



музыкальное образование

Алешина Ксения Юрьевна,
*соискатель кафедры пения
и хорового дирижирования МПГУ,
заведующая хоровым отделом
ГБОУ ДОД «ДШИ им. Ю. Саульского», Москва
tugarinova_xenia@inbox.ru*

О дивинации и дивинационном методе на занятиях дирижированием в музыкальной школе

Главная задача современного общего и дополнительного образования – развитие личности и «формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию» [1]. Решение этой задачи возможно только при положительной мотивации учащихся на обучение, продуцирующее сознательность и активность присвоения знаний и способов действий.

Поиск наиболее оптимальной методики привёл нас к идеям герменевтики – искусству истолкования и понимания текстов. Интерес к герменевтике возникает тогда, когда существует несогласие, недоразумение, непонимание чего-либо. Вопрос открывает процесс понимания, имеющий диалоговую природу. «Герменевтическая задача, – писал Г. Гадамер, – задача поисков общего языка, который разыгрывается между говорящими – они постепенно «сыгрываются» и могут начать договариваться» [2].

Ряд исследователей рассматривают герменевтику как методологическую основу гуманитарного знания (В.Хализев, В.Кузнецов, Ю.Борев, Г.Богин, Ю.Захаров), способную охватить онтологический и гносеологический аспекты музыкального образования и искусства музыки. Многие считают, что герменевтика отвечает природе развивающего обучения, «обладая ярко выраженными личностно-развивающими возможностями» (Самойлов, И.Чемырёва [3]) и, следовательно, педагогическими потенциями (А.Николаева [4]).

Применение основных положений герменевтики на занятиях дирижированием в музыкальной школе потребовало разработки и апробации методов, средств и приёмов герменевтического анализа музыкального текста, определения очерёдности его этапов,

поиска музыкального репертуара для занятий. Одним из методов, используемых нами, стал дивинационный метод. О нём мы хотим рассказать более подробно.

Дивинация (от лат. *divinatio* – предсказываю, предчувствую и *divinus* – божественный) – имеет изначально сакральный смысл. В Древней Греции и Риме это слово обозначало предсказание с использованием различных техник на основании интуиции или наблюдений. А также искусство и дар гадания, способность людей предсказывать будущее и узнавать волю богов, не пользуясь обыкновенными средствами ума. Характерная особенность дивинации состояла во вдохновении, когда человек, побуждаемый божественной силой, изрекает внушения божества, не теряя своей человеческой индивидуальности и не превращаясь в простое орудие, лишённое собственной воли [5]. В то время существовало три формы осуществления дивинаций: в виде экстаза, посредством сновидений и через оракулов.

В дальнейшем смысловое поле процесса дивинации расширилось: дивинацию использовали в качестве одного из правил и методов понимания. Немецкий философ нового времени Ф.Шлейермахер в труде «Диалектика» обосновал и обозначил дивинационную технику одной из важнейших для предварительного понимания («провидения»), которое базируется на интуиции и наитии исследователя. Проявлениями дивинации является видение, знамение, откровение, эмоциональная и чувственная реакция и т. п., выраженная во фразах: «мне так кажется...», «скорее всего...», «наверно это...». Дивинационный метод состоял в процедуре угадывания значения слова на основе учета поля этих значений; во взаимодействии сознательного (историческое, сравнительное) и бессознательного (пророческое, интуитивное), то есть субъективного и объективного в процессе понимания текста. Поэтому с дивинационным методом всегда соседствовал сравнительный анализ, объясняющий и корректирующий догадки, который является почвой для новых дивинационных прозрений, суть которых выражается во фразах: «потому что», «так как», именно поэтому...» [6]. Взаимодействие этих методов придавало процессу понимания цикличность.

Исследования процесса дивинации в середине XIX века продолжил В.Дильтей, по мнению которого дивинация предполагала не просто процесс интуитивных догадок смыслового содержания текста, а сонастроенность, перевоплощение, вживание, вчувствование исследователя в другого. Этот другой есть автор текста, который может быть понят только через сопереживание, через соотнесение собственного внутреннего мира и жизненного опыта с авторским. Процесс дивинации есть процесс интуитивного самопостижения человека, считал В.Дильтей [7]. А в XX веке немецкий философ Г. Гадамер назвал «актом дивинации» момент полного «слияния горизонтов» понимания

автора и исследователя [2] как финал исследовательской работы на пути к пониманию текста.

