

**МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР ПО ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

**ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
ИГРЕ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ**

**МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ,
ДЕТСКИХ ШКОЛ ИСКУССТВ,
СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ**

МОСКВА 2002

Одобрено Учебно-методическим советом по детским школам искусств

Автор: Н. В. Волков, кандидат искусствоведения, доцент Российской академии музыки имени Гнесиных, заслуженный работник культуры РФ

Рецензенты: И. П. Мозговенко, профессор Российской академии музыки имени Гнесиных, народный артист РФ
В. Д. Иванов, доктор искусствоведения, профессор Московской военной консерватории

Редакторы: И. В. Калашникова, Н. И. Енукидзе

Предисловие	4
1. Из истории музыкальной педагогики	6
2. Основы формирования исполнительской техники	
2.1. Теоретические основы формирования двигательных навыков	13
2.2. Уровни построения движений	16
2.3. Механизмы формирования двигательных навыков	19
2.4. Развитие навыков самоконтроля	25
2.5. Развитие исполнительской техники музыканта-духовика	30
3. Формирование музыкально-художественного мышления	
3.1. Художественная техника музыканта	46
3.2. Характеристика творчества как высшей формы деятельности	48
3.3. Творческая и исполнительская деятельность	50
3.4. Содержание музыкально-художественного развития	55
3.5. Задачи педагога	65
Рекомендуемая литература	70

ПРЕДИСЛОВИЕ

На современном этапе развития музыкального искусства внимание педагогов обращается к музыкально-художественному развитию исполнителей, формированию творческого мышления. Нельзя сказать, что этой проблеме до сих пор не уделялось достаточного внимания. Доказательством тому служит целая плеяда великих музыкантов-художников прошлого и настоящего. В то же время нельзя сказать и о том, что музыканты-художники стали нормой в исполнительском искусстве. Скорее можно говорить, что великие должны были стать такими, ибо одарены от рождения.

Некоторые положения и выводы в работе кому-то из педагогов покажутся известными фактами, кто-то имеет о них довольно смутные представления. И это правильно. Многое из того, что приведено в работе, подтверждается исполнительской и педагогической практикой, но что-то будет являться новым знанием практикующему педагогу.

Главное другое — в работе все положения, выводы, рекомендации обосновываются данными музыкознания, психофизиологии, психологии, акустики.

Практическое знание всегда односторонне, - неполно и субъективно. Теоретические положения практической педагогики, подкрепленные и обоснованные научными данными из различных областей знания, позволяют педагогу в работе с учеником действовать более осмысленно, осознанно, грамотно, с большей долей убежденности в правоте своих педагогических принципов.

Полного представления, об инструментальном исполнительстве, вероятно, никогда не достичь, оно является несбыточной мечтой. Но можно и нужно находиться на уровне современных знаний о своей профессии и, осваивая их на практике, постепенно приближаться к вершине музыкального исполнительства — к уровню музыканта-художника.

Музыкант-инструменталист должен стремиться в своем развитии к высочайшему уровню владения своим инструментом, когда музыкант и инструмент сливаются в единое неразрывное целое, единое психофизиологическое и психофизическое образование.

Подобного рода взаимоотношения исполнителя с инструментом замечательным образом раскрыл М. Ростропович в одном из интервью. На вопрос, какие у него отношения с виолончелью Страдивари-Дюпор музыкант ответил:

А никаких отношений больше нет. С некоторых пор я не могу понять, где мы с ней разъединены. У меня есть два моих портрета, один давнишний, Сальвадора Дали, другой, сделанный позже, такого замечательного художника Гликмана, он живет в Германии, ему за восемьдесят сейчас. Так у Дали мы вдвоем с виолончелью, я ее держу, все отлично. А у Гликмана — я есть, а виолончель стала таким красным пятном у меня на животе, вроде вскрытой брюшины. И в самом деле, я ощущаю ее теперь так, как, видимо, певец ощущает свои голосовые связки. Никакого затруднения при воспроизведении звуков я не испытываю. Я же говорю, не отдавая себе отчета — как. Так же и играю, безотчетно. Она перестала быть инструментом.

—Ей, наверное, обидно. Так растворяться...

—Еще как обидно-то! Ничего, потерпит.

(В. Черное. Мстислав Ростропович — гражданин мира, человек России // Огонек. 1994. № 8. С. 12.)

Достижение такого состояния требует огромного, а главное, вдохновенного труда. Подобное возможно, если музыкант одухотворяет свой инструмент, вкладывает в него свою душу, воспринимает его как частицу себя.

Овладение исполнительской технологией следует рассматривать как важную составляющую в приобретении индивидуальной техники. Овладеть вершинами исполнительского мастерства может только одухотворенная личность.

Одухотворение инструмента предполагает проявления цельной развитой личности, способной действительность перевоплощать в художественную реальность, средствами музыкального искусства расширять наши познания и ощущения безграничного мира чувств, настроений и образов, постоянно напоминать о высшем смысле существования.

Такими безграничными возможностями может обладать только музыкант-художник, обладающий развитым образным музыкально-художественным мышлением.

Можно ли воспитывать музыкантов-художников в массовом порядке? Вероятно, сегодня на этот вопрос следует ответить скорее отрицательно. Очень много факторов должно сойтись в одно время и в одном месте. Но приближать это время, готовить почву, делать все необходимое для реализации идеала, необходимо уже сегодня.

В работе разбираются условия, необходимые для формирования музыкально-художественного сознания музыканта-духовика.

Фундаментом индивидуальной техники, мастерства и свободы является владение всей суммой технологий. Музыкально-художественное развитие связано с формированием образного мышления в подсознании.

Профессионализм и музыкально-художественное мышление должны находиться и развиваться в тесном взаимодействии. Освоение технологической базы и развитие образного творческого мышления исполнителя определяют содержание данного Методического пособия.

1. ИЗ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В современной музыкальной педагогике исполнительскую технику рассматривают не только как средство музыкального воспитания, но и в качестве равноправного участника музыкально-художественного процесса.

Не случайно ретроспективный анализ музыкальной педагогики показывает заинтересованность теоретиков и практиков в решении проблем, связанных с развитием исполнительской техники и прежде всего в аспекте роли сознания в построении исполнительских движений.

Краткий исторический обзор проблемы исполнительской техники в музыкальной педагогике удобнее провести на примере скрипичной и фортепианной исполнительской школы. Именно представители этих школ оставили после себя литературные свидетельства и теоретические работы по данному вопросу. Обучение игре на духовых инструментах находилось в русле тех проблем, которые интересовали педагогов других специальностей.

Педагогика профессионального обучения игре на музыкальных инструментах прошла довольно сложный путь развития. Трудности в освоении музыкального

инструмента усугублялись и тем, что такие важные для исполнительского процесса науки как физиология, психология и акустика находились на низком уровне своего развития. Педагоги вынуждены были опираться на свои эмпирические представления и ощущения, которые без поддержки фундаментальных знаний естественных наук приводили, зачастую, к ошибочным выводам и рекомендациям. Нельзя отрицать и многие положительные моменты и достижения эмпирической педагогики, которые находят сегодня подтверждения в выводах объективных исследований.

В музыкальной педагогике можно выделить пять этапов развития: механистический (XVI—XVII в.), анатомо-физиологический (XIX—начало XX в.), психотехнический (начало XX в. — 60-е годы), психофизиологический (70-е годы XX столетия).

Механистический этап характеризуется «технической дрессировкой» — механическим многократным повторением упражнений и технически трудных эпизодов в произведении. Основное внимание уделялось технике, созданию систем упражнений, способствующих освоению специфических движений. Отсутствие знаний структуры двигательного акта, необходимых для грамотного построения и освоения игровых движений, компенсировалось многочасовым механическим тренингом. Учащийся сознательно отвлекался от художественных задач и концентрировал свое внимание на овладении тем или иным движением. Прививалась «мертвая» техника, не приспособленная к художественным задачам исполнения. С первых шагов обучения нарушался ведущий принцип музыкальной педагогики — единство художественного и технического развития музыканта. Ярким представителем механистического направления в музыкальной педагогике был чешский скрипач-педагог Отокар Шувчик, создавший многочисленные варианты упражнений на различные виды штриховой скрипичной техники.

Механическая тренировка как единственное и универсальное средство развития исполнительской техники, воспитывающее бездумных виртуозов, со временем вошла в противоречие с постепенно набирающими силу представлениями о предназначении музыканта-исполнителя. В предисловии к Школе игры на скрипке Иохима и Мозера читаем: «Не виртуоз наша конечная цель, а музыкант, который может подчинить свое техническое умение художественным целям. Кладя камень за камень, мы хотим постепенно привести ученика к тому моменту, когда кончается ремесленная игра... и

начинается художественное музицирование» (Шульпяков О. *Техническое развитие музыканта-исполнителя*. Л., 1973. С. 8.). Повышенные требования к воспитанию музыканта диктовали поиск новых средств выразительности, отличных от механических приемов и способов развития техники.

Педагоги анатомо-физиологической школы, такие как Ф. Штейнгаузен, Р. Брейтгаупт и др., опираясь на физиологические и анатомические закономерности игрового аппарата музыканта, пытались дать научное обоснование принципам организации исполнительской техники. Различного рода упражнения строились с учетом физиологической природы движений. В противоположность бездумным механическим двигательным упражнениям, развивающим суставы и мышцы, в основу развития исполнительской техники ставились осмысленные рациональные движения, координация компонентов двигательного аппарата, которые направлены на достижение целесообразного двигательного акта. Большая роль в процессе занятий отводится мозговой деятельности, при которой движение в процессе упражнения осваивается не на периферии, а соответствующим мозговым центром. Следовательно, основное внимание необходимо уделять развитию сознания ученика, восприятию и оценке возникающих в процессе игры ощущений. В то же время недостаточность знаний из области физиологии высшей нервной деятельности не позволило разобраться в самом процессе построения рациональных исполнительских движений, выявить роль и взаимосвязь в этом процессе сознания и подсознания. По этой причине основное внимание педагогов направлялось на поиски физиологических закономерностей движений человека с позиций механики и анатомии.

Возникшие трудности, связанные с поиском единственно верной формы движения, соответствующему оптимальному звуковому результату, привели к полному отрицанию роли сознания в построении исполнительских движений. На первый план выходят музыкально-слуховые представления и цель движения. Получило широкое распространение мнение Л. Шпора о том, что «если ухо учащегося испытывает потребность в хорошем звуке, то оно лучше всякой теорий преподает ему те механические способы ведения смычка, которые нужны для получения такого звука» (Там же. С. 11.).

Таким образом, в музыкальной педагогике получили распространение две противоположные теории. Одна из них признавала роль сознания в процессе выработки двигательных навыков. Большое внимание уделялось поиску ощущений, соответствующих свободным и естественным движениям. Зачастую подобного рода занятия на инструменте становились самоцелью. По сути, существующие в теории представления о построении движений приводили к двигательному методу освоения исполнительской техники, оторванному от задач музыкально-художественного развития и в этом смысле бесперспективному.

При игре с опорой на правильно выполняемые движения сознание исполнителя контролирует лишь одно действие, — слух в данном случае пассивен и не способен реализовать задуманное, — музыкант не слушает, а слышит свою игру и не в состоянии корректировать звучание своего инструмента.

Характерные черты двигательного метода в полной мере проявлялись и при игре на духовых инструментах. Специфические особенности музыканта-духовика обозначались в жесткой фиксации определенного типа исполнительского дыхания, как правило,1практикующего самим педагогом; в требованиях к минимальному подъему пальцев над звуковыми отверстиями (известны случаи, когда педагог устанавливал линейку над клапанами инструмента, ограничивающую подъем пальцев). Что касается постановки губного аппарата, то развернутой и научно-обоснованной методики постановки губного аппарата духовика не существовало по вполне объективным причинам. Во-первых, в таком важном, тонком и сложном вопросе как звукообразование достаточно сложно было эмпирическим путем определить роль и функцию каждого из компонентов губного аппарата. Во-вторых, состояние науки и техники того времени не позволяло экспериментальным путем вскрыть акустические закономерности звукообразования на духовом инструменте. Только познав механизмы звукообразования можно выстроить теорию постановки губного аппарата музыканта-духовика.

Другая теория постулировала полную зависимость технических приемов от идеальных музыкально-слуховых представлений исполнителя. «Отбор необходимых для движения целых мышц или их частей происходит помимо нашего сознания, — считает Ф. Штейнгаузен — но несмотря на это безошибочно и надежно, ...закономерность и полная бессознательность — вот существо всех процессов

движения» (*Штейнгаузен Ф. Техника игры на фортепиано. М., 1926. С. 35.*). Ведущий тезис данной теории получил свое дальнейшее развитие в так называемой психотехнической школе, положившей начало слуховому методу обучения.

Убежденным пропагандистом психотехнической школы выступал пианист Г. М. Коган. Во всех работах Г. Коган последовательно отстаивал свой взгляд на формирование исполнительской техники. «В отличие от анатомо-физиологической школы, — пишет Г. Коган, — психотехническая школа держится того взгляда, что вмешательство сознания может принести пользу не тогда, когда результатом его явится «ясное» представление о внутренней форме движения, а тогда, когда приведет к ясному и целесообразно расчлененному представлению о цели движения» (*Коган Г. Вопросы пианизма. М., 1968. С. 42.*). «Чем больше мысль играющего прикована к его движениям, тем хуже он с ними справляется. Поэтому, чтобы движение «вышло», внимание исполнителя должно быть — в основном — не привлечено к двигательному процессу, а, наоборот, отвлечено от него» (*Коган Г. У врат мастерства. М., 1961. С. 15.*).

Не вызывает сомнений то, что слуховой метод прогрессивнее двигательного. В его основу заложены такие требования, как звуковое представление и осознание звукового результата, выслушивание каждого звука, стремление добиваться искомого звучания.

С другой стороны, в психотехнической школе двигательная культура музыканта игнорируется полностью. Важен сам по себе звуковой результат, который достигается любыми средствами. «Цель работы исполнителя, — считает Г. Коган, — не играть свободно и с удобствами, а играть хорошо: свобода же движений есть лишь средство, ценное постольку, поскольку оно способствует достижению этой цели» (*Там же. С. 14.*). Отрицание роли сознания в построении исполнительской техники, свойственное представителям психотехнической школы, проявляется в высказываниях типа: «ищи звук — найдешь постановку»; «добейся звучания, затем фиксируй движения и ощущения»; «стремление к звуковому результату приведет к необходимому движению»; «правильная постановка достигается через звуковой результат» и др.

В практике игры на духовых инструментах положения психотехнической школы проявляются в недооценке постановочных действий в губном аппарате и

исполнительском дыхании. Психофизиологические основы исполнительского процесса и развитие техники музыканта-духовика выводились и связывались с надстройкой и количественным ростом условно-двигательных рефлексов (по И. П. Павлову).

Подобного рода представления характеризует недооценка поиска целесообразных движений в постановке исполнительского аппарата музыканта. Это сдерживает развитие игровой техники. Слуховым методом можно довольно быстро добиться определенных успехов (педагогика «результата»), но игнорирование целесообразно выстроенных исполнительских движений рано или поздно станет тормозом музыкально-художественного развития исполнителя.

Итак, слуховой метод игнорирует сознательные действия в развитии двигательных навыков, нацеливая основное внимание ученика на поиск верного звучания. Двигательный метод культивирует и контролирует естественные движения, теряя при этом конечную цель. Каждый сам по себе, они не справляются с задачей развития исполнительской техники музыканта.

Истина же, как всегда, лежит по середине, а именно, в объединении обоих методов в одну слухо-моторную систему. В этом случае достижение искомого звукового результата будет осуществляться целесообразными движениями.

Реализация слухо-моторной системы на практике предъявляет педагогу повышенные требования. В обучении учащихся необходим индивидуальный подход. От того насколько способен ученик, каковы его музыкально-слуховые данные, моторная одаренность, психофизические характеристики и возраст, педагог выбирает между слуховым и двигательным методами ведущий, варьирует их, выдвигая на первый план тот или другой в зависимости от задач художественного развития музыканта.

Подобный взгляд на проблему формирования исполнительской техники стал возможен благодаря психофизиологическому анализу структуры двигательного акта человека. Положения и выводы теории функциональных систем П. К. Анохина, физиологии активности Н. А. Бернштейна и их последователей имеют прямой выход в методику обучения игре на духовых инструментах. С позиций психофизиологии получает свое научно-теоретическое обоснование и практическое подтверждение ведущая роль слуховой сферы в процессе творческого развития музыканта.

Появилась возможность с научно-теоретических позиций рассмотреть процесс освоения как двигательных навыков, так и всего комплекса вопросов, связанных с развитием музыкально-художественного мышления исполнителя. Неоценимая заслуга в этом принадлежит выдающемуся ученому академику Н. А. Бернштейну. В своих трудах Н. А. Бернштейн разрабатывал проблему механизмов организации движений и действий человека, раскрыл сложную структуру двигательного акта и многое другое (*Некоторые положения теории двигательной активности Н. А. Бернштейна, имеющие прямое отношение к процессу обучения игре на духовых инструментах, приведены ниже.*).

Теория и практика инструментализма к 70-м годам XX столетия чрезвычайно нуждалась в научно обоснованных принципах формирования двигательных навыков как у талантливого, так и у «среднего» ученика. Большая роль в решении методологических проблем инструментализма отводится ученому, педагогу, скрипачу О. Ф. Шульпякову. Он первым адаптировал теорию А. Н. Бернштейна к отечественной музыкальной педагогике, разработал фундаментальную теорию исполнительского мастерства (*См. Шульпяков О. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. Л.; М., 1986. 126 с.*).

Так родилось новое, прогрессивное в настоящее время психофизиологическое направление в инструментальном искусстве.

Сегодня уже не вызывает сомнений положение о том, что подлинно объективный научный метод воспитания музыканта может быть создан только на основе глубоких знаний психофизиологических закономерностей в организации исполнительских действий и движений.

Психофизиологический период в развитии музыкально-исполнительского искусства со временем неизбежно себя исчерпает. Произойдет это в том случае, если выводы теоретических исследований станут основой практической работы большинства педагогов. Возросший уровень исполнительского мастерства с неизбежностью потребует новых идей и взглядов. Но уже сейчас, понимая суть музыкального исполнительства, можно определенно предсказать следующий период развития инструментализма. Это будет этап музыкально-художественного творчества, этап музыкантов-художников. Воспитание творческой личности потребует

еще больших усилий и знаний, новых идей и исследований в области психологии и психофизиологии творчества. В настоящее время заметен повышенный интерес со стороны ученых разных специальностей, исследователей, музыковедов и педагогов к изучению творческого процесса музыканта.

2. ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ТЕХНИКИ

Теория Н. А. Бернштейна о физиологии движения и физиологии активности создана на основе оригинальных исследований, выполненных автором при изучении различных видов деятельности, спортивных упражнений, анализа игры выдающихся пианистов и т. д. Н. А. Бернштейн предложил обобщенную схему формирования двигательного навыка, показал, что управление сложными движениями невозможно без постоянных сигналов в центральную нервную систему о состоянии мышц, задействованных в том или ином действии. Большое значение придается образу движения, с учетом которого проходит осмысление двигательной задачи, предвосхищение результата ее решения, сравнение реального результата действия с представляемым и др.

Было доказано, что любое произвольное движение осуществляется с учетом информации — сигналов обратной связи, — о состоянии мышечного аппарата и протекании двигательного акта. Для описания этого процесса Н. А. Бернштейн и П. К. Анохин независимо друг от друга ввели близкие по смыслу понятия сенсорной коррекции и обратной афферентации, которые характеризуют обратную связь с позиций управления движениями. Но если в основе теории функциональной системы П. К. Анохина лежат нейрофизиологические исследования, то теория физиологии активности Н. А. Бернштейна строится с учетом предметного действия.

2.1. Теоретические основы формирования двигательных навыков

При описании механизмов освоения двигательного акта воспользуемся блок-схемой управления движениями Н. А. Бернштейна (см. рис.1). Некоторые компоненты блок-схемы адаптированы к музыкально-исполнительскому процессу. Изменения коснулись определения «программы» и содержания «задающего прибора». «Программа» трактуется нами как «музыкальная культура» во всех ее связях и

проявлениях. «Задающий прибор» включает в себя содержание «программы» и наделен функциями идеальных музыкально-образных слуховых представлений исполнителя. Внесенные изменения, по сути, не искажают смыслового содержания представленной блок-схемы, в то же время позволяют рассматривать схему не как закрытую систему, благодаря включению понятия «музыкальная культура», как открытую систему с кольцевым функционированием. Все это, с одной стороны, ближе к исполнительской практике музыканта, с другой стороны, соответствует современным представлениям о развитии двигательных навыков.

Исполнительские действия, направленные на приобретение и развитие двигательных навыков, имеют следующий вид. Музыкально-образные слуховые представления черпают свое содержание из внешнего мира и, прежде всего, из всего того многообразия, которое составляет понятие музыкальная культура. Основным содержанием слуховых представлений является эмоциональная, двигательная, образная, словесно-логическая память обо всех событиях, действиях прошлого и настоящего. В процессе принятия решения о выполнении определенного действия, направленного на получения необходимого звукового результата, в слуховом представлении (2) на основе прошлого опыта

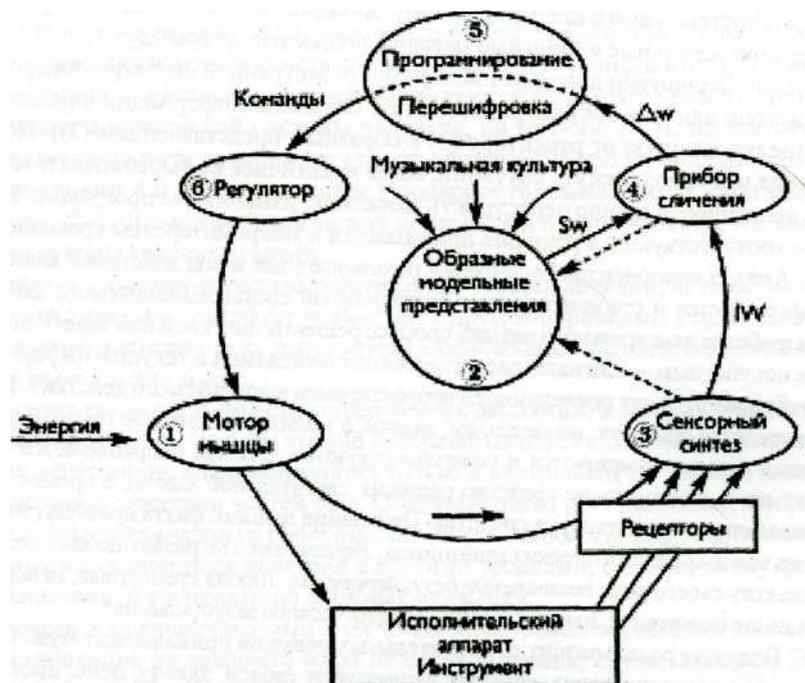


Рис. 1. Блок-схема управления исполнительскими движениями.

формируется прогнозируемый результат еще не осуществленного действия, который подается на прибор сличения (4). На схеме сигналы блока, поступающие в прибор сличения, обозначаются буквами SW (Золльверт означает «то, что должно быть»). В прибор сличения от рецептора (3) по каналам обратной связи (сенсорный синтез) приходят сообщения о звуковом результате взаимодействия исполнителя с инструментом. Они обозначены буквами IW (Истверт означает «то, что есть»). В приборе сличения представляемое и реальное звучание или действие сравниваются, измеряется степень рассогласования между требуемыми и фактическими значениями, затем сигнал рассогласования (дельта W) поступает в блок перешифровки (5), где определяется характер и причины ошибки, намечается необходимая коррекция движения. После чего сигнал команды поступает на регулятор (6), который отвечает за поток и дозировку энергии, осуществляет поиск средств решения двигательной задачи, определяет мышечную коррекцию, необходимую для исправления движения. От регулятора к эффектору (1) — (мышечные группы, которые непосредственно контактируют с инструментом или участвуют в двигательном исполнительском акте), — поступает команда на выполнение вновь сформированного движения или действия. Процесс поиска движения, соответствующего представляемому звучанию, вновь и вновь повторяется до тех пор, пока идеальные и реальные значения полностью не совпадут.

Н. А. Бернштейн допускает возможность экстренной перестройки программы действия или даже образа действия под влиянием информации с рецепторов (см. стрелку, идущую от рецептора (3) к образным представлениям (2)). По ходу движения могут возникнуть ситуации, когда практичнее не выработать коррекции к движению, а проще перестроить движение, изменив его программу. В этом случае соответствующее решение принимается в микроинтервалы времени.

Анализ компонентов блок-схемы показывает, как и под действием каких причин оформляется и стабилизируется двигательный состав выполняемого действия. При выработке двигательного навыка процесс решения двигательной задачи остается всегда постоянным — сигналы рассогласования ожидаемой и текущей информацией перерабатываются для последующей корректировки выполняемого действия. В то же время средства решения двигательной задачи, а именно, мышечные группы, по ходу освоения навыка, изменяются и совершенствуются. Отсюда напрашивается вывод:

правильно — повторять не средство решения двигательной задачи, а процесс решения, изменяя и совершенствуя средства. Признание данного факта приводит нас к одному из важных педагогических принципов. Упражнение по развитию двигательного навыка есть своего рода повторение без повторения. Любая тренировка, игнорирующая данное положение, имеет характер механического зазубривания (*Бернштейн Н. А. Некоторые назревающие проблемы регуляции двигательных актов//Вопросы психологии. 1957. №6. С, 84.*).

Ведущая роль в развитии двигательных навыков принадлежит музыкально-слуховым представлениям, которые формируют смысл, задачу, цель, программу, образ движения. Чем богаче, разнообразнее, объемнее, содержательнее музыкально-образные представления исполнителя, тем он требовательнее к качеству звучания своего инструмента, совершеннее его исполнительская и музыкально-художественная техника. Воспитывать и совершенствовать исполнительское мастерство музыканта — значит, прежде всего, обогащать его знаниями мировой культуры, постоянно совершенствовать музыкально-образные слуховые представления.

2.2. Уровни построения движений

Фундаментальную роль в модели Н. А. Бернштейна играет сенсорный синтез. Состав обратных связей и принцип их объединения характеризуют тот или иной уровень построения движения. В зависимости от содержания и смысловой структуры каждая двигательная задача осуществляется на том или ином ведущем уровне.

Выработка двигательных навыков, представляет собой довольно сложный психофизиологический акт. Каждая двигательная задача выполняется, в зависимости от содержания и смысла, на разных физиологических уровнях. Сигналы о характере выполняемого действия: о степени напряжения мышц, о положении частей тела, об ускорениях, скорости и точности протекания двигательного акта, о его положении в пространстве и времени, о результате действия, через обратную связь приходят в разные чувствительные центры головного мозга, соответственно моторные ответные действия оформляются на разных уровнях. Функционирование двигательной системы человека, по мнению Н. А. Бернштейна, осуществляется на пяти уровнях регуляции движений. Низшие — технические «рабочие» уровни А и В располагаются в подкорке

головного мозга. Двигательный уровень С—промежуточный между подкоркой и корой. Уровни Д и Е являются частью коры головного мозга.

Уровень палеокинетических регуляций А — самый древний, не имеет самостоятельного значения, участвует совместно с другими уровнями в организации любого движения и отвечает за тонус мышц, обрабатывает сигналы о степени напряжения работающих мышц.

Уровень синергии В, то есть стереотипных движений, в которых участвуют большие группы мышц. На этом уровне перерабатываются сигналы от мышечно-суставных рецепторов, информирующих только о внутреннем состоянии, взаимном положении и движении частей тела. Отвечает только за те движения, которые проводятся без учета внешнего пространства (потягивания, мимика, гимнастика и др.). В процессе совместных действий с другими уровнями, отвечает за внутреннюю организацию и координацию сложных движений.

Уровень пространственного поля С. На этом уровне обрабатываются сигналы, поступающие из внешнего мира от органов зрения, слуха, осязания. Это движения, приспособленные к внешней среде и обеспечивающие перемещение тела и его частей в пространстве, такие как ходьба, бег, движения рук и пальцев музыканта, баллистические движения, движения прицеливания и др.

Уровень предметных действий Д находится в коре головного мозга, следовательно, полностью контролируется сознанием. Важно отметить, что уровень Д организует движения нижележащих технических уровней А, В и С, согласовывает и координирует их функции для выполнения исполнительских задач. На этом уровне действия могут выполняться различными способами, с любым набором двигательных операций: главное — добиться конечного результата. Например, извлечь звук можно всевозможными приемами организации губного аппарата, использовать различные типы исполнительского дыхания, по-разному ставить пальцы на звуковые отверстия и т. д. Звучания инструмента, как конечного результата, можно добиться любым способом, качество звучания при этом будет разным.

Управляемое звучание формируется на естественном, свободном, целесообразно-организованном двигательном аппарате музыканта-духовика, строится с учетом особенностей звукообразования на том или ином инструменте и на основе

музыкально-образных слуховых представлений. Ведущая роль в этом процессе принадлежит высшему двигательному центру Е.

Уровень Е — уровень высших символических координации, интеллектуальных двигательных актов, к которым относится и музыкальное исполнительство. Если уровень Д организует и координирует нижележащие уровни на достижение результата движения в целом, то уровень Е следит за тем, чтобы результат движения соответствовал поставленной цели и смысловому содержанию двигательного акта. Применительно к музыкально-исполнительскому процессу уровень Е осуществляет роль музыкально-образных слуховых представлений. Не отвечая конкретно за оформление тех или иных движений, уровень Е управляет и корректирует действия уровня Д на выполнение музыкально-художественных задач исполнительства.

Формально одно и то же движение может строиться на разных ведущих уровнях. Построение движения на том или ином ведущем уровне зависит от смысла или задачи движения. Таким образом, задача или цель движения оказывают решающее влияние как на организацию, так и на протекание двигательного процесса. Двигательный метод развития исполнительской техники осуществляется на уровне предметных действий Д. Слуховой метод проявляется в том случае, если ведущий уровень Е не контролирует и не управляет нижележащим уровнем Д.

Осмысление действий, начиная с развития простых моторных навыков вплоть до осуществления исполнительской концепции музыкально-художественного произведения, контролируются высшими уровнями, низшие при этом играют подчиненную роль, выполняя при этом фоновые координации. В зависимости от цели и смысла двигательного акта один из уровней берет на себя роль ведущего, который координирует действия нижележащих фоновых уровней. В движении осознается только ведущий уровень.

Если в процессе выработки двигательного навыка исполнитель уделяет основное внимание правильно выполняемым исполнительским движениям, то процесс управления осуществляется низшими физиологическими уровнями, которые не способны выполнить сложную координацию между слуховой и двигательной сферой. В то же время, как показывает исполнительская практика, только слуховым методом не всегда удается добиться необходимой координации движений для профессионального овладения

исполнительской техникой, правильно организовать координацию мышц в губном аппарате, исполнительском дыхании и работе языка. Преподавателю приходится в какие-то моменты обучения отвлекаться от музыкально-художественных задач, объяснять и показывать ученику ту или иную форму движения, необходимую для реализации требуемого звучания. Подавляющее большинство учащихся не обладает способностью прямого влияния слуховой сферы на неосознаваемый древнейший уровень управления движениями, каким является уровень Л, отвечающий за общее состояние мышечного тонуса и за так называемую «мышечную свободу», без ощущения которой очень скоро наступает тормоз в развитии ученика.

Движения, осуществляемые на каждом из фоновых уровней, можно ввести в сознание и специальными упражнениями освоить их соответственно исполнительским задачам. Например, на уровне А овладеть мышечной свободой, на уровне В организовать взаимодействие мышц губного аппарата и мышц, участвующих в организации опоры звука.

Высший уровень Е не занимается черновой работой, но осуществляет свои функции посредством уровня Д. Если на уровне Дне налажена необходимая координация нижележащих уровней, то никакие идеальные слуховые представления не смогут реализоваться в звучании инструмента. Следовательно, прежде чем рекомендовать и прививать ученику слухо-моторный метод управления звучанием, необходимо выстроить в исполнительском аппарате музыканта движения, которые в процессе дальнейшего обучения смогут стать фундаментом так называемых «перспективных навыков» — навыков, основанных на целесообразно организованных компонентах исполнительских движений и сопутствующих им мышечных ощущениях. Такого рода движения должны оформляться на соответствующих двигательных уровнях и на первой стадии обучения осваиваться без инструмента. Цель такого рода упражнений — подчинить технические уровни исполнительским задачам.

2.3. Механизмы формирования двигательных навыков

При выработке навыка в каждом двигательном акте необходимо выделить смысловую структуру и его двигательный состав. Смысловая структура вытекает из задачи и цели движения, определяет ведущий двигательный уровень, соответствующий

поставленной задачи. Двигательный состав формируется с учетом психофизиологических и анатомических особенностей ученика. Процесс формирования навыков состоит из трех периодов.

На первом периоде развития навыка происходит знакомство с движением и попытками его освоить. Знакомство с движением начинается с наблюдения, рассказа, показа, разъяснения. Важно обратить внимание ученика на то, как движение выглядит снаружи. По мере освоения движения внимание переключается на то, как оно ощущается изнутри. На первом этапе развития двигательного навыка педагог должен сознательно вникать в каждую деталь движения, критически анализировать выполнение каждого задания, постоянно напоминать ученику о том, что развитие происходит лишь в том случае, если каждое последующее повторение лучше предыдущего (повторение без повторения).

Обучение следует начинать, прежде всего, с выявления его двигательного состава — что и как надо делать — выявляются элементы движения, их последовательность и сочетания в процессе освоения. Первые попытки освоить движение, как правило, неловки, проходят с излишним напряжением мышц и суставов. Причина в том, что в этот момент на ученика обрушивается поток непривычных ощущений, в которых довольно сложно разобраться. Основное время уходит на бесконечные повторения в попытках разобраться с внутренней картиной движения, (эта стадия наиболее трудоемка).

Одновременно ученик пытается связать звуковой результат с мышечными ощущениями. Внимание ученика обращается на внутренние ощущения движения.

Количество повторений на данной стадии имеет решающее значение. Постепенно происходит формирование мышечного чувства правильного движения. В процессе многократных повторений накапливаются так называемый «словарь ощущений». Связь звучания с ощущениями должна быть налажена в ответ на любые отклонения, на любые варианты движения (одна из самых важных стадий первого периода).

Завершением первого периода следует считать стадию распределения коррекций по нижележащим двигательным уровням. Первоначальное освоение элементов движения происходит на уровне сознания. Очень часто оно строится на уровне Д, поскольку этот уровень наиболее доступен осознанию. Мышечная свобода развивается с привлечением уровня А. Тактильные коррекции осваиваются на уровне В (например,

опоясывание ремешком способствует развитию ощущения опоры звука). Зрительный контроль (читка с листа в том числе) развивается на уровне С. Отсутствие автоматизации движения вызывает большую перегрузку сознания, которое вынуждено вникать в каждую техническую деталь движения.

В течение второго периода происходит автоматизация движения, то есть переключение управления движением ведущего на фоновые уровни. Переключение движения или его части из ведущего на фоновый уровень в процессе его выполнения происходит, во-первых, внезапно или скачкообразно, во-вторых—с изменением качества движения возникает ощущение легкости и непринужденности его выполнения.

Если предыдущие стадии развития навыка, составляющие содержание первого периода, можно сравнить с распределением ролей между актерами, переписыванием и выучиванием каждым своей роли, которую за него вначале читал режиссер — ведущий уровень, то стадия срабатывания соответствует этапу совместных репетиций спектакля. Ведущий уровень частично или полностью освобождается от контролирующих функций за движением. На этой стадии развития двигательного навыка, окрепшие фоновые уровни «отталкивают» ведущий уровень, как ребенок, научившись плавать, отталкивает поддерживающую его руку инструктора.

На следующей стадии происходит внутреннее увязывание движения, обеспечивается дружная, согласованная работа всех фоновых уровней между собой и ведущим уровнем. Ведущему уровню принадлежит общая программа движения, все остальные механизмы управления дублируются в фоновых уровнях. У каждого из уровней имеется свой «рецептор», через который поступает только ему предназначенная информация о движении. Эффектор же (мышцы и сочленения), который принимает сигналы управления (зачастую, противоречивые) с разных уровней, у всех уровней общий. По совету Н. А. Бернштейна, можно представить себе пять наездников на одной лошади. В таких случаях возможны так называемые симультанные интерференции, когда на одни и те же мышцы и сочленения, на одну и ту же исполнительную систему подаются противоречивые команды с различных двигательных уровней. Например, четкая координация мышечных напряжений и движений необходима в таких сочетаниях, как «хватка» инструмента и беглость пальцев, беглость пальцев и синхронность, точность их попадания на звуковые

отверстия и т. д. Поэтому так важно распределение роли между фоновыми уровнями и последовательность их включения в управление движением.

