

В. П. СРАДЖЕВ, С. И. КУРГАНСКИЙ, О. А. СОКОЛОВА

Белгородский государственный институт искусств и культуры

г. Белгород, Россия

ORCID: 0000-0002-2549-0478

ORCID: 0000-0001-8766-2661

ORCID: 0000-0002-8733-768X

Творческое обучение пианистов и комплекс вундеркинда К. Мартинсена

В статье предпринимается попытка определить базовые положения методики обучения пианистов. Творчество в этом процессе декларируется как ключевое условие успешного воспитания музыканта. Тем не менее в реальном обучении детей в музыкальных школах творческий элемент часто оказывается ущемлённым. Причин этого явления много. Но основными можно назвать теоретическую противоречивость и неточность подхода к обучению пианистов, сложившуюся на протяжении десятилетий практику фортепианного обучения и завышенные для обычных музыкальных школ цели обучения, определенные Федеральными государственными требованиями. В данной статье рассматривается теоретическая неточность важнейшей методической установки, получившей в теории и методике исполнительства широкое распространение.

Среди теоретических постулатов существующей практики обучения присутствует концепция К. Мартинсена, названная им «Комплекс вундеркинда». Созданная в середине XX века, она легла в основу постулатов «психотехнической школы» и оказала огромное влияние на теоретические представления о содержании обучения пианистов. Вместе с тем, теоретиком была допущена неточность, смысл которой заключался в целевой направленности его методики. К. Мартинсен не разделил обучение музыкантов на композиторское и исполнительское. В большей степени его концепция «комплекса вундеркинда» справедлива для воспитания композиторов, а не исполнителей.

В статье высказывается необходимость «легализировать» в теории фортепианной педагогики порицаемый немецким теоретиком «путь обучения среднего исполнителя». При этом активное развитие слуховой сферы, к чему призывал немецкий теоретик, не теряет своего значения и для воспитания пианистов. Однако справедливым это будет для формирования особых, связанных с исполнительством, свойств музыкально-слуховых представлений, не нашедших адекватного отражения в концепции К.А. Мартинсена.

Ключевые слова: музыкальное творчество, творческое обучение пианистов, комплекс вундеркинда, К.А. Мартинсен.

Для цитирования / For citation: Сраджев В.П. Творческое обучение пианистов и комплекс вундеркинда К. Мартинсена // Проблемы музыкальной науки / Music Scholarship. 2021. № 3. С. 104–115. DOI: 10.17674/1997-0854.2021.3.104-115



VICTOR P. SRADZEV, SERGEY I. KURGANSKY, OLGA A. SOKOLOVA

Belgorod State Institute of Arts and Culture, Belgorod, Russia

ORCID: 0000-0002-2549-0478

ORCID: 0000-0001-8766-2661

ORCID: 0000-0002-8733-768X

Creative Training of Pianists and K.N. Martincen's Complex of Wunderkind

The article attempts to determine the basic provisions of the method of teaching pianists. Creativity in this process is declared as a key condition for the successful upbringing of a musician. Nevertheless, in the actual teaching of children in music schools, the creative element is often infringed. There are many reasons for this phenomenon. But the main ones can be called the theoretical inconsistency and inaccuracy of the approach to teaching pianists, based on the provisions of the concept of K. Martinsen, the practice of piano training that has developed for decades and the overestimated learning goals for ordinary music schools, defined by Federal state requirements. This article examines the theoretical inaccuracy of the most important methodological installation, which has become widespread in the theory and methodology of performance.

Among the theoretical postulates of the existing teaching practice, there is the concept of K. Martinsen, which he called “The prodigy complex”. Created in the middle of the twentieth century, it formed the basis of the postulates of the “psychotechnical school” and had a huge impact on the theoretical ideas about the content of piano training. At the same time, the theorist made an inaccuracy, the meaning of which lies in the target orientation of his concept. To a large extent, his concept of the “prodigy complex” is fair for educating composers, not performers.

The article expresses the need to “legalize” in the theory of piano pedagogy the “path of training of an average performer”, which is condemned by a German theorist. At the same time, the active development of the auditory sphere, which the German theorist called for, does not lose its significance for the education of pianists. However, this will be fair for the formation of special performance-related properties of musical and auditory representations that have not been adequately reflected in K. A. Martinsen’s concept.