1. Какими потенциальными возможностями обладает дивинационный метод?

Итак, основу дивинационного метода составляет интуиция как способ видения, отражения «и постижения истины путём прямого её усмотрения, без обоснования с помощью доказательства» [9]; как возникающее вдруг озарение, опирающееся на внутренние ощущения, личное восприятие действительности и глубину жизненного опыта. Это «озарение» представляет собой своеобразный тип мышления, когда отдельные его звенья проносятся в сознании в единстве чувственного и рационального, образуя предпонимание текста.

Интуитивное высказывание не является аксиомой. Качественная характеристика интуиции и уровень её развития субъективны, но поддаются воспитанию и корректировке, если производится систематическое расширение пространства личного опыта, углубление культуры чувств и интеллектуальное развитие. Для того чтобы стать истиной, интуиция нуждается в подтверждении и доказательстве.

2. Каков механизм работы дивинационного метода?

Известно, что музыка вызывает эмоции, дополняющие процесс переживания. Они проявляются в форме интонирования, дыхания и движения, как узнавание в ответ на постижение сути музыкального текста. При этом преобладают бессознательные действия, основанные на внутреннем побуждении, без всякого анализа ситуации, без выяснения возможных следствий. Это могут быть зрительные и слуховые ощущения, проявляющиеся в переступании с ноги на ногу, пританцовывании, качании головой и движении рук, пальцев в метроритме музыки, подпевание и т. п.

Для осознания этих ощущений мы предлагаем различные виды интонирования, диалогически взаимодействующие с музыкальным текстом:

– вокальное («ритмоинтонации слова-тона») [здесь и далее определения Б.Асафьева. [10], обусловленное звуковысотной особенностью музыкального текста (пространственной характеристикой движения)];

– инструментальное («минуя слово»), также являющееся пространственным компонентом движения;

– двигательно-пластическое («немое интонирование, включая «язык «руки»»), раскрывающее пространственно-временной характер движения.

Активное дифференцированное восприятие стимулирует познавательно-творческую деятельность (в единстве эмоционально-интуитивного и сознательного), т. е. дивинационная техника выступает как вид творческой интуиции.

Используя дивинационный метод (возникновение интуиции, область её распространения, работа и объяснение), мы ставим учащихся в ситуацию свободного художественно-музыкального самовыражения и творческого поиска на интуитивном уровне исследования. При этом при работе с музыкальным текстом допускаются и приветствуются неожиданные откровения, догадки, спонтанные реакции, неоднозначные решения. Они существенно влияют на ход последующего анализа произведения и на процесс его исполнения, интерпретации, формирующий итоговое понимание текста.

3. Примеры использования дивинационного метода на занятиях дирижированием в музыкальной школе.

Дивинационный метод применяется при знакомстве с новым музыкальным текстом, обогащая художественно-познавательную деятельность учащихся¹ и активизируя процессы восприятия, узнавания, интонирования и распознавания художественного образа и музыкально-выразительных средств его воплощения. Применение дивинационного и сравнительного методов в паре углубляет процесс объяснения и осмысления школьником авторской идеи. Исполнение текста также предполагает использование созидательных ресурсов дивинационного метода, который через движение актуализирует творческий поиск обновлённых значений и идей, выявленных и осознанных ранее.

Покажем действие данного метода на примерах нескольких фрагментов занятий.

Фрагмент урока с ученицей VI класса. При работе над русской народной песней «Ходила младшенька» в обр. Н.Римского-Корсакова ставилась задача: в процессе первого прослушивания исполнить музыку двигательно-пластически.