Не менее важно на этом периоде использовать готовые двигательные блоки — функциональные системы фоновых уровней, приобретенные ранее благодаря двигательной активности. От наличия, объема и состава готовых двигательных форм во многом зависят двигательные возможности и, более того, способности ученика. При освоении нового движения организм, прежде всего, обращается к составу готовых двигательных блоков, отбирает подходящие и использует их в новом качестве. Именно наличием готовых двигательных блоков и их качественным содержанием объясняется удивительно быстрое освоение некоторыми учениками новых движений. Вот почему детям необходимо играть в подвижные игры (для духовиков — кроме бокса и волейбола), заниматься плаванием, кататься на лыжах, велосипеде и т. д.

Как уже отмечалось, по мере автоматизации движения сознательный контроль уменьшается. Ученик может и должен помочь этому процессу. Если ранее от ученика требовалось максимальное внимание к движению — вдумываться в него, пристально следить за каждым его элементом и т. п., теперь же необходимо прямо противоположное действие: перестать обращать внимание на движение. Образно говоря, необходимо помочь ребенку, который уже почти научился плавать, оттолкнуть руку инструктора.

С этой целью опытные педагоги используют ряд приемов. Хорошо зарекомендовали себя такие приемы, как ускорение темпа движения или непрерывное многократное повторение в течение определенного времени. Самый эффективный прием все же состоит в том, чтобы данное движение стало частью более сложного движения со своей исполнительской и двигательной задачей. В этом случае движение становится не самоцелью, а средством решения более общей задачи.

Третий период характеризуется стабилизацией и стандартизацией навыка. В процессе стабилизации навык приобретает прочность и помехоустойчивость. Если в период автоматизации движение выполнялось «под колпаком», то есть в определенных неизменных условиях, то на стадии стабилизации движение приобретает устойчивость различного рода помехам. Помехоустойчивость навык приобретает за счет включения его в различные условия «выживания», когда навык сталкивается с

внешними и внутренними помехами и на каждые подобного рода помехи и отклонения у него вырабатывается соответствующая реакция.

Под стандартизацией следует понимать приобретенную навыком стереотипность, когда при многократном повторении исполнительских действий мы получаем одинаковый звуковой результат. Стереотипность обеспечивают, помимо автоматизации, ярко выраженные реактивные и инерционные силы. Реактивные и инерционные силы оказывают существенное влияние на движения в быстрых темпах и с большой амплитудой. Роль этих сил двояка: с одной стороны, они могут мешать движению, вплоть до его разрушения и остановки, с другой стороны — реактивные и инерционные силы могут рационально использоваться и помогать движению. Эффективное использование реактивных и инерционных сил достигается за счет так называемой динамически устойчивой траектории — особое, уникальное ощущение линии, движение по которой в нужном направлении проходит как бы само собой, по инерции, без активных усилий со стороны исполнителя. Например, при исполнении акцента разных по длительности нот можно не сознательно контролировать степень затухания звука, достаточно лишь после акции (атака звука с нажимом) следить за реакцией и инерцией затухания звука. При этом музыкант-духовик ощущает легкость и непринужденность исполнительского выдоха, и т. д. и т. п.

Легкость, непринужденность и стереотипность при выполнении движений является показателем высшего мастерства исполнителя. Выше может быть только ощущение полного единства исполнителя со своим инструментом. Такое владение инструментом совмещает в себе биомеханику, психологию, физиологию функционирования естественных органов человека с геометрией и логикой владения инструментом. Инструмент не только продолжает естественные органы, но требует определенной трансформации естественных или построения новых движений. Полного единения с инструментом добивается не каждый, но к этому надо стремиться.

В теории двигательных навыков существует такое понятие, как деавтоматизация. В рамках данной работы на этот феномен следует обратить внимание в следующем контексте. Всякий навык, если его не поддерживать постоянно в рабочем состоянии, может со временем потерять свои качества или полностью исчезнуть — деавтоматизироваться. Процессу деавтоматизации подвержены, как правило,

выработанные профессиональные, сложные навыки, в основе которых лежат очень тонкие координации двигательных уровней.

В заключение раздела необходимо остановиться на такой малоизученной проблеме, как «переучивание». К сожалению, на сегодняшний день эта проблема является актуальной. Встречаются довольно распространенные технологические ошибки воспитания исполнительской техники, которые не поддаются исправлению или на их исправление требуется большое количество времени, огромные затраты психической и физической энергии, умственного напряжения. Проблема переучивания требует своего теоретического обоснования и практического воплощения.

С позиций практики можно выделить некоторые компоненты проблемы «переучивания»:

- заинтересованность, активное желание ученика избавиться от своих недостатков;
- знание и освоение приемов самоконтроля;
- осознание причины неэффективного действия;
- готовность ученика к корректирующим действиям, знание приемов и способов исправления;
- терпеливое, настойчивое и последовательное овладение новым двигательным навыком;

В задачу педагога входит глубокое изучение механизмов организации и построения исполнительских движений. Педагог должен определить двигательный уровень, в котором кроется причина ошибки и предложить наиболее эффективный способ корректировки движения. Кроме того, необходимо всячески поддерживать в ученике заинтересованность в трудоемкой работе по исправлению недостатков; отмечать и хвалить ученика за любые, даже малые сдвиги в лучшую сторону. Переучивание — довольно неблагоприятное занятие для педагога и ученика. Со временем, с повышением общего уровня педагогического мастерства, проблема переучивания должна потерять значительную долю своей актуальности.

Следует отметить, что несоблюдение хотя бы одного из приведенных факторов может негативно сказаться на процессе переучивания. И все же с позиций сегодняшних знаний и представлений о предмете исследования решающее значение в переучивании

приобретает заинтересованность ученика в перестройке своих действий и огромное желание избавиться от своих недостатков.

2.4. Развитие навыков самоконтроля

Самоконтроль следует понимать как совокупность сенсорных, моторных и интеллектуальных компонентов деятельности, необходимых для оценки целесообразности и эффективности планирования, осуществления и регулирования исполнительского процесса. Приведенное определение хорошо согласуется с блок-схемой управления движениями, описанной в предыдущем разделе. Механизмы самоконтроля органично встроены в систему обратных связей.

Обратная связь, устанавливая различия между целью действия и его результатом, выступает как универсальный принцип организации процессов регулирования. «Все вопросы обучения, — пишет П. К. Анохин, — идут с обязательной корректирующей ролью обратных афферентаций, и только на этом основании и возможно само обучение. Всякое исправление ошибок есть неременный результат несовпадения возбуждения акцептора действия и обратных афферентаций от неправильного действия. Вне этого механизма невозможно как обнаружение ошибки, так и исправление ее» (Анохин П. К. *Системные механизмы высшей нервной деятельности*. М., 1979. С. 336.). Обратная связь, давая возможность ученику узнать о результатах своих действий, выступает в исполнительском процессе в качестве средства самоконтроля. На практике используют различные виды обратной связи: положительную и отрицательную, зрительную, слуховую, тактильную и др.

Разберем два крайних и противоположных способа обучения. При первом способе обучения педагог следит за действиями ученика, непрерывно вмешивается в процесс игры, немедленно исправляет каждую допущенную им ошибку. В данном случае приемы и способы игры усваиваются довольно успешно. Но как только возникает ситуация, где требуется даже незначительная перестройка или корректировка действий, ученик становится беспомощным и ждет ценных указаний от своего педагога.

Второй способ обучения отличается тем, что текущий контроль действий ученика отсутствует полностью. Даются рекомендации к выполнению домашнего задания, и на уроке контролируется результат самостоятельных занятий. Ученик предоставлен сам

себе. При таком способе обучения ученик не может контролировать и оценивать правильность выполнения своих действий и приемов игры.

Способы обучения разные, а результат один: учащиеся не могут самостоятельно учиться — учить себя; умения и навыки не дифференцированы, не обладают гибкостью и сбиваются при изменении любой ситуации.

В приведенных случаях нет четкого понимания того, что самоконтроль является важной составляющей каждого навыка и должен сам стать предметом специального обучения. Формирование навыков самоконтроля начинается с осознания учащимся того, что самоконтроль является обязательным условием эффективного обучения.

Существует два вида самоконтроля: констатирующий контроль — сопоставление с поставленной целью звукового результата в реальном времени; корректирующий контроль—сопоставление с поставленной целью вероятного, ожидаемого звукового результата, то есть предвидение, предвосхищение результата действия.

Приступая к обучению, необходимо решить какому из видов информации— констатирующей или корректирующей—отдать предпочтение. Обратная связь должна быть своевременной, информировать не только о результатах действия, но и сообщать о состоянии движения по ходу выполняемого действия. Поэтому музыканты должны владеть всеми видами информации, но предпочтение отдавать корректирующей, как наиболее перспективной, дающей возможность исполнителю еще до игры и в процессе звукоизвлечения предвосхищать всевозможные отклонения. Такая информация позволяет рефлексивно корректировать звучание своего инструмента в микроинтервалы времени. Механизмы центральной нервной системы способны решать подобные задачи, так как наделены функцией опережающего отражения действительности.

Как корректирующая, так и констатирующая информация выполняет общие функции. Основная функция самоконтроля направлена на предотвращение повторных ошибок. Для ее выполнения требуются определенные умения. Прежде всего, ошибку или отклонение необходимо выявить. Однако этого недостаточно. Необходимо детально раскрыть ее характер, степень отклонения от цели и оценить его значение. Кроме этого оценке подвергаются степень вероятности предполагаемой причины выявленной

ошибки, целесообразность намеченных путей ее исправления, адекватность корректирующих действий выявленному отклонению.

Вторая функция контролирующей и корректирующей информации направлена на формирование положительной реакции на процесс обучения со стороны ученика. В этой связи следует затронуть вопрос о роли успешных и неуспешных действий при обучении. Экспериментально доказано, что успешные результаты, полученные при выполнении легкого задания, не вызывали в ученике чувства удовлетворения своей работой и не стимулировали интерес к дальнейшим занятиям.

Напротив, допущенные ошибки при выполнении сложного задания, не вызывали отрицательных эмоциональных реакций со стороны ученика. Можно сказать, что стимулом к обучению служит не сам факт успеха или неуспеха, а представление учеником их значения в процессе обучения.

Самоконтроль может проходить как систематически, так и эпизодически. В начале обучения ученик не способен самостоятельно, без помощи педагога контролировать правильность выполнения своих действий. Кроме того, у него еще не сформировались звуковые эталоны и действия, обеспечивающие эталонное звучание. Поэтому, на первых этапах обучения эффективнее применять систематический контроль. По мере усвоения действия, решения проблемы в целом, в случае, когда ученик не способен или не склонен к дальнейшему совершенствованию действия, систематический контроль уступает место эпизодическому.

Самоконтроль проявляет себя по-разному в зависимости от применяемого метода обучения. При двигательном методе обучения констатация ошибок возникает значительно быстрее, чем их корректировка. Ученик замечает отклонения в своих действиях от поставленной цели, но не в состоянии их исправить. И наоборот, при слуховом методе воспитания исполнительской техники констатирующий контроль отсутствует. Но если ученик замечает отклонение, действие сравнительно легко корректируется.

Развитие навыков самоконтроля особенно отстает в тех случаях, когда педагог при исправлении ошибок ограничивается только показом правильных способов выполнения действий. Процесс освоения навыка идет значительно быстрее, если педагог одновременно с показом разъясняет причину допущенной ошибки и способы ее

исправления. Кроме этого, успешное овладение навыками самоконтроля связано с осознанной потребностью ученика осваивать новые знания и зависит от количества повторений.

В системе констатирующего контроля можно выделить два способа развития навыка. Самоконтроль опосредованный, с применением технических средств обучения — тренажер и самоконтроль органами чувств — сенсорный или непосредственный контроль.

Успешность тренировки с применением тренажера зависит от внешних и внутренних факторов. К внешним факторам относятся организационно-методические мероприятия: определение последовательной подачи компонентов движения, формы его представления и передачи, дозировку и т. д. Кроме того, при подаче материала последовательность перехода задания должна проходить по правилу «от простого к сложному». Внутренние факторы предполагают учет в процессе тренировки индивидуальных особенностей ученика, его психики, уровня развития, способности, мотивов обучения и т. д. Овладевая в ходе обучения действием, ученик одновременно осваивает и способы самоконтроля за правильностью и точностью его выполнения. О развитии навыков самоконтроля в процессе тренировочных занятий можно судить по изменению характера обратной связи.

Развитие навыков самоконтроля с использованием технических средств обучения еще не стало насущной потребностью в обучении музыкантов. На то есть свои объективные и субъективные причины. Надеемся, придет время, и в каждой музыкальной школе появятся тренажеры, которые помогут педагогу в постановке и развитии исполнительского аппарата, позволят в короткое время сформировать исполнительскую технику музыканта-духовика.

При непосредственном сенсорном контроле автоматизируется внутренний механизм коррекций или сам процесс контроля с опережающей программой запланированного действия, афферентными и эфферентными обратными связями и механизмами сличения информации. Осуществляется переход констатирующего контроля к корректирующему. Одно только представление звучания вызывает у музыканта ощущение готовности выполнения действия, мышечной настройки на звучание в исполнительском аппарате. Квалификация музыканта, уровень развития его

исполнительского мастерства определяется именно качеством непосредственного самоконтроля.

В этой связи отметим следующее. В процесс обучения необходимо включать специально разработанные и подобранные упражнения, которые способствовали бы формированию ощущений непосредственно корректирующего контроля правильности выполняемого действия и качественного результата.

В исполнительской практике контроль звучания музыкант может осуществлять, ориентируясь на косвенные признаки, — во-первых, представление ощущения контроля действий, способствующих получению результата, соответствующего поставленной цели, во-вторых — представление в ощущениях контроля выполняемых действий, соответствующих поставленной задаче.

Косвенные признаки контроля представляются иначе, как «профессиональное чутье», «чувство инструмента». Их можно объединить в одно понятие—«секреты мастерства». Именно «секреты», потому что подавляющая часть музыкантов своими «находками» редко делится, так как часто свои действия музыканты осознают не полностью, а главное, ощущения представляемого действия труднообъяснимы и не поддаются передаче от педагога к ученику. И тем не менее методом разъяснения можно вызвать в сознании ученика «словесный образ» ощущения, реализация которого рано или поздно приведет к успеху.

Непосредственный самоконтроль можно осуществлять как косвенным путем — через оценку достигнутого результата, так и прямым — посредством контроля самих действий. Педагог должен постоянно разъяснять ученику, как следует выполнять то или иное действие, и обязательно сообщать, каким способом можно проверить правильность его выполнения.

Детальный критический анализ общих признаков самоконтроля, которыми пользуются музыканты в оценке своих профессиональных действий, может, во-первых, стать основой при разработке методических рекомендаций, во-вторых — способствовать созданию ряда упражнений и этюдов, направленных на развитие навыков самоконтроля.

2.5. Развитие исполнительской техники музыканта-духовика

Исполнительский процесс музыканта-духовика складывается из исполнительских и выразительных средств, которые имеют между собой четкую связь через исполнительские технические приемы и способы игры. В процессе освоения инструмента приобретаются, развиваются, совершенствуются умения и навыки владения выразительными средствами. Качество выразительного средства находится в прямой зависимости от степени владения тем или иным техническим приемом. В свою очередь звуковые эталоны выразительных средств музыки (звук, атака, штрихи, агогика, артикуляция, фразировка и др.) через обратную связь оказывают влияние на исполнительские средства, следовательно, и на качество владения техническими приемами. Добиться высокого уровня исполнительского мастерства музыкант может только, овладев всей суммой технических приемов и способов игры на своем инструменте во взаимосвязи с представляемым качеством звучания и с музыкально-художественными намерениями.

С позиций технического воспитания музыканта наибольшего внимания заслуживают исполнительские средства.

Исполнительские средства музыканта-духовика состоят из двух взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов — биологического и физического (система «исполнитель — инструмент»). Биологический фактор составляет все, что связано с исполнителем: его психофизиология, особенности психики, музыкальные способности, анатомическая предрасположенность исполнительского аппарата к игре на том или ином музыкальном инструменте. Физическим фактором является инструмент и его составляющие.

На современном этапе развития инструментального искусства созданы благоприятные условия для построения научной теории исполнительского мастерства музыканта-духовика. Во-первых, проведены объективные экспериментальные исследования звукообразования на деревянных (В. Апатский, К. Мюльберг, В. Леонов) и медных духовых инструментах (Г. Орвид, Ю. Гриценко и др.), вскрыты механизмы звукообразования, позволившие вывести закономерности постановки губного аппарата музыканта (Н. Волков), близка к своему решению проблема исполнительского дыхания. Во-вторых, усилиями П. К. Анохина и Н. А. Бернштейна опровергнут принцип

рефлекторной дуги как универсальный принцип анализа центральной нервной системы в организации движений человека. Создана теория человека как функциональной системы, предложен новый принцип управления движениями, сделаны многие другие открытия в области психофизиологии и психологии, которые в сумме своей открывают широкие горизонты для интерпретации процесса воспитания исполнительской техники.

Представление духового инструмента как автоколебательной системы с акустической обратной связью позволило вскрыть и изучить механизмы звукообразования (*Волков Н. Основы управления звучанием при игре на кларнете. Дис... канд. искусствовед. Л., 1987. 188 с.*). Установлено, что в системе «исполнитель — инструмент» ведущим фактором является инструмент. Исполнитель не может «взять» больше того, на что «способен» инструмент по своим акустическим характеристикам. Человек может и должен приспособиться к инструменту, то есть развивать свой исполнительский аппарат, сообразуясь с закономерностями звукообразования. Именно в этой части учебного процесса представляются основные положения общих и частных методик обучения, а у преподавателя имеется возможность непосредственно передать ученику свой опыт и знания; осуществляется постановка и развитие губного и двигательного аппарата, исполнительского дыхания; вырабатывается общая исполнительская техника.

