данным исследований, психологическое время имеет три типа единиц: реализованные, актуальные и потенциальные связи лежат в основе формирования психологического прошлого, настоящего и будущего личности.

Опираясь на опыт исполнителей, рассматривающих проблему психологического времени, можно сказать, что время пребывания на сцене происходит в режиме наивысшей насыщенности. Будущее, настоящее и прошлое оказываются спрессованными в единый момент, поскольку процесс исполнения связан с феноменом кодовой формы музыкального произведения [6]. Музыкальное произведение существует в мышлении музыканта в кодовой, сжатой форме, а во время исполнения, он разворачивает её в реальном времени. Таким образом, можно говорить о психологической насыщенности практического музицирования на сцене и изменении на этой основе психологического возраста учащегося.

Возможно ли чем-то заменить опыт публичных выступлений? Ответить сложно, потому что такой опыт уникален. Для возникновения сценической эйфории (вдохновения) необходим сам факт состоявшейся коммуникации, то есть, собственно присутствие публики. В биографической литературе есть много подтверждений того, как менялась игра исполнителя в эмоциональном и содержательном отношении, стоило только в аудитории появиться слушателю.

То же происходит с опытом сценического волнения. Для приобретения навыков самообладания и работы в условиях повышенной ответственности необходимы условия публично свершившегося события, общественно значимого результата. Домашнее музицирование, при всей его безоговорочной ценности для учащегося, нельзя отнести к сценической практике. Кроме того, в домашнем музицировании остаются не обнародованными его результаты. Свидетелем «домашних» успехов остаётся только сам учащийся, что снижает ценность таких достижений даже для него самого.

Если заглянуть в будущее, когда, судя по прогнозам, «дипломы исчезнут за ненадобностью», «появятся центры сертификации, в которых специалисты будут сдавать квалификационные экзамены, определяющие набор навыков и компетенций» [10], станет повсеместно популярной система портфолио, при которой будут иметь необыкновенный вес дипломы, свидетельства, сертификаты, которые предоставляются работодателю, то ценность общественно свершившихся результатов неизмеримо возрастёт.

Публичный результат делает заслуги человека прозрачными и неоспоримыми.

Выступления в музыкальной школе, таким образом, являются уникальным опытом, дающим учащемуся дополнительные возможности для общественной самореализации. Именно поэтому делается акцент на необходимости сохранить традицию публичных выступлений как метод воспитания личностных качеств современных школьников.

Список источников

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология. Москва : Аспект Пресс, 2003. 364 с.
2. *Волков Ю. Г., Добренёв В. И., Нечипуренко В. Н., Попов А. В.* Социология: Учебник / Под ред. проф. Ю.Г. Волкова. М.: Гардарики, 2003. 512 с.
3. *Гавров С. Н., Никандров Н. Д.* Образование в процессе социализации личности // Вестник УРАО. 2008. № 5. С. 21–29.
4. *Головаха Е. И., Кроник А. А.* Психологическое время личности. 2-е издание, исправленное и дополненное. Москва : Смысл, 2008. 267 с.
5. *Гоффман Э.* Символы классового статуса // Логос, № 4–5 (39), 2003. С. 42–53.
6. *Григорьев В. Ю.* О роли времени в исполнительском процессе. // Вопросы исполнительского искусства: Тр. / Моск. гос. консерватория. М., 1981. С. 3–14.
7. *Дементьева Н. А., Назарова А. В.* Формы и этапы социализации личности: социологический аспект. // Виктимология. 1(3). 2015. С. 40–44.
8. *Кабалевский Д. Б.* Цели и задачи музыкально-эстетического воспитания детей и юношества. / Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1984. 206 с. С. 124–132.
9. *Кабалевский Д. Б.* Идеиные основы музыкального воспитания. / Кабалевский. М. Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2005. 224 с. С. 21–31.
10. *Каку М.* Учеба уже не будет базироваться на запоминании [Электронный ресурс] / М. Каку // Интервью изданию «Власть Денег». – URL: https://akvobr.ru/mitio_kaku_obrazovanie_budushego.html (Дата обращения: 14.03.2020)
11. *Ковалёва А. И.* Социализация / Энциклопедия гуманитарных наук. 2004. № 1. С. 139–143.
12. *Кон И. С.* Ребёнок и общество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., Издательский центр «Академия», 2003. 336 с.
13. *Кон И.С.* Открытие Я. М., Политиздат, 1978. 367 с.
14. *Кон И.С.* Детство как социальный феномен // Журнал исследований социальной политики. 2004. Т. 2. № 2. С. 151–174.
15. *Мирошкина М. Р.* Интерпретации теории поколений в контексте российского образования. // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 30-35.
16. *Мудрик А. В.* Социализация человека. М.: Изд. Моск. психолого-социального ин-та, 2011. 623 с.
17. *Никонов Е., Шамис Е.* Теория поколений: Необыкновенный Икс. М.: Синергия, 2016. 192 с.
18. *Петровский А.В., Петровский В.А.* Индивид и его потребность «быть личностью». // Вопросы философии, 1982, № 3. С. 44–53.

19. Социология: Общий курс: Учебное пособие для вузов. М.: ПЕРСЭ; Логос, 2002. 640 с.
20. Социология: Учебник для вузов / В. Н. Лавриненко, Н. А. Нартов, О. А. Шабанова, Г. С. Лукашова; Под ред. проф. В.Н. Лавриненко. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 407 с.
21. *Стиллман Д., Стиллман И.* Поколение Z на работе. Как его понять и найти с ним общий язык. Манн, Иванов и Фербер; Москва; 2018. 272 с.
22. *Штомпка П.* Социология. Анализ современного общества: Пер. с польск. С. М. Червонной. М.: Логос, 2005. 664 с.