



музыкальное образование

Цыпин Геннадий Моисеевич,
*доктор педагогических наук,
кандидат искусствоведения,
член Союза композиторов РФ,
профессор кафедры музыкальных инструментов
Московского педагогического
государственного университета*

*Целься точнее – попадёшь вернее.
Афоризм*

Главное, чтобы ребёнку было интересно

Известный французский пианист и педагог А. Корто произнёс однажды знаменательные слова: «Самое серьёзное и ответственное – начинать учить ребёнка на фортепиано. Я утверждаю, что для педагога нет более значительного испытания, чем то, которое заключается в первом прикосновении пальца ребёнка к клавиатуре»¹.

Нельзя не согласиться с А. Корто: начальный период обучения будущего музыканта или просто даже любителя музыки – едва ли не важнейший в его музыкальной биографии. Именно в это время закладывается отношение к музыке, вырабатываются стойкие симпатии (а бывает, и антипатии) к ней, формируются базовые исполнительские умения и навыки. Ученик тут почти всецело зависим от действий педагога: неверные решения и ошибки учителя имеют, как правило, самые серьёзные, иногда непоправимые последствия. Глубоко заблуждаются те, кто полагает, что работа педагога Детской музыкальной школы, приобщающего к музыке 6–7-летних малышей, легче и проще той работы, которая проводится в стенах средних или высших музыкальных учебных заведений. В некоторых отношениях она даже сложнее, о чём хорошо известно тем, кто сам занимался этой работой. Во всяком случае **выдержки, терпения, психологической компетенции и профессионального опыта** она требует всегда и, как говорится, «по полной программе». Требуется она и еще одного – адекватного представления о том, с каким учащимся педагогу приходится работать и что надо сделать, чтобы уроки были по возможности интересными, привлекательными для ребёнка. В противном случае

¹ Корто А. О фортепианном искусстве. Сост. и перевод, ред. К.Х. Аджемова. – М., 1965, С. 213.

рассчитывать на успешные результаты не приходится. Разговор в дальнейшем именно об этом.

Ни для кого не секрет, что за последние два-три десятилетия усилился отток учащихся из музыкальных школ. Если желающих учиться на фортепианных отделениях Детских музыкальных школ было когда-то, в пятидесятые-шестидесятые годы, значительно больше, нежели вакантных мест, то сегодня картина почти противоположная. Музыкальные школы в большинстве городов страны едва справляются с планом приёма, с трудом набирают нужное им количество абитуриентов. Даже педагоги-пианисты испытывают трудности в этом отношении, что же касается преподавателей по другим специальностям (струнников, духовиков, «народников»), то о них лучше и не говорить.

А сколько детей расстанется с музыкальными школами, проучившись всего два-три года или немногим больше? Цифры тут прямо-таки обескураживающие.

Причин подобного положения вещей достаточно много, и некоторые из них очевидны для каждого. Общая социокультурная ситуация в стране, которую иначе как неблагоприятной не назовёшь; дороговизна музыкальных инструментов, финансовые трудности в большинстве рядовых российских семей, активное внедрение звукозаписывающей и звуковоспроизводящей аппаратуры в повседневный обиход людей, – всё это даёт, разумеется, свои плоды.

Но есть и другие обстоятельства, не менее значимые, в силу которых пустеют классы в Детских музыкальных школах и Школах искусств нашей страны. Разве не факт, что многие учащиеся бегут от своих педагогов просто потому, что им не под силу выдерживать то, как их учат?

Поставим перед собой вопрос: зачем ребёнок или подросток приходит в Детскую музыкальную школу или, скажем, музыкальный кружок при общеобразовательной школе? Если малышей приводят мамы и папы, то ребята постарше хотят «собственноручно» приобщиться к миру музыки, звучащей вокруг них; хотят выучиться играть полюбившиеся им мелодии – те, что звучат по радио, телевидению, на аудиокассетах. В этом их поддерживают родители. Кто из них не хотел бы видеть сына или дочь музыкально чутким и образованным человеком?

Проходит, однако, некоторое время: год, другой, третий – и ученик видит: вместо музыки, которая ему нравится – красивой, мелодичной, понятной, ему приходится иметь дело с малоинтересными, сугубо академичными программами. Вместо свободного и увлекательного музицирования он всё больше втягивается в монотонный, утомительный учебный процесс. Месяцами он штудирует одно и то же; из урока в урок повторяет единообразные, наскучившие этюды, упражнения и пьесы.

Дальше – больше. Растёт число контрольных мероприятий – изнурительных «зачётов по технике» и проч. Учиться становится всё тяжелее, радости от общения с музыкой – всё меньше. Ребёнок ощущает, что окрыляющее и радостное «хочется», с которым он, возможно, переступал когда-то порог Детской музыкальной школы, всё больше превращается в удручающее, тягостное «надо».

Без «надо», понятно, в музыкальных занятиях не обойтись. Вопрос в том, **что надо, зачем надо и кому**. Главное – **кому**.

К сожалению, в России традиционно получалось так, что всех детей, обучавшихся музыке, пытались вести практически по одной и той же колее. Ко всем учащимся, **независимо от их природных данных и профессиональных возможностей**, предъявлялись примерно одинаковые требования. У нас обучение фронтальное, от всех мы требуем «по максимуму», заявила в конце восьмидесятых годов директриса одной из московских музыкальных школ. Хотя, казалось бы, совершенно очевидно, что учить «фронтально», по одной «максималистской» схеме тех, у кого есть шансы стать впоследствии музыкантом-профессионалом, и тех, у **кого таких шансов нет**, – по меньшей мере неразумно. Разные перспективы у учащихся, следовательно, разными должны быть цели и задачи преподавания, а отсюда и методы учебной работы.

Теоретически это вряд ли вызовет возражения, но вот на практике...

На практике педагоги нередко вопрошают: возможно ли с достаточной достоверностью «вычислить» и определить профессиональные перспективы ученика, его будущее»? Разве мало бывает тут разного рода сюрпризов и неожиданностей?

Сюрпризов, действительно, бывает много – как приятных, так и не очень (вторые, увы, жизнь преподносит чаще). И тем не менее по прошествии какого-то времени после начала обучения – иногда через год-два, иногда побольше, – кое-что начинает проясняться. Педагогу становится значительно понятнее, есть ли смысл делать ставку на дальнейшую профессионализацию данного ученика.

Предположим, ученик не обнаруживает качеств, необходимых для будущего профессионала. Нет у него ни удовлетворительных слуховых данных, ни того счастливого природного свойства, которое называют музыкальностью; нет сколько-нибудь заметных двигательных способностей. Ясно, что работать с ним надо как-то по другому, нежели с учеником одарённым и перспективным. Упор нужно делать на **общее** музыкально-эстетическое воспитание и развитие. Приблизить учащегося к миру классической музыки, сформировать у него вкус. Пробудить интерес и влечение к музыкально-прекрасному – таковы должны быть тут первоочередные и главные задачи педагога. Задачи важные и ответственные: музыкально-исполнительскому искусству

нужны не только хорошие исполнители, но и хорошие слушатели. Без второго теряет всякий смысл деятельность первых.

Приходится признать, к сожалению, что методики общего музыкально-эстетического развития – методики тщательно разработанной, апробированной, прочно внедрившейся в повседневный педагогический обиход, рассчитанной на воспитание эрудированного любителя музыки – в наших Детских музыкальных школах нет. Педагоги-пианисты (скрипачи, виолончелисты, баянисты и др.) **учат обычно так, как учили когда-то их самих.** Но ведь их готовили в большинстве случаев как будущих профессионалов, с установкой на последующую специализацию в избранной сфере деятельности. А это в корне меняет дело.

К учащимся, которые приходят в исполнительские классы Детских музыкальных школ для того, чтобы приобщиться к музыке, научиться более или менее складно играть на том или ином музыкальном инструменте, – и не претендуют при этом ни на что другое, – должны предъявляться по логике вещей и соответствующие требования. Вряд ли целесообразен в занятиях с ними усиленный пальцевой тренаж, а следовательно, нет необходимости в разного рода зачётах по технике, контрольных уроках и прочих нормативных мероприятиях «на оценку». (Да и как быть с самой оценкой, нужна ли она и в каких ситуациях – тоже большой вопрос). В репертуаре, наряду с наиболее популярными образцами музыкальной классики, такими, например, как «Детский альбом» Чайковского или «Альбом для юношества» Шумана, вполне могут находить себе место фортепианные обработки популярных эстрадных мелодий – разумеется, тех, которые отвечают изначальным требованиям художественного вкуса. Дети с удовольствием играют в ансамблях с педагогом, со своими сверстниками, и это должно всячески поощряться как особая, приоритетная форма занятий. Уместно прохождение музыкальных произведений в порядке «общего ознакомления»; важно, разумеется, побольше читать с листа.

Часто можно слышать: обучающимся в музыкально-исполнительских классах не обойтись без специальных технических упражнений. Да, технические экзерсисы нужны, можно даже сказать, необходимы для большинства учащихся, специализирующихся в рамках музыкально-исполнительской деятельности. Да, упражнения дают возможность сконцентрироваться на типовых фактурных формулах (полуфабрикатах), по меткому выражению Г. Г. Нейгауза), позволяют вычленять их и отрабатывать до возможного совершенства. Да, упражнения как жанр традиционно входят в практику профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей различных специальностей – и это, конечно же, говорит само за себя.

Всё так – но почему, как правило, отходит на второй план вопрос: всегда ли и всем ли обучающимся в фортепианных (или других) классах они действительно так уж необходимы? Нет ничего проще того, чем выступать с утверждениями: технические экзерсисы полезны, эффективны, без них не обойтись, и т. п. Но зададим себе вопрос – не совершают ли серьёзную ошибку преподаватели-пианисты, полагающие, что «сквозь строй» упражнений должен проходить каждый, желающий научиться играть на фортепиано (или другом музыкальном инструменте)? Не заблуждаются ли те, кто игнорирует тот факт, что технические упражнения, будучи средством действительно **сильнодействующим**, должны использоваться сугубо избирательно?

И еще об одном, в дополнение к сказанному выше. Уже говорилось о том, как важно, **ЧТО** именно «задаётся» ребёнку для разучивания. Педагоги-практики знают, что нередко отношение учащихся к занятиям, а иногда и к самой музыке во многом зависит от того, **какие** пьесы ими разучиваются, с **каким** учебным репертуаром им каждодневно приходится иметь дело. Эти пьесы – и опять-таки педагогам это хорошо известно – делятся на более или менее трудные; есть среди них «полезные» для развития ученика, «нужные» для решения тех или иных профессионально-технических или художественных задач; есть те, что входят в программные требования и т. д.

Однако, наряду со сказанным, те же пьесы вполне определённо подразделяются на **любимые** учеником, привлекательные для него, усиливающие его влечение к музыке – или действующие в прямо противоположном направлении. К сожалению, это обстоятельство учитывается далеко не всегда. И в этом – один из существенных просчётов широкой, массовой практики преподавания.

Всё-таки главное, чтобы ребёнку в музыкальной школе было **интересно**. Чтобы он приходил сюда с удовольствием. А потому чем больше будет здесь свободного, непринуждённого (в прямом и переносном смысле слова), эмоционально раскованного музицирования – тем лучше.

Неправы те, кто считает такую педагогику второсортной, «непрофессиональной», чуть ли не унижительной для преподавателя. Профессионально в любом случае то обучение, в ходе которого конечные цели и задачи органически увязаны с приёмами и способами (методами) работы; где одно соответствует другому. Педагог, который не понимает или не хочет понять, **кого он учит, зачем учит и как это надо делать**, – плохой профессионал. И результаты его работы тоже плохие. Нельзя не согласиться с Л. А. Баренбоймом, утверждавшим в своё время, что «содержание и методы музыкально-исполнительской работы должны во многом определяться ясным пониманием того, к чему

готовишь ученика, и предвидением хотя бы в самых общих чертах характера его возможной в будущем музыкальной деятельности. Это предугадывание опирается на изучение индивидуальных особенностей воспитанника в их развитии и, одновременно, на жизненный и профессиональный опыт самого педагога. Нельзя учить «вообще», не задумываясь о конце обучения, о той конечной точке, к которой есть возможность и к которой следует подвести ученика»².

Что верно, то верно: нельзя учить «**вообще**», будь то музыка или другой вид художественно-творческой деятельности.

Литература

1. Баренбойм Л.А. вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. Л-д., 1969, С. 258, 259.
2. Корто А. О фортепианном искусстве. Сост. и перевод, ред. К.Х Аджемова. М., 1965, С. 213.

² Баренбойм Л.А. вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Л-д., 1969, С. 258, 259.