Специфика звукообразования на духовых инструментах требует специально организованных координационных действий в исполнительском аппарате музыканта. С учетом функционирования звуковозбудителя исполнитель вынужден находить и вырабатывать специфическое положение, действия и движения языка, ротовой полости, челюсти, организовать взаимосвязанную работу мышцантагонистов в губном аппарате и т. д. Специфические действия необходимо развивать и при постановке исполнительского дыхания, организация работы которого так же не связана напрямую со слуховой сферой. Например, никакими представлениями звучания нельзя организовать опору звучания в исполнительском дыхании ученика. Опора звучания как основа исполнительского дыхания — требует четкой организации и координации дыхательных мышц-антагонистов на различных типах исполнительского дыхания.

На первоначальном этапе обучения — этапе приспособления к инструменту, — техническое развитие является самостоятельной проблемой в системе музыкально-

художественного воспитания музыканта. Здесь следует коротко остановиться на так называемом «доинструментальном» периоде обучения.

Задачей доинструментального периода обучения является подготовка исполнительского аппарата учащегося к выполнению функций, необходимых для выработки как общей, так и индивидуальной техники. Начинающему музыканту не безразлично, какими действиями формируются двигательные навыки — целенаправленными или целесообразными действиями и движениями. В действиях целенаправленного характера могут участвовать мышцы, не отвечающие за конкретный результат, тогда как целесообразно организованный исполнительский акт осуществляется с минимальными усилиями при достижении максимально возможного звукового результата. Поэтому одна из важных функций данного периода заключается в освобождении мышц и мышечных групп от излишнего напряжения.

Мышечные и суставные ощущения действий, сопутствующие выработке целесообразно организованных навыков, как правило, редко встречаются в повседневной жизни человека. Следовательно, до того как взять инструмент в руки, необходимо с помощью специально подобранных упражнений подготовить исполнительский аппарат к управлению звучанием инструмента. Многие опытные педагоги такого рода подготовку компонентов исполнительского аппарата проводят интуитивно, тогда как доинструментальный период обучения должен стать частью общей методики обучения игре на духовых инструментах и иметь свое научно-теоретическое обоснование.

Мышечная организация исполнительского аппарата, конечно же, строится с опорой на представления качественного звучания, так как звук является материальным носителем в музыкальном искусстве. Посредством звука исполнитель передает содержание и образы музыкального произведения.

Подготовка компонентов исполнительского аппарата к управлению звучанием инструмента, основанная на психофизиологических закономерностях построения и координации исполнительских движений с учетом механизмов звукообразования на духовых инструментах, является той базой, на которой постепенно и последовательно выстраивается вся исполнительская техника, формируется основа музыкально-художественного мышления учащегося.

Каждый вид духового инструмента предполагает организацию специфических движений и действий, отражаемую в термине «постановка» (губного, двигательного аппарата, исполнительского дыхания и др.). Организация двигательной координации на определенном духовом инструменте, в основном, свойственна всем исполнителям на данном инструменте. Выработанная на этой основе техника предназначена для управления звучанием конкретного инструмента, и она свойственна всем исполнителям. Поэтому технику, освоенную с учетом специфики звукообразования на том или ином духовом инструменте, следует назвать обобщенной или базовой. Базовая техника позволяет постепенно и последовательно осваивать индивидуальную технику.

Индивидуальная техника связана с развитием музыкального мышления исполнителя. Чем тоньше музыкальный слух, разнообразнее и сложнее идеальные образные представления, тем сложнее и многообразнее координационные связи базовой техники. По мере накопления знаний и умений количество переходит в качество. Наступает момент, когда базовая техника может не контролироваться сознанием, и двигательная техника начинает полностью подчиняться слуховой сфере.

Представление индивидуальной техники позволяет дать ей определение. Под индивидуальной техникой следует понимать способность исполнителя подчинять двигательный аппарат музыкально-художественным задачам.

Следует отметить довольно сложную взаимосвязь базовой и индивидуальной техники. Базовая техника не должна полностью уходить из-под контроля сознания. Исполнитель время от времени проверяет соответствие базовой техники процессу звукоизвлечения. С другой стороны, индивидуальная техника создает условия для переосмысления и совершенствования базовой техники.

На практике профессиональный музыкант проверяет состояние базовой техники в процессе так называемого разыгрывания, то есть «утренней гимнастики» для исполнительского аппарата. Музыкант в течение короткого времени основное внимание уделяет координации двигательных уровней, сознательно проверяет двигательные взаимосвязи в своем исполнительском аппарате.

Техническое оснащение музыканта является необходимым условием как профессиональной, так и художественной игры. Музыкально-слуховые, образные представления, воображение, фантазия, интуиция не решают всех проблем раскрытия

музыкально-художественного образа. Раскрытие и конкретизация замысла произведения в интонациях, настроениях и образах во многом зависит от восприятия звучания, которое* в свою очередь, связано с выразительными возможностями моторики и исполнительской техники. Под моторикой, по определению О. Шульпякова, следует понимать двигательный аппарат и механизмы центральной нервной системы, управляющие его работой (*Шульпяков О. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. Л.; М., 1986. С. 4.*). Моторика в исполнительском процессе выполняет две функции. С одной стороны, является средством художественной выразительности, с другой — выполняет познавательную функцию. Необходимо на уроке ученику ставить задачи, решение которых при поиске требуемого звучания, приводило бы к активизации средств и возможностей моторики. Таким образом, творческое развитие музыканта проходит, не только в процессе раскрытия и воплощения музыкально-художественного образа, но и с использованием поисковой и познавательной функции моторики.

Современные представления о принципе единства художественного и технического развития музыканта предполагают взаимосвязь и взаимообусловленность составляющих его компонентов, где техника выступает не только как средство художественной выразительности, но, осуществляя поисковую функцию, активно участвует в формировании и реализации идеального звукового образа.

Структурный разбор исполнительского процесса с участием музыканта-духовика позволяет, выстроить блок-схему музыкально-художественного развития инструменталиста. Анализ составляющих музыкально-художественного мышления раскрывает факторы, которые свойственны всем без исключения этапам музыкально-художественного развития, включая этап начального периода обучения с первых уроков.

Организация исполнительской моторики и овладение технологической базой строится на основе теории функциональной системы академика П. К. Анохина (*Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем. М., 1980. 196 с.*). Теория функциональной системы возникла как закономерный этап развития физиологии, заменив собой представления о поведенческом акте человека рефлексорной теорией.

Функциональная система—это динамические, саморегулирующиеся организации, деятельность всех составных элементов которых способствует получению жизненно важных для организма приспособительных результатов.

Анализ центральной архитектуры и механизмов функциональной системы показывает, что поведение человека определяется внутренними потребностями и накопленным опытом. Формирование целесообразного действия проходит не линейно, а с опережением результата деятельности. Опережающее отражение действительности создает условия для сравнения полученного результата и представляемого. Сравнение запрограммированного результата с достигнутым позволяет исправлять и вносить коррективы в само действие вплоть до полного их соответствия. Следовательно, целенаправленный поведенческий акт не заканчивается действием, как представлялось классической рефлексорной теорией, а завершается результатом, соответствующим внутренним представлениям.

Таким образом, результат действия выступает в качестве системообразующего фактора, выбирающего из множества вариантов и организующего в систему только те компоненты действия, которые могут обеспечить ту или иную потребность.

Особого внимания заслуживает открытое П. К. Анохиным фундаментальное свойство живой клетки и всего организма реагировать приспособительной реакцией на события, которые еще не проявились, но с неизбежностью наступят. Мозг человека в процессе постоянно меняющейся внешней среды сопоставляет фактическую ситуацию, проходящую в данный момент, с ситуацией, которая прогнозируется как наиболее вероятная, ожидаемая в результате действий организма. Кроме того, мозг не только прогнозирует, но и осуществляет контроль соответствия прогнозируемого с результатом реального действия. Способность нашей психики к вероятностному прогнозированию характеризуется автором как опережающее отражение действительности.

Схематично представим психофизиологический механизм опережающего отражения действительности. Например, если события А+В+С+Д+Е повторяются раз за разом без изменения на протяжении некоторого времени, то с определенного момента представление первого звена — события А, — вызывает моментальную реакцию организма на конечный результат, то есть событие Е.

Важно отметить, что опережающее отражение действительности проводится не только на подсознательном уровне, но может осознаваться, следовательно, сознательно вырабатываться и управляться исполнителем. Данная особенность психики человека является основой такого важного компонента художественной техники музыканта, каким является заглядывание вперед (*В данном случае речь идет не о приеме обучения читки с листа, хотя в умении читать с листа принцип опережающего отражения также играет важную роль.*). Заглядыванию вперед можно и нужно обучать.

Предлагается комплекс исполнительских действий, направленных как на развитие двигательных навыков и освоение технологических проблем, так и на решение музыкально-художественных задач с учетом психофизиологических основ исполнительского процесса музыканта-духовика.

Развивающий комплекс основывается на следующих принципах, или правилах: 1) игра без ошибок; 2) переменный темп движения; 3) заглядывание вперед; 4) правило обучающей паузы; 5) количество повторений; (6) быстро и точно.

Схема исполнительского комплекса довольно проста и не вызывает, даже у начинающих музыкантов, особых затруднений при его выполнении. Исполнительские действия в развивающем комплексе выглядят следующим образом.

Выбрав небольшой наиболее сложный эпизод в нотном тексте, вплоть до интервала, исполнитель, стараясь не ошибаться, многократно проигрывает его, постепенно увеличивая темп движения. Достигнув предельной скорости, он резко переходит к медленному одноразовому проигрыванию, затем делает небольшую паузу, и комплекс повторяется вновь — до тех пор, пока поставленная задача не будет решена. Те же действия проводятся и при игре наизусть. Примерно двух — трех разового проигрывания комплекса достаточно для того, чтобы дальнейшее его освоение проходило с игрой наизусть.

Составляющие комплекса правила нуждаются в пояснениях.

1. Игра без ошибок.

Обоснование принципа «играть без ошибок» в процессе разучивания музыкального материала, развития исполнительских навыков и навыков самоконтроля базируется на

положениях теории опережающего отражения действительности П. К. Анохина. В механизмах опережающего отражения откладываются и автоматизируются все исполнительские действия: как правильные, так и не правильные. Если исполнительский навык автоматизируется с отклонениями от правильных действий, то трудно предсказать, каким путем—ожидаемым или не верным — механизм опережения будет разворачивать выполняемое действие. Фактически, допуская ошибки при тренировке, мы, не сознавая, планируем в своей игре ошибочные действия.

В связи с постановкой вопроса о безошибочной игре, нельзя обойти своим вниманием хорошо известный в музыкальной педагогике «метод проб и ошибок». Данный метод используется в различных системах обучения и продуктивен в тех многочисленных случаях, когда поставленная цель достигается только в результате поиска, перебора и отбора необходимых действий. В результате поиска верных действий и их ощущений формируется губной аппарат и опора звучания при игре на духовых инструментах и многое другое. В нашем случае в развивающем комплексе ставиться иная цель — наиболее точная передача нотного текста со всеми его тонкостями и сложностями. И всякого рода случайности здесь не допускаются. Метод проб и ошибок имеет свои границы применения.

2. Переменный темп движения в развивающем комплексе приобретает решающее значение. Освоение действия необходимо начинать в том темпе, который позволяет исполнителю читать нотный текст не ошибаясь, вглядываясь в каждый нотный знак, реагируя на каждые мельчайшие подробности текста. Алгоритм исполнительских действий выстраивается в такой последовательности: нотные знаки, ритмический рисунок, штрихи, динамические оттенки, артикуляция, агогика, фразировка и т. д. Освоение нотного материала проходит с учетом индивидуальности ученика. В зависимости от его развития и способностей, содержания нотного текста, осваиваемые шаги могут быть и более широкими. Например, нотные знаки читаются одновременно с ритмическим рисунком, ритмический рисунок со штрихами и т. д.

Темп движения должен быть именно переменным. По мере освоения нотного текста, когда проигрывание осуществляется с менее напряженным контролем действий, темп постепенно увеличивается и доводится до того предела, когда

дальнейшее ускорение может привести к срыву безошибочной игры. Для экономии времени и сил способных учеников, задание «от медленного к быстрому» можно проигрывать не постепенно, а скачкообразно — в два, три приема, добиваясь безошибочной игры.

3. Заглядывание вперед в развивающем комплексе является наиболее трудоемким; его развитию следует уделять особое внимание. Развитие заглядывания идет по такому пути. В тот момент, когда достигается предельная скорость, исполнитель, не останавливаясь, резко меняет темп движения от быстрого к медленному проигрыванию нотного текста (или наизусть, если уже возможно). В процессе медленного и однократного (в крайнем случае — двухразового) проигрывания текста исполнитель должен сознательно вызывать в слуховой и двигательной сфере ощущения опережающей реакции. На первых этапах разучивания опережающие ощущения будут смутными, неуправляемыми и часто прерываться. При последующих повторениях всего комплекса опережающие ощущения звукового и двигательного образа приобретут ясные и конкретные черты.

Медленное однократное проигрывание выполняет здесь две взаимосвязанные функции, опирающиеся на принцип опережающего отражения действительности, во-первых, дает психологическую установку на развитие опережающих реакций, во-вторых — контролирует степень их освоения. Контроль может осуществляться только в момент перехода с быстрого на медленный темп, и для этого вполне хватает однократного проигрывания. Последующие проигрывания в медленном темпе отнимают время и мало что дают в плане организации процесса заглядывания.

Заглядывание вперед позволяет исполнителю при игре наизусть видеть, например, аппликатуру исполняемой наизусть гаммы, зрительно представлять нотный текст и внутренним слухом чувствовать его содержание в образах, настроениях и эмоциях. В то же время оно способно одновременно удерживать во внимании весь комплекс исполнительских задач, решаемых непосредственно в процессе игры.

При игре по нотам видение структуры текста одновременно вызывает слуховые представления характера звучания. Создается удивительное ощущение, когда «зрение слышит», а «слух видит» то, что предстоит еще исполнить. Заглядывание вперед

придает исполнителю чувство уверенности и в значительной степени снижает напряжение на концертной эстраде.

Не последняя роль отводится заглядыванию в воспитании исполнительской технике. На первом этапе проигрывания «от медленного к быстрому», до определенного момента моторике отводится ведущая роль. На втором этапе способность к заглядыванию вырабатывается только при ведущей роли слуховой сферы — с увеличением скорости движения исполнитель не в состоянии следить за своими действиями. Постоянные переключения внимания с двигательной на слуховую сферу позволяют исполнителю правильно ориентироваться в проблемах развития исполнительской техники, создают условия для выработки гибких перспективных навыков.

4. Правило обучающей паузы.

После медленного однократного проигрывания необходимо сделать паузу. Длительность паузы увеличивается с каждым последующим повторением комплекса и связана со свойствами кратковременной памяти. Для нас важно знать, что кратковременная память способна удерживать до 30 секунд примерно 6-9 знаков (поэтому нельзя брать в работу большие отрезки нотного текста). Информация, поступающая в кратковременную память, стирается, если не закрепляется последующими повторениями. В процессе освоения задания, в правильно выполняемое действие неизбежно вклиниваются различного рода помехи и отклонения. Пауза исполняет роль фильтра, закрепляет верную и стирает побочную информацию. Каким образом это происходит? Кратковременная память в паузе стирает и нужную, и не нужную информацию. Последующие повторения углубляют следы от верной информации, тогда как помехи от раза к разу могут повторяться, но могут и не повторяться — исполнитель старается не допускать искажений. Процессу стирания (забывания) способствует постепенно увеличивающаяся пауза между повторениями. Постепенно информация о правильном действии, очищенная от различного рода наслоений, переходит в долговременную память — хранилище выработанных навыков.

5. Количество повторений.

В научно-методических работах и исполнительской практике развитие навыков ставится в прямую зависимость от многократных повторений. То, что действие необходимо повторять, затрачивая силы и время, понимается и воспринимается как неизбежность. Но на вопрос, что означает «многократно», сколько раз нужно повторить действие, — ответа до сих пор нет. Между тем количественная оценка повторяющихся действий необходима. Ответ на вопрос «сколько» позволит исполнителю правильно организовать свои занятия и значительно ускорит процесс освоения исполнительской техники. Постараемся кратко ответить на поставленный вопрос.

В повседневной жизни неоднократно можно слышать обращение родителей и педагогов к своим «нерадивым» детям и ученикам — «сто раз мне тебе повторять?» — воспринимается чаще всего как одна из форм раздражения. Между тем в этом выражении заложен глубокий смысл. Подсознание и интуиция, в основе которых лежит практический опыт предшествующих поколений, правильно подсказывают путь решения вопроса. Теоретическое обоснование проблемы количества повторений, необходимых для приобретения навыков профессиональной деятельности, позволяет осмысленно и осознанно применять приведенные положения в своей практической и исполнительской деятельности.

Мозг человека защищает память от случайной, ненужной и второстепенной информации. Информация считается случайной, если она не подкрепляется достаточное количество раз. Сколько же требуется повторений действия, чтобы мозг определил его важность для организма? В первую очередь это связано с особенностями функционирования биологических систем, а также зависит от накопленного опыта и возраста человека, способности к запоминанию, от сложности самого действия и многих других факторов. Известно, что для определения высоты звука (звукового образа) требуется, как минимум, десятикратное повторение периода колебания. Повторение звукового импульса менее десяти раз воспринимается слухом как шум. Слуховая система человека способна воспринимать низкочастотный диапазон как звук только после 16-20 колебаний в секунду (*Частота колебаний ниже 16 не воспринимается человеком, и относится к области инфразвука.*). Такая же

закономерность свойственна зрительной системе. Зрительный образ возникает при скорости движения киноплёнки 24 кадра в секунду (с небольшим запасом).

Система запоминания не является исключением. Минимум повторяющихся действий, необходимый для осмысленного запоминания, связан с поведением так называемой ориентировочной реакции/Ориентировочная реакция возникает всегда в ответ на незнакомое для организма действие: «что это», «опасно — не опасно» и т. д. Это реакция организма на рассогласование между новой информацией и ожидаемой. По мере «знакомства» с информацией о действии, ориентировочная реакция постепенно угасает и полностью исчезает примерно к десятому повторению. Можно сказать, что только к десятикратному повторению система запоминания адаптируется к действию, другими словами, «начинает понимать, что от нее хотят».

