
ОБРАЗНАЯ РЕЧЬ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Сернова Тамара Вячеславовна,
кандидат искусствоведения, доцент,

Черняк Валентина Адольфовна,
кандидат искусствоведения, доцент

УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь)

Аннотация. Статья посвящена вопросу развития одного из основных качеств педагога-музыканта – выразительной образной речи, что является приоритетной составляющей профессиональной компетенции будущего специалиста.

Ключевые слова: педагог-музыкант, образ, речь, профессиональная компетентность.

Одним из важных качеств педагога-музыканта является умение не только доступно подать материал, но раскрыть суть содержания образно и выразительно. Без этого процесс обучения не минует скуки, что равносильно «убийству искусства» (Д. Кабалевский). В связи с этим, одной из важных задач при подготовке педагога-музыканта является развитие у него образной речи.

Путей доступно рассказать о музыке, чтобы эмоционально увлечь учащихся, безусловно, немало. Здесь и конкретно-исполнительский показ, и искусство жеста, своего рода дирижирование. Но, прежде всего это, конечно, слово. В живой педагогической практике оно несет рациональную и эмоциональную функции. Слово должно быть живым, интересным, увлекательным. Вот на эту существеннейшую форму работы на уроках музыки, а шире и искусства необходимо обращать особое внимание при подготовке педагога-музыканта.

Словесные музыкальные характеристики, сравнения, ассоциации в ряде случаев имеют значительные преимущества перед исполнительским показом. Конечно, важность музыкальной иллюстрации не может быть поставлена под сомнения. Но известно, что педагогический показ в «больших дозах» таит в себе и опасность навязывания исполнительской воли, порой влекущей за собой подражание, копирование стиля и манеры педагога. Иное дело используемые образные сравнения, несущие сильнейший эмоциональный заряд, направляющие будущих специалистов на самостоятельные поиски необходимых средств музыкальной выразительности для воплощения художественного замысла.

Однако образная беседа об исполнительском не всегда и не при всех условиях может привести к желаемым результатам. Одна из основных таящихся здесь опасностей – «подтекстовка» музыки некоей словесной программой, которая вместо пробуждения фантазии и раскрытия индивидуальности студента может привести к обратным результатам – притуплению самостоятельного мышления.

Есть и еще один аргумент, говорящий в пользу особой осторожности и тактичности, необходимых при использовании словесных образов и сравнений. И связан он с индивидуальным подходом к тому или иному студенту, так как средний по способностям ученик требует, чтобы преподаватель через ряд ассоциаций пробуждал его творческое воображение в отличие от талантливого ученика с яркой художественной индивидуальностью, при работе с которым применение подобных приемов не так необходимо.

Каковы цели пробуждения таких ассоциаций? Первая из них – развитие воображения студента как неотъемлемый фактор его художественного воспитания. Образ, метафора, если они действительно метки и отражают сущность явлений, буквально «врезаются в сознание» студента. Сделанные в образной форме, указания обладают куда большей эффективностью, так как будят не только память ума, но и память чувств.

Не стоит сбрасывать со счетов и самые ходовые, часто употребляемые в педагогической практике метафоры. Необходимо лишь стремиться привлекать внимание к их истинному точному смыслу (например, ассоциативные определения звука – «светлый», «благородный»). Это по существу самые обычные метафоры, к которым студент привыкает чуть ли не с первого урока, очень скоро переставая замечать их переносный смысл. Но вот стоит иногда лишь чуть уточнить, изменить или дополнить такой эпитет или выражение, и привычные слова обретают более индивидуальный, острый характер, в силу чего они привлекают к себе большее внимание.

Образы и сравнения, которые могут служить уяснению самых различных сторон музыкального исполнительства, столь же бесконечны, как и окружающая действительность, из которой они могут быть почерпнуты. Пожалуй, прежде всего, это простые, обыкновенные, на каждом шагу встречающиеся вещи и явления, ведь именно они оказываются доступными наиболее широкому кругу студентов.

Известно, как часто студенты склонны преувеличивать указания педагога, как порою ему приходится на следующем же уроке «восставать» как раз против того, за что он «радовал» на предыдущем, кстати, к немалому недоумению ученика. Обычно в подобных случаях студенту объясняют важность чувства меры для художника, трудности нахождения известного «чуть-чуть» и т. д.