В начале звучания музыки ученица улыбалась, делала мягкие и невысокие взмахи руками, покачивала телом в такт двудольной схемы. Но в середине второго куплета школьница изменила характер жестов: они стали резко острыми и угловатыми. Отвечая на

¹ Дивинационный метод предъявляет особые требования к репертуару. Литературные тексты музыкальных произведений должны быть ярко-образными, эмоционально-рельефными и включать метафоры, сравнения, диалоги, сопоставления. А сами музыкальные произведения – небольшими по строению (период, куплетная, простая двухчастная, трёхчастная форма), с ясно выраженным набором музыкально-выразительных средств. Это могут быть как народные песни, так и авторская музыка: современная народная песня «Едет казак из дальнего края»; финская народная песня «Над озером» обр. Г.Струве; украинская народная песня «Веснянка»; норвежская народная песня «Хоровод» обр. Г. Фрида; русские народные песни «Как пошли наши подружки», «Как по лугу», «Волга», «Посею лебеду на берегу», «Ах, вы, сени мои, сени», «Вдоль да по речке», «По улице мостовой», «Бородино», «Комарочек» обр. А.Абрамского, «Лён зеленой, при горе при крутой» обр. М.Анцева, «Не летай, соловей» обр. В.Попова, «Всё бы я по бережку гуляла» обр. Ю.Гурьева; венгерская народная песня «Илонка» обр. В.Попова; эстонская народная песня «Хор нашего Яна» обр. А.Кийласпе; болгарская мелодия С.Бутанского, обр. Т.Попатенко «Песенка дождя»; швейцарская народная песня в обр. Д.Кабалевского «Кукушка»; американская народная песня « Бубенчики» обр. И.Дунаевского; В.Моцарт «Маленькая пряжа»; А.Лядов «Зайчик»; А. Гречанинов «Призыв весны»; Э.Гумпердинк «Стоит стар человек»; Г.Струве «Стелется по

причины такого изменения, девочка сказала, что спокойное настроение хороводной песни подсказало ей изначальный характер движений, а услышав слова «наколола ноженьку на былинку», она захотела показать, как это произошло и как больно стало младшеньке.

Инструментальное и вокальное исполнение песни по нотам уточнило исполнительское решение ученицы: во второй части куплета она услышала минорный лад, общее нисходящее движение мелодической линии и решила сыграть и спеть фрагмент «наколола ноженьку...» стаккато и более громко, чем предыдущую фразу.

Ценность фиксации первых случайных ощущений, движений и высказываний в том, что необычные спонтанные реакции часто свидетельствуют о творческой работе мысли ученика, о его нестандартном подходе к решению учебной задачи. Умело подхваченные педагогом, они используются в работе, как идеи и даже цели.

Фрагмент работы над произведением Ц.Кюи «Всюду снег» с ученицей V класса.
Учебная задача в качестве домашнего задания: инструментально и вокально исполнить музыку, выразив авторскую идею. На уроке школьница играет партитуру и поёт мелодическую линию (партию альты).

Диалог педагога и ученицы (с сохранением стилистики):

– Почему ты решила, что тема звучит в партии альты?

– Когда я первый раз играла партитуру, то мне показалось, что композитор специально два верхних голоса будто повесил, как сосульки, и они заledenели и не могут двигаться. Автор использует очень неопределённый лад – то ли мажор, то ли минор... Только постепенно, раскачиваясь, два верхних голоса начинают чуть-чуть изменяться, подвигаясь то вверх, то вниз. Нижний голос тоже сначала оставался недвижим, а потом начал развивать свою мелодию. Но тоже постепенно, поднимаясь по полутонам, как будто преодолевая препятствия (*играет, поёт*).

– Как ты думаешь, почему так начинается эта музыка?

– Может быть, автор очень не любил зиму, ему было холодно, настроение было грустное...

– Как развивается главная тема дальше? (*Ученица играет и поёт.*)

Произведение небольшое – хоровая миниатюра, поэтому во втором предложении тема сразу переходит в партию 1-го сопрано, становится более подвижной, стремится вверх, немного усиливая свою звучность на словах «тускло солнышко блестит».

– Что здесь хотел показать автор?