Таким образом, можно определить минимум повторяющихся действий, необходимый для запоминания и выработки двигательного навыка. Новое действие повторяется более десяти раз, последующие повторения—до десяти, в зависимости от предшествующего опыта, знаний и умений учащегося.

В нашем случае поставленная задача играть, начиная с медленного проигрывания к быстрому темпу, должна повторяться десять и более раз. Кроме того, сам по себе развивающий комплекс, как более сложное действие, в свою очередь является раздражителем для слуховой системы и требует соответствующих десятикратных повторений.

Чтобы выработался навык сегодня и сейчас, необходимо сознательно, осмысленно, терпеливо, настойчиво целесообразно «повторять не повторяя» не менее сто раз. Как правило, этот процесс растягивается на недели и месяцы.

6). Быстро и точно.

Развивающий комплекс самодостаточен для решения большого круга вопросов развития исполнительской техники. В этом плане принцип «быстро и точно» занимает обособленное место в составе комплекса и решает иную важную задачу, развивает характерные навыки, в том числе и виртуозного владения инструментом. Действия, производимые на данном этапе технического развития музыканта, имеют свою специфику.

Учение о физиологии активности Н. А. Бернштейна позволяет дать теоретическое обоснование принципу «быстро и точно». Характерным признаком любого движения является целостная слитность всех мышц, участвующих в двигательном акте. Отдельная мышца никогда не выступает изолированно от остальных. Напряжение и расслабление одной группы мышц постепенно и плавно передается другой антагонистической группе. Подобного рода «картину» можно наблюдать в ощущениях, если внимательно, сосредоточенно и медленно описывать круги вытянутыми перед собой руками. Особенно ярко это проявляется в профессиональных движениях.

В свою очередь движение отвечает целостной реакцией даже на незначительное изменение, причем несогласованно по времени и пространству, то есть по скорости и точности. Для исполнителя оно непредсказуемо. Исполнительские действия находятся как бы «за кадром», на втором плане и, зачастую, музыкантом не осознаются. Следовательно, при игре в быстрых темпах, когда контроль действий значительно ослабевает или полностью отсутствует, координацию между скоростью и точностью приходится налаживать с опорой на темп. Точность действий достигается не внешним контролем правильно выполняемых действий, а внутренней координации двигательных уровней. Идет «подгонка» текста к предельно быстрому темпу движения.

Несогласованность движения по скорости и точности связана с анатомической структурой двигательного акта. Она объединяет большое количество систем, не связанных между собой. Например, одна только спинальная система имеет до пяти самостоятельных центробежных путей. В головном мозгу содержится огромное количество ядер, которые принимают участие в двигательном акте. Сложность координации двигательного акта заключается в том, что все эти нервные системы воздействуют на одни и те же мышцы и имеют одни и те же проводящие пути. Особенности функционирования многих систем и подсистем заключаются не в объекте воздействия, а в характере воздействия на эти объекты.

Таким образом, целостное движение осуществляется не одним импульсом, а системой импульсов, каждая из которых по-своему участвует в достижении требуемого результата (*Здесь уместно привести очень показательный пример. В 1923 году из паровозных гудков был сконструирован «музыкальный инструмент» с органной клавиатурой для исполнения «симфонии гудков».* Попытка оказалась unsuccessful,

так как нельзя было добиться необходимой интонации звучания. Высота звука менялась в зависимости от давления пара, от количества одновременно звучащих г16 Здесь уместно привести очень показательный пример. В 1923 году из паровозных гудков был сконструирован «музыкальный инструмент» с органной клавиатурой для исполнения «симфонии гудков». Попытка оказалась unsuccessful, так как нельзя было добиться необходимой интонации звучания. Высота звука менялась в зависимости от давления пара, от количества одновременно звучащих гудков, от степени открытия парового клапана и т. д. Причина в том, что не была обеспечена необходимая в этом случае взаимообусловленность звучания гудков.)

Приведенные положения заставляют переосмыслить педагогический принцип «от медленного к быстрому» в плане освоения технически сложного нотного материала в быстрых темпах. Выясняется, что данный принцип решает не одну, а две самостоятельные и в то же время взаимосвязанные, задачи. Первая задача заключается в освоении нотного текста и игры наизусть в удобном для исполнителя темпе. Вторая— освоение нотного текста и игры наизусть именно в быстром темпе и желательно в более скором, чем требуется. В этом случае на первое место выходит проигрывание в быстром темпе, тогда как точная передача нотного текста «подгоняется» под темп.

На этом этапе освоения техники исполнительские действия выполняются, как правило, на предельно быстром темпе. Проходит именно «подгонка» текста под темп. Необходимо преодолеть страхи и неуверенность, вызванные быстрой игрой. Чтобы научиться бегать, надо бегать. Это в полной мере относится и развитию технической беглости музыканта. На преодолении сопротивления медленных технических действий развивается виртуозное владение инструментом.

Принцип «быстро и точно» рекомендуется выполнять уже подготовленному исполнителю, который овладел основными двигательными навыками. Бросать в море ребенка, не умеющего плавать, не стоит — может утонуть. Опасно предлагать этот способ развития техники ученику, не освоившему первичных навыков игры на инструменте. Чтобы бегло читать, надо выучить буквы, читать слова, понимать их смысл и т. д. Хотя не исключаются случаи, когда одаренный ученик способен осваивать технику и этим способом. Таким способом добивался высоких творческих достижений великий американский скрипач Исаак Стерн.

Достижение цели проходит с высочайшим напряжением воли, требует упорства, настойчивости и большого терпения. Первое представление ученику способа обязательно проходит под непосредственным контролем педагога, который поддерживает, корректирует, направляет, короче — обучает и воспитывает, прививает навыки виртуозной игры.

На первый взгляд подгонка текста к предельному темпу выполняется по методу проб и ошибок. На самом деле здесь отсутствует внешний процесс поиска и проб. Идет процесс внутреннего согласования двигательных уровней, необходимый для выполнения другой цели — быстро, но точно, где основной целью является предельно быстрый темп.

На этом этапе развития техники некоторые действия противоречат ранее выполняемым приемам и способам игры, принципам «от простого к сложному», «от медленного к быстрому». Не стоит обращать внимание на различного рода ошибки и срывы технического характера — они в этом случае неизбежны. Более того, если срывы продолжаются, желательно еще больше ускорить темп, и настойчиво добиваться поставленной цели, пока звучание не приблизится к желанному идеалу.

Не стоит фиксировать внимание на выполняемых действиях. Действия, выполняемые по принципу «быстро и точно», не должны замечаться и контролироваться. Все внимание исполнителя концентрируется в одной точке, где точность звучания и максимальная скорость движения должны слиться воедино. В результате должно появиться ощущение легкости и непринужденности игры, когда исполнительские действия выполняются как бы сами собой, растворяются в звуковом образе. Проявление удивительного, трудно передаваемого ощущения слитности движения и звучания, к счастью, можно контролировать. В качестве проверки можно воспользоваться таким приемом. Попросить ученика отвлечь свое внимание от игры и сосредоточиться на постороннем умственном действии, например, что-либо прочитать, посчитать и т. п. Задача считается выполненной, если при этом звучание не нарушается, а главное — остается ощущение непринужденности в игре.

В данном случае мы воспользовались приемом, к которому практическая педагогика относится негативно. Конечно же, нельзя во время тренировочных действий играть механически и читать, например, газету. В нашем случае этот прием можно и

нужно использовать в качестве проверки полного взаимодействия слуховой сферы и исполнительской моторики.

Предложенный развивающий комплекс можно использовать не только в разучивании музыкального текста, игры наизусть и т. д., но в развитии навыков любой сложности в процессе постановки исполнительского аппарата музыканта-духовика, при оформлении и освоении исполнительской техники, формировании музыкально-художественного мышления *(На лекциях по методике обучения игре на духовых инструментах в РАМ им. Гнесиных мне неоднократно приходилось выслушивать слова благодарности от студентов разных поколений, которые использовали положениями развивающего комплекса в своей практической работе и в занятиях со своими учениками.)*.

Принципы развивающего комплекса многофункциональны и могут применяться не только в музыкальном воспитании, но с поправками, касающимися осваиваемой специальности, в любой деятельности для развития профессиональных умений и навыков.

В заключение раздела необходимо коснуться очень важной проблемы, которой до настоящего времени не уделяется должного внимания. Речь идет о проблеме бессознательного, или психологической установке в исполнительском процессе музыканта.

Технологическому процессу освоения инструмента и музыкально-художественному развитию исполнителя во многом способствует психологическая установка — особое состояние психики человека, при котором неосознаваемые, проходящие на уровне подсознания, психические процессы оказывают влияние на осознаваемые действия. Используя методику аутогенной тренировки, самовнушения, самогипноза и другие приемы воздействия на психику человека, музыкант дает себе в четко определенной словесной форме установку на решение той или иной проблемы. На бессознательном уровне психики организуются механизмы поиска решения поставленной установкой задачи, находятся пути и средства ее реализации на уровне сознания. Психологическая установка, как метод влияния на осознаваемые действия, ускоряющий процесс решения поставленной задачи, почти не используется в исполнительской практике, не разработана методика ее освоения. Следует отметить, что решение проблемы установки

или проблемы бессознательного открывает перспективу эффективного и ускоренного развития музыканта.

3. ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ

Основной целью при обучении и подготовке исполнителей на духовых инструментах к самостоятельной творческой работе является воспитание и развитие музыканта—творческой личности, способной и готовой к развитию своей специальности в контексте музыкального искусства.

Цель обучения в средних специальных музыкальных школах-десятилетках — выявлять и развивать личностные качества ученика, сформировать музыкально-образное мышление исполнителя, необходимое для самореализации в области музыкальной педагогики и исполнительства.

3.1. Художественная техника музыканта

В решении проблем музыкально-художественного развития инструменталистов авторы научно-методических работ опираются на один из ведущих принципов отечественной музыкальной педагогики — «принцип единства художественного и технического развития при ведущей роли художественного», и трактуется как подчинение инструментальной техники музыкально-образным задачам исполнительства.

Не подвергая сомнению трактовку данного принципа, укажем, что на практике его применение, особенно на первых этапах обучения, ограничивается, так сказать, «координационно-техническим дисбалансом». В этих условиях педагог вынужден «закрывать глаза» на художественную сторону исполнительства и решать чисто технологические проблемы, в первую очередь постановочного плана. Серьезную и до сих пор до конца не решенную проблему представляет ограниченность данного принципа в решении художественных задач на первых этапах разучивания и освоения музыкального произведения и особенно произведения незнакомого исполнителю.

Анализ составляющих факторов музыкально-художественного мышления раскрывает те из них, которые без исключения свойственны всем этапам художественного воспитания музыканта, включая этап начального периода обучения с первых уроков.

Речь идет о таких исполнительских действиях, как «заглядывание вперед», «энергия движения» и «музыкальное дыхание» (не путать с исполнительским дыханием). Заглядывания вперед как способность внутреннего слуха и зрения предвосхищать в процессе игры развитие музыкальной мысли, раскрывается в предыдущем разделе.

Энергия движения — непрерывный, постоянно действующий звуковой поток, наполненный энергией исполнительского выдоха. Слуховыми ощущениями воспринимается как постоянно стремящееся вперед движение в звуке и в звуковом пространстве. Энергия движения позволяет исполнителю осуществлять двигательную связь звуков не только внутри музыкальной фразы, но и добиваться цельности за счет объединения фраз в более масштабные построения и части формы.

Музыкальное дыхание способствует развитию и оформлению фразы с восходящей энергией движения к ее кульминации («вдох»), и последующим разряжением («выдох»). Музыкальное дыхание позволяет снять внешние признаки метроритмических закономерностей, переводя их в закономерности интонационной ритмики (подобно тому как это имело место в эпической манере пересказа былин), тем самым вызывает определенные психологические состояния, адекватные музыкальным образам произведения.

Перечисленные факторы не определяют уровни художественного развития исполнителя, тем не менее, принимают активное участие в их формировании, проявляют себя как функция мышления. Непосредственно участвуют в становлении двигательных навыков, оказывают влияние на формирование исполнительской техники через контроль звукового результата.

Имеются все основания определить их роль в развитии музыкально-художественного мышления в качестве «художественной техники», так как перечисленные факторы являются связующим звеном между художественной стороной исполнительства и ее техническим обеспечением и воплощением. Художественная техника является необходимым звеном принципа единства художественного и технического развития. Она позволяет без ущерба художественной

стороне исполнительства вычленив из общего контекста музыкального произведения отдельные его составляющие (вплоть до интервала) и добиться их совершенства как с позиции технологии (выработка двигательных навыков и различного рода двигательных координации), так и с позиции художественной выразительности.

Важная роль отводится художественной технике в периоде разучивания незнакомого музыкального произведения. Реализация жизненно важных для музыкального исполнительства функций — заглядывание вперед, энергии движения, музыкальное дыхание, — позволяет инструменталисту на основе стилевых, жанровых и других закономерностей музыкального произведения, искать и находить единственно точную интонацию фразы, обоснованную трактовку музыкальных построений и образного строя произведения в целом.

В заключении еще раз подчеркнем, что художественная техника, выполняя связующую функцию между техническим и художественным развитием, выступает в то же время в качестве важной составляющей музыкально-художественного воспитания инструменталиста.

3.2. Характеристика творчества как высшей формы деятельности

Понятие «творчество» включают следующие признаки.

1. Творчество — деятельность, направленная на удовлетворение потребности человека в создании новых духовных и материальных ценностей.

2. Творчество оригинально по своей сути, так как в процессе творческой деятельности применяются новые приемы, способы и средства.

3. Творчество — комбинирование известных действий для получения нового результата.

4. Творчество отражает действительность. Человек в процессе творческой деятельности раскрывает возможности новых связей в своей деятельности, расширяет и углубляет свои знания о действительности. Следовательно, творчество является формой познания действительности.

5. Творчество — процесс постановки и решения нестандартных задач, процесс разрешения различного рода противоречий.

6. Творчество — форма качественного развития деятельности.

7.Творчество — высшая форма качественного развития человека и присуща только человеку.

8.Творчество — высший вид деятельности человека, оно первично по отношению к исполнительской деятельности.

9.Творчество выступает в единстве духовных и материальных начал. В этом единстве духовное начало предшествует материальному творчеству. В процессе духовного творчества или мышления планируются будущие действия, материализация которых осуществляется на практике. Мышление раскрывается в двух функциях — отражении и творчестве. Основная причина возникновения сознания — мышления заключается именно в творческом преобразовании действительности.

10.Творчество — сущность человека, способ и форма его самодеятельности, саморазвития и самоутверждения.

11.Творчество — проявление законов и категорий диалектики. Диалектическая логика — логика творческого мышления. Диалектика, мышление, практика — все они объединены в творчестве.

Сущность творчества и его законов познается через структуру творчества. В теории творчества проблема структуры является основной. Трудности выявления структуры творческой деятельности, связаны с многообразием типов, этапов, стадий, фаз, субординации и особенностей проявления творчества. Кроме того, каждый вид творческой деятельности, например — инструментальное исполнительство, имеет свою специфику.

Чаще всего структуру творчества определяют в зависимости от того, какие задачи решаются на каждом из этапов творчества. Выделяют четыре основные этапа творческой деятельности от возникновения проблемы до ее разрешения.

Первый этап — осознание, постановка, формулирование проблемы.

Второй этап — поиск и нахождение принципа решения замысла музыкального произведения.

Третий этап — развитие и разработка замысла, разработка плана реализации замысла, идеи произведения.

Четвертый этап — практическая реализация музыкально-художественного произведения *(Каждый из этапов требует детальной проработки с позиций*

инструментального исполнительства. Рамки настоящей работы не позволяют этого сделать.)

В структуре творческой деятельности первые три этапа осуществляются в процессе словесно-логического и образного мышления. Четвертый этап — в практической, целенаправленной материальной деятельности. Творческий акт возможен лишь при взаимодействии мышления и практики, духовной и материальной деятельности.

3.3. Творческая и исполнительская деятельность

Творческая и исполнительская деятельность выступают в неразрывном единстве и в то же время отличаются по своей структуре, характеру и содержанию. Исполнительская деятельность проходит по правилам, определенным в процессе творчества. В исполнительской деятельности нет ничего, что не было найдено в процессе творческих поисков. Чем сложнее исполнительская деятельность, тем больше она подчинена установленным правилам. Исполнительская деятельность вторична по отношению к творчеству

В свое время на базе Московской средней специальной музыкальной школы им. Гнесиных Е. Задориной проводилось психологическое тестирование, в котором выяснялось соотношение творческой и специальной одаренности в различных возрастных группах (во 2-м, 6-м, 9-м классах). Творческая одаренность рассматривалась как «общая предпосылка становления и развития творческой личности» (См. Задорина Е. Н. *Соотношение творческой и специальной одаренности в различных возрастных группах учащихся музыкальной школы // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1991. № 1 (5). С. 39-М.*). В исследовании проведена сравнительная характеристика уровней творческой одаренности, специальной одаренности и соотношение тех и других по различным возрастным группам. В качестве метода определения уровня творческой одаренности использовался тест творческого мышления П. Торренса, который позволяет выявить основные элементы структуры творческой одаренности — скорость и гибкость мышления, оригинальность, разработка и реализация замысла и т. д. Музыкальная одаренность проводилась методом экспертных оценок. Оценивались основные

компоненты музыкальности: слух, ритм, музыкальная память, эмоциональность, умение разбираться в структуре и образах музыкального произведения. Результаты исследования интересны и познавательны.

Полученные данные позволили автору предположить два различных типа развития личности: 1) когда специальная одаренность достигает высокого уровня развития в ущерб другим видам способностей; 2) когда общая и специальная одаренность достигают высокого уровня развития, дополняя, и развивая друг друга.

Количественные показатели исследования мы интерпретировали с позиций музыкально-художественного воспитания исполнителя. Нас интересовало не процентное соотношение учащихся разных классов по степени одаренности, а динамика развития специальной и, что особенно важно, творческой одаренности по возрастным периодам. Важно было выяснить, каких детей мы получаем «на входе» в школу и «на выходе» из нее.

Необходимо специально оговорить очень важный момент, касающийся методики исследования. Определение степени одаренности проводилось не на одной группе детей в течение всего периода обучения в школе, как следовало бы сделать, а на учащихся трех разных классов в течение определенного периода времени.