А вот другие сравнения из категории бытовых: когда студент, еще как следует не разобрав вещи, не выучив нот, начинает «исполнять» на уроке с претензией на тонкость, нередко приходится сравнивать его «вплотнение» с комнатой, в которой еще нет самой необходимой мебели, но уже украшенной предметами роскоши.

Исполнение музыки всегда связано с процессом движения. Но куда больше, глубже и разностороннее оно связано с мышлением, чувствованиями. Вот почему иной раз приходится напоминать студенту, что, «гуляя, не нужно смотреть только себе под ноги». С целью предостеречь от обычного стремления поскорее «проскочить» трудный эпизод нелишне напомнить ученику о необходимой реакции водителя автомобиля – снижать скорость на опасных участках пути (безусловно, подобных ассоциаций может быть несчетное число).

Обширный материал для сравнений дает область спорта. Об ощущении «старта» приходится нередко упоминать, говоря о внутренней подготовке к началу исполнения. Отмечая трудность для студента исполнения произведения на инструментах разных систем или вокально-хорового сочинения, предполагающих исполнения в различных манерах, можно сравнить их с трудностью игры с незнакомыми партнерами. При необходимости добиться от студента охвата большого фрагмента произведения можно порекомендовать «тренировку в беге на большие дистанции».

Привлечены могут быть и более «умозрительные» образы. Так, для мобилизации внимания студента к полифонической ткани ему стоит посоветовать изучить «биографию» каждого голоса, а, касаясь гармонического языка сочинений, указать на то, что «гармонии-аксиомы» требуют своего исполнительского «доказательства».

А сколько образов, сравнений рождает окружающая нас природа! В самом деле, не лучше ли всего свойственная музыке живая неповторимость иллюстрируется ассоциациями с природой, в которой не существует повторений. Так, говоря о важности начального звука мелодии, можно прибегнуть к сравнению ее с родником, питающим всю дальнейшую мелодическую фразу.

Естественно и непринужденно возникают при работе над музыкальным произведением ассоциации с другими видами искусств. Нередко, добываясь большего охвата целого, студенту рекомендуется как бы отойти от картины: конечно, при этом станут менее заметными некоторые детали, но зато, безусловно, выигрывает целое.

Вспоминается замечательное сравнение А. Гольденвейзера из области архитектуры для разъяснения роли живого дыхания в искусстве исполнителя: «Представим себе какую-нибудь колоннаду. Как бы ни были совершенны ее колонны, если мы все их сдвинем вместе и уничтожим промежутки, всякое художественное впечатление пропадет» [1, с. 121].

Наконец, безгранична и область собственно музыкальных сравнений. Так, для иллюстрации того, что музыкант никогда не должен исполнять произведение на пределе звука, можно напомнить о пении Ф. Шаляпина, в воплощении которого как бы сильно не звучал голос, всегда чувствуется запас неиспользованных еще звуковых ресурсов.

Эти примеры ни в коей мере не могут охватить необъятные возможности словесно-образного творчества педагога-музыканта. Жаль, когда возможности эти недостаточно используются учителями музыки, когда педагоги вместо того, чтобы обновлять и обогащать свой образно-метафорический словарь, ограничивают его неким комплексом буднично-профессиональных выражений, которые умертвляют фантазию ученика, понижают художественный тонус урока, сводя его в ряде случаев к сухой констатации происшедших во время исполнения «фактов». Если все педагоги-музыканты будут чаще и откровеннее делиться своими наблюдениями и находками – пусть даже самыми скромными – своего профессионального опыта, то от этого выиграет процесс подготовки молодых педагогов-музыкантов.

Литература

1. Николаева, А. Исполнительские и педагогические принципы А. Б. Гольденвейзера / А. Николаева // Мастера советской пианистической школы. – М. : Музгиз, 1961. – 121 с.

ПОВЫШЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К КОНЦЕТНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ

Чернявская Ирина Фридриховна,

кандидат педагогических наук, доцент

УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь)

Аннотация. Исполнение концертной программы в условиях публичного выступления – сложный процесс, который непосредственно зависит от уровня эмоциональной устойчивости музыканта. В ходе предконцертного этапа важно регулировать и корректировать ключевые компоненты эмоциональной устойчивости. Увеличение позитивной доминанты, создание ситуаций успеха и формирование позитивного исполнительского