Keywords: musical creativity, creative training of pianists, the child prodigy complex, K.A. Martinsen.

Творческое начало в воспитании музыканта, по единодушному мнению многих поколений педагогов, является важнейшим условием успешности этого процесса. Эта установка получила чрезвычайно широкое распространение и стала привычным лозунгом, к месту или нет применяемым в теории и практике музыкального обучения. Но если ознакомиться с ролью творчества в практике музыкального обучения сегодняшнего дня, то на этом пути воз-

никнут серьёзные неожиданности. Творчество – многомерное явление, проявляющееся в различных ипостасях. Не меньшим разнообразием отличается и обучение музыканта. Необходимость учитывать индивидуальные особенности каждого ученика уже сама по себе свидетельствует о многозначности процесса обучения. Разные требования предъявляются к юным музыкантам в связи с их возрастными особенностями, с различными целями обучения и т. д. Всё это говорит о том, что

«обобщённой», для всех верной оценки творческой составляющей в общем процессе быть не может.

Совершенно очевидно, что достижения, как и сама деятельность ученика специальной музыкальной школы при консерватории, будут разительным образом отличаться от скромных успехов ученика обычной ДМШ или ДШИ. Это будет обусловлено не только разным уровнем их одарённости, но и учебными целями. А цели, как известно, служат определяющим обстоятельством. Поэтому для проведения анализа необходимо сгруппировать отдельные виды учебной деятельности по критериям их целевых установок. В таком аспекте сразу отчётливо проступают два принципиально разных по своим целям учебных процесса: общее и профессиональное музыкальное образование.

Их взаимосвязь в сознании многих музыкантов оценивается не с научных позиций, а скорее под влиянием бытующих традиций и выглядит довольно аморфно. Часто под общим музыкальным образованием понимается не столько отдельный вид обучения, сколько «недоразвитое» профессиональное, принимаемое за образец. Поэтому стремление равняться на профессиональное, добиться «высоких достижений» проходит красной нитью во всех учебных заведениях, в которых осуществляется общее музыкальное обучение.

Между тем такое образование вовсе не «ущербное», дилетантское, противостоящее серьёзному, «полноценному», профессиональному. Это два разных вида обучающей деятельности, принципиально отличных по своим системным целевым установкам. Если генеральная цель общего музыкального образования заключается в музыкально-эстетическом и творческом развитии личности, то профессиональное ориентировано на подготовку музыканта, способного успешно

выполнять многочисленные и строгие требования, связанные с музыкальной деятельностью. При этом нужно учитывать, что они обуславливают разные запросы к профессиональной специализированной подготовке музыканта, к его мышлению, которое должно соответствовать условиям той или иной деятельности.

В этой связи важно отметить не только схожесть требований (скажем, и в общем, и в профессиональном обучении актуальна задача воспитания творческой личности), но и их различие (одно дело – воспитание творческого элемента многогранной личности будущего инженера или врача, другое – творчество как основа профессиональной деятельности музыканта).

Рассмотрим с этих позиций самый распространённый вид музыкального обучения, связанный с подготовкой пианистов. Он начинается с 7–8 лет в детских музыкальных школах и может быть продолжен в профессиональных учебных музыкальных заведениях. Какова же роль творчества в этом процессе?

Даже беглый анализ показывает, что господствующим направлением учебной деятельности в ДМШ является нацеленность юных пианистов на высокие исполнительские достижения. Что бы ни говорили о гармоничности воспитания учеников, о включении в учебный план таких предметов, как игра по слуху, импровизация и т. д., в реальной учебной практике оценка эффективности работы преподавателя производится по результатам исполнительской деятельности его учеников (получение призовых мест на различных конкурсах, фестивалях, поступление в музыкальные колледжи). Другими словами, ведущим в обучении является *исполнительская подготовка* юных пианистов. На фоне ярких достижения в этой области вопросы творческого развития уходят на второй план.



Внешне всё выглядит весьма приемлемо. Учитывая, что пианисты, как правило, ориентированы на высокохудожественное исполнение музыкальных произведений, казалось бы, все проблемы в таком случае решены. Достижение высоких результатов чаще всего ассоциируется с активной творческой работой обучающегося. Но в реальном обучении это далеко не так.