Но учитывая довольно жесткие условия отбора детей в школу, куда не могут поступить неодаренные дети, допустим, что исходный уровень одаренности детей в начале обучения был примерно одинаков. Тем более что результаты во многом подтверждаются педагогической практикой. Кроме того, нами специально проводилось сопоставление результатов 2-9-х классов, то есть «на входе» и «на выходе» (в работе сопоставляются 2-6-9-й классы). Результаты сопоставления очень близки по своим показателям, хотя и получены разными способами. Отсюда следует, что эксперимент проведен вполне корректно, и его результаты можно признать объективными.

На графике (рис. 2) отображены показатели творческой и специальной одаренности учащихся трех классов, характерных для детского, подросткового и юношеского возраста.

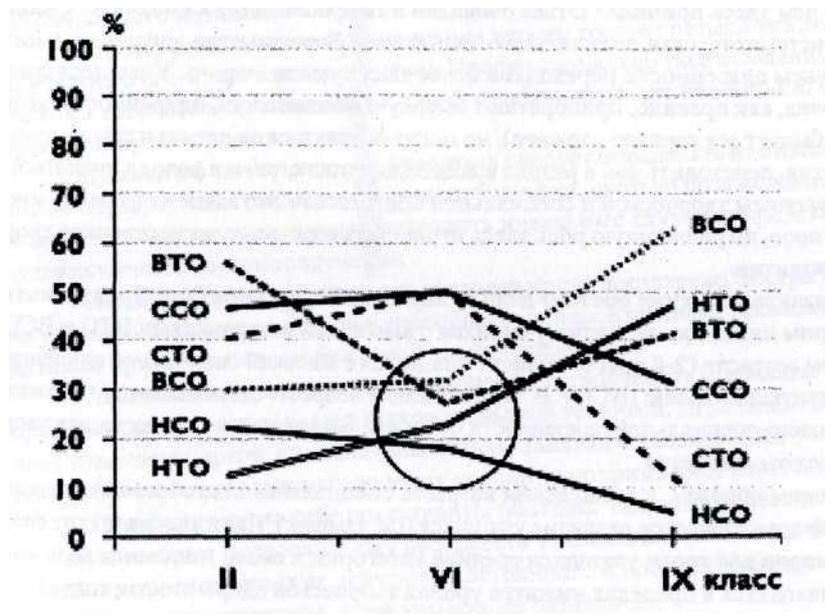


Рис. 2. Соотношение учащихся с высокими (ВТО, ВСО), средними (СТО, ССО) и низкими (НТО, НСО) показателями творческой и специальной одаренности по возрастным группам.

В процессе обсуждения результатов особое внимание уделялось показателям уровня средней творческой и специальной одаренности. Высокоодаренные учащиеся по своей природе не могут резко снизить свой потенциал, тогда как дети с низкими способностями по тем же причинам не смогут добиться результатов выше средних. Именно данные среднего уровня творческой и специальной одаренности являются показательными.

Из графика видно, что показатели средней специальной одаренности (ССО) в детском возрасте превышают показатели СТО. В подростковом возрасте они почти сходятся, в основном, за счет повышения СТО. Затем, в юношеском возрасте уровень творческой и специальной одаренности понижается. Снижение уровня творческой одаренности значительно, он опускается ниже показателей детского возраста.

Нельзя не отметить, что в юношеском возрасте значительно снижается количество учащихся как со средним, так с низким уровнем специальной одаренности. В то же время максимально увеличивается число учащихся с высоким уровнем специальной одаренности.

В чем здесь причина? Ответ очевиден и напрашивается сам собою. Сказывается систематическая специальная подготовка. Большинство учащихся с низким уровнем одаренности переходят в более высокую категорию. Учащиеся среднего уровня, как правило, приобретают высокую специальную одаренность (хотя, в жизни бывает все гораздо сложнее), но могут оставаться на одном и том же уровне развития, переходить как в разряд высокоодаренных, так и в разряд учащихся с низким уровнем творческой и специальной подготовки. Это зависит от очень многих факторов, но решающую роль здесь играет музыкально-художественное творческое развитие;

Значительно хуже обстоит дело с творческой одаренностью. Прежде всего, рассмотрим динамику развития учащихся с высокими показателями ВТО и ВСО. В детском возрасте (2-й класс) процент учащихся с высокой творческой одаренностью значительно выше (ВСО). В подростковом возрасте эти показатели сближаются: уровень специальной одаренности относительно повышается, тогда, как творческий резко снижается.

Таким образом, в юношеском возрасте специальная подготовка значительно опережает творческое развитие учащихся (см. график). Настораживает тот факт, что примерно две трети учащихся средней категории и около половины всех учащихся, находятся в пределах нижнего уровня творческой одаренности, тогда как в детском возрасте этот показатель составлял всего 13%. Незначительное количество детей 2-го класса с низким уровнем творческой одаренности от 6-го класса к 9-му довольно резко повышается.

Нельзя не отметить и такую закономерность. Уровень высокой творческой одаренности, хотя и растет от подросткового к юношескому возрасту, тем не менее, значительно ниже показателей детского возраста. Резкое снижение уровня высокой творческой одаренности к 6-му классу оказался невосполнимым.

Следует обратить особое внимание на показатели творческой и специальной одаренности у учащихся 6-го класса. Все показатели, кроме ССО и СТО, сходятся в один «узел» на достаточно низком уровне развития (на графике выделены окружностью). Особенно заметно снижение ВТО и повышение уровня НТО. Вероятно, в процессе освоения исполнительской техники, у многих педагогов не доходят руки до музыкально-художественного развития у своих учеников.

Причина резкого спада ВТО и низких показателей ВСО заключается и в том, что не все творчески одаренные дети способны на высоком уровне осваивать специальный инструмент. И, все же, «природа берет свое». К 16 годам эта категория учеников выходит на достаточно высокий уровень творческой и специальной одаренности. Что еще раз доказывает — без показа правильных действий и сознательного овладения исполнительскими движениями, без овладения всей суммой технологий, больших успехов не добиться. Ученики со средними показателями одаренности достаточно легко проходят критический период в освоении своего инструмента. Вот почему многие педагоги стараются брать к себе в класс детей с высокими и средними показателями одаренности. Обучение и воспитание музыкально одаренных детей проходит довольно эффективно, тогда как занятия с малоодаренными детьми от педагога требуют огромного напряжения физических и духовных сил с минимальной отдачей.

В то же время занятия с одаренными детьми требуют от педагога деятельного участия в его творческом развитии. Профессионально подготовленный музыкант без творческого отношения к своей профессии будет напоминать безотказную машину по извлечению звука.

Музыкальную одаренность учащихся следует определять не столько по развитию слуха, чувства ритма и музыкальной памяти, сколько по способности и возможности воспринимать и воспроизводить идеальные слуховые представления в художественное образное звучание.

Способный ученик осваивает специальность достаточно быстро и довольно успешно. Творческое начало у способных учеников начинает проявляться только после приобретения необходимой технической базы.

Талантливый ученик свои способности и творческое отношение к музыке проявляет до того, как овладеет исполнительской техникой. Игра талантливого ученика отличается яркой индивидуальностью. Занятия с талантливым учеником не требуют от педагога заметных волевых усилий, повторных замечаний и советов.

Гений, как можно себе представить, обладает такими творческими возможностями, которые позволяют ему овладевать технологической базой без осознания своих исполнительских действий, постоянного и последовательного ее освоения (таких среди учащихся, к сожалению, не оказалось).

Ни один из приведенных признаков одаренности не исключает работу как основного способа освоения технологии и музыкально-художественного развития музыканта. Но затраченное время, качество работы и ее результат в каждом из признаков одаренности будет разным.

Результаты исследования полностью согласуются с педагогической практикой. Музыкально одаренные ученики становятся, как правило, высокопрофессиональными исполнителями.

Для педагогической практики не является секретом и тот факт, что основной проблемой сегодня является развитие музыкально-художественного мышления исполнителя.

Исполнительская и творческая деятельность требуют различных методов и способов обучения, соответствующего уровня подготовки педагога.

Уровень развития учащихся со средней музыкальной одаренностью является, показателем состояния учебного процесса, методик обучения, учебных программ и, в конечном итоге, педагогического мастерства. Не случайно так остро сегодня стоит проблема «среднего ученика».

Необходим объективный метод контроля, позволяющий в процессе обучения отслеживать уровень творческого развития учащихся.

3.4. Содержание музыкально-художественного развития

Одной из основных оставляющих творческого процесса является поиск, который выполняет функции постановки гипотезы и ее проверки (метод проб и ошибок или «метод гипотез»). Решение творческой задачи проходит в постоянном поиске звукового образа. Исполнитель выдвигает гипотезы — предположения и в процессе игры проверяет их целесообразность. Решение творческих задач без предварительных проб невозможно. С этих позиций пробы можно рассматривать, как форму анализа. Именно пробами, неудачными или не удовлетворяющими исполнителя, подготавливается верный путь решения.

В результате такого рода мыслительной деятельности происходит обобщение способов достижения поставленной цели, исполнитель глубже проникает в содержание музыкального произведения. Обобщение способов, в свою очередь, приводит к принципиально новому подходу решения задачи. Проба (гипотеза) является

необходимым условием при решении любых нестандартных задач. Чем меньше знаний о предмете изучения, тем больше проб необходимо произвести, тем больше случайностей и ошибок в совершаемом действии. Когда же путь решения найден, поиск заменяется соответствующим алгоритмом решения проблемы. В этом случае процесс решения утрачивает творческий характер и на смену гипотезе приходит теория.

Знание теории или общих закономерностей творчества значительно сокращает число проб, позволяет осуществлять поиск более целенаправленно, сокращает путь решения проблемы. Следует предостеречь от «пустых» или «слепых» проб в творческих поисках. Поиск должен иметь содержательный характер.

Творческий процесс проходит на сознательном и подсознательном уровне, как любой процесс, вырабатывает свои автоматизмы или навыки. Процесс поиска (программа действий) проходит на уровне сознания. Если исполнительская ситуация встречается неоднократно, то повторяется и программа действий. Многократное повторение действий по одной и той же программе приводит к автоматическому ее выполнению, то есть программа действий преобразуется в навык. В свою очередь, подобного рода навыки становятся основным механизмом формирования и функционирования подсознания.

Подсознание обслуживает сознание, освобождая его для решения новых и более сложных задач. Человек не смог бы успешно действовать, если бы управление огромным количеством действий не передалось подсознанию. Чем богаче, разнообразней и содержательней подсознание, тем ярче осознаваемые смысловые и образные представления.

Эффективность творческого труда находится в прямой зависимости от степени владения приемами и способами решения проблем и их количеством. Талантливый педагог В. Ф. Шаталов достиг поразительных успехов в развитии творческих способностей своих учеников (в частности математики) благодаря и тому, что они выполняли большое количество упражнений, число которых более чем в десять раз превышало программные требования. С раннего детства музыканты ежедневно и последовательно выполняют огромный объем упражнений, гамм, этюдов и т. п., которые позволяют формировать подсознание, необходимое для профессиональной и творческой деятельности.

Для формирования музыкально-художественного мышления важно осознавать и эффективно использовать функциональную асимметрию полушарий мозга (сокращенно — ФАМП). Исследования ФАМП начались с середины 60-х годов XX столетия и продолжаются до настоящего времени. Было установлено, что левое и правое полушария выполняют диаметрально противоположные функции. Левое полушарие управляет словесно-логическим или абстрактным мышлением. В функцию правого полушария входит предметно-образное мышление.

Асимметрия мозга проявляется постепенно, по мере развития личности ученика, и зависит от тех условий, в которых проходит обучение. Чем глубже асимметрия мозга, тем больше творческий потенциал музыканта.

Предметно-образное мышление особенно ярко проявляется в творческой деятельности. Для нас очень важен следующий факт: выключение правого полушария лишает человека способности к творчеству. И, наоборот, с выключением левого полушария творческие способности полностью сохраняются. Музыканты, у которых образное мышление развито лучше словесно-логического, заметно превосходят в решении творческих задач тех, у кого в большей степени развито словесно-логическое мышление. Следовательно, вне связи с образным мышлением творчество невозможно. Уклон в обучении в сторону развития левого полушария, то есть абстрактного мышления, отрицательно сказывается на развитии творческих способностей ученика.

Образное мышление обеспечивает целостность восприятия реальности и ее творческое преобразование, оперирует идеальными образными представлениями в мысленных действиях. Образы реальности могут взаимодействовать друг с другом, создавая так называемый образный контекст, который неисчерпаемо богат и многогранен и только поэтому не объясним словесно-логическим мышлением и неподвластен ему. Образное мышление может полностью или частично осуществляться на бессознательном уровне, то есть в подсознании.

Функциональная специализация Полушарий мозга позволяет рассматривать творческий процесс музыканта с двух разных позиций, пользоваться не только словесно-логическим мышлением, но и интуицией с ее пространственно-образным содержанием и моментальным охватом целого. В творческом процессе сознание

выступает в качестве дирижера поиска, подсознание — музыканты-исполнители, осуществляющие поиск.

Анализ ФАПМ позволяет глубже понять такие психические явления, как интуиция (осознание результатов работы подсознания), инкубация (образное мышление на уровне подсознания), фантазия (способность воображать, выдумывать) и другие психические феномены.

Музыкантам с большим запасом знаний и исполнительским опытом в творческих поисках помогает интуиция. Интуиция в исполнительском процессе исполняет роль предвидения, предслышания, предчувствования последовательного развития музыкальных образов и настроений. Психический механизм интуиции опирается на прошлый исполнительский опыт, на логику развития музыкальной мысли. Поэтому музыкант, обладающий большими знаниями и богатым творческим опытом способен «читать с листа» незнакомое произведение в известном ему стиле и жанре, другими словами — творческая личность способна, не проводя предварительного образного анализа исполняемой музыки, верно отражать ее содержание.

Интуиция проявляется в образе готового решения, возникшего внезапно и независимо от воли человека — как озарение. Творческий поиск осуществляется из разных функциональных центров мозга. Одна из задач решается на сознательном уровне, другие передаются в подсознание. Как правило, интуиция проявляется не сразу в моментах творческого поиска. Должно пройти определенное время, чтобы в подсознании «созрело» верное решение, произошло сцепление именно тех образов и моделей прошлого опыта, которые и приводят к озарению. Этот период созревания называют инкубацией.

В более сложных и трудных моментах творчества, если обоснование проблемы, интенсивная сознательная деятельность, многочисленные попытки не привели к результату, следует на какое-то время прекратить поиск. В этом случае поиск решения полностью переходит в подсознание и осуществляется скрыто.

В период инкубации в подсознании проходит переработка информации, осуществляется поиск решения проблемы. Осознание решения воспринимается как интуитивное, как озарение.

Инкубация по объективным причинам трудно поддается изучению, поэтому до сих пор период инкубации считается самым загадочным этапом творчества. В настоящее время считается, что образы правого полушария — это инструмент, с помощью которого в процессе инкубации осуществляется творческое мышление.

В периоде инкубации решение формируется в том случае, если снижена активность левого полушария, то есть прекращается внутренняя речь.

Приведенные положения важны, так как правильно ориентируют и направляют творческую деятельность исполнителя. Словесно-логическое мышление линейно по своему характеру, то есть осуществляется как ряд последовательных действий. Исполнитель в процессе игры в сознании может удерживать и контролировать только одно действие, в то время как остальные компоненты игры остаются вне поля его внимания. Образное мышление симультанно, обладает способностью одновременно отражать, схватывать и оценивать столько действий, сколько требуется для решения проблемы в целом. Кроме того, образное мышление способно в процессе игры искать и находить новые связи, раскрывать образный строй музыкального произведения с неожиданной для самого исполнителя стороны.

В этом заключается одна из главных задач исполнителя — играть не сознательно, а в образе, включать образное мышление. Вторая проблема в том, что исполнитель должен «выключить левое полушарие», затормозить внутреннюю речь.

Опытные музыканты решают и эту проблему. Необходимо войти в состояние полного покоя (можно на первых порах представлять себе тихую водную гладь озера), вызвать ощущения внутренней расслабленности (не путать с мышечным расслаблением), сосредоточенности на образном звучании. Внутреннее состояние покоя, в совокупности с образным мышлением, позволит исполнителю заглядывать вперед, предвосхищать звучание, одновременно охватывать и контролировать звучание произведения в целом, части и разделы формы, вплоть до отдельного интервала. Сосредоточенный таким образом исполнитель внешне выглядит спокойным и без лишних движений.

Шатающийся во все стороны и изгибающийся на сцене исполнитель не в состоянии себя контролировать, играет не образным мышлением, а заученным в процессе занятий текстом. Прорваться к образному мышлению такому исполнителю мешает сознательное

желание играть эмоционально. Но эмоциональная игра это еще не игра в образе. Как правило, у такого рода музыкантов зажат исполнительский аппарат. Сигналы с рецепторов мышц, работающих с перенапряжением, очень активны. Они «забивают» сигналы обратной связи, и исполнитель перестает контролировать свою игру. Такой музыкант не слушает, а слышит свою игру. Но что не менее важно, эфферентные сигналы препятствуют подсознанию в поисках образного звучания.

Отметим еще одну характерную и очень важную с точки зрения творческого развития музыканта особенность образного мышления. Речь идет о понятии «критерий красоты».

Пуанкаре на основе самоанализа отметил очень важную, характерную для подсознания деталь. Возникшие в форме озарения идеи не всегда были правильными решениями, но они, как правило, были очень красивы.

К музыке это имеет прямое и непосредственное отношение. Очень часто музыкант в своих творческих поисках останавливается на красивом варианте звучания, вызывающем эффект неожиданности, непредсказуемости. В музыкальном искусстве, как ни в каком другом, поиск образности звучания ведется, оценивается и отбирается по критерию красоты. «Придумать» красивое звучание невозможно. «Красивое», как интуиция, появляется неожиданно, неосознанно в том случае, если музыкант пользуется образным мышлением.

В то же время как можно заметить, в красивом звучании не всегда присутствует логика развития музыкальной мысли. В данном случае существует опасность того, что исполнитель будет стремиться играть красиво за счет внешних эффектов, которые выводят исполняемое произведение за рамки художественного стиля той или иной эпохи, не считаются с индивидуальным стилем композитора, искажают содержание музыкального произведения. Необходимо бороться с манерностью и самолюбованием в игре музыканта.

Поиски «красивого» должны сочетаться с логикой развития музыкального искусства. Повышение культурного уровня исполнителя является действенным средством от манерной игры на сцене.

Не менее важным составляющим подсознания являются установки. Теория установки разработана Д. Н. Узнадзе и его учениками Ф. В. Бассиным, А. С.

Прангишвили, А. Е. Шерозия и др. Установка, по определению Д. Н. Узнадзе, состояние, которое придает деятельности человека определенную направленность, предрасположенность, готовность к определенному виду деятельности.

Различного типа установки играют роль внушения, перестраивают реальные видимые образы. Часто внешний мир мы видим не таким, каков он есть, а через призму установки. В статье «Наблюдаемое и наблюдатель — две вещи неразделимые» (*Знание — сила. 1980. №11*) И. М. Фейгенберг приводит наглядный пример установки такого рода. Человеку внушают, что его правый глаз не видит. И действительно, закрыв ладонью левый глаз, испытуемый не может прочесть текст.

Целенаправленные установки воспитывают целостную личность с такими характерными чертами, как трудолюбие, воля, настойчивость и т. п. Особое значение придается формированию ведущей установки, или доминанты, которая тормозит функции, не имеющие отношения к творческой деятельности, и мобилизует все процессы, в той или иной мере способствующие решению проблемы. Ведущая установка значительно повышает эффективность исполнительской и творческой деятельности.

Информационный ресурс подсознания примерно в 10^6 раз превышает ресурс сознания. Еще один важный довод к тому, что музыкант в творческих поисках должен опираться на подсознание. Тем более что в процессе взаимодействия сознания и подсознания проявляется фантазия — один из определяющих компонентов творческого мышления.

Развитие творческой личности связано с процессом проникновения в образный строй музыкального произведения. Музыкальное произведение, как всякое произведение искусства, способно вызывать у слушателя духовные чувства и переживания. Следовательно, исполнитель, как посредник между композитором и слушателем, должен обладать, способностями и умением переосмысливать свои идеальные внутренние музыкально-художественные представления в звуковые образы. В этом процессе исполнителю помогают воображение — способность нашего сознания создавать образы явлений, и фантазия — выдумка, вызывающая у слушателя удивление. Именно фантазия и воображение позволяют исполнителю отойти от

традиционной трактовки известных произведений, создать свою неповторимую концепцию исполняемой музыки.

Доказанный факт, что у детей фантазия богаче, чем у взрослых. По логике вещей следует, что по мере накопления знаний и опыта, фантазия человека должна становиться богаче. Почему у взрослого человека тормозится «полет фантазии»? Ответ очевиден. В процессе обучения дети постоянно сталкиваются с различного рода запретами. Особенно сковывают фантазию ученика отрицательные реакции взрослых на ее проявления. Детские фантазии мешают закреплению научных знаний—фантастические объяснения окружающего мира противоречат научному. Различного рода правила, образцы, и приемы решения любых задач тормозят развитие фантазии и т. д. Ученики постепенно перестают задавать вопросы, воображать и фантазировать. В результате формируется прочная установка на запрет подобного рода высказываний. Установка, как известно, выполняет функцию внушения, и ученики начинают бояться высказывать глупые, по мнению взрослых, мысли. Когда Нильса Бора спросили, почему маленькая Дания стала центром новых исследований в физике, он вполне серьезно ответил: «Мы не боялись задавать глупые вопросы».

Сознательное подключение подсознания в решении творческих задач, как уже отмечалось, повышает эффективность творческого процесса. В то же время подсознание неподвластно сознанию. Нет ли здесь противоречия? Дело в том, что знание закономерностей, особенностей функционирования и развития подсознания, его взаимоотношений с сознанием, позволяет сознательно управлять подсознанием. Музыкант может формировать подсознание опосредованным путем — вырабатывать и переводить в подсознание (доводить до навыка) определенные образы, модели, творческие функции, установки и создавать благоприятные условия для их проявления. Вполне возможно таким путем «приручить» самое «капризное» творческое состояние, каким является вдохновение.

Вдохновение способствует раскрытию творческих возможностей музыканта. Оно проявляется в осознаваемых ощущениях восторга и удивления, приятной взволнованности, легкой эйфории. Подобного рода ощущения и чувства полностью захватывают исполнителя как при разучивании музыкального произведения, так и в процессе концертного выступления. Эта «капризная фея» не посещает ленивых и

бездуховных исполнителей. В данном случае существует прямая зависимость: чем способней, одаренней и трудолюбивее музыкант, тем чаще и дольше он может находиться в состоянии вдохновения.

Вдохновение является функцией подсознания, таким же психическим процессом как инкубация, интуиция, установка, фантазия и т. д. Следовательно, вдохновением можно научиться управлять, подчинять ее воле исполнителя, как и всякую другую психическую функцию. К сожалению, сегодня еще недостаточно научных данных, которые бы позволили выстроить четкий алгоритм формирования вдохновения. Можно определенно сказать, что развитие ощущений вдохновения потребует больших затрат времени, духовных и физических сил. Главное — ловить любые его проявления, запоминать ощущения, вызываемые вдохновением, сознательно и последовательно вызывать это состояние и многократными повторениями доводить до навыка. Немаловажную роль в этом процессе играет психологическая установка на вдохновение, которая принимает деятельное участие на всех этапах выработки навыка.

Развитие подсознания — важное условие формирования творческих способностей музыканта. Педагоги, занимаясь музыкально-художественным развитием своих учеников, должны создавать им все условия для накопления знаний и опыта, необходимого для творческой деятельности, — всего того, что формирует образное мышление музыканта в подсознании.

Музыкальным содержанием произведения являются эмоции, чувства, настроения, которые ощущает и передает исполнитель. Кроме того, музыкальное содержание составляют закономерности развития мелодии и выразительные средства музыки: тембр, громкость, интонация, длительность, фразировка и т. п.

Эмоциональное содержание музыкального произведения зависит от содержания эмоциональных и эстетических смысловых взаимосвязей.

Музыкальное мышление характеризуется умением исполнителя воспроизводить и передавать особенности нотного текста (мелодии, фактуры, гармонии, тембра, интонации, метроритмических закономерностей и т. п.).

Музыкально-образное мышление связано с творческой деятельностью исполнителя и предполагает принципиально новое отношение к содержанию музыкального произведения.

Звуковой образ — восприятие акустических составляющих произведения, отображающих как структуру нотного текста, так и все особенности музыкального языка.

Музыкально-художественный образ представляется исполнителем в обобщенном виде на основе содержания музыкального произведения. Раскрытие музыкально-художественного образа полностью зависит от личности исполнителя, от его умения составить и передать заложенную в произведении программу эстетических эмоций.

Эстетические эмоции в исполнительской практике определяются как настроения или признаки характера звучания. Как правило, эстетические эмоции в музыкальном произведении чередуются по принципу контраста или диалога. С учетом закономерностей восприятия музыки не следует продолжительное время держать слушателя в одном настроении.

Эмоциональная программа составляется индивидуально каждым исполнителем на основе своих субъективных впечатлений в процессе проигрывания музыкального произведения, во-первых, отражает полную картину эстетических эмоций данного произведения, во-вторых — является показателем творческого роста исполнителя.

Эмоциональная партитура получается в том случае, если исполнитель каждый музыкальный фрагмент характеризует не одним, а несколькими, близкими по смыслу настроениями. По составленной эмоциональной партитуре можно судить об уровне художественного развития музыканта: чем богаче и разнообразней эмоциональная партитура, тем выше уровень его музыкально-художественного развития. Эмоциональная партитура позволяет музыканту найти свою индивидуальную выразительность исполняемого произведения, разнообразить эмоциональную программу при последующем исполнении данной музыки и, таким образом, отойти от закреплённых исполнительской практикой трактовок. Важно отметить, что намеченная эмоциональная программа должна выражать не субъективную эмоциональную выразительность исполнителя, а внутренний замысел композитора, раскрытие образов и идеи музыкального произведения.

Эмоциональная партитура и эмоциональная программа являются залогом, основой индивидуальной трактовки произведения, одним из важных способов развития музыкально-образного мышления музыканта и художественной личности в

целом. Следовательно, основное внимание педагога должно быть направлено на развитие музыкально-образного мышления исполнителя. Изучение произведения следует начинать не только с технического его освоения, но и с поиска музыкально-художественного образа, который, в свою очередь, позволит исполнителю найти адекватные средства выразительности.

3.5. Задачи педагога

Музыкально-образное мышление формируется в процессе воспитания творческой личности исполнителя с такими личностными качествами как характер, воля, темперамент, воображение, фантазия, вдохновение, интуиция и предвидение. Поэтому в центре внимания педагога и всего учебного процесса должен находиться ученик, исполняющий музыку, а не музыкальное произведение само по себе.

Главной задачей педагога специального класса в процессе формирования музыканта является воспитание средствами музыки творческой, гармоничной личности.

Воспитание творческой личности проходит в неразрывном единстве с профессиональной игрой на своем инструменте. Основу профессионализма составляют знание и совершенное владение разнообразными приемами и способами игры, разнообразными исполнительскими средствами, характерными для каждого отдельного инструмента. Профессионализм является фундаментом исполнительской деятельности. Но, как уже отмечалось, профессионализм не может служить гарантом развития музыкально-художественного мышления исполнителя, если не включает в себя такого понятия как духовность, то есть вдохновение, интуицию, воображение, фантазию, искренность, любовь, внутреннюю сосредоточенность и т. д. Более того, профессионализм входить в противоречие с развитием образного мышления и воспитания творческой личности, если трактуется и воспринимается как самоцель. Профессионализм следует считать не целью, а средством музыкально-художественного развития творческой личности.

Проблема взаимодействия и взаимосвязи технологии и музыкально-художественного творчества в классе по специальности должна решаться по принципу замещения: постепенно и осторожно, с условием усвоения приемов и способов игры, ученику доверяется в разумных пределах осваивать технику игры

самостоятельно. Основное же внимание педагога должно быть направлено на формирование музыкально-образного мышления, на развитие художественного сознания музыканта.

Педагог должен создать благоприятную, творческую атмосферу в своем классе, — основное условие творческого развития учащихся. Педагог во всех проблемных ситуациях должен думать, прежде всего, об ученике, а не о себе — это залог успешного воспитательного процесса.

Педагогу необходимо познать и понять ученика с его проблемами, отношением к действительности, к музыке. Научить критическому отношению к себе и своим товарищам, помогать в раскрытии своих способностей. Необходимо воспитывать в ученике чувство собственного достоинства, смелость, уверенность в своих силах, самостоятельность в принятии решений, убежденность в поступках и действиях и другие качества творческой личности.

Познав внутренний мир ученика, педагог при необходимости сможет поставить себя на его место, воспринимать действительность с его позиций. Это позволит объективно оценить уровень развития учащегося, определить конкретные технологические и музыкально-художественные задачи, наметить кратчайшие пути их решения, направить развитие ученика в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Творческая деятельность педагога заключается в создании на уроке проблемной ситуации, подводя ученика к самостоятельным открытиям и догадкам. Совместный поиск эмоциональной программы произведения должен осуществляться при активном участии ученика и с минимальным участием педагога.

Основные задачи педагога в процессе развития музыкально-художественного мышления исполнителя следующие.

С первых уроков развивать в ученике умение учиться (учить себя). Раскрывать содержание и смысл развивающего комплекса как одного из важных факторов эффективного технического и музыкально-художественного развития ученика.

Прививать ученику навыки владения художественной техникой — энергии движения, музыкальному дыханию, заглядыванию вперед.

На протяжении всего периода обучения развивать в ученике умение психологически настраиваться на исполняемое произведение.

Формировать образное мышление в подсознании, умение вызывать образное мышление и заглядывание вперед сначала при игре наизусть, затем — по нотам.

Выявлять совместно с учеником авторский замысел, образ, идею произведения.

Определять состав и структуру эмоционального образа произведения.

Создавать эмоциональные программы, соответствующие индивидуальности и уровню исполнительского мастерства на данном этапе развития учащегося.

Направлять внимание музыканта на поиск адекватного звучания, поощрять индивидуальность и новизну трактовки произведения.

Использовать в работе с учеником технику психологической установки.

Проникать во внутренний мир исполнителя, обостряя образное мышление, музыкально-слуховые представления, воображение и фантазию.

Учить уверенному поведению музыканта на концертной сцене.

Поощрять и стимулировать практику концертных выступлений учащихся.

Решение творческих задач является важным элементом развития музыкально-художественного мышления. Эффективность обучения во многом зависит от характера подсказок и замечаний педагога. Подсказку следует рассматривать как средство воспитания самостоятельности ученика. В подсказках, прямых или косвенных, должен содержаться принцип решения творческой задачи. Прямые и косвенные подсказки по-разному влияют на творческий процесс. В основе прямой подсказки лежит принцип обобщения и его переноса на решение основной задачи. Косвенные подсказки стимулируют поиск, используя принцип решения неосознанно, вызывают эффект озарения при положительном решении проблемы.

Прямые подсказки соответствуют педагогическому принципу обучения «по образцу», косвенные подсказки в большей степени соответствуют принципам развития образного мышления.

Следует отметить, что использование косвенных подсказок как средства воздействия на образное мышление является довольно сложной педагогической проблемой и требует от педагога специальных знаний и разработанных методов

воздействия. Основной смысл и принцип косвенной подсказки — незаметно подвести ученика к самостоятельному решению творческой задачи.

Подсказки, замечания и советы желательно делать лишь в тех случаях, когда ученик не может самостоятельно решить поставленную задачу, когда нарушается или не получается трактовка образов музыкального произведения. Однако в данном случае необходимо руководствоваться следующим правилом: эффективность воздействия зависит от внутренней готовности ученика к поиску.

Внутренняя готовность использовать подсказку появляется, когда ученик понимает, что у него исчерпаны все средства решения проблемы, в то же время он испытывает желание ее решить и готов переосмыслить свои действия. Именно с этого момента начинаются самостоятельные поиски, ученик готов решать не только поставленную задачу, но и осваивать новые формы организации творческого мышления.

Данная закономерность может использоваться в качестве педагогического приема, способствующего развитию самостоятельности учащихся.

Замечания должны быть понятны, выполняться непосредственно на уроке и относиться к образно-смысловому содержанию произведения. Технологические проблемы в процессе урока решаются в том случае, если ученик не в состоянии их исправить самостоятельно.

Работа над инструктивным материалом (гаммы, упражнения, этюды) не является в полной мере творческой деятельностью. Техническое освоение инструмента является объективной необходимостью.

В то же время любой гамме, упражнению или этюду можно придать музыкальный смысл. Заниматься с установкой на выразительную игру, представлять и стараться передать ладовые тяготения, использовать метроритмические закономерности, прослушивать каждый звук и т. п. Любой технический материал можно играть в разных характерах звучания. Многочисленные повторения можно проигрывать в различных настроениях и метроритмическими закономерностями

Разучивая с учеником гамму или этюд в определенном настроении, педагогу следует прежде всего убедиться в том, что ученик ощущает данное настроение и только после этого разрешить ему выполнять задание.

Метроритм в музыкальном исполнительстве должен подчеркивать не столько вертикаль, сколько горизонталь движения. Сильное и слабое время в такте, фразе, периоде, разделе формы противоположны по своему значению и смыслу.

Сильное время выступает в качестве автора, и требует соответствующего к себе отношения и, прежде всего, точного исполнения нотного текста. Слабое время берет на себя функции героя, оно более эмоционально и динамично. Герой зачастую непредсказуем в своем поведении, и в этом главный смысл слабого времени. Здесь исполнитель имеет возможность полностью раскрыться как музыкант, используя закономерности агогики и фразировки. Умение исполнителя пользоваться ролью героя является показателем уровня его творческого развития. Поэтому метроритм следует рассматривать как основу развития индивидуальности учащегося.

В ученике необходимо развивать умение управлять метроритмом, использовать закономерности его проявления в решении музыкально-художественных задач.

Развитие художественного сознания музыканта происходит только при осознании неудовлетворенности своей игрой и через привлечение требований более высокого уровня, чем тот, который на данный момент является ведущим. При этом должны быть выполнены следующие условия:

- неудовлетворенность и неуверенность в себе должны возникнуть в связи с подготовкой и исполнением музыкального произведения;
- неуверенность приводит к осознанию недостаточности художественной техники более высокого уровня;
- техника ведущего уровня, осознанная как недостаточная и конфликтная, может быть поднята на более высокий уровень на основе избытка техники;
- избыток техники достигается с привлечением техники более высокого уровня;

Результат достигается в том случае, если педагог участвует в продуктивном диалоге с учеником.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Абаджан Г. А. Развитие средств художественной выразительности при игре на фаготе в свете современных научных исследований. Автореф. дис... канд. искусствоведения. М., 1980. 26 с.
2. Актуальные вопросы теории и практики исполнительства на духовых инструментах. Сб. трудов. Вып. 80. М., 1985. С. 160.
3. Альманах музыкальной педагогики. М., 1995. С. 5-6.
4. Анохин П. К. О творческом процессе с точки зрения физиологии//Художественное творчество: Вопросы комплексного изучения. Л., 1983. С. 259.
5. Анохин П. К, Узловые вопросы теории функциональных систем. М., 1980. 196 с.
6. Анохин П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности. М., 1979. С, 336.
7. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975. 448 с.
8. Анохин П. К. Теория отражения и современная наука о мозге. М., 1970. 46 с.
9. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., 1968. 547 с.
10. Апатский В. Н. О совершенствовании методов музыкально-исполнительской подготовки//Исполнительство на духовых инструментах. История и методика. Киев, 1986. С. 24-39.
11. Апатский В. Опыт экспериментального исследования дыхания и амбушюра духовика//Методика обучения игре на духовых инструментах. Вып. 4. М., 1976. С. 11-31.
12. Апатский В. Факторы тембра и динамики фагота. Дис... канд. искусствоведения. Киев, 1971. 320 с.
13. Арановский М. Мышление, язык, семантика//Проблемы музыкального мышления. Сб. статей. М., 1974. С. 90-128.
14. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. М., 1994. 352 с.
15. Арчажникова Л. Г. Проблема взаимосвязи музыкально-слуховых представлений и музыкально-двигательных навыков. Автореф. дис... канд. искусствоведения. М., 1971. 24 с.
16. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. Т. 1; 2. 2-е изд. Л., 1971. 376 с.

17. Барановский П., Юцеёич Е. Звуковысотный анализ свободного мелодического строя. Киев, 1956; 83 с.
18. Барсова И. Специфика языка музыки в создании художественной картины мира// Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. Л., 1986. С. 99-116.
19. Березин В. Некоторые проблемы исполнительства в классическом духовом квинтете (флейта, гобой, кларнет, валторна, фагот)//Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 10. М., 1991. С. 146-167.
20. Берлянич М. М. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства скрипача. Автореф. дис... доктора искусствоведения. М., 1995. 35 с.
21. Бернштейн Н. Очерки по физиологии движения и физиологии активности. М., 1966. 349 с.
22. Бернштейн Н.А. Некоторые назревшие проблемы регуляции двигательных актов// Вопросы психологии. 1957. № 6. С. 84.
23. Бернштейн Н. О построении движений. М., 1947. 225 с.
24. Бжалова И. Установка и поведение. М., 1968. 48 с.
25. Блинова М. П. Музыкальное творчество и закономерности в высшей нервной деятельности. Л., 1974. 144 с.
26. Бочкарев Л. Психологические аспекты музыкально-исполнительской деятельности//Тезисы докладов советских психологов к XXI междунар. психолог, конгрессу. М, 1976. С. 50-54.
27. Бранский В. П. Искусство, философия. Калининград, 1999. С. 13-155.
28. Брушинский А. В. Психология мышления и проблемы обучения. М, 1983. 96 с.
29. Бычков Ю. Целостный анализ музыкального произведения и формы проявления активности музыкального сознания. М., 1984. 56 с.
30. Волков Н. В. Проблемы развития творческого мышления музыканта-духовика// Наука, искусство, образование на пороге третьего тысячелетия. Тезисы доклада на II международном конгрессе. Волгоград, 6-8 апреля 2000 г. С. 140-142.
31. Волков Н. В. Проблемы и методы эффективного обучения музыканта-духовика// Проблемы педагогической подготовки студентов в контексте среднего и высшего

- профессионального музыкального образования. Материалы научно-практической конференции. М., 1997. С. 45-47.
32. Волков Н. Основы управления звучанием при игре на кларнете. Дис... канд. искусствоведения. М., 1987. 185 с.
 33. Волков Н. В. Экспериментальное исследование некоторых факторов процесса звукообразования (на язычковых духовых инструментах)//Актуальные вопросы теории и практики исполнительства на духовых инструментах. Сб. тр. Вып. 80. М., 1985. С. 50-75.
 34. Волков Н. Частотная характеристика трости язычковых духовых инструментов и задача исполнителя по ее управлению. М., 1983. 19 с
 35. Володин А. Роль гармонического спектра в восприятии высоты и тембра звука// Музыкальное искусство и наука. Вып. 1. М., 1970. С. 11-38.
 36. Вопросы исполнительства на духовых инструментах: Сб. тр. Л., 1987. 96 с.
 37. Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 10. М., 1991. 176 с.
 38. Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1968.
 39. Гарбузов Н. Зонная природа звуковысотного слуха. М., 1948. 84 с.
 40. Гарбузов Н. Зонная природа тембрового слуха. М., 1956. 71 с.
 41. Гаринова Н. М. Формирование интонационного восприятия музыки в эстетическом воспитании как системы. Автореф. дис... канд. пед. наук. М., 1990. 17 с.
 42. Гельфанд Стенли А. Слух: Введение в психологическую и физиологическую акустику. М., 1984.
 43. Гипенрейтер Ю. Анализ системного строения слухового восприятия//Доклады АПН РСФСР. Сообщение 2. Экспериментальный анализ моторной основы процесса восприятия высоты звука. 1958. № 1. С. 47-50.
 44. Героименко В. А. Личностное знание и научное творчество. Минск, 1989.
 45. Готсдинер А. О стадиях формирования музыкального восприятия//Проблемы музыкального мышления. Сб. ст. М., 1974. С. 230.
 46. Григорьев В. Некоторые проблемы специфики игрового движения музыканта-исполнителя//Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 7. М., 1986. С. 65-81.

47. Гриценко Ю. Роль объективных и субъективных факторов в исполнительстве на валторне//Современное исполнительство на духовых и ударных инструментах. Сб. тр. Вып. 103. М., 1990. С. 42-56.
48. Гриценко Л. А. Психология восприятия внимания, памяти. Екатеринбург, 1994. 83 с.
49. Гуревич Л. История оркестровых стилей. М., 1997. 205 с.
50. Давиташвили А. Особенности эмоционального воспитания учащихся-пианистов ДМШ (в плане подготовки к концертному выступлению). Автореф. дис... канд искусствovedения. Тбилиси, 1987. 25 с.
51. Диков Б. О дыхании при игре на духовых инструментах. М., 1956. 101с.
52. Диков Б. Методика обучения игре на кларнете. М., 1983. 192 с.
53. Додонов Б. Эмоции как ценность. М., 1978. С. 29-32.
54. Докшицер Т. А, Трубач на коне. М., 1996. 241 с.
55. Должиков Ю. Н. Техника дыхания флейтиста/УВопросы музыкальной педагогики. М., 1983. Вып. 4. С. 6-19.
56. Дувирак Д. А. Темброво-динамические аспекты музыкального мышления: Автореф. дис... канд. искусствovedения. Киев, 1987. 18 с.
57. Евтихийев П. Н., Карцева Г. А. Психолого-педагогические основы работы учащегося над музыкально-исполнительским образом/УМузыкальное воспитание: Опыт, проблемы, перспективы. Сб. тр. Тамбов, 1994. С. 43-54.
58. Ермаш Г.Л. Искусство как мышление. М., 1982. С. 56-78.
59. Задорина Е.Н. Соотношение творческой и специальной одаренности в различных возрастных группах учащихся музыкальной школы//Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. М., 1991. № 1 (5). С. 39-44.
60. Зис А. Я. О комплексном изучении искусства//Методологические проблемы современного искусствознания. М., 1986. С. 3-21.
61. Зрение и изображение. О познавательном характере художественного образа//Крючкова В. Антиискусство. М., 1985. С. 7-25.
62. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие. М., 1999. С. 294-308.
63. Интонация и музыкальный образ. Сб. ст. М., 1965. 354 с.
64. Исполнительство на духовых инструментах (история и методика). Киев, 1986. 111с.
65. Искусствознание и психология художественного творчества. М., 1988. 351 с.

66. Исполнительство на духовых инструментах и вопросы музыкальной педагогики. Сб. тр. Вып. 45. М., 1979. 222 с.
67. Каргапольцев С. М. Восприятие музыки как фактор воспитания: теория, история, практика, Оренбург, 1997. 312 с.
68. Коган Г. Вопросы пианизма. М., 1968. С. 42.
69. Коган Г. У врат мастерства. М., 1961. С. 14—15.
70. Комплексный подход к проблемам музыкального образования. Сб. тр. М., 1986.
71. Копнин П. Гносеологические и логические основы науки. М.: 1974. 568 с.
72. Коуп М. Культура и мышление. М., 1977.
73. Кремпев Ю. Л. Интонация и образ в музыке//Интонация и музыкальный образ. М, 1965.
74. Кривцуп О.А. Эволюция художественных форм. Культурологический анализ. М., 1992. С. 209-227.
75. Ленин В. Философские тетради. Поли. собр. соч. Т. 29. С. 92-218.
76. Леонидов Р. Взаимодействие интонационно-выразительного и операционального уровней в исполнительском процессе: Автореф. дис... канд. искусствоведения. Л., 1989. 24 с.
77. Леонов В. А. Целостный анализ звукоизвлечения и звукообразования при игре на фаготе. Элиста, 1992. 265 с.
78. Логтова Л. Н. О слуховой деятельности музыканта-исполнителя. Теоретические проблемы. М., 1998. 176 с.
79. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. М., 1980.
80. Лук А. Н. Эмоции и личность. М., 1982.
81. Лян Чжи-ань, Чистович Л. Дифференциальные пороги по частоте в зависимости от длительности тональных посылок//Акустический журнал. 1960. Т.4. № 1.С. 81-86.
82. Магомедов А. Вопросы методики обучения игре на духовых инструментах. Баку, 1962. 67 с.
83. Маккиннон Л. Игра наизусть. Л., 1967.

84. Манутт Е. Анцышкина В. Влияние на голосовой орган учащихся на музыкальных инструментах их профессиональной работы. Сб. трудов, поев, проф. Л. Т. Левину. Л., 1935. С. 245-251.
85. Маркова Е.Н. Интонационность музыкального искусства. Киев, 1990.182 с.
86. Мяслов Р.А. Исполнительство на кларнете (XVIII - начало XX вв.) Источниковедение. Историография: Автореф. дис... доктора искусствоведения. М.,1997.49с.
87. Мсспоу А. Новые рубежи человеческой природы. М., 1999. С. 60-103.
Материалы Всесоюзного семинара исполнителей на духовых инструментах. М.,1988. 29 с.
88. Медушевский В. В. О содержании понятия «Адекватное восприятие»//Восприятие
89. музыки. М.,1980. 144 с.
90. Медушевский В. В О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.,1976. 254 с.
91. Медушевский В. Художественная картина мира в музыке (к анализу понятия)//Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. 1984. Л., 1986. С.82-99.
92. Мозговенко И. П. Гаммы как основа исполнительского мастерства кларнетиста// Исполнительство на духовых инструментах и вопросы музыкальной педагогики. Сб. тр. Вып. 45. М., 1979. С. 101-119.
93. Музыкальное воспитание: Опыт, проблемы, перспективы. Межвузовский сб. научн. тр. Тамбов, 1994.
94. Мюльберг К. Э. Исследование некоторых компонентов техники кларнетиста (дыхание, напряжение губ, реакция трости, выразительность штриха легато): Автореф. дис... канд. искусствоведения. Киев, 1978. 24 с.
95. Мюльберг К. Теоретические основы начальной игры на кларнете. Киев, 1975.55 с.
96. Муцмахер В. Осмысленное запоминание как условие успешного усвоения музыкальных произведений (в процессе обучения игре на фортепиано): Автореф. дис... канд. пед. наук. М., 1974. 24 с.

97. Назайкинский Е., Рагс Ю. Восприятие музыкальных тембров и значение отдельных гармоник звука//Применение акустических методов исследования в музыковедении. М., 1964. С. 3-17.
98. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. М., 1973.
99. Назайкинская Е. О. Музыка и память: Автореф. дис... канд. искусствоведения. М., 1992. 23 с.
100. Орвид Г. А. Некоторые объективные закономерности звукообразования и искусство игры на трубе//Мастерство музыканта-исполнителя. Вып. 2. М., 1976. С. 186-212.
101. Орлов Г. Временные характеристики музыкального опыта//Проблемы музыкального мышления. Сб. ст. М., 1974. С. 272-302.
102. Орлова Е. М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления: История. Становление. Сущность. М., 1984. 302 с.
103. Переверзев Н. Проблемы музыкального интонирования. М., 1966. 155 с.
104. Плоткина Н. К вопросу об объективных критериях, характеризующих качество звучания музыкальных инструментов. Тр. учебн. институтов связи. Вып. 19. М., 1966. С. 165-175.
105. Плоткина Н. Исследование флуктуацией огибающей переходного процесса как одного из критериев оценки качества звучания музыкальных инструментов: Автореф. дисс... канд. техн. наук. Л., 1965. 19 с.
106. Полуэктова Н. М. Проблемы и противоречия творческого образа жизни//Человек: индивидуальность, творчество, жизненный путь. Спб., 1998. С. 33-50.
107. Прангишвили А. Исследование по психологии установки. Тбилиси, 1967. 340 с.
108. Проблемы педагогической подготовки студентов в контексте среднего и высшего профессионального образования. Материалы научно-практической конференции 17-19 ноября 1997. М., 1997.
109. Пронин Н. Соотношение эмпирического и теоретического знания в науке о Земле//Философские науки. 1980. № 2. С.45-52.
110. Психологическая история образов или восприятие в культуре//Шкуратов В. А. Историческая психология. Ростов-на-Дону, 1994. С. 225-236.

111. Психологические и нейрофизиологические аспекты проблемы творчества //Интуиция, логика, творчество. М., 1987. С. 15-64.
112. Пушечников И. Ф. Музыкальный звук гобоиста как основа художественной выразительности//Методика обучения игре на духовых инструментах. Сб. статей. Вып. 4. М., 1976. С. 32-47.
113. Пушечников И. Ф. Значение артикуляции на гобое//Методика обучения игре на духовых инструментах. Статьи. Вып. 3. М., 1971. С. 62-91.
114. Пушечников И. Ф. Особенности дыхания при игре на гобое//Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 10. М., 1991. С. 42-61.
115. Работа над чистотой строя при игре на духовых инструментах (методические рекомендации). Минск, 1982. 15 с.
116. Рагс Ю. Интонирование мелодии в связи с некоторыми ее элементами//Труды кафедры теории музыки Моск. коне. М., 1960. Вып. 1. С. 338-355.
117. Ражников В. Диалоги о музыкальной педагогике. М., 1989. 141с.
118. Ражников В. Партитурная транскрипция//Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 137-141.
119. Райков В. Л. Искусство и сознание. М., 2000. 293 с.
120. Ротенберг В. С. Психологические аспекты изучения творчества//Художественное творчество. Л., 1982. С. 53-73.
121. Салиев А. Человеческая психология и искусство. Фрунзе, 1980. 307 с.
122. Самсонидзе Л. С. Особенности развития музыкального восприятия. Тбилиси, 1987. 66 с.
123. Сахалтуева О. О некоторых закономерностях интонирования в связи с формой, динамикой и ладом//Труды кафедры теории музыки Моск. коне. Вып. 1. 1960. С. 356-378
124. Стговский А., Гершуни Г., Горелиб И. и др. Определение дифференциальных порогов по частоте для коротких звуков. Биофизика. Т. 17. Вып. 3. 1972. С. 495-502.
125. Скребков С. Роль момента возникновения звука в музыкальных инструментах//
126. Акустический сборник. Вып. 1. М., 1936. С. 9—12.
127. Совершенствование методики обучения игре на духовых инструментах (методические рекомендации). Минск, 1982. 42 с.

128. Современное исполнительство на духовых и ударных инструментах. Сб. тр. Вып. 103. М., 1990. 144 с.
129. Соколов А. Внутренняя речь и мышление. М., 1968. С. 3.
130. Соколов О. О принципах структурного мышления в музыке//Проблемы музыкального мышления. Сб. ст. М., 1974. С. 153-176.
131. Сараджев В. П. Теоретические основы формирования исполнительской техники пианиста: Автореф. дис.. доктора искусствоведения. Киев, 1990.39 с.
132. Стражникова Т. Научно-методические основы формирования музыкальной памяти студентов в классе сольфеджио вузов культуры: Автореф. дис...канд. пед. наук. М., 1998. 25 с.
133. Сумеркин В. Методика обучения игре на тромбоне. М., 1987. 176 с.
134. Тарасов В. Две проблемы и два возможных способа диагностики творческих способностей//Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. Л., 1983. С. 183-185.
135. Тейлор Г. Физика музыкальных звуков. М., 1976. 186 с.
136. Тезисы докладов межреспубликанской научно-методической конференции (27-28.04). Вильнюс, 1984.
137. Теория и практика игры на духовых инструментах. Сб. статей. Киев, 1989. 136 с.
138. Теплое Б. Психология музыкальных способностей. М.; Л.: АПН РСФСР, 1947.335 с.
139. Терехин Р. П., Апатскгш В. Н. Методика обучения игре на фаготе. М., 1988. 208 с.
140. Терехин Р., Рудаков Е. Вибрато на фаготе//Методика обучения игре на духовых инструментах. Вып. 1. М., 1964. С. 144-203.
141. Тимченко Н. Целостное и частичное восприятие искусства. Л., 1981. С. 108-113.
142. Тюлин Ю. Учебник гармонии. Л., 1937. Т. 1. 192 с.
143. Узнадзе Д. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1967.210 с.
144. Усов Ю. А. Методика обучения игры на трубе. М., 1984. 216 с.
145. Усов Ю. А. К интерпретации концерта для трубы с оркестром И. Гайдна/Музыкальное исполнительство: Сб. ст. Вып. 11. М., 1983. С. 255-273.
146. Усов Ю. История отечественного исполнительства на духовых инструментах. М., 1986. 191 с.

147. Фартуиатов В. Концерт для гобоя с оркестром Богуслава Мартину (к вопросу об интерпретации)//Вопросы исполнительства на духовых инструментах. Сб. тр. Л., 1987. С.45-62.
148. Федотов А. А. О выразительных средствах кларнетиста в работе над музыкальным образом//Методика обучения игре на духовых инструментах. Сб. ст. Вып. 4. М., 1976. С. 86-109.
149. Федотов А. А. Методика обучения игре на духовых инструментах. М., 1975.159 с.
150. Федотов А., Плахоцкий В. О возможностях чистого интонирования при игре на духовых инструментах. Вып. 1. М., 1964. С.56-78.
151. Формирование музыкально-слуховых представлений. Вып. 2. Саратов, 1973.
152. Харкевич А. Спектры и анализ. М., 1962. 236 с.
153. Харкевич А. Автоколебания. М., 1954. 170 с.
154. Цвикер Э., Федкеллер Р. Ухо как приемник информации. 2-е изд. М., 1971. 256 с.
155. Швырев В. Диалектика теоретического и эмпирического в современной науке. Коммунист. 1977. № 4. С. 72-81.
156. Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. М., 1971. 223 с.
157. Шитов И. П. Природа художественной ценности. Киев, 1981. С. 108-180.
158. Штейнгаузен Ф. Техника игры на фортепиано. М., 1926. С. 35.
159. Шульпяков О. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. М.;Л., 1986. 126 с.
160. Шульпяков О. Техническое развитие музыканта-исполнителя. Л., 1973. 106 с.
161. Щербаков А. Ю. Эволюционный подход к феномену творчества и особенности организации творческой личности//Человек: индивидуальность, творчество, жизненный путь. Спб., 1999. С. 51—67.
162. Энгельс Ф. Диалектика природы//Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 20. С. 345-625.
163. Якупов А. Музыкальная коммуникация (история, теория, практика управления): Автореф. дис... докт. искусствоведения. М., 1995.48 с.

164. Яхно В. Некоторые модельные представления о процессах восприятия временных последовательностей//Актуальные вопросы технической кибернетики. М., 1972. С. 277-281.
165. Содержание