

О. П. Сайгушкина

Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н. А. Римского-Корсакова

190068, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Театральная площадь, 3, литер «А»

ОСОЗНАННОСТЬ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

В статье рассматриваются новые подходы к процессу совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов. Автор статьи ведет курс педагогической практики и лекционно-семинарские курсы в области музыкальной педагогики и исполнительства в течение многих лет и особое внимание обращает на процессы осознания будущими педагогами собственных художественных намерений и способов их пианистического воплощения. Неосознанность всех составляющих процесса овладения музыкальным произведением ведет к неспособности будущего педагога передать свой творческий опыт ученику. В статье анализируются причины неэффективности педагогической деятельности студентов музыкальных вузов, одна из которых — неспособность понять, что, давая рекомендации своему воспитаннику, студенты ориентируются на собственное внутреннее целостное музыкально-слуховое представление, при этом не объясняют ему, на чем оно основано. В литературе по вопросам психологии музыкально-исполнительского искусства проблема осознанности методов работы над произведением не всегда получает то освещение и научное обоснование, которого она заслуживает. Между тем это одна из важнейших проблем и для педагогики, и для исполнительства — без глубокого осознания всех компонентов исполнительского процесса невозможно рассчитывать ни на достижение настоящей художественной зрелости, ни на формирование педагогического мастерства.

Ключевые слова: педагогическая практика, осознанность художественных намерений и их пианистического воплощения

DOI: 10.36871/hon.202203001

Статья поступила в редакцию: 15 июля 2022 года

Рекомендована в печать: 28 июля 2022 года

Информация об авторе:

Сайгушкина Ольга Павловна — кандидат искусствоведения, доцент, профессор кафедры общего курса и методики преподавания фортепиано

olgasaigush@mail.ru

ORCID: 0000-0001-8343-4397

Педагогическая практика — неотъемлемая часть системы музыкально-педагогических дисциплин, обеспечивающих компетентность выпускника по данному профилю. Этот курс служит основной практической базой в подготовке студента к будущей самостоятельной деятельности, вооружая его знаниями и умениями для занятий с учениками [9].

Следует отметить, что формы прохождения педагогической практики отличаются некоторой вариативностью в разных музыкальных вузах и на разных этапах обучения студента. Основная форма — занятия с учеником под руководством педагога-консультанта, чаще всего это педагоги профильных кафедр (педагогика, методика, истории и теории исполнительского искусства и т. п.), но иногда практику ведут и педагоги кафедры специального фортепиано.

Как правило, в программу курса входят также семинары по изучению педагогического репертуара. Исполнительский и педагогический анализ фортепианной музыки разных эпох, стилей и степеней трудности дает студенту общее представление о широте репертуарных и методических возможностей в работе со своими подопечными. Таким образом, эти две формы (исполнительский анализ и педагогический анализ) — составные части единого учебно-методического комплекса [4]. Студент, овладевший всеми необходимыми знаниями, профессиональными навыками и умениями, способен вести полноценную педагогическую работу в соответствии с избранным видом деятельности.

Но это структурный «каркас» дисциплины, содержательное же его наполнение может быть очень разным по качеству: в одном случае такие занятия дадут будущему педагогу все необходимое для профессионального становления, привьют вкус к работе и создадут условия для развития его педагогического таланта, в другом — станут лишь еще одним курсом, о котором после получения зачета можно забыть.

Реализация принципов педагогики сотрудничества¹, таких как:

— личностный подход к воспитанию;

— творческое взаимодействие педагога и ученика;

— развитие эмоциональной и интеллектуальной сфер внутреннего мира ученика;

— психологическая комфортность, уверенность ученика в том, что педагог всегда поддержит;

— постановка масштабных задач, но с учетом индивидуальных возможностей ученика;

— объединение частных замечаний в крупные блоки, приведение их в систему для лучшего усвоения учеником и для решения его основных проблем;

— развитие у ученика навыков самоанализа, способности к осознанной работе над произведением, базирующихся на обсуждении результатов совместной творческой деятельности;

— рациональное использование учебного времени, соответствующее индивидуальным особенностям ученика;

— привлечение родителей к сотрудничеству с педагогом,

а также другие важнейшие установки способны обогатить процесс воспитания учащихся на их непростом пути постижения искусства музыки, а студенту-педагогу указать путь к педагогическому творчеству.

Чтобы реализовать эти прогрессивные идеи [5], следует обратить внимание на некоторые психологические особенности, которые, как показывает опыт, не всегда осознаются и учитываются студентами в процессе занятий с учеником.

Педагог-консультант, как правило, довольно быстро распознает педагогические склонности студентов. Кто-то из них расположен к этому виду деятельности в большей степени, проявляя способность к эмпатии, умело устанавливая творческий контакт с учеником, примерно представляя себе, как его направить в профессиональном плане [8]. Но далеко не все студенты (даже талантливые и проявляющие педагогические способности) понимают, каким именно способом помочь ученику справиться с той или иной конкретной проблемой в конкретной ситуации.

Довольно часто именно успешные в панистическом отношении студенты, которые не приучены доискиваться до причин личных затруднений и анализировать свои собственные методы действия, не способны разобраться, почему не получается у ученика то, что им самим дается довольно просто и словно бы само собой. Причин педагогической неэффективности занятий такого сту-

¹ Так называемая «Педагогика сотрудничества» разработана во второй половине XX века ведущими учеными и педагогами, каждый из которых внес свой существенный вклад в ее развитие: Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Н. П. Гузик, С. Н. Лысенкова, Б. П. Никитин, С. Л. Соловейчик, Ф. Шаталов и др.

дента может быть немало, но необходимо сказать о двух основных.

Во-первых, практика показывает, что студенты — будущие педагоги — не всегда отдают себе отчет в том, что они направляют ученика и делают ему замечания, ориентируясь на свое внутреннее целостное музыкально-слуховое представление, но при этом никоим образом не давая понять своему воспитаннику, на чем оно основано. Ученик воспринимает отдельные и нередко многочисленные замечания как частности, не понимая общей картины, не осознавая, к чему нужно стремиться и нередко тут же забывая эти замечания, особенно если они не подкреплены вескими доводами. Нет сомнений, что прежде чем студент и его ученик начнут понимать друг друга, будет потеряно много драгоценного времени и потрачено немало лишних усилий.

Осознание малой полезности такого «частичного» инструктажа должно привести студента к мысли о том, что ему нужно научиться доносить свое понимание и «слышание» произведения до ученика, используя при этом разные методы — можно сыграть пьесу целиком, объяснить ее общий замысел, попытаться вызвать образные ассоциации и пробудить эмоциональную реакцию на музыку, показать отдельные фрагменты, акцентируя внимание на том или ином средстве выразительности, дать понять, почему средства исполнительской выразительности должны быть применены именно так, а не иначе, сравнить разные варианты звучания и т. п.

При этом студенту необходимо учитывать, что у ученика может (и должно!) быть собственное мнение на этот счет, отличное от мнения педагога. Поэтому нужно, чтобы начинающий педагог был очень убедительным, подкрепляя свои советы художественно обоснованными соображениями, а также мог дать понять ученику, что процесс постижения и исполнительского воплощения смысла музыки — это творческий акт и обсуждение разных вариантов интерпретации — закономерность, а не исключение.

Более глубокому осознанию всех этих особенностей творческого взаимодействия педагога с учеником в значительной мере способствуют так называемые «мелкогрупповые» семинары по изучению педагогического репертуара, на которых студенты могут обмениваться мнениями, выявлять нерешенные или вызывающие затруднения вопросы, научиться как можно более ясно формулировать

свои требования, а главное, понять наконец, что прежде, чем что-то посоветовать ученику, они должны точно разобраться в том, как и почему они сами исполняют конкретное произведение так, а не иначе.

Один из важнейших принципов при этом — необходимо выучить произведение, которое играет ученик, доведя свое исполнение до хорошего пианистического уровня, иначе советы педагога никогда не выйдут за рамки общих рекомендаций. Как известно, даже выдающиеся артисты брали на себя труд осваивать произведения, которые давали своим подопечным, а некоторые (как, например, Николай Метнер) использовали эту возможность для того, чтобы обогатить свой репертуар, специально задавая те пьесы, которые сами не играли раньше [3, 155]. Студентам же кажется, что если они знают музыку «на слух», то вполне могут быть полезны ученику. На самом же деле только настоящему погружившись в произведение, пропустив его через свои мысли, чувства, «слышащие руки», педагог может реально помочь своему подопечному.

Вторая причина невысокой эффективности связана с непониманием еще одной важной составляющей процесса обучения. Так, нередко приходится убеждать студентов в том, что пока они являются только исполнителями, они еще могут позволить себе играть не осознавая, как и почему они воплощают на инструменте свое представление о музыке именно так. Но становясь педагогами, они не могут просто сказать ученику «делай, как я», рассчитывая при этом на хорошие результаты. Удивительно, но приходится констатировать, что, даже учась в консерватории, не все исполнители могут достаточно ясно понять и объяснить самим себе, а тем более другим, свой метод раскрытия образного смысла произведения и способы его пианистической реализации.

В литературе, освещающей вопросы психологии музыкально-исполнительского искусства, проблема осознанности методов работы над произведением не всегда получает то освещение и научное обоснование, которого она, безусловно, заслуживает. Между тем эта проблема — одна из важнейших не только для педагогики, но и для исполнительства. Без глубокого осознания всех составляющих исполнительского процесса невозможно рассчитывать ни на достижение настоящей художественной зрелости, ни на формирование художественной позиции.

В книге «Пианист и его работа» — первой из пяти своих публикаций — С. И. Савшинский касается этих вопросов в главе «Стадии развития техники» [6, 216–235]. Конечно, выдающийся методист имел в виду не просто моторику (хотя и «просто моторика» совсем не проста!), а технику в самом широком смысле этого слова, об этом он подробно рассуждает на первых же страницах своей монографии. Тем не менее следовало бы, думается, расширить круг задач, которые музыкант-исполнитель, особенно, вступающий на педагогическое поприще, должен решать осознанно. Имею в виду, что осознавать необходимо не только то, *как* нужно сыграть, чтобы довести это понимание до ученика, но главное — *почему* сыграть так, а не иначе. Таким образом, прежде чем пытаться сформировать какой-либо (а тем более сложный) навык у ученика, студент-педагог должен осознать, какова художественная цель, вызывающая необходимость в формировании подобного навыка, так как именно художественный замысел и создает основную мотивацию для построения движения, и осуществляет в дальнейшем смысловую его коррекцию [2, 144; 11, 71].

Очень важно подчеркнуть, что все, что осознается, должно быть не только осмысленно, но прочувствовано и эмоционально пережито. Поэтому речь и идет не только и не столько о формировании правильных технических приемов, но именно о постижении музыки как целостного явления [7], данного исполнителю в его мыслях, чувствах и слуходвигательно-осязательных ощущениях.

Такой подход позволил бы избежать многих просчетов и ошибок, которые (что греха таить!) каждый из нас успеваеет сделать на нелегком пути музыканта-педагога, требующем полнейшей отдачи.

Стадия перехода от неосознанного детского исполнения к осознанному взрослому иногда длится довольно долго, у разных музыкантов занимает различное по продолжительности время, причем у некоторых эта стадия бывает непростой и довольно мучительной. Савшинский пишет: «Восприимчивый ученик отлично успеваеет, но с ним начинаеет происходить что-то неладное: в игре появилось много помех, успешность его занятий падаеет. И это несмотря на то, что он по-прежнему внимателен и старателен, стал сознательно работать и понимает в своем деле значительно больше, чем понимал раньше. Кажалося бы, и успеваеет он должен еще лучше. В чем же дело? Что ему

мешает? А дело в том, что в работу и в игровой процесс включилося сознание, что оно стало ведущим. <...> В острых случаях бываетеет, что пианистеет, шутя преодолевший любые трудности исполнения, вдруг теряеетя. Иногда при этом ухудшаеетя также работа памяти. Возникаеет вопрос: можно ли считаеет описанные симптомы проявлением регресса? Думаеетя, что это было бы неправильно. Это пусть отрицаеетельные, но все же признаеет вступления в новую и высшую стадию развития. Оно протекаеет болезненно, но ведеет вперед» [6, 232–233].

Здесь речь идеет о сложной проблеме соотношения осознанности и неосознанности при становлении навыка². Путеет осознанного становления навыка непрост, но обладаеет неоспоримыми преимуществами. Навык, который формироваеетя осознанно, избирательно, преднамеренно, открываеет гораздо более широкие возможности: он, как говорят психологи, генерализуеетя [1], то естееет может бытеет перенесен, видоизменен, применен в разных ситуациях, использован как база для формирования более тонких и конкретных пианистических приемов в разных стилях и жанрах.

Студенты зачастую испытываютеет затруднения, когда на семинарах по изучению педагогического репертуара или в процессе занятий с учеником педагог-консультант просит их объяснитеет художественный смысл исполняеетмой музыки, а также отвеетеет, почему, как, зачеет он сам использует тот или иной игровой прием или советуетеет ученику его применитеет. Особенно непрост для студентов вопрос, что собой представляеет этот прием в исполнительском отношении, какова его конкретная пианистическая форма, обусловленна художественной задачей. Им кажеетя, что многое понятно и без объяснений, а нужно просто показатеет ученику, как сделаеетя.

Однако сам студент-педагог должен точно представляеет себе музыкальную цель и способы, которыми можно ее достижеет, даже если речь идеет об очень маленьких воспитанниках, которых не стоитеет перегружаеетя понятиями. Если он не сумеет этого понять, ему не удастеетя «встроитеетя» в ученика, оощутитеет словно бы изнутри, как работаеет его пианистический аппарат, каковы его двигательные ошибки,

² Проблема формирования сложных навыков слишком масштабна, чтобы раскрываеет даже отдельные ее аспекты в небольшой статье. Цель автора состоит в том, чтобы привлечеет внимание к самой проблеме — необходимости осознания своих художественных намерений и способов их пианистического воплощения при работе с учеником.

насколько они обусловлены неправильным чувствованием музыки и/или неточным «вылепливанием» пианистического жеста.

Путь к настоящему педагогическому мастерству лежит именно в этом направлении — в стремлении осознать, «как это работает» у меня самого и «как это передать моему ученику». Причем слово «передать» можно в некоторых случаях понимать и дословно — то есть передать «из рук в руки».

В очерке «О моем учителе» А. Б. Шнитке пишет: «Он (*Савшинский*. — О. С.) ставил и разъяснял вопрос, вопросы чрезвычайно важные для молодого растущего музыканта и нередко ускользающие от внимания даже талантливых и образованных педагогов — «почему?», «для чего?». Почему так, а не по-иному, для чего мы избираем тот, а не другой путь, прием, средство. Именно это способствовало развитию творческого мышления студента, оберегало его от упрощенных, клишированных решений и однообразных исполнительских рецептов» [10, 239].

Необходимо обратить внимание еще на один важный момент, а именно, способность ученика к подражанию, к копированию манеры своего педагога. Обратимся еще раз к Савшинскому: «...не приходится рассчитывать на то, что ученик, тем более если это ребенок, сам сможет найти правильные ощущения, целесообразные движения и методику, необходимую для каждого случая работы. В эту пору ученик растет полупаразитически, питаясь знаниями, умениями и талантом своих учителей. Много и нередко самое важное постигается подсознательно, путем подражания. Подсознательно перенимаются пианистические, да и не только пианистические,

повадки педагога. Это неизбежно и тогда, когда педагог этого не хочет. Все воспринятое путем подражания надолго остается базисом для развития ученика» [6, 226].

Учитывая это, педагог (консультант, который иногда сам ведет урок с учеником, или студент) должен быть очень осмотрительным, потому что зачастую их подопечные копируют манеру поведения и методы занятий буквально, некритично, не осознавая этого. Впрочем, еще чаще студенты невольно подражают своему педагогу по специальности³. При этом они должны понимать, что их манера проведения занятий может дать не только позитивные результаты, но и негативно сказаться на учениках и даже на «музыкальных внуках».

Завершая курс педагогической практики, студенты должны прийти к пониманию того факта, что не существует рецептов, которые они могут позаимствовать у своего педагога-консультанта, что каждый раз с каждым учеником они входят в область неповторимых творческих решений. Только глубокое понимание педагогических задач и методов взаимодействия с учеником может помочь студенту воспитать навыки самоанализа у своих подопечных — тех, кто уже в достаточной мере повзрослел и набрался исполнительского опыта, чтобы начать самостоятельно проходить этот нелегкий этап осознанного решения творческих задач.

³ Приходилось наблюдать, например, как студент, занимаясь с взрослой ученицей, вел себя жестко, авторитарно и даже не вполне корректно. На вопрос: «Почему?» он ответил, недоумевающая: «Со мной тоже так занимались».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аббасова Г. О.* Учет особенностей проявления генерализации в процессе обучения // *Психологические науки*. 2018. № 6 (34). С. 30–32.
2. *Бернштейн Н. А.* О построении движений. М. : Медгиз, 1947. 254 с.
3. *Зетель И. З.* Н. К. Метнер — пианист. Творчество, исполнительство, педагогика. М. : Музыка, 1981. 231 с.
4. Педагогическая практика: учебная программа дисциплины: специальность: 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства» (уровень специалитета): специализация «Фортепиано»: очная форма обучения / авт.-сост. А. А. Штром; Санкт-Петербургская консер-
5. *Помелов В. Б.* Движение педагогов-новаторов 1980-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества // *Вестник Самарского государственного технического университета*. 2016. Т. 13. № 4. С. 74–89.
6. *Савшинский С. И.* Пианист и его работа. М. : Классика—XXI, 2002. 244 с.
7. *Сайгушкина О. П.* Концепция целостности в современной педагогике и музыкальном исполнительстве // *Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен: сб. научных трудов / ред.-сост. М. В. Воротной, научн. редактор Р. Г. Шитикова*. СПб., 2020. С. 52–57.
8. *Федоров А. А., Илалтдинова Е. Ю., Фролова С. В.* Педагогическая одаренность: пси-

- холого-педагогические решения выявления, отбора и сопровождения // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 1 (37). С. 262–274.
9. Шишлянникова Н. П. Педагогическая практика как условие становления профессиональной компетентности будущего учителя музыки // *Вестник ТГПУ*. 2013. № 4 (132). С. 173–175.
 10. Шнитке А. Б. О моем учителе // С. И. Савшинский. *Пианист и его работа*. М. : Классика–XXI, 2002. С. 236–239.
 11. Шульпяков О. Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя. Проблемы методологии // О. Ф. Шульпяков. *Скрипичное исполнительство и педагогика*. СПб. : Композитор, 2006. С. 11–128.

O. P. Saigushkina

Saint Petersburg Conservatory named after N. A. Rimsky-Korsakov
3, liter "A", Teatralnaya pl., Saint Petersburg, 190068, Russian Federation

AWARENESS OF CREATIVE TASKS AS A CONDITION FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER-MUSICIAN

The article discusses the new approaches to the process of improving the professional training of future teachers-musicians. The author of the article, who has been leading the pedagogical practice course and lecture-seminar courses in music pedagogy and performance for many years, pays special attention to the awareness of future teachers of their own artistic intentions and the ways of their pianistic embodiment. Unconsciousness of all the components of the process of mastering a piece of music leads to the inability of the future teacher to transfer his creative experience to the student. Some reasons for ineffective pedagogical activity of music students are analyzed, one of which is the inability to understand that while giving recommendations to their students they are guided by their own inner holistic musical-auditory perception, but do not explain what exactly they are proceeding from. In the literature on the psychology of musical and performing arts, the problem of awareness of methods of work on a piece does not always receive the coverage and scientific justification that it deserves. Meanwhile, this is one of the most important problems both for pedagogy and performing — without a deep awareness of all the components of the performing process, it is impossible to achieve a real artistic maturity or to develop pedagogical skill.

Keywords: pedagogical practice, awareness of artistic intentions and their pianistic embodiment

DOI: 10.36871/hon.202203001

Received: July 15, 2022

Accepted: July 28, 2022

Information about the author:

Olga P. Saigushkina — Ph.D. (History of Art), Associate Professor, Professor of the Department of General Course and Methods of Teaching Piano
olgasaigush@mail.ru

ORCID 0000-0001-8343-4397

REFERENCES

1. Abbasova G. O. Taking into Account the Peculiarities of Generalization in the Learning Process. *Psikhologicheskie nauki [Psychological Sciences]*. 2018, no. 6 (34), pp. 30–32. (In Russian)
2. Bernshtein N. A. *O postroenii dvizhenii [On the Construction of Movements]*. Moscow, 1947. 254 p. (In Russian)
3. Zetel' I. Z. N. K. Metner — pianist. *Tvorchestvo. Ispolnitel'stvo. Pedagogika [N. K. Medtner as a Pianist. Creation. Performance. Pedagogy]*. Moscow, 1981. 231 p. (In Russian)
4. Strom A. A. (ed.) *Pedagogicheskaya praktika [Pedagogical Practice: curriculum of the discipline: speciality: 53.05.01 "Concert Performance Art" (specialist level): speciality*

- "Piano": full-time education]. Saint Petersburg; Saratov, 2020. 39 p. (In Russian)
5. Pomelov V. B. The Movement of Innovators-Educators of the 1980s: the Thirty-years Anniversary of the Pedagogy of Cooperation. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta [Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences]*. 2016, vol. 13, no. 4, pp. 74–89. (In Russian)
 6. Savshinsky S. I. Pianist i ego rabota [The Pianist and His Work]. Moscow, 2002. 244 p. (In Russian)
 7. Saigushkina O. P. The Concept of Integrity in Modern Pedagogy and Musical Performance. *Muzykal'noe obrazovanie v sovremennom mire. Dialog vremen [Music Education in the Modern World. The Dialogue of Times]*. Collection of scientific works. Saint Petersburg, 2020, pp. 52–57. (In Russian)
 8. Fedorov A. A., Ilaltdinova E. Yu., Frolova S. V. Pedagogical Talent: Psychological and Pedagogical Solutions for Identification, Selection, and Support. *Perspektivy nauki i obrazovaniya [Perspectives of Science and Education]*. 2019, no. 1 (37), pp. 262–274. (In Russian)
 9. Shishlyannikova N. P. Value of Student Teaching in Becoming Professional Competence of the Future Teacher of Music. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Tomsk State Pedagogical University Bulletin]*. 2013, no. 4 (132), pp. 173–175. (In Russian)
 10. Shnitke A. B. About My Teacher. *Pianist i ego rabota [The Pianist and His Work]*. Moscow, 2002, pp. 236–239. (In Russian)
 11. Shul'pyakov O. F. Technical Development of a Musician-Performer: Problems of Methodology. *Skripichnoe ispolnitel'stvo i pedagogika [Violin Performance and Pedagogy]*. Saint Petersburg, 2006, pp. 11–128. (In Russian)