Как известно, высокий исполнительский результат может быть получен на основе как продуктивной, так и репродуктивной деятельности. Второй путь, при всей сложности, всё же легче первого, что делает его приоритетным в практике подготовки пианиста. Творчество вместо доминирующего фактора оказывается в роли сопутствующего звена, функционирующего по «остаточному» принципу.

Положение осложняется и тем, что предъявляемые запросы, а они сейчас узаконены Федеральными государственными требованиями (ФГТ) [3] о введении предпрофессионального образования, к трудности произведений и их исполнению настолько высоки, что они далеко выходят за рамки «результата для себя». Достижения должны быть «социально значимыми»: победа на конкурсе, яркое выступление на концерте и т. д. И всё было бы замечательно, но, как правило, этот исполнительский уровень недоступен большинству обучающихся в музыкальной школе и устойчиво провоцирует репродуктивный путь обучения. Таким образом, школьные «предпрофессиональные» требования в сильнейшей степени подавляют личную творческую инициативу юного пианиста.

Но поскольку эти высокие требования закреплены в программах обучения, на них обязаны ориентироваться преподаватели ДМШ и ДШИ. В результате поставленные исполнительские цели резко акти-

визируют принудительную сторону учебного процесса: любой ценой добиваться от учеников «регулярных занятий». Тем не менее получаемые результаты далеко не всегда оправдывают ожидания. Непомерные усилия, прилагаемые учащимися, и регулярное ущемление творческого начала закономерно приводят к потере интереса к занятиям в музыкальных школах. Отсюда сокращение количества учеников старших классов в ДШИ. Кроме того, молодые пианисты после её окончания часто навсегда закрывают крышку своего инструмента, чтобы больше никогда «не заниматься музыкой». Таковы печальные последствия недооценки творческого элемента в обучении, спровоцированного логикой Федеральных государственных требований. Понятно, что это тупиковый путь обучения пианистов в ДШИ.

Многие методисты, теоретики, преподаватели связывают свои надежды на творческое развитие учеников с обучением игре по слуху, импровизации. И действительно, практика показала, что параллельно с официальным существует и другой вид музыкальной деятельности, не имеющей отношения к общепринятому обучению. Чаще всего он возникает стихийно и отличается принципиально другим отношением к игре на фортепиано. Проявляется он у детей, играющих «по слуху». Как и другие ученики музыкальной школы, они тоже выполняют привычную домашнюю работу. Однако помимо этого юные пианисты по собственной инициативе используют любую возможность поиграть на инструменте то, что им хочется. Кстати, подобное часто происходит в ущерб заданию, полученному от педагога в музыкальной школе. А после окончания музыкальной школы эти дети не порывают связь с инструментом, а по своей воле, с искренним удовольствием постоянно играют на нём. Такие музыканты не достигают «социально значимых

результатов», зато сохраняют привязанность к музыке на всю жизнь. Так, быть может, именно «слуховой» путь развития нацелен на творчество и поэтому вызывает у учеников искреннюю увлечённость и интерес? Нужно отметить, что подобная целевая установка владеет умами педагогов и музыкантов уже не одно десятилетие.

Путь к психологически заострённому на художественный результат обучению, обладающему высокими потенциальными возможностями, попытался обосновать более полувека назад известный немецкий теоретик исполнительства К.А. Мартинсен [7]. Серьёзные проблемы в музыкальной педагогике возникают потому, что обычное обучение пианиста, по его мнению, проводится по типу «среднего исполнителя» [2, с. 23–27]. Оно возникает в случае недостаточного развития слуховой сферы, когда её ведущая роль подменяется компенсационными механизмами, чаще всего связанными с обобщённым названием «двигательный путь» развития. Он как раз и получил широкое распространение в музыкальной педагогике.

Этому К.А. Мартинсен противопоставляет обучение, основанное на «комплексе вундеркинда», когда слуховая сфера чрезвычайно активна и не только управляет моторикой, но и становится движущей силой развития пианиста в целом. Именно по этому пути, совершенно естественным образом, шёл в своё время юный В.А. Моцарт.

Опуская многие подробности, отметим, что главной отличительной чертой «комплекса вундеркинда» от обучения по типу «среднего исполнителя» является высокая степень развития слуховой сферы и, соответственно, её активнейшая позиция в исполнительском процессе¹. Именно на этой основе возникает воля исполнителя к художественному творчеству. Более того, «по отношению к мастерству, – пишет Мартинсен, – одного лишь выражения “слуховая

воля” уже недостаточно, так как слуховая воля мастера содержит в себе нечто большее: в неё входит также сознательная воля к художественному достижению. Поэтому мы предлагаем для неё особое выражение: назовем её “звукотворческой волей (schöpferischer Klangwille)”». И дальше идёт ценнейший для музыкального обучения вывод: «Развитие её должно с первых шагов быть целью педагогики» [2, с. 28].

Итак, высокоразвитая «слуховая сфера» в сочетании со «звукотворческой волей» – это и есть путь к творчеству, залог высокоэффективного воспитания музыканта. Следовательно, обучение должно начинаться с активного развития «слуховой сферы», направляющей работу моторики исполнителя. Эта установка получила широчайшее распространение в теории исполнительства и методике обучения игре на фортепиано, стала базовым положением так называемой психотехнической школы. Поэтому можно с уверенностью утверждать, что несогласных с убедительной аргументацией Мартинсена в музыкальной педагогике практически не существует. На словах и в статьях. А как на деле?

В методике обучения игре на фортепиано, изучаемой в любом профессиональном учебном музыкальном заведении, имеется раздел, который называется «донотный период». Его предназначение заключается в том, чтобы поставить ученика в условия, способствующие активному развитию музыкально-слуховых представлений. В этом случае главной побудительной силой, воздействующей на моторику юного пианиста, становится не нотная запись, а «звуки», вернее, их отражение в слуховых представлениях. В зависимости от индивидуальных способностей этот судьбоносный период может продолжаться от нескольких недель до многих месяцев.

Если мы придерживаемся теории К.А. Мартинсена, то закономерным ито-



гом обучения должно служить развитие активных музыкально-слуховых представлений. Без достижения этого результата «донотный» период не имеет смысла. «Приступать к планомерному обучению игре на фортепиано следует не раньше, чем заложены основы “внутреннего слуха”, не раньше, чем игра “по слуховым представлениям” перестанет быть для ученика “путём наибольшего сопротивления” в сравнении с игрой по нотным знакам или по двигательной памяти» [5, с. 259], – так в русле мартинсеновских установок прозорливо предупреждал более полувека назад видный психолог, непререкаемый авторитет в области музыкальной психологии Б.М. Теплов.

В наше время, в полном соответствии с доктриной Мартинсена, донотное обучение пианистов предусмотрено практически в каждой ДШИ. Вот только проводится этот период исключительно формально. Об этом свидетельствует его продолжительность: как правило, он занимает 1–4 недели и часто заканчивается игрой по слуху нескольких мелодий. При этом реальная степень развития слуховой сферы не только не контролируется, но и вообще не принимается во внимание. Это и понятно: в общем процессе обучения игра по слуху воспринимается как один из видов учебной деятельности, наряду с правильной организацией игровых движений, с освоением аппликатурных навыков и т. д. Развитая «слуховая сфера» становится **не фундаментом обучения музыканта**, а одним из операциональных свойств, без которого можно и обойтись. Поэтому занятия и по сей день привычно сводятся к обучению по типу «среднего исполнителя».

Характерно, что к этому приходят все преподаватели музыкальных школ, даже понимающие и активно поддерживающие педагогические установки Мартинсена и психотехнической школы в целом. Интен-

сивно развивая слуховую сферу ученика в течение месяца и даже более, они приближаются к тому моменту, когда возникает необходимость отчётного выступления начинающих пианистов. Ученики у других педагогов уже выучили по нотам предписанные произведения и бойко их играют, а его ученик даже нот не знает. И тут авторитет Мартинсена фатально уступает программным требованиям ДШИ, и обучение стремительно скатывается на привычный путь.

Подобная ситуация возникает практически во всех ДШИ, и уже многие-многие десятилетия. Живучесть такого типа обучения наталкивает на серьёзные размышления. И дело не только в том, что донотный период «не вписывается» в регламентируемый различными учебными планами учебный процесс. Если привычный результат обучения был бы полностью отрицательным, то волей-неволей донотный период занял в учебной практике своё достойное место. Но реально этого не происходит.

В подсознании музыкального педагога постоянно живёт мысль о возможных проблемах, могущих возникнуть в рядовых музыкальных школах при обучении учеников на основе «комплекса вундеркинда». Ведь по своей одарённости далеко не каждый обучающийся – вундеркинд. Наверняка интенсивное развитие активных слуховых представлений для многих будет составлять большую трудность², а отсутствие серьёзных результатов в этой области может стать естественной причиной отказа от музыкальных занятий.

Не прибавляет уверенности и чисто теоретическое противоречие: игра по слуху, строго говоря, – не творческий, а репродуктивный процесс. Так почему же она увязывается с творчеством? Ведь репродуктивный и продуктивный типы мышления имеют разные основания. Продуктивное мышление опирается на способность

«создавать идеальный продукт, характеризующийся выходом за пределы имеющихся знаний, а репродуктивное – стремиться к воспроизведению ранее усвоенной информации» [4, с. 42]. И сколь бы ни было развито репродуктивное мышление, оно не способно превратиться в продуктивное. В результате возникают сомнения: так ли адекватна концепция Мартинсена применительно к обучению в ДШИ и даже в профессиональных учебных заведениях? Ведь нельзя игнорировать и тот факт, что далеко не все пианисты, играющие свободно по слуху (а именно это свидетельствует о высоком уровне развития музыкально-образной сферы), оказываются столь же успешными исполнителями или концертмейстерами. И наоборот, многие вполне достойные исполнители и концертмейстеры свободно играть по слуху не могут и не обладают такой активной слуховой сферой, к развитию которой призывал Мартинсен. Более того, её счастливые владельцы составляют лишь малую часть от общего количества обучающихся даже в профессиональных учебных музыкальных заведениях. Так, по данным Ю. Цагарелли, «73% студентов консерватории отмечают у себя отсутствие слуховых представлений в процессе решения задач по гармонии» [6, с. 114].

Но тогда вполне резонно возникают сомнения: а так ли необходимо акцентировать развитие слуховой сферы, ориентируясь на «комплекс вундеркинда»? Быть может, она сама разовьётся в процессе деятельности в требуемом для исполнительства объёме и в нужном качестве? И это далеко не праздный вопрос. От ответа на него зависят не только методы обучения, но и его содержание.

Тем не менее ответ может быть только один. Если мы говорим о музыкальном творчестве, то развитые слухо-образные представления составляют его главное,

системное условие. И в самом деле, только в недрах звукообразного мышления могут зародиться и, тем более, конкретизироваться творческие замыслы. Блестящий интеллект музыканта, его самые яркие эмоции в конечном итоге находят своё воплощение в звуках инструмента или голоса, а до того – в музыкально-слуховых представлениях исполнителя. Поэтому *развитие музыкально-слуховых представлений было и остаётся центральной задачей музыкального обучения.*

Вместе с тем этот тезис не снимает противоречия, связанного с обучением в детских музыкальных школах и концепцией Мартинсена. Чтобы его понять, нужно конкретизировать обстоятельства этого противоречия, чётко осознать, о каком именно творчестве мы говорим, как оно соотносится с музыкально-творческой деятельностью, к которой готовятся молодые музыканты.

Необходимо учитывать, что у **композиторов и исполнителей развиваются разные свойства музыкально-слуховых представлений.** Напомним, что для композиторов определяющими являются звуковысотные и ритмические соотношения звуков. Их яркость, способность возникать в сознании вне зависимости от внешнего восприятия позволяют свободно оперировать ими и, в конечном итоге, сочинять музыку. Именно поэтому, как неоднократно подчёркивали психологи и теоретики исполнительства, развитое звукообразное мышление, свободно оперирующее звуковысотными и ритмическими характеристиками слуховых представлений, непременно присутствует у каждого композитора. Это и понятно, ибо именно они составляют суть их деятельности³. И если мы воспитываем будущего композитора, то без концепции Мартинсена («комплекс вундеркинда») просто не обойтись.



Несколько по-другому обстоит дело у музыкантов-исполнителей. У них изначально нет необходимости оперировать звуковысотными и ритмическими параметрами слуховых представлений, они даны композитором. Исполнители не только не могут, но и не имеют права изменять текст музыкального произведения. Достаточно того, что они его точно запоминают. В такой ситуации свободное оперирование музыкально-слуховыми представлениями, подобно композиторам, становится абстрактной задачей, мало помогающей в основной деятельности.

Зато, как показала практика, «двигательный путь» развития, отвергнутый в своё время К.А. Мартинсенем и активно эксплуатируемый в современных музыкальных школах, имеет ряд очевидных достоинств. На начальном этапе процесс обучения игре на фортепиано по нотам протекает гораздо динамичней, чем при опоре на слухо-образные представления⁴. Быстрее и легче разучиваются музыкальные произведения, интенсивнее формируются различные игровые навыки, в том числе и технические, стремительно повышается доступная сложность разучиваемых произведений. Ученик с первых же занятий начинает осваивать навыки чтения нот с листа, играть в ансамбле. Развивается его музыкальность и, столь важная для исполнителя, двигательная память. Быстрее накапливается репертуар. Другими словами, при прочих равных условиях, музыкально-исполнительское развитие юного пианиста протекает значительно быстрее именно на основе отвергаемого Мартинсенем обучения по схеме «среднего исполнителя».

Но, быть может, это фатально скажется в дальнейшем? Нет, практика показала, что музыкально-исполнительское обучение развивает и слуховые представления, но в той мере и с тем качеством, которые

являются необходимыми для этого вида деятельности. Тем более что, пусть не в полной мере, но всё же занятия по курсу сольфеджио вносят свой вклад в развитие слухо-образной сферы музыканта.

Всё сказанное не означает принципиального отказа от обозначенной Мартинсенем «звукотворческой воли» в воспитании пианистов. Можно с уверенностью утверждать, что только при высокоразвитом слухо-образном мышлении музыканта возможна полноценная исполнительская деятельность. *Не имея ярких слуховых представлений, исполнитель не сможет придать звуковому воплощению нужное смысловое содержание, так как художественный образ музыкального произведения отражает не только художественный замысел композитора, но и индивидуальное внутреннее его видение исполнителем.* Как бы интенсивно ни проявлялись различные детерминирующие факторы, содержание произведения, тем не менее, может фокусироваться только в особом качестве музыкально-слуховых представлений. Именно поэтому без развитого слухо-образного мышления, без ярких слуховых представлений полноценное исполнительство невозможно.

Означает ли это, что мы должны безоговорочно принять концепцию Мартинсена? Полностью, видимо, нет. Отмечая важнейшую роль слуховой сферы, совершенно справедливо оценив сущностное значение «звукотворческой воли» для музыканта, Мартинсен допустил неточность, не выделив особенности функционирования её механизмов в композиторской и исполнительской деятельности. С одной стороны, рассуждая о феномене Моцарта, он пишет: «Мир через слух проникал в его душу, через слух душа его воспринимала мир... слух и душа всё больше и больше срастались в некий неделимый психический комплекс, в некое полное

психическое тождество. Эта тесная связь слуховой сферы с душой в целом есть основа искусства каждого композитора» [2, с. 36]. Не вступая в полемику относительно «связи слуховой сферы с душой», отметим подчёркнутую Мартинсенем её функцию: служить основой для композиторского творчества.

С другой стороны, выдвигая звукотворческую волю как цель музыкальной педагогики, он прозорливо отметил составляющие её элементы: «синтез шести... элементов, выявившихся при анализе, т.е. звуковысотной воли, звукотембровой воли, линиеволи, ритмоволи, воли к форме, формирующей воли, образует во время исполнения в художественном сознании играющего одно неделимое целое» [2, с. 38.]. Это разделение адресуется, совершенно очевидно, не столько композиторам, сколько исполнителям. Более того, Мартинсен подчёркивает: «Научить извлекать из каждого инструмента *оптимальную* красочность – задача инструментального – технического и художественного – воспитания» [2, с. 31]. В этом случае ведущей особенностью «звукотворческой» воли становится, по словам теоретика, развитая активная слуховая сфера, направляющая через свою волю работу моторики. Причем это относится не только к «основным носителям смысла», но и к другим – тембровым, динамическим, агогическим и артикуляционным⁵ характеристикам – принципиально важным для исполнителя свойствам слуховых представлений.

Для реализации в исполнительском процессе нужных свойств слуховых представлений они тоже должны быть яркими и устойчивыми. Именно их совершенствованием педагоги упорно занимаются в классах фортепиано, призывая учеников постоянно «слушать себя».

Таким образом, воспитание ярких красочных музыкально-слуховых представ-

лений, с акцентированным вниманием к «индивидуальным» их свойствам, отражающим содержание интерпретируемого произведения, составляет цель специально организованной учебной деятельности. Мартинсен же, описывая феномен Моцарта, рассматривал его как целостный комплекс, репрезентирующий личность музыканта, не выделяя композиторскую или исполнительскую стороны. Соответственно, он не выявлял приоритетные свойства музыкально-слуховых представлений у композиторов и исполнителей.

Но с разделением функций композиторов и исполнителей, с превращением обучения исполнительству в самостоятельную деятельность анализ, проведённый теоретиком, оказался неточным. Ведь оценивая музыкально-слуховые представления композиторов и исполнителей, прежде всего, нужно обратить внимание на разницу механизмов их формирования. Музыкально-слуховые представления как носители основного музыкального смысла у композиторов базируются, как правило, на богатейшем музыкально-слуховом опыте, на механизмах памяти и воображения. Именно это и составляет ярчайшие свойства их музыкального дарования, его естественного развития в обучении.

У исполнителей эти слуховые представления возникают и укрепляются, чаще всего, в результате восприятия звуков инструмента, в процессе работы над музыкальным произведением⁶. По мере его разучивания слуховые представления достигают впечатляющей яркости, отчётливости. Исполнитель на начальном этапе работы над произведением способен пропустить и даже заучить фальшивую ноту. Но когда произведение находится в работе или уже выучено, а, следовательно, звуковой образ сформирован, тот же испол-



нитель моментально заметит малейшую ритмическую или звуковысотную неточность в исполнении произведения, что свидетельствует о высокой чёткости закреплённого в памяти музыкально-слухового представления. Кроме того, он свободно может представлять без опоры на конкретное звучание его звуковую канву.

Отличия музыкально-слуховых представлений проявляются и в их возможностях. Композиторы свободно оперируют «основными носителями смысла», что позволяет им сочинять музыку даже в отсутствие реального звучания инструмента, а также играть по слуху и импровизировать. Исполнители, даже добившись отчётливости слуховых представлений, не приобретают этой способности. Зато у исполнителя развивается умение широко пользоваться другими свойствами слуховых представлений. Динамика, артикуляция, тембр, агогика – это то, чем творит исполнитель. Его слуховые представления, отражая богатство этих красок, демонстрируют удивительную гибкость. Тонкость в передаче этих свойств музыкально-слуховых представлений достигает впечатляющего уровня и позволяет говорить о высочайшей сенсорной культуре исполнителя. Всё это тоже обеспечивается развитой «слуховой сферой», акцент в которой сделан не на композиторской, а на исполнительской грани. Мартинсен же «композиторской» активности слуховой сферы придал расширительный характер, переведя её в плоскость обучения музыкантов-исполнителей.

Многолетняя музыкальная практика внесла свои коррективы в оценку его теоретических рассуждений. Если бы в музыкальных школах в массовом порядке обучали композиторов, а не исполнителей, то активное развитие музыкально-слуховых представлений по типу «комплекса вундеркинда» составляло бы решающее условие обучения. В таком случае формальное проведение «донотного» периода стало бы просто невозможным, так как неустойчивость слуховых представлений юных музыкантов ставила под сомнение успешность всего процесса обучения. В реальной же практике воспитания пианиста «донотное» обучение мало отражается на результативности учебного процесса, ориентированного на исполнение различных музыкальных произведений.

Оценивая ситуацию, можно констатировать, что возможности творческого развития учеников детских музыкальных школ весьма ограничены. С одной стороны, нацеленность на исполнительство замещает композиторское творчество, для которого сущностно необходимы яркие музыкально-слуховые представления и возможность ими оперировать. Их развитие остаётся практически вне зоны внимания в музыкальных школах. С другой стороны, сложность разучиваемых произведений, обусловленная ФГТ, провоцирует применение репродуктивного обучения, в котором творчество проявляется, в лучшем случае, лишь эпизодически. Всё это даёт основание говорить об ущемлении творческого начала в обучении юных пианистов.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ По Мартинсену, слуховая сфера порождает звукотворческую волю, в свою очередь, определяющую всё техническое развитие музыканта.

² Заметим, что эффективных методик

развития «слуховой сферы», овладения игрой «по слуху» до сих пор нет.

³ Насколько талантлив композитор – это уже другой вопрос.

⁴ Разумеется, сказанное справедливо для

рядовых учеников музыкальной школы, в которой ученики, одарённые, как Моцарт, составляют уникальное исключение, а не правило.

⁵ В частности, М.И. Имханицкий оценивает артикуляцию как художественный

результат, «обусловленный самим смыслом музыки» [1, с. 7].

⁶ Что, впрочем, не исключает и мысленное оперирование музыкально-слуховыми представлениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Имханицкий М.И. Новое об артикуляции и штрихах в музыкальном интонировании. 2-е изд. М.: РАМ им. Гнесиных. 232 с.
2. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника. М.: Музыка, 1966. 220 с.
3. Приказ от 12 марта 2012 года № 163 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства «Фортепиано» и сроки обучения по этой программе // Портал «Кодекс». URL: <https://docs.cntd.ru/document/902335817> (дата обращения 14.05.2021).
4. Сраджев В.П. Творческое мышление и воспитание музыканта: монография. М.: Прогресс, 2016. 120 с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.; Л.: АПН РСФСР, 1947. 355 с.
6. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособие. СПб: Композитор – Санкт-Петербург, 2008. 367 с.
7. Martiensse C.A. *Schöpferischer Klavierunterricht*. Leipzig: VEB Breitkopf&Hartel, 1957. 256 s.

Об авторе:

Сраджев Виктор Пулатович, доктор искусствоведения, профессор Белгородского государственного института искусств и культуры (308033, Белгород, Россия), **ORCID: 0000-0002-2549-0478**, svikp@rambler.ru

Курганский Сергей Иванович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования, Белгородский государственный институт искусств и культуры, (308033, Белгород, Россия), **ORCID: 0000-0001-8766-2661**, rector@bgiik.ru

Соколова Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования, Белгородский государственный институт искусств и культуры, (308033, Белгород, Россия), **ORCID: 0000-0002-8733-768X**, pmpo@bgiik.ru

REFERENCES

1. Imkhanitskiy M.I. *Novoe ob artikulyatsii i shtrikhakh v muzykal'nom intonirovanii* [New About Articulation and Strokes in Musical Intonation]. 2nd edition. Moscow: Rossiyskaya akademiya muzyki imeni Gnesinykh. 232 p.
2. Martinsen K.A. *Individual'naya fortepiannaya tekhnika* [Individual Piano Technique]. Moscow: Muzyka, 1966. 220 p.
3. Prikaz ot 12 marta 2012 goda No. 163 «Ob utverzhdenii federal'nykh gosudarstvennykh trebovaniy k minimumu soderzhaniya, strukture i usloviyam realizatsii dopolnitel'noy



predprofessional'noy obshcheobrazovatel'noy programme v oblasti muzykal'nogo iskusstva «Fortepiano» i sroki obucheniya po etoy programme [Order of March 12, 20212, No. 163 “On the approval of federal state requirements for the minimum content, structure and conditions for the implementation of an additional pre-professional general educational program in the field of musical art “Piano” and the duration of training for this program”]. *Portal “Codex”*. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902335817> (05.14.2021).

4. Sradzhev V.P. *Tvorcheskoe myshlenie i vospitanie muzykanta: monografiya* [Creative Thinking and Education of a Musician: Monograph]. Moscow: Progress, 2016. 120 p.

5. Teplov B.M. *Psikhologiya muzykal'nykh sposobnostey* [Psychology of Musical Abilities]. Moscow; Leningrad: Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1947. 355 p.

6. Tsagarelli Yu.A. *Psikhologiya muzykal'no-ispolnitel'skoy deyatelnosti: uchebnoe posobie* [Psychology of Musical Performance: a Textbook]. St. Petersburg: Kompozitor – Sankt-Peterburg, 2008. 367 p.

7. Martienssen C.A. *Schöpferischer Klavierunterricht*. Leipzig: VEB Breitkopf&Hartel, 1957. 256 s.

About the author:

Victor P. Sradzev, Dr. Sci. (Arts), Professor at the Music Education Department of the Belgorod State Institute of Arts and Culture, (308033, Belgorod, Russia), **ORCID: 0000-0002-2549-0478**, svikp@rambler.ru

Sergey I. Kurgansky, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Vocational Education, Belgorod State Institute of Arts and Culture, (308033, Belgorod, Russia) **ORCID: 0000-0001-8766-2661**, rector@bgiik.ru

Olga A. Sokolova, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Vocational Education, Belgorod State Institute of Arts and Culture, (308033, Belgorod, Russia), **ORCID: 0000-0002-8733-768X**, pmpo@bgiik.ru