– Композитор показал, что природа стремится к теплу, к солнцу, но оно пока не греет, а только светит... Далее третье предложение повторяет первое (*играет и поёт*), а вот четвёртое – это кульминация, где автор не может скрыть своего желания скорейшего прихода весны (*играет и поёт*). Поэтому мелодия снова звучит в партии I сопрано, резко устремляется вверх, где в динамике форте утверждает своё превосходство, а заканчивается музыка уверенно в мажорном ладу...

Фрагмент урока с учеником VI класса, который проявляет неординарные музыкально-творческие способности, пытлив и нестандартно мыслит. Предварительно школьнику было дано домашнее задание придумать мелодию к четверостишию, продирижировать и спеть ее:

Мыльные пузырьки с гордостью летят

И на солнце весело радугой горят,

Но, едва поднимутся, лопнут – нет как нет...

Только капли мыльные оставляют след...

Ученику неизвестно было произведение Ц.Кюи на тот же текст, поэтому у него не было возможности опираться на него или копировать.

На уроке ребёнок исполнил свой вариант песни: мелодия 1-го и 2-го предложений была восходящая, в мажорном ладу, поступенная, в светлом, радостном настроении и громком звучании. Третье предложение звучало так же, как первое, но в минорном ладу, а заканчивалось полной остановкой и длинной паузой. Четвёртое предложение звучало медленно, на одном звуке и очень грустно.

– Объясни своё решение, почему именно так звучит твоё сочинение?

– Я выразительно прочитал текст, и мне показалось, что в нём целая жизнь мыльных пузырьков: они такие хрупкие, нежные, что только пытаются высоко подняться и полететь, как тут же и лопаются, мне их даже немного жаль.

– Печальная история у тебя получилась... Продирижируй и покажи всё это в движении. (*Ученик улыбается и дирижирует: руки его в начале песни активно двигаются, взмахи высокие, лёгкие; затем улыбка пропадает с лица, темп замедляется, высота взмахов уменьшается, движения рук становятся отрывочными и останавливаются совсем; окончание песни показывается равномерным дробным и одинаковым жестом, в медленном темпе и тихо.*)

– А теперь послушай сочинение Ц.Кюи на этот же текст и сравни свою идею и композиторскую.

– Эта музыка более обобщённая по характеру – светлая и радостная, а у меня мелодия точно следует за текстом...

Использование и осмысление школьником собственных догадок, представлений, идей подталкивает его к самостоятельной продуктивной деятельности, формирует творческую индивидуальность, приводит к личностному развитию. А продуктом подобного личностного роста являются психологические связи между всевозможными желаниями, внутренними побуждениями, образами, ощущениями, чувствами и эмоциями в форме ассоциаций, представлений и понятий, на основании которых школьник будет действовать в дальнейшем.

Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М., Просвещение. 2008. С.3–6.
2. Гадамер Г. Актуальность прекрасного. М., 1991. С. 14–18, 78–80.
3. Самойлов Л., Чемырёва И. Понимание и творчество. Герменевтический подход на занятиях в школе искусства // Искусство в школе. – 2010. – №. 5. С. 3–6.
4. Николаева А.И. Стилевой подход в фортепиано – исполнительском классе педагогического вуза как фактор формирования личности ученика – музыканта: Монография. М.: МПГУ, 2003.
5. Словарь-справочник по истории и культуре Древней Греции и Рима / Науч. ред. А.И.Немировский. 3-е изд. Мн: Беларусь, 2001.
6. Кузнецов В.Г.. ЛЕКЦИЯ 15 udr-phil.narod.ru/lecture/15iscustvo.html
7. Ляпушкина Е.И. Введение в литературную герменевтику: Учебное пособие. <http://lit.phil.pu.ru/article.php?id=23>
8. Гарипова Н.М. Восприятие музыки. Играем с начала. Da capo al fine. М.: ОИД Медиа-Пресса, №12 (62). С.6–10.
9. Большая советская энциклопедия <http://slovari.yandex.ru>
10. Асафьев Б.В.Музыкальная форма как процесс, кн.2 Интонация. Л.: Музгиз, 1963. С.3–4.
11. Кольцова В.А. Теоретико-методологические основы истории психологии. – М., Институт психологии РАН, 2004.
12. Милованова Т.А. <http://reihorn.narod.ru/milovan.html>
13. <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-23166>