

Министерство культуры Российской Федерации

**РОССИЙСКИЙ МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР
ТВОРЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ**

**Государственный специализированный
Институт искусств**

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ
ВУЗЕ ИСКУССТВ**

(Сборник статей)

**Москва
1997**

**ББК 74.3
Н 34**

Ответственный редактор:

А.Н. ГРАБЛЕВА, доцент, канд. философских наук.

Редакционная коллегия:

*Г.М. ПАСС, доцент, засл. работник культуры РФ,
проректор ГСИИ по учебной и научной работе;*

*М.К. РОМАНОВА, и.о. профессора; зав. каф.
инструментального исполнительства;*

*Л.В. СТАВСКАЯ, и.о. профессора, засл. деятель искусств
России, зав. каф. актерского мастерства;*

*М.С. СКРЕБКОВА-ФИЛАТОВА, профессор, доктор
искусствоведения, зав. каф. истории и теории музыки.*

**Утверждено на заседании ученого Совета ГСИИ
10 октября 1996 года.**

Научно-методические проблемы преподавания в специализированном ВУЗе искусств. Сборник статей. — М., 1997. 176 с.

В сборнике освещается ряд вопросов, связанных с обучением творческим профессиям людей, имеющих разного рода сенсорные и физические ограничения (нарушения зрения, слуха, опорно-двигательных функций). Сборник рассчитан на педагогов специализированных средних и средне-специальных учебных заведений, а также ВУЗов, где обучаются студенты-инвалиды.

© Государственный специализированный Институт искусств Российского международного Центра творческой реабилитации инвалидов, 1996.

ОТ РЕДАКЦИИ

Данный сборник — первая попытка проанализировать опыт работы в ВУЗе искусств, где обучаются молодые люди, имеющие разного рода физические и сенсорные ограничения (по слуху, зрению и опорно-двигательным функциям). Авторы — педагоги Государственного специализированного Института искусств (ГСИИ). Среди них: проректор ГСИИ по учебной и научной работе, заслуженный работник культуры РФ Г.М. Пасс; доктор искусствоведения, профессор М.С. Скребкова-Филатова; заведующая кафедрой инструментального исполнительства, профессор М.К. Романова; кандидат философских наук, доцент А.Н. Граблева; кандидат философских наук, ст. преподаватель Л.Ю. Лиманская; актер драматического театра им. К.С. Станиславского, ст. преподаватель В.А. Сажин и др.

В сборнике выявляются проблемы, связанные с особенностями овладения творческими профессиями и социально-психологической реабилитацией студентов-инвалидов; предлагается ряд оригинальных методик и педагогических разработок. Материалы сборника рассчитаны, в первую очередь, на педагогов, работающих в специализированных средних и средне-специальных учебных заведениях и в ВУЗах, где есть студенты с недостатками зрения или слуха. Однако некоторые методики, а также общетеоретические статьи, помещенные в Приложении, могут заинтересовать и других специалистов преподавателей творческих ВУЗов.

ВВЕДЕНИЕ

3 декабря 1806 года статский советник князь Дмитрий Волконский подал рапорт ее императорскому величеству государыне императрице Марии Федоровне:

«Во исполнение высочайшего вашего императорского величества повеления от 14 дня минувшего октября воследовавшего об учреждении в городе Павловске опытного училища глухонемых оное училище сего декабря 2 дня открыто».

2 декабря 1995 года был опубликован федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», в котором статья 19 носит название «Образование инвалидов». В этой статье «государство гарантирует инвалидам необходимые условия для получения образования и профессиональной подготовки», «государство обеспечивает инвалидам получение основного общего, среднего (полного) общего образования, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалидов».

189 лет день в день. Почти два века разделяют два документа. За эти годы состоялось формирование идей, связанных с инвалидностью, и осознание того, что образование, в частности, высшее образование — одно из мощнейших средств формирования социально независимой личности из числа молодых людей с фиксированной инвалидностью.

Государственный специализированный институт искусств был создан в период острого интереса к проблеме высшего образования инвалидов. Этот интерес обусловлен общей демократизацией жизни в России и более широким пониманием прав человека.

Однако потребовалось пять лет для того, чтобы закон, толкующий права инвалидов и обязанности государства перед инвалидами, был издан.

Многочисленные ограничения в доступе молодых людей с инвалидностью к высшему образованию, как и всякое другое препятствие, родили мощное обратное движение.

И сегодня среди части инвалидов и специалистов, с ними работающих, существует крайнее стремление интегрировать студентов-инвалидов в общие высшие учебные заведения.

ГСИИ почувствовал на себе силу этих настроений в период организации и продолжает ощущать их и сейчас.

Точка зрения, что настоящая реабилитация возможна только в условиях обычного учебного заведения, выглядит убедительной. Специалистам слишком хорошо известны изъяны системы специальных школ-интернатов для детей-инвалидов с их замкнутостью и ограниченностью образовательных возможностей.

С другой стороны, высшая школа продолжает недоверчиво относиться к идее высшего образования для инвалидов и открывает свои двери для них потому, что по существующему сегодня положению не несет ответственности за трудоустройство своих выпускников после завершения учебы, т.е. свободна от размышлений об их будущем.

Ссылка на американский опыт — наиболее распространенный ныне аргумент в спорах, а американский опыт подтверждает позиции и тех, и других, ибо, с одной стороны, американская система общего среднего образования не знает специальных школ, а с другой стороны, профессиональная школа использует специальные программы в общих учебных заведениях и специальные учебные заведения вроде Университета им. Голоудетта в Вашингтоне.

Создавая Государственный специализированный институт искусств для инвалидов, его организаторы Мекке А.В. и Романовская О.С. и их коллеги стремились доказать возможность профессионального высшего образования в области искусства для молодых людей с физическими ограничениями, стремились дать шанс молодым людям, окончившим специальные школы и не готовым к учебе в обычных институтах, преодолеть психологические, социальные и профессиональные недостатки своей довузовской подготовки. Совершенно очевидно, что создание такого института было оправдано. Нет сомнения, что в будущем образование для инвалидов на всех уровнях должно сохранять возможность специализированного обучения.

Но создание ГСИИ имело и другой смысл. Государственный специализированный институт искусств до-

лжен был стать методической лабораторией, которая бы накапливала практические результаты, была бы способна их обобщить и обосновать и дать методические рекомендации, применение которых в условиях неспециализированного высшего учебного заведения действительно обеспечило бы настоящую интеграцию молодого человека с инвалидностью в учебном процессе обычного вуза.

Конечно, одному институту выполнить такую работу весьма сложно. Вот почему ГСИИ замыслили как составную часть Центра творческой реабилитации инвалидов, в него должны были войти к тому же научно-методическая лаборатория, творческие мастерские, выставочные залы, театрально-концертный зал. Постановлением правительства такой Центр создан, но задержка в строительстве здания не дает ему возможности развернуть свою работу по всем намеченным направлениям. А время диктует...

Настоящий сборник является первой попыткой обобщить опыт обучения на трех факультетах ГСИИ — театральном, музыкальном и факультете изобразительных искусств.

Мы надеемся возбудить интерес к поставленным нами вопросам не только у специалистов высшего образования, но и у школьных учителей, ибо там, в специальных школах-интернатах можно найти ответы на многие сегодняшние вопросы.

Высшее образование в области искусства для молодых людей с физическими ограничениями — останется ли оно только специализированным или ГСИИ станет опытным институтом и разработанные им программы и методики позволят широкому кругу институтов искусств страны предложить свои образовательные услуги и инвалидам?

Окончательный ответ на этот вопрос — дело будущего, которое мы начинаем сегодня.

*Проректор ГСИИ
по учебной и научной работе
Г.М. ПАСС*

А.Н. Граблева

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ

*Жизнь — это радостный процесс
таинства души.*

Маша Загорская

Предлагаемая вниманию читателя статья — первый опыт обобщения некоторых результатов трехлетней работы на кафедре гуманитарных дисциплин Государственного специализированного Института Искусств Российского Международного Центра творческой реабилитации инвалидов.

Программные установки института сложились на основе теоретического и практического освоения достижений мировой и отечественной культуры.

В материалах и документах ЮНЕСКО, посвященных проблемам культурного бытия инвалидов, подчеркивается, что человек имеет равное и неотъемлемое право на полноценное духовное развитие; что инвалид как личность — постоянно незавершен, обладает возможностями к преодолению неблагоприятных обстоятельств своего бытия, способностью нарушить предписываемое ему извне направление жизненного пути; что личность в своем развитии не предопределена фатально обстоятельствами своего рождения.

Главной целью педагогических усилий коллектива является социокультурная реабилитация студентов института: их адаптация к непростым условиям современного образа жизни, обретение готовности и умения жить и работать в ситуации неопределенности, готовности к самостоятельной творческой деятельности, к необходимости самостоятельных решений жизненных, в том числе профессиональных, проблем. Слепота, глухота, поражения опорно-двигательного аппарата как сенсорные и физические повреждения сопровождаются нарушением психического развития, личностного становления

наших студентов на разных этапах жизни. Наша молодежь нуждается не только в медицинской и психологической реабилитации, но и в развитии навыков самоанализа и саморефлексии: понимании смысла как собственных усилий, так и содействия, взаимопонимания с другими людьми, представителями различных социальных групп, различных культурных регионов.

Программа работы Центра и института исходит из понимания образования как активного процесса, продолжающегося в течении всей жизни, отвечающего потребностям личности, имеющего интегративный характер. В этом процессе выделяются его составляющие: личность, содержание процесса, общество, задающее определенные параметры, и окружающая среда в ее пространственных и временных, ценностных и культурных характеристиках.

Личность характеризуется ее уникальным индивидуальным опытом и гуманистической направленностью деятельности. Последняя предполагает уважение к другим и себе, бережное отношение к окружению, позволяющее не только терпимо относиться к «чужим» ценностям, но и активно соотносить их со своими, оценивать их достоинства.

Опыт педагогической работы показывает, что воспитание такого уважительного отношения к плюрализму мнений при наличии собственной сложившейся системы ценностей — одна из самых сложных задач гуманитарного цикла в учебной программе специализированного художественного института.

Именно здесь раскрывает свою необходимость и свои возможности курс истории философии. Историческое движение философской мысли, постигаемое учащимися, становится предпосылкой культуры самосознания, расширяющей «свой мир» личности. Истина самосознания определяет принципы поведения, раздвигает границы зависимости от других, что так важно для наших студентов. Они обретают не только понимание свободы, но и умение пользоваться свободой, потому что развивается способность самокоррекции поведения, решается проблема диалога. Известно, что диалог — основа культуры и поступательного развития культуры личности. В качестве иллюстрации к этим общим вводным тезисам хочется привести недавний случай, на первый взгляд незначительный и даже комичный, но по-свое-

му очень показательный: за три минуты до выхода на сцену, студент актерского факультета, уже готовый играть отрывок из Гольдони, встречает преподавателя философии, готового занять место в зрительном зале, и настойчиво просит помочь ему. Недоумевающий преподаватель проходит в гримерную, где студент достает книги по философии и просит посоветовать, что выбрать для реферата и доклада на семинаре. В течение минуты выясняется, что сам он предпочитает книгу А. Лосева о В. Соловьеве. Заметив, однако, недоумение во взгляде педагога, студент мгновенно делает вывод: лучше взять в библиотеке труд В. Соловьева для реферата, но и книгу Лосева тоже почитать. За минуту до звонка оба занимают свои места. Актер талантливо и искрометно играет свою роль на сцене, а преподаватель философии на своем месте понимает, что в этом диалоге он проиграл, но философия выиграла. Следует заметить, что студент и преподаватель объяснялись жестами, мимикой и читали по губам. На нашем актерском факультете — неслышащие студенты, и наш театр — театр глухих для глухих.

На факультете изобразительного искусства большинство студентов также с поражением слуха. Курс истории философии студенты этих факультетов осваивают с помощью сурдоперевода. Специалисты знают, что абстракции, тем более абстракции высшего порядка — философские категории трудно поддаются сурдопереводу. Преподавание истории философии можно облегчить, используя те или иные методические приемы, но философию облегчить нельзя, как нельзя облегчить индивидуальный опыт самопознания и самосознания. Образование призвано обеспечить переход учащегося из позиции пассивного «запоминателя» в позицию активного «мыслителя». В нашем случае кавычки снимаются. Нужна ли философия неслышащему, использующему жестовую речь, человеку? Ведь столько слышащих и говорящих обходятся без нее! Выясняется, что профессиональному актеру нужна, а неслышащему просто необходима. И в этом нас убеждает собственный опыт, опирающийся на научные выводы школы Л.С. Выгодского о необходимости формирования и развития абстракции, этого «стержневого условия всякого мышления, сознания и самосознания личности». Одним из самых мощных орудий, которые культурное развитие

воспитывает в психике человека, является абстракция.

«Было бы неправильно думать, — пишет Л.С. Выгодский, — что абстракция в психике взрослого (культурного) человека является каким-то специфическим процессом или специальной функцией, которая присоединяется к другим, и вместе с тем образует нашу интеллектуальную жизнь. Гораздо вернее было бы сказать, что в психике культурного человека она является необходимой составной частью всякого мышления, тем, воспитанным в процессе развития личности, приемом, который является необходимым условием, необходимым орудием его мышления» (1).

Л.С. Выгодский и А.Р. Лурия убедительно показали, «как определенный способ нашего нервно-психического аппарата целиком создается как продукт культурного развития и как, раз создавшись, он трансформирует целый ряд психологических процессов» (2).

Способности логического мышления и переработки информации рассматриваются учеными как способы мышления, которым необходимо учить, с учетом того, что любое знание основано на ценностной системе, а она, в свою очередь, формируется на протяжении всей жизни человека.

В художественном институте очень остро стоит вопрос о методиках работы, продвигающих развитие вперед, как писал Л.С. Выгодский. Он подчеркивал, что не общая одаренность, а специальные одаренности призваны быть предметом исследования и результатом педагогической деятельности.

«Максимальное умение использовать свои природные данные, выработка все новых и новых внешних и внутренних, простых и сложных по структуре приемов, переводящих натуральный процесс в опосредованный, искусственный, культурный. В богатстве и активности этих приемов и заложено то общее, что дает понятие «культурной одаренности» (3). Нельзя не согласиться, что степень культурного развития выражается не только в приобретенных знаниях, но прежде всего в умении человека пользоваться своими психологическими процессами, своими собственными возможностями.

Объяснение и оправдание необходимости философского и историко-философского образования, его смысла для учащихся в его культурной ценности, культурологическом значении тем самым обречено.

Но остается проблема: как преподавать курс истории философии слабослышащим и глухим актерам и художникам? Задача этого курса достаточно ясна: на богатом культурном материале, выявив и закрепив интерес студентов, обеспечить дальнейшее развитие оценочного отношения к собственному опыту познания мира, в том числе внутреннего мира личности. Важная задача при этом — развитие способности словесных обобщений благодаря овладению категориальным аппаратом философии, этики и эстетики. Единственный путь изучения философии в любой аудитории — обращение к первоисточникам. Возникает учебно-методическая задача адаптации оригинальных философских текстов с учетом возможностей и студентов, и переводчика.

Центральная проблема современной философии — проблема понимания приобретает в этой ситуации небывалую остроту. История сурдо- и тифлосурдопедагогики и современный опыт подтверждают, что накоплены значительные достижения в этих областях педагогической деятельности, в том числе в отечественной педагогике, но, к сожалению, яростные идеологизированные дискуссии недавних лет мало способствовали тщательному отбору, проверке и сохранению тех методических достижений и выводов, которые и должны быть научным результатом большой исследовательской работы. О трудностях на этом пути свидетельствуют недавние дискуссии, в том числе полемика непосредственных участников экспериментальной работы на психологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова и выпускников детского дома слепоглухонемых детей в Загорске С.А. Сироткина и А.В. Суворова.

Некоторые участники дискуссии, посвященной проблемам жестовой речи, утверждают, что для жестовиков остается недоступным огромный пласт человеческой культуры, что жестовая речь по форме, по выразительным средствам, по синтаксису значительно уступает дактильной и брайлевской. Они сомневаются, что через жест можно передать поэтическую форму, ее красоту, красоту прозы. Специалисты, прежде всего, предлагают дифференцированный подход к решению этой проблемы: «формирование словесной речи у глухорожденных, параллельное овладение жестами, накладывая отпечаток на представления и понятия, на

характер знаний, ограничивают развитие абстрактно-логического мышления и эстетического мировосприятия, — отмечает проф. В.И. Лубовский, — другое дело — позднооглохшие. У них обычно сохраняется словесная речь, что дает возможность на ее основе строить обучение, апеллируя к их способности к вербальному мышлению» (4).

«Проблема речевого развития в тифлосурдопедагогике и в сурдопедагогике — одна из сложнейших и до сих пор не всегда успешно решаемых», — резюмирует С.А. Сироткин (5).

Поскольку мы работаем с абитуриентами и студентами, уже прошедшими курс средней специализированной школы и специализированного училища, есть основания спокойно предоставить специалистам и дальше ломать копыя в этой полемике. Но сама наша работа, экспериментальная по сути своей, налагает особую ответственность на педагога института. У нас нет полной гарантии от заблуждений, поэтому требуется предельно ответственное отношение к каждому факту и его интерпретации в осмыслении методики работы. Специалисты, например, признаются: «... скудны сведения о развитии жестовой речи. В нашей стране исследований, целенаправленно решающих такую задачу, еще не проводилось» (6). Между тем известно, что двуязычие в коммуникации глухих, проявляется и в их психической деятельности. Это означает, что совершенствование системы обучения и воспитания глухих учащихся во многом зависит от понимания сущности словесно-жестового билингвизма. Воистину, «нам не дано предугадать, как наше слово отзовется». Но есть возможность проверить отзывчивость аудитории на слово древних и современных философов: рассказать им об этике Сократа, Аристотеля, скептиков, эпикурейцев, буддистов, порекомендовать чтение оригинальных текстов, учебников и словарей и в ходе сравнительного анализа различных позиций подвести к аргументированной оценке собственных нравственных убеждений. Художественное образование наших студентов, профессиональная работа с ними на театральном и художественном факультетах по специальности, возможность самостоятельной работы учащихся над отбором и решением этюдов, оценка результатов такой работы создают богатейшие возможности для осмысления философской проблемы

интерпретации как понимания, появления нового целостного знания и самостоятельной оценочной деятельности.

Таким образом, междисциплинарные связи в программе высшего специального художественного образования выверяются практикой обучения и воспитания. История, литература, философия и специальные предметы подчиняются принципу взаимодополнения, подчиняются общему закону творчества, прекрасно сформулированному М.М. Пришвиным как «усилие в поисках своего места в общем человеческом деле и как долг в этом общем деле оставаться самим собой» (7).

История философии как предмет изучения в нашем институте позволяет студентам систематизировать гуманитарные знания и выделить нравственную и эстетическую доминанты, призванные помочь им в формировании ценностных систем. Работая в аудитории, споря о вкусах, пытаясь разрешить частные ценностные конфликты с родными и друзьями, наши слушатели ощущают потребность в выделении ведущих ценностей, объединяющих людей. Путь к самоопределению осмысляется ими как необходимость и дифференциации, и интеграции интересов, влечений, целей.

Самый отрадный результат педагогических усилий преподавателя философии ощущается им тогда, когда студент обращается к нему за помощью в разрешении ценностных конфликтов, реже — художественных, чаще — нравственных. В первом случае преподаватель высказывает только собственное суждение вкуса и напоминает об эстетике И. Канта. А вот второй случай свидетельствует о профессиональном авторитете педагога. Потому что в ходе работы со студентами ощущима определенная динамика их запросов по содержанию их вопросов: от простейших бытовых нравственных конфликтов в общежитии или семье (любит — не любит) до философско-нравственных: как помочь? как быть?

К слову, проблема «любит — не любит» для нашей молодежи имеет и серьезную психологическую и нравственную специфику: они не умеют любить себя. Приходится искать специальные методики воспитания в них чувства собственного достоинства и самообладания, понимания ценности собственной личности, потому что без такого понимания нет уважения к личности друго-

го, нет и любви, при том, что эгоцентризма и эгоизма предостаточно.

Работы В. Соловьева и Э. Фромма, изучаемые в курсах современной русской и зарубежной философии, помогают многим юношам и девушкам определить свои запросы и интересы, понять себя и другого. Искусство любви, концепция человека и его природы, понятие душевного здоровья, проблема больного индивида и больного общества стали темами обсуждений и рефератов. Результат таких самостоятельных работ и обсуждений — понимание самоценности простых общечеловеческих нравственных норм общения как реального пути решения актуальных социальных проблем, прежде всего, проблем здорового сообщества, общественного мира.

Курс философии в художественном институте способствует подкреплению и осмыслению потребности самореализации, причем не только профессиональной художественной, но и социальной. И здесь ощущима динамика развития духовного мира наших молодых современников: от негативизма по отношению к социальным и политическим процессам до понимания значения собственного выбора, в том числе на выборах политических.

Перечисленные выше непростые образовательные задачи и проблемы могут быть решены, как показывает опыт, только при опоре на принцип индивидуализации обучения в малых группах.

С одной стороны, учебный студенческий курс в нашем институте — это сравнительно небольшая (7-14 человек), оптимальная с точки зрения психологии, группа обучающихся. В такой группе преподаватель обязан профессионально обеспечить свою роль носителя духовных ценностей, на полтора часа превратить небольшую учебную аудиторию в пространство и время интенсивного постижения духовных истин, нравственного духовного обогащения личности, разрешения конфликтов и проблем.

С другой стороны, индивидуальные и общие для группы сенсорные ограничения затрудняют работу именно в такой специфической малой группе, где никого нельзя обойти вниманием. Принцип индивидуализации в групповом занятии реализуется через проблемную лекцию, обеспечивающую постоянную обратную связь с каждым студентом, и через индивидуаль-

ные задания каждому студенту при подготовке к семинару и зачету с учетом его выбора. (К сожалению, с учетом также и наличной литературы в библиотеке. А это — особая проблема, знакомая всем педагогам-гуманитариям. Книги дороги и их мало.) Хрестоматии и учебные пособия, изданные по программе «Обновление гуманитарного образования в России» (8), поступившие в библиотеку института, — серьезная помощь всем преподавателям гуманитарных дисциплин.

Самостоятельную работу с первоисточниками ведут не только студенты с ограничением слуха, но и все слабовидящие и слепые учащиеся музыкального факультета. Трудности здесь очевидны. Пути преодоления этих трудностей заслуживают специального особого рассмотрения. В значительной степени мы надеемся на разрешение проблемы, когда будет создан учебно-информационный центр, который сможет подготавливать учебную и учебно-методическую литературу, в том числе на языке Брайля, собственными силами. Работа эта уже начата и ведется. Готовится, в частности, брайлевский вариант «Краткого словаря философов» Л.В. Блиникова по программе гуманитарного образования в России и ряд других учебных пособий, прежде всего, хрестоматий. Естественно, для этой работы необходимо специальное финансирование.

А пока из рук в руки студенты передают «Самосознание европейской культуры XX века» и читают вслух для всех в тесной комнате общежития: «... от трагического нам уйти не дано. Способно уберечь неослабное напряжение сознания... Стремиться к мудрости — значит стремиться неким образом овладеть ситуацией. Когда мы, все равно — постепенно или внезапным образом, начинаем понимать то, что сначала казалось нам темным, в нашем сознании становится светло, как в отношении человека с острым зрением», — из Г. Марселя. Или выпрашивать у педагога на воскресенье «Философию русского космизма», чтобы, лежа в постели и порой не имея возможности даже пересечь в инвалидную коляску, прочесть из К.Э. Циолковского или А.В. Сухова-Кобылина о том, что наше неизбежное человеческое будущее — летать, купаться в воздухе и эфире. Или, подобно нашим неслышащим и неговорящим студентам-художникам, гоняться за единственным библиотечным экземпляром доклада Евг. Трубецкого «Умо-

зрение в красках. Вопрос о смысле жизни в древнерусской религиозной живописи», чтобы открыть для себя высокую красоту и высокий философский смысл человеческого искусства, понять, что искусство — всегда напряженный поиск смысла жизни, что надо уметь философствовать, чтобы творить. Это открытие снимает их опасения, что серьезное изучение истории философии и особенно трудный именно для них опыт обсуждения философских проблем задавит их эйдетическую память, воспрепятствует образному видению мира.

Известно из письма В. Пастернака к А.А. Штику (от 19 июля 1912 года), как непочтительно отозвался он о своих учителях философии марбургской школы неокантианства: «Я видел этих женатых ученых; они не только женаты, они наслаждаются иногда театром и сочностью лугов; я думаю, драматизм грозы также привлекателен им. Можно ли говорить о таких вещах на трех строчках? Ах, они не существуют, они не спрягаются в страдательном. Они не падают в творчестве. Это скоты интеллектуализма» (9). Известно, что, делая сложный выбор судьбы, поэт отказался и от профессиональных философских и от профессиональных музыкальных занятий. Но какое богатство музыки и философии в его искусстве... Сколько философии в его определении искусства: «Мы перестаем узнавать действительность. Она предстает в какой-то новой категории. Категория эта кажется нам ее собственным, а не нашим состоянием. Помимо этого состояния все на свете названо. Не названо и ново только оно. Мы пробуем его назвать. Получается искусство» (10). Получается, добавим от себя, философская лирика В. Пастернака:

И тут кончается искусство
И дышит почва и судьба...

Почва и судьба дышит в творческих исканиях и озарениях многих одаренных студентов и выпускников ГСИИ. «Мне бы только отнять у себя слова, они держат меня в неволе разума...», — прекрасно написала Маша Загорская в одном из своих эссе. Ее же слова использованы в качестве эпиграфа к данной работе. Маша Загорская — студентка нашего художественного факультета. Она рисует, пишет стихи и философствует. Вот еще ее эссе: «Земля рождает и поглощает нас, заботливо накрывая земляным пластом, на котором мы родились, выро-

сли и умираем. И она будет хранить нас как вечные бесценные сокровища в подземном музее смерти. И если мы не стали бессмертны на Земле, то всегда будем бессмертны под ее темным крылом».

Мне хочется взять Машу Загорскую в соавторы, потому что для нее философствование — органичная культурная форма бытия, понимания и постижения себя в жизни и в смерти. Ее культурный опыт, заложенный семейным воспитанием и образованием, раскрывает для нее многообразные возможности творчества.

У Маши, как мне кажется, не возникало сомнений в необходимости и пользе для нее систематического изучения истории философии. Ей нужны единомышленники и оппоненты и из прошлого, и в современности: философы, художники, поэты. Она пишет:

Вращается время на мельнице,
Как медленно мелется жизнь.
В судьбу мне немножко верится,
А может быть просто вертится
Большое время на мельнице.

Общение с Машей — постоянная напряженная нить диалога, обогащающего душу, утверждающего собеседников в их жизненной позиции: понимания радости жизни как постоянного преодоления ее трагизма. Вопреки жестокости мира, абсурду многих жизненных коллизий ясно и чисто звучит ее гимн Солнцу:

Здравствуй, Солнышко! Я пришел понять.
Я пришел отдать жизнь, чтобы жила душа.
Я чувствую, она дышит! Я чувствую!

Творчество Маши Загорской по определению уникально. Судьба ее достаточно типична, если говорить о студентах нашего института, хотя они разные по уровню школьной подготовки, образования и культуры, по одаренности, по возможностям и запросам, по степени своей зависимости от сенсорных и физических ограничений. О себе и о них написала Маша:

Мы юны и невесомы.
Мы творцы и творения.
Мы созидательно разрушены
Для завершения совершенства.

Многие это чувствуют, по-своему говорят и пишут: в словах, в пантомиме, в танце, в жестах, в масле, в акварели. Здесь цитируется Маша Загорская потому, что ее лирика и философские эссе уже стали достоянием публики (11) и убедили всех: философствование, любовь к мудрости — неотъемлемое содержание творческой жизни. Душа жаждет понимания и ищет возможности высказаться на всех доступных ей языках.

Итак, понадобилось три года педагогической работы в ГСИИ и близкого неформального общения со студентами, чтобы объяснить и оправдать для себя необходимость введения в программу гуманитарных дисциплин института курса истории философии. Нужно было преодолеть очень большие сомнения в возможности профессиональной, качественной, полезной и нужной для моих слушателей и собеседников совместной деятельности, нацеленной на развитие познавательных способностей и возможностей каждого из нас.

Недавно ушедший из жизни философ Мераб Мамардашвили, определяя свое понимание философии, посетил специальные исследования этой актуальной проблематике: «Философия — это сознание вслух», «Сознание — это парадоксальность, к которой невозможно привыкнуть», «Мысль в культуре», «Обязательность формы», «Превращенные формы (О необходимости иррациональных выражений)», «Философия и свобода» (12). Сами названия его работ свидетельствуют о пристальном внимании к философской проблеме понимания, обучения и самообразования личности. «Если осмелиться быть» — называется одна из его бесед, своеобразное завещание коллегам и ученикам. Опора на творческое наследие М. Мамардашвили позволяет выстроить логику Вводного курса в Историю философии, который предназначен для студентов младших курсов. Не меньшее значение имеет философское завещание А.Ф. Лосева: «История философии относится к числу тех областей знания, из которых должна складываться теория познания» (13). Прекрасно и доступно пишет А. Лосев о становлении форм человеческого познания, рождении, развитии, расцвете и гибели идей, наполняющих живое сознание человечества, о первых восторгах абстрагирующего мышления. Очень важно донести до наших студентов философское кредо прошлого и современности: осмелиться быть — значит мыслить,

развивать мыслительные способности в единстве с художественно-образным видением и пониманием мира. Осмелиться быть — значит стремиться к свободе, значит убедиться в несостоятельности новой мифологии, стремиться к знанию, пониманию, к вере в свои возможности. «Философская вера, — писал К. Ясперс, — вера мыслящего человека всегда отличается тем, что она существует только в союзе со знанием. Она хочет знать то, что познаваемо, и понять самое себя» (14).

В учебном процессе и неформальном общении со студентами ГСИИ часто выявляется проблемное отношение к религиозной вере и возможностям религии в современных условиях обеспечить духовное становление личности. Это связано не только с личным, семейным опытом юношей и девушек, но и с прямой необходимостью вывить свое оценочное отношение к религиозному содержанию изучаемой ими философской и философско-религиозной литературы. Многие впервые сталкиваются с этой проблемой именно в курсе истории философии, изучая биографии Сократа, Д. Бруно или В. Соловьева, труды З. Фрейда и этику представителей русской религиозно-философской школы, например, И. Ильина, С. Франка или переписку В. Белинского с Н. Гоголем.

Следует отметить, что для большей части наших студентов сегодня характерно выраженное негативное отношение к церкви и религии. В какой-то степени это объяснимо трагедией личной судьбы, ощущением несправедливости личного и общественного положения; точно выразил это психологическое состояние Ф.М. Достоевский, говоря о слезе ребенка. Но изучение различных школ философской этики формирует философскую культуру оценок в решении этой непростой проблемы. Уже на первом году обучения, в курсе «Введение к истории философии» и незрячие, и неслышащие студенты усваивают новое для них понятие «толерантность» (терпимость) и учатся уважать духовные ценности других людей.

Итак, с учетом научных и философских взглядов и практического опыта преподавания учебная программа и учебный план кафедры гуманитарных дисциплин Специализированного института искусств включают обязательный курс истории философии, а методика преподавания этого курса призвана обеспечить содержательную подачу материала изучения — истории фило-

софии с целью развития мышления студентов и их творческих способностей. Знание материала призвано сформировать и развить умения и способности, определить свое место в системе культурных ценностей и обогатить ее, умение философствовать. Причем, философствование как всякая познавательная деятельность, «есть не внешнее умение или делание, но внутреннее, это есть творческая жизнь души», — писал И. Ильин, один из крупнейших русских философов XX века. «...Во-первых, философ — единственный из ученых — берет на себя разрешение вопроса о том, что есть истина, подобно священнослужителю, он стоит постоянно перед лицом добра, испытывая его природу и раскрывая другим испытанное, подобно художнику, он имеет дело с самой красотой, исследуя ее сущность, и обнаруживая пути к ее осуществлению, узрению и уразумению. Так, теория познания раскрывает природу истины; этика исследует сущность добра; эстетика познает красоту природы» (15).

Труды И. Ильина, П. Флоренского, Н. Федорова, С. Франка, В. Соловьева, С. Булгакова, Н. Бердяева, Н. Рериха и других выдающихся русских мыслителей студенты самостоятельно изучают в курсе истории русской философии. Для незрячих студентов их зрячие товарищи, методисты и педагог начитывают тексты на магнитофон и, как уже было отмечено, переводят на язык Брайля.

Уже на втором курсе, изучая философию Древнего Востока и Древней Греции, некоторые студенты под руководством педагога готовят доклады и сообщения к семинарским занятиям по философской этике античности и буддизма по работам А. Лосева, К. Юнга, К. Ясперса, В. Соловьева. Это позволяет им впоследствии продолжить работу над произведениями названных авторов в курсе современной философии.

Курс истории философии и современной мировой и отечественной философии позволяет дополнить историческое видение пониманием современных тенденций развития. Эти курсы дают возможность студентам исследовать, осуществлять поиск и отбор материала, анализ и синтез информации, учиться решать проблемы, избегая стереотипного хода мысли, проявлять непроявленные основания в ситуации неопределенности. Причем система взаимоотношений педагога и студен-

тов выходит за пределы односторонней передачи информации и выстраивается на принципах взаимовосприятия и взаимодействия. Философский курс в высшей школе обеспечивает диалоговую форму работы со студентами в интересах развития творческих способностей каждой личности. Преподаватель получает возможность смоделировать проблемную ситуацию на актуальном или историческом материале, например, используя философское эссе А. Кестлера «Человек — ошибка эволюции?», предложить аудитории проблемную ситуацию после обзора современной философской антропологии, выступая в качестве автора концептуальной модели информации, режиссера, критика-аналитика. Следует отметить, что роль преподавателя в этом случае приобретает и еще один важный аспект: он предлагает своеобразную модель выхода из затруднительной, стрессовой, конфликтной ситуации, то есть обеспечивает опыт психологической реабилитации в процессе разрешения конфликта, драмы мнений и идей. Естественно, надо иметь в виду диалектику психического развития личности, в частности, психологической реабилитации: неподконтрольность процессов формирования и развития психики, невозможность планирования развития словесно-логического типа мышления. Речь идет о развитии мыслительной активности, побуждении наших студентов к самостоятельной мыслительной практике на богатом дидактическом материале.

Но это только начальный этап решения задачи. Знать, что об этом (о природе познания, о смысле жизни, об истине, о сущности творчества, о добре и зле) сказал мудрец, нужно для того, чтобы высказаться самому по этому поводу, составить и выразить свое мнение: согласие, сомнение, отрицание. Следующий возможный шаг — оригинальная собственная мысль. Слушатель и читатель текста первоисточника вынужден вступить в диалог с философом. Задача — раскрыть возможности «Я» на уровне саморефлексии и диалога. Методически обеспечить диалоговую форму аудиторных и самостоятельных занятий — самая трудная задача, осложненная в нашей аудитории неслышавших студентов наличием неизбежных посредников: педагога и переводчика.

К счастью, история культуры дает прекрасные образцы организации философских диалогов, позволяет

выстроить логику общения внутри культуры. Мифы и сказки народов мира, притчи Ветхого и Нового Завета, Слово..., Моление..., Повесть... в истории отечественной литературы, диалоги Платона и гуманистов Возрождения, исповеди Августина, Аввакума, Жана Жака Руссо и Льва Толстого, «История моих бедствий» Пьера Абеляра, «Письмо...» Белинского и «Письма...» Шиллера, лекции Гегеля и Фрейда, афоризмы Шопенгауэра и Ницше, публицистика и художественная критика Салтыкова-Щедрина и Розанова, стихи Пушкина, Фета, Тютчева и В.С. Соловьева, трагедии Эсхилла и Шекспира, романы Достоевского и Набокова, утопии Платона, Кампанеллы и Маркса, антиутопии Оруэлла, Замятина и А. Платонова, протоколы допросов инквизиции и партийные постановления ЦК КПСС, древние гимны Солнцу и манифесты художников XX века, мемуары, архивные документы — вот малая и уже востребованная частица только европейской культуры — образцы диалогов с собеседниками и читателями. Они позволяют обогатить представление о текстах в контексте исторической и актуальной культуры, расширить сферу интеллектуального общения, вызывают потребность эмоциональной, эстетической, нравственной оценки и самооценки. Творческое осмысление и обоснование идеи культурного диалога мы находим у М.М. Библера (16). Такой культурный диалог с необходимостью предполагает способность оценить альтернативные позиции разных мыслителей, школу философской критики.

Дает эту возможность и современная философия. Надо познакомить студентов не только с учением Э. Фрейда, но и остроумным эссе Г.К. Честертона «Гамлет и психоанализ» (17), с работами Э. Фромма, с его кредо: «Я верю, что человек — продукт естественной эволюции, что он — часть природы, но наделенный разумом и самосознанием, он превосходит ее» (18).

Кстати, и фигура К. Маркса, и его философия лучше понимаются благодаря знакомству студентов с работами Э. Фромма. Они помогают разрешить конфликтное отношение к Марксу и марксизму в нашей сегодняшней ситуации.

Итак, философия в ее истории и современности сама помогает найти методiku отбора необходимого учебного материала и диалоговый принцип его организации. Платон о Сократе, В. Соловьев о жизненной драме Пла-

тона, Гегель о Канте, Э. Фромм о К. Марксе и Фрейде, А.Ф. Лосев о В. Соловьеве, К. Ясперс о Декарте, М. Мамардашвили о К. Ясперсе и его историко-философской концепции... Специалист продолжит и расширит этот перечень. Для читателя достаточно. А для студентов избыточно. Важно было обозначить исходные методологические и методические принципы построения учебного курса истории философии в ГСИИ.

В поэтической форме они прекрасно изложены Уолтом Уитменом:

Все блага земли и солнца станут твоими
(миллионы солнц в запасе у нас),
Ты уже не будешь брать все явления мира из
вторых или третьих рук,
Ты перестанешь смотреть глазами давно умерших
или питаться книжными призраками,
И моими глазами ты не станешь смотреть, ты
не возьмешь у меня ничего,
Ты выслушаешь тех и других и профильтруешь
все через себя.

Конечно, это идеал. В реальности же превратить лекцию или коллоквиум, зачет или экзамен в учебной аудитории в свободный диалог педагога и студентов с ограничениями зрения или в свободный обмен мнениями между педагогом, переводчиком и студентами с ограничениями слуха — очень непросто. Сенсорные ограничения учащихся неизбежно налагают свои ограничения на методику педагога, но они же заставляют искать новые пристройки и педагогические приемы.

Как на 2 часа в неделю, после творческой работы в мастерских, в танцклассе, за инструментом — организовать в учебной аудитории пространство и время свободного полета мысли? Прежде всего, обеспечить переключение, а не выключение творческой установки с учетом специфики аудитории, с учетом междисциплинарных связей. Например, подобрать с помощью самих студентов и педагогов-профессионалов аудио-визуальный, музыкальный или визуальный ряды, обеспечивающие формирование установки на восприятие нового материала через известный, принадлежащий другому — не вербальному, не жестовому — ряду. Например, фрагмент из Вагнера или из симфонии Л. Штрауса «Так говорил Заратустра», предваряющий лекцию по фило-

софии Ф. Ницше для музыкантов. Характерно, что элитаризм философии Ницше часто встречает *внутренний* психологический протест слушателей и читателей его текста. Драматизм его судьбы, в том числе во взаимоотношениях с Р. Вагнером им известен и понятен из истории музыки, но внятен и выстраданный афоризм: «страдание способствует самоопределению, росту власти над самим собой; высшее здоровье заключается в способности преодолеть болезнь и боль.»

Неслышащим студентам факультета изобразительного искусства можно предложить оригинальный или хорошо известный им материал: репродукции, слайды живописных произведений, портреты мыслителей. Конечно, организация установки на восприятие зависит от художественного вкуса самого педагога, и тут очень важен самоконтроль.

Так, например, можно начать лекцию о Шопенгауэре с «наивного» вопроса: «а почему чеховский герой Войничский («Дядя Ваня») в отчаянии вспоминает о нем, подводя итог своей жизни: «Пропала жизнь! Я талантлив, умен, смел... Если бы я жил нормально, то из меня мог бы выйти Шопенгауэр, Достоевский...». Этот вопрос возник на лекции по русской литературе и после обсуждения «переадресован» преподавателю философии.

Или предложить студентам маленький игровой тест на разрядку и, в то же время, на установку, например: «витязь на распутьи». Вспомнить известную завязку русской народной сказки про бел-горючий камень на перекрестке трех дорог и дать задание: сделать выбор и аргументировать его. Таким образом происходит переход к этической проблематике экзистенциализма: обреченность на свободный выбор и ответственность за принятое решение. В связи с этой же темой можно сразу начать с мифа о Сизифе, причем дожидаться его изложения от студентов, вспоминать коллективными усилиями, т.е. уже получить опыт первой интерпретации в диалоге с аудиторией.

Студентам-художникам можно предложить домашнее задание: продумать живописное, графическое или скульптурное решение образа Сизифа, т.е. оформить изобразительно свое восприятие мифа. Получается очень значительный диапазон индивидуальных интерпретаций мифа. Студенты-музыканты получают до-

машнее задание: подобрать фрагмент музыкальной трактовки подобного образа. Далее обсудить в аудитории образные решения студентов. И только позже предложить интерпретацию А. Камю: «Сизиф интересуется меня во время этой паузы. Я вижу этого человека, спускающегося тяжелым, но ровным шагом к страданиям, которым нет конца. В это время вместе с дыханием к нему возвращается сознание, неотвратимое, как его бедствия. И в каждое мгновение, спускаясь с вершины, он выше своей судьбы. Он тверже своего камня» (19). Новое домашнее задание: познакомиться с текстом А. Камю, — воспринимается как желанный итог уже начатой самостоятельной работы. Еще пример: вспомнить притчу об Аврааме и Исааке и предложить обсудить возможные варианты размышлений и решений Авраама, т.е. подтолкнуть студентов к познавательной ситуации, философски обозначенной С. Кьеркегором.

Довольно примеров. «... Нельзя удержать жизненную нить, и, к сожалению, невозможно вернуть то прекрасное мгновение, когда душа находится на грани познания жизненной нити Вселенной, когда человек может буквально все. Такое мгновение быстро поглощает жизненная суета...» (Маша Загорская). Это написано не под влиянием лекций по философии. Но если на лекции по философии или под ее влиянием у будущего художника, музыканта, актера возникает прекрасное мгновение познания, можно считать, что удалось превратить два часа в аудитории в пространство и время свободного познания и самопознания. Когда студент признается, что лекции по философии помогли разрешить мучительную и давнюю жизненную проблему, хочется в это верить.

Собственно говоря, вся исследовательская работа еще впереди. Пока можно подвести только предварительные итоги длительного, серьезного экспериментального педагогического процесса.

1. Сегодня, независимо от личных установок многих педагогов, высшее образование признается индустрией, выпускающей товар, востребуемый на рынке образовательных услуг. «Начался своего рода естественный исторический процесс коммерциализации науки и высшей школы» (20). Гуманитари-

зация высшего образования требует серьезных творческих усилий педагога. Рабочий день и нагрузка педагога-гуманитария по необходимости серьезно увеличивается, что, однако, никак не стимулируется. Но, как известно, искусство требует жертв. Тем более в художественном институте, где весь образовательный процесс — не индустриальное, а штучное производство, причем даже не ремесленное.

2. Исходя из понимания этой объективной реальности и необходимости, весь гуманитарный цикл в художественном вузе выстраивается как единый процесс — с учетом опыта методики погружения, на основе системного культурологического подхода. Сегодня нужны люди с широкой культурой и гибким мышлением, причем с особой остротой стоит проблема формирования нравственного, духовного богатства личности. «В основу новой концепции российского высшего образования положен принцип получения студентами знаний, приобретения ими умений и навыков в контексте единой общечеловеческой культуры» (21).
3. Системный подход выявляет новое отношение к общим и специальным проблемам дидактики. Руководствуясь системным принципом анализа предметного материала, можно выстроить более совершенный курс собственного предмета обучения. Но без учета междисциплинарных связей, без учета логики, программы образования, содержания, задач, целей и специфических условий — целостного, «интегративного» подхода не получится, процесс обучения и воспитания не обретет нового импульса.
4. Междисциплинарный подход в обучении призван воспитывать у наших студентов: широту и глубину профессиональной личностной культуры; умение решить поставленную педагогом творческую задачу и в то же время сформулировать самостоятельно творческую проблему; гибкость и пластичность мышления; способность оценить ситуацию с разных точек зрения и сформулировать самостоятельную оценку; потребность в самостоятельной творческой работе под руководством, при помощи педагога; стремление к постоянному обновлению знаний и совершенствованию умений; ощущение самостоятель-

ности и чувство ответственности за сделанный выбор.

5. В этих условиях необходим творческий подход при составлении учебного плана и учебной программы соответственно требованиям вводимых в действие государственных образовательных стандартов. Базовый курс по истории философии в ГСИИ, как уже было отмечено, построен на «Введении» для студентов-первокурсников и объемном глубоком изучении истории философии Древнего мира (индийской, китайской, греческой, римской), средних веков (в том числе арабской), Новой и Новейшей философии Европы с выделением курса отечественной философии (150 уч. часов).
6. Сложившийся вариант такой программы предполагает выделение проблем философской антропологии, философии искусства, моральной философии, но не исключает онтологическую, гносеологическую, социальную проблематику. В пределах подобной программы возможны значительные преобразования. Они диктуются как интересами межпредметных связей, так и индивидуальными запросами студентов данной аудитории.
7. В контексте системного подхода при выработке программы курса учитывается и индивидуальная научно-исследовательская работа студентов. Вопреки нашим ожиданиям, очень загруженные студенты специализированного художественного института сами ищут и находят формы такой деятельности. Опыт научно-исследовательской работы наших студентов требует специального исследования и обобщения, которые еще впереди.
8. Помогает обобщению такого опыта диагностический подход педагога, и целый ряд методических приемов работы.

Среди них выделим разработку проблемных ситуаций для установки на разрядку, на усвоение нового материала, на контроль за усвоением пройденного. Проблемная лекция, как уже было отмечено, один из основных методических принципов преподавания истории философии. Значительна роль терминологического философского словаря, который ведут сами студенты. И учебные занятия, и

контрольные мероприятия многообразны по форме и учитывают сенсорные возможности студентов: групповые лекции, беседы, семинары, коллоквиумы, индивидуальные беседы и индивидуальные консультации, зачеты и экзамены традиционные по форме, зачеты по итогам семинарских занятий, зачеты по рефератам, устным и письменным докладам и сообщениям и т.д., и т.п.

9. Заслуживают специального анализа методические приемы организации «предпонимания» и понимания принципиально нового для наших студентов материала и педагогический риск его введения.
10. С другой стороны, некоторые дидактические проблемы в художественном институте разрешаются легче сравнительно с другими высшими учебными заведениями. Более того, задача гуманитаризации образования в отечественном художественном ВУЗе, в том числе и специализированном, опирается на плодотворную традицию отечественной культуры вообще и отечественной педагогики, в частности. Российская культурная классика гуманистична и, в этом смысле — дидактична по содержанию и по форме. Она несет мощный воспитательный потенциал. Анализируя принцип индивидуализации обучения в малых группах, д.ф.н. Т.С. Георгиева обращается к опыту гуманистического направления в западной педагогике. Она отмечает ценность навыков общения в малой группе. Американские педагоги считают необходимым «воспитание у студентов эмпатии, то есть способности понимать чувства и потребности другого человека...» (22). Теоретики Запада понимают, что в условиях информационно-технологической революции наилучшим образом задача формирования эмпатии достигается в процессе «моделирования», проигрывания с помощью компьютера различных жизненных ситуаций и человеческих отношений в малых группах. Зарубежные компьютерные игровые программы дают некоторое представление о таких подходах с их достоинствами и недостатками.

В условиях компьютеризации образовательного процесса подобная практика создания и использования компьютерных игровых программ на серьезном исто-

рическом и современном художественном, публицистическом и авторском оригинальном материале представляется интересной и плодотворной для группового и индивидуального использования в студенческой аудитории. Хотя автору и неизвестен опыт подобного рода, но идея заслуживает заинтересованного обсуждения.

В образовательной же традиции России такие «модели», насыщенные тончайшими нюансами духовного содержания, предлагали и предлагают литература и реалистическое искусство. В художественном институте сама творческая работа студентов обращена к такому проигрыванию межличностных отношений, причем не только на театральных подмостках, но и в живописи и в музыке. В курсах литературы, истории, философии постоянно возникают возможности такого моделирования чужих и собственных отношений и оценок.

Использованная литература:

1. *Выгодский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения. М., 1993, с. 182.
2. Там же.
3. Там же, с. 222.
4. Слепоглухонемота: исторические и методологические аспекты. Мифы и реальность. М., 1989, с. 88.
5. Там же, с. 7.
6. *Зайцева Г.Л.* Словесно-жестовое двуязычие глухих. Дефектология. М., 1992, № 4, с. 5.
7. *Пришвин М.М.* Собр. соч. М., 1956, т. 1, с. 530.
8. Программа обновления гуманитарного образования в России. М.: Наука, 1994, 1995 гг.
9. *Пастернак Б.* Собр. соч. в пяти томах. т. 1. М., 1989.
10. Там же. Охранная грамота. т. 2, с. 7.
11. *Загорская М.* И заново в плену открытий... Проза. Стихи. Живопись. Графика. М., 1993.
12. *Мамардашвили М.* Как я понимаю философию. М., 1992.
13. *Лосев А.Ф.* Философия. Мифология. Культура. М., 1991, с. 494.
14. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М., 1991, с. 17.
15. *Ильин И.* Философия как духовное делание.

16. *Библер В.С.* От наукоучения к логике культуры. М., 1991.
17. Самосознание европейской культуры XX века. М., 1991, с. 219-221.
18. *Фромм Э.* Душа человека. Из плена иллюзий. Как я столкнулся с Марксом и Фрейдом. М., 1992, с. 370.
19. *Камю А.* Бунтующий человек. Миф о Сизифе. М., 1990, с. 91.
20. *Кинелев В.Г.* Объективная необходимость. М., 1995, с. 256.
21. Там же, с. 179.
22. *Георгиева Т.С.* Образование как сфера культуры: пути обновления. Информационно-технологическая революция и подготовка кадров в США. М., 1992, с. 63.

ПРОЦЕСС ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК АКТИВНАЯ ФОРМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА С ТЯЖЕЛОЙ ФОРМОЙ ИНВАЛИДНОСТИ

Сегодня во всем мире наблюдается устойчивая тенденция к увеличению доли инвалидов в структуре населения. По оценкам экспертов ООН, инвалиды составляют 10 процентов населения (при разбросе этого показателя от 1 до 27 процентов), и примерно 25 процентов населения страдает хроническими заболеваниями. В России отмечается рост как абсолютного, так и относительного показателей инвалидности на фоне уменьшения численности населения в целом и увеличения показателей заболеваемости.

«На учете в органах социальной защиты населения РФ состоит более 5 млн. человек. Общее число инвалидов в стране составляет свыше 8 млн. человек. В 1994 г. были впервые признаны инвалидами свыше 1 млн. человек, причем половину из них составили лица трудоспособного возраста. За последние три года уровень первичной инвалидности возрос почти на 50 процентов. На протяжении последних 10 лет неуклонно снижается удельный вес лиц, признаваемых при переосвидетельствовании трудоспособными. В 1994 г. этот показатель составил всего 2,3 процента. По оценкам отечественных исследователей в ближайшие 10 лет следует ожидать увеличения числа инвалидов в 2-3 раза» (1).

Такой прогноз ставит перед обществом целый ряд проблем, среди которых ключевая — это отношение общества к инвалиду и инвалида к самому себе, как к социальному индивиду.

В «Хартии инвалидов», принятой ООН, подчеркивается: «Качество жизни лиц с нарушениями жизнедеятельности не должно отличаться от такового остальной части населения. Важно, чтобы эта цель достигалась не

столько за счет социальной благотворительности государства, отдельных организаций или лиц, сколько за счет системы социальных, материально-экономических, организационных, психологических, педагогических и иных мер, позволяющих инвалиду приспособиться к переменам и, оптимально используя новую ситуацию, достичь подлинной социальной независимости» (2).

Важнейшим фактором на пути решения этой задачи является создание условий, позволяющих инвалидам, в том числе и с наиболее тяжелыми формами инвалидности, полноправно и полноценно обучаться в высших учебных заведениях.

Цель данной статьи — обратить внимание преподавательского состава, административно-хозяйственного аппарата системы высшего образования, имеющих дело со студентами-инвалидами, на те аспекты, которые не вписываются в привычную схему отношений, сложившуюся на сегодняшний день в нашем ВУЗовском обучении.

Дело в том, что именно тяжелая степень инвалидности в обычных наших условиях блокирует практически все возможности таких людей для нормальной интеграции их в общество.

Причем, помимо внешних ограничений, в этой ситуации постоянно присутствует скрытое противоречие радикального характера между естественной потребностью проявления социальной активности и физиологическим и психическим ограничением, сдерживающим биологическую, природную активность индивида.

Необходимость постоянной сосредоточенности на поддержании физического существования не позволяет посмотреть на человека как на полноценного члена общества, способного дать яркую, красочную палитру высоких человеческих чувств и мыслей, а не ту серую унылую гамму безысходности и страдания, которые непроизвольно ждут от него.

Трудно здесь найти тот критерий разумности траты сил, времени на восстановление, реабилитацию утраченных функций организма, чтобы за достижением этой цели не потерять реального смысла жизни, который у индивида социального не может корениться лишь в биологическом выживании. Тем более в таком случае важно поощрять искреннее желание получить высшее образование, вопреки всем сложностям своего положения.

При этом мы должны учитывать, что в ВУЗ прини-

маются люди, чей образовательный и социальный уровень подготовки соответствует определенным требованиям. Следовательно, право на получение высшего образования предоставляется, но только тем, кто в ходе вступительных экзаменов обнаружил наличие определенной способности нести перед обществом ответственность за себя как за социального индивида.

В то же время, даже если у человека большие трудности с передвижением, иные физиологические проблемы, осложняющие нормальный контакт с окружающими, поступив в ВУЗ, он частично это снимает. Сокурсники могут помочь в передвижении, магнитофон или компьютер позволяют студенту-инвалиду быть понятым для большего числа людей. Появляется регулярность общения с различными людьми, а значит и необходимая база для более полноценной социальной интеграции в обычное общество.

Разумеется, ВУЗ, принимая в свои ряды человека с тяжелой формой инвалидности, должен отчетливо представлять, что такой студент нуждается в особом к себе подходе, что ему необходимо предоставить определенные льготы (не в смысле уменьшения требуемого объема знаний, конечно), создать условия для эффективного обучения.

Коснемся, например, специфики психологии человека, который получил (чаще) травму или (реже) заболевание в ранней молодости либо несколько позднее, когда он уже имел некий социальный статус нормального с точки зрения здоровья человека.

Воспитанный всей социальной идеологией «здорового общества», где инвалидность тождественна безальтернативному состоянию горя, он не хочет свой приобретенный (пусть незначительный) статус нормального человека терять, поскольку все дальнейшее свое благополучие он сам и его близкие все еще связывают с обязательным наличием общепринятой нормы здоровья.

Ограничение этой нормы и сам индивид, и его окружение неосознанно воспринимают как крах социальной карьеры. Психологическая неподготовленность к тому, что в новом своем качестве ему необходимо оставаться человеком, существом социальным, что при наличии некоторых форм ограничения его физического, физиологического, а порой и психологического состояния у него есть возможности все-таки проявить себя как лич-

ность, — личность неповторимую, с присущей только ей индивидуальностью, формирует большой букет комплексов неполноценности, который может довести порой до деградации этой самой личности либо до самоубийства. Причем, следует отметить, что часто кончают счеты с жизнью именно те, у кого физические, физиологические, психологические показатели жизнеспособности организма по сути уже нормализовались. Организм, привыкнув к своему новому состоянию, стабильно работает, за исключением, может быть, некоторых рецидивов, связанных в большей степени с временной адаптацией к своему новому состоянию. В этом случае очень важно не убить у такого человека надежду на выздоровление, иначе мы можем свести всякую активность человека, всякий его интерес, в том числе интерес к собственной судьбе и к собственной жизни, к нулю.

Для нас важно понять, что часто инвалид такой психологической ориентации, поступив в ВУЗ, должен иметь возможность заниматься собственной физической и медицинской реабилитацией, позволяющей ему надеяться на успешный исход. Нельзя его неудачи в учебе ставить в прямую зависимость от его реабилитационных занятий: «Либо ты учишься, либо занимаешься своей реабилитацией, своим лечением в другом месте...» Нельзя, потому что тогда мы противопоставляем учебе не абстрактные физические упражнения, а саму жизнь данного студента.

Нужно время, чтобы человек мог адаптироваться к своему новому положению, привыкнуть к мысли, что инвалидность еще не конец жизни, и он может реализоваться в новом качестве, даже если занятия физической реабилитацией не приведут к прежней норме. За этот промежуток он сможет не только понять, но и по-особому почувствовать, что учеба — это один из наиболее реальных путей возвращения в общество, что это большая надежда в его новой судьбе.

Перед нами процесс переориентации человека на другие жизненно значимые ценности и поэтому нельзя просто противопоставлять учебу и занятия реабилитацией. Он пришел в ВУЗ с ориентировкой вернуться в общество, больше надеясь на свои физические тренировки, но все-таки опираясь и на получение образования. Необходимо время, чтобы учеба, из ценности меньшей, стала более серьезным жизненным ориентиром, благодаря

которому возможно его возвращение в общество и таким, каков он есть.

Придя в ВУЗ, он уже сделал шаг к реальному восприятию происходящего с ним. Следовательно, надо постараться создать ему удобные условия для таких занятий, чтобы он не тратил много времени на поездку в далекий реабилитационный центр. В любом ВУЗе есть спортзалы, где можно поставить необходимые тренажеры. Кстати, достать их можно через те же общественные объединения инвалидов, которые претендуют сегодня на защиту прав инвалидов, в том числе и инвалидов-студентов. Если они сами не могут их приобрести, то обязаны помочь разыскать, подсказать, через каких спонсоров можно выкупить их.

Если позволяют условия, эти тренажеры по просьбе студента-инвалида можно поставить и в комнате, где он живет. В связи с этим может возникнуть необходимость предоставить ему в общежитии большую комнату.

Надо понять, что большая комната — это и потенциальная возможность сделать жилье неким привлекательным центром для других студентов, поскольку в просторном помещении всегда можно собраться для проведения совместного досуга, к чему так тяготеет молодежь. Это еще один вариант естественной интеграции студента-инвалида.

Конечно, нельзя идти на поводу у студента, подчиняясь только его желаниям. Необходимо требовать и от него посильной работы и прежде всего — успешной учебы. Он — студент, и это главная его обязанность. Добиваясь от него исполнения данной обязанности, мы тем самым включаем его в равные социальные отношения и, уже не условно, а реально, формируем действительного социального индивида. Создав необходимые для него условия, мы вправе ждать от него такого же уважения к другим социальным партнерам.

Возьмем теперь другой случай, когда заболевания (чаще) и травмы (реже) определяют невозможность реального полного выздоровления. Более того, нередко данный процесс является величиной не постоянной, а переменной, когда замедление выздоровления ведет человека ко все большей степени инвалидизации, к медленному угасанию его жизнедеятельности, порой к значительно более ранней смерти, нежели это обусловлено биологической природой человеческого существа.

Надо помнить, что мы не исследуем весь спектр проблем данной группы инвалидов. Для нас важно понять их реальное участие в процессе получения высшего образования и наметить некоторые варианты возможного отношения к таким людям со стороны института.

Начнем непосредственно с самого человека. Заболевания почти всегда имеет некоторый начальный период, который в подобных случаях протекает достаточно длительное время, иногда несколько лет. За это время человек не только привыкает к своему постоянному нездоровью, к постоянным рецидивам, не только смиряется с существующим положением в целом, но и осознает, что данное положение с его здоровьем, а точнее с отсутствием такого — есть норма, с которой он будет существовать, если и не до конца дней своих, то очень и очень долго.

Осознав бесполезность своих попыток достичь общепринятой нормы здоровья, бессмысленность траты на это своего драгоценного времени, сил, человек и приходит к интересующему нас случаю, а именно — продолжить жизнь с этой своей данностью. Причем, в отличие от рассмотренного выше случая, когда человек прежде был здоровым, здесь осознание вторичности реабилитации перед учебой присутствует еще до поступления в ВУЗ.

Данный вывод приводит к двум наиболее распространенным линиям поведения. Первая — полная пассивность и нежелание что-либо изменить в своей судьбе. Вряд ли эти люди самостоятельно пойдут в ВУЗ продолжать свое образование, и не о них здесь речь.

Вторая линия поведения — когда, несмотря на понимание своей физиологической (в том числе психологической, как это ни покажется странным) ограниченности, человек хочет что-то в этой жизни успеть сделать. Здесь есть благоприятная почва для взаимопонимания, эффективного взаимодействия, адекватных взаимоотношений для тех, кто связан с ним самим процессом высшего образования (администрации, преподавательского состава, сокурсников). Более того, здесь есть огромный нравственный, педагогический, социальный потенциал, который можно использовать на благо самого этого человека.

Дело в том, что его не надо заставлять учиться, он осознанно (!) пришел к этой цели. Мотивы, приведшие к данному решению, могут быть двойными. Либо это необходимость получения образования для еще большей профессионализации в той области, которую человек,

как правило, уже выбрал, либо он хочет использовать сам процесс обучения, то время, что на него отпущено, для собственной социализации, более полной и успешной интеграции в общество.

В последнем случае, вроде бы учеба должна быть не важна. Однако это не совсем так. Человек явно понимает или интуитивно догадывается, что пока он учится в ВУЗе, у него есть возможность, порой единственная, реализовать себя как полноценную для окружающих личность. Тем более, что значимость эта вплотную связана не просто с процессом обучения в ВУЗе, а с достижением успехов в этом процессе. Поэтому он будет хорошо учиться сам (по крайней мере, стараться это делать), а иногда и помогать другим.

Он может строить успешный процесс обучения в группе (на курсе, факультете, в институте в целом), налаживать досуг студентов во внеучебное время, что должно способствовать лучшей учебе, поскольку, в любом случае, она останется главным показателем.

В большинстве случаев юноши, молодые мужчины утверждаются здесь как лидеры, либо претендуя на управление некоторой небольшой группой, либо продвигаясь на самый верх в иерархии ВУЗа, что зависит от их способностей и возможностей.

Еще раз обратим внимание на то, что все это — сформировавшиеся личности (!), знающие (или хорошо угадывающие), куда и зачем они идут, что хотят получить в конечном счете. Следовательно, не имеет смысла без серьезных оснований пытаться менять этот курс, иначе мы получим необузданную агрессию (если человек эгоцентричен и самоуверен), либо напротив, сломаем неуверенного в себе человека, который при потере своей (в муке родившейся) идеи может, разочаровавшись, разувверившись в себе, просто бросить учебу или вовсе уйти из жизни (во-первых, поскольку само поступление на учебу в наших условиях это порой единственный шанс выйти в общество из того заточения, в которое его ввергли обстоятельства. Во-вторых, у человека, часто из-за болезни, просто не бывает сил и времени, необходимых условий, чтобы решиться на поиски иного ориентира или пути самореализации).

В любом случае — является ли учеба ступенькой для дальнейшей профессионализации человека, или само время нахождения в ВУЗе является жизненным про-

странством для самоутверждения, самореализации — хорошие показатели в учебе это необходимая база для благополучного завершения потраченных сил и времени, которых (помните!) здесь часто очень мало и они ценятся на вес самой жизни. Здесь все воспринимается как беспощадная альтернативность: «либо-либо» (либо жизнь, либо смерть).

Учеба для них равноценна жизни — без символов — это их объективная реальность. Часто это единственная возможность жить вообще, поскольку порой человек существует вопреки всем прогнозам медицины. По обычным меркам он должен погибнуть, иногда не один раз. Его держит на этом свете лишь тот психологический настрой, который он сам себе задал. Убери эту опору, и он рухнет в небытие. Выгоните его из студентов, и он без посторонней помощи погибнет. Это очень важно помнить в самом начале, еще при приеме в ВУЗ!

Конечно, когда мы принимаем в студенты инвалида, мы не ориентируемся на «худший» вариант исхода его физиологического состояния. Мы не можем этого позволить хотя бы потому, что при всей медицинской прогнозируемости неблагоприятного, скоротечного и даже трагического исхода реальные возможности конкретного человека и, главное, его духовный потенциал — непредсказуемы. Ведь сколько известно примеров из жизни и литературы, когда человеческий Дух одерживал победу над бренной плотью, когда человек, ощущая свою нужность для других, добивался победы над самим собой, над самыми неумолимыми обстоятельствами своей жизни.

Поскольку процесс учебы отождествляется у таких людей с самой жизнью, то и любую малую социальную их активность во время учебы или во внеучебное время надо отмечать. Любое положительное движение — поощрять. Совсем не обязательно материально, поскольку самореализация и самоутверждение идет у них через социальное: стать (сейчас или несколько позже, лучше сейчас, пока живу) более значимым для кого-то, пусть хотя бы для одного человека.

Поэтому так важно помогать им использовать процесс обучения как средство социализации соответственно их возможностям. Варианты любые. От просьбы помочь консультированием слабым или младшим по курсу в учебе, предложения участвовать в научных конференциях, семинарах, неофициальных приемах, олимпиадах и

т.п. вплоть до назначения их на какую-либо общественную или иную должность как на курсе, факультете, в ВУЗе, так и вне учебного заведения (в общежитии, в до-суговых вузовских организациях).

Правда, те, кто станут это поощрять, должны понимать, что желание и реальные возможности самих инвалидов могут не совпадать. Если дать таким людям поручения, которые им не по силам, то они либо завалят доверенное дело, либо само исполнение может повлечь за собой ухудшение состояния их здоровья.

Обобщая сказанное, попробуем сделать некоторые выводы и еще раз подчеркнуть, что указанные проблемы, при верном к ним отношении, вполне могут уложиться в привычную систему вузовского обучения.

Итак, во-первых, инвалид, поступивший в ВУЗ, должен иметь возможность учиться по индивидуальному графику, который позволит ему распределять свою учебу и иные дела по своему усмотрению, при котором он сможет регулярно заниматься физической и медицинской реабилитацией. Необходимо понимать, что при тяжелой степени инвалидности студент без определенной системы собственных занятий иногда просто не сможет пережить годы учебы из-за нагрузок, навалившихся на него после относительно спокойного, устоявшегося, привычного домашнего образа жизни.

Во-вторых, во время обострения, осложнения, рецидивов заболевания он должен иметь какую-либо щадящую форму обучения и специфические условия экзамена (по приспособленности к его инвалидности, но не по существу изучаемого предмета).

В-третьих, нам необходимо понять, что большинство из них, хотя и сформировавшиеся уже как индивидуальности, потенциально готовые к интеграции в общество, попадают, однако, в новые для себя обстоятельства. Они оказываются оторваны от близких, знакомых, друзей, того привычного уклада, в котором жили до своего поступления в ВУЗ. Здесь они остаются предоставленными сами себе, не получая серьезной, регулярной поддержки в своем дальнейшем жизнеутверждении.

Надо учитывать к тому же, что сегодня еще нет законодательной, методической, материальной базы, нет психологической подготовки преподавательского состава, сокурсников-студентов, администрации, которая по-воляла бы ВУЗу целенаправленно и постоянно занимать-

ся проблемой полноценной социальной интеграции инвалида.

В связи с этим стоит приветствовать желание общественных объединений инвалидов помочь конкретным студентам, либо группе таких студентов в разрешении их жизненных проблем.

Однако такая инициатива может невольно (или волею) разрушать отлаженную систему ВУЗовской жизнедеятельности. Вторгаясь в систему высшего образования с благородной целью помочь инвалидам и защитить их права, общественные объединения инвалидов пока, как правило, не предлагают собственной обоснованной программы взаимодействия с данным ВУЗом и зачастую вызывают негативную реакцию администрации. Появляется противостояние, где общественные организации автоматически становятся стороной, нарушающей действующие законы, поскольку новая законодательная база, учитывающая возможность деятельности общественных объединений и их координации с иными социальными институтами, в том числе и с учебными заведениями, только формируется.

Поэтому, в-четвертых, чтобы найти точки взаимопонимания, экспертами обеих сторон должна быть составлена общая программа, где лейтмотивом явилась бы интеграция инвалида на основе его успешной учебы. Лучше, если обеими сторонами, при непосредственном участии самого студента-инвалида будут разработаны индивидуальные программы обучения и реабилитации, в каждой из которых все стороны укажут не только свои права, но и обязанности.

Последние законодательные документы нашей страны по решению проблем инвалидов частично подтверждают эти выводы. Так, вышедший в конце 1995 г. Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в РФ» одной из основополагающих задач ставит разработку и реализацию именно индивидуальных программ реабилитации инвалидов. Само же понятие реабилитации определяется в нем через систему медицинских, психологических, педагогических, социально-экономических мероприятий, направленных на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности. Целью же реабилитации прямо обозначаются восстановление социального статуса инвалида и его социальная адаптация.

Автор с сожалением отмечает, что рамки статьи не позволили не только осветить весь спектр вопросов, связанных с обучением в ВУЗе студентов, имеющих тяжелую форму инвалидности, но и достаточно подробно остановиться на обсуждаемых проблемах, в частности, на более полном анализе первопричин, их вызвавших.

С другой стороны, сама цель статьи — обратить внимание на социализацию молодых людей с тяжелой формой инвалидности через процесс получения ими высшего образования как на еще малоизвестный фактор в ВУЗовской системе — не позволяет сконцентрироваться на частностях.

Необходимо было показать новизну актуального явления в его целостности, обозначив наиболее характерные взаимосвязи и их многоплановость, от которых зависит как решение повседневных проблем (начиная с коммунальных услуг и психологического дискомфорта, идущего от непонимания мотивов повседневного поведения студента-инвалида), так и снятие более сложных противоречий законодательного уровня (проблемы социализации личности через наиболее полноценную реализацию ее гражданских прав).

Поэтому автор осознает, что он лишь обозначил пути дальнейшего исследования для конкретных практических наук и, в первую очередь, социальной психологии и социальной педагогики, а также для лишь формирующейся у нас науки и практики социальной работы.

Отчасти это также реализация поставленной в публикации задачи — не только дать толчок для поиска решения проблем непосредственно самими ВУЗами (фактически осуществляющими интеграцию конкретных студентов-инвалидов в общество), но и стимулировать интерес научно-исследовательской деятельности ученых-практиков.

Использованная литература:

1. Всемирная Программа 10-летия инвалидов, Нью-Йорк, 1983.
2. Социологические исследования, № 12-1995, с. 123-125.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ СЦЕНИЧЕСКОЙ РЕЧИ ТЕАТРА ГЛУХИХ ДЛЯ ГЛУХИХ

«Нынешний день видел я... чудесные школы: училище природно глухих и немых (которые посредством знаков сообщают самые трудные, сложные, метафизические идеи, которые знают совершенно грамматику, разбирают все книги и сами пишут ясным, чистым, правильным слогом)... Аббат Л'Епе, основатель училища, умер, место его заступил аббат Сикар: он с великою ревностью посвящает себя искусству делать получеловеков совершенными людьми, заменяя в них, так сказать, новым органом слух и язык.

Многие из немых страстно любят чтение, так, что для сохранения их глаз надобно отнимать у них книги. С удивительною скоростью говорят они знаками между собой, выражая самые отвлеченные идеи; кажется, будто не могут нарадоваться своею новою способностью» (1).

Это восторженное свидетельство написано юным Николаем Михайловичем Карамзиным, который в мае 1790 г., путешествуя по Европе, остановился в Париже и в череде дворцов, театров, музеев и парков нашел время для посещения удивительной школы аббата Л'Епе, где учили глухих детей, и не менее удивительной школы господина Гаюн, где учили детей слепых.

Глава, посвященная этим школам, оканчивается словами: «Мы заплакали». Простим Николаю Карамзину повышенную чувствительность и умильность слов, столь естественные для будущего апостола русского сентиментализма. Его заметка — вероятно, первая постановка интересующей нас проблемы в русской публицистике. Ш.М. Лепе и Р.А. Сикар — основоположники системы жестовой речи, и знаменательно, что их работа — гуманистическая по мироощущению и практичес-

кой задаче — не прошла мимо внимания замечательного, великого деятеля русской культуры, науки, каким являлся Карамзин, хотя их научный и человеческий поиск был так далек от его профессиональных интересов.

Два века минули, но и сейчас не прекращаются споры по проблемам жестового языка: его изучают — его отвергают, его не преподают в школах — и на его преподавании настаивают, ученые рассматривают жестовую речь как самостоятельный язык, имеющий свою структуру и правила функционирования, — и ему пренебрежительно отводят роль средства бытового общения. Противоположные позиции занимают ученые, преподаватели, сурдопереводчики и сами глухие.

В России всем этим проблемам уделялось и уделяется внимание, но его направленность определялась общей философией инвалидности, которая господствовала в нашем общественном сознании, в нашей социальной идеологии, в нашей социальной практике. В самом общем плане все сводилось к двум глаголам: пожалеть и помочь существовать в жизненном пространстве, ограниченном рамками конкретной инвалидности.

Между тем, мировая практика старательно расширяла жизненное пространство, в котором человек с физическими ограничениями мог бы жить и работать самостоятельно и полноценно. И одним из направлений борьбы за права человека стала борьба за равноправие человека с инвалидностью при приеме на работу, при получении образования — во всех областях социальной и культурной жизни.

В России изменение философии инвалидности происходит медленно. Причины этого следует искать в экономических трудностях, загруженности общества политическими проблемами, но не в последнюю очередь — в культурной и духовной традиции. Менталитет — слово новое в нашем обиходе, но понятие, за ним стоящее, достаточно разработано в науке и использовано практически.

Именно наш российский менталитет на психологическом уровне мешает рассмотреть проблему жестового языка непредвзято. Менталитет мешает нам признать право глухого человека отличаться от нас по способу воспроизводства и восприятия речевого текста, на-

писанного по-русски. В силу узости нашего духовного взгляда мы непременно хотим, чтобы глухой человек тянулся и дотягивался до нас и был таким же, как мы. Признать право «другого» оставаться «другим среди нас» — самая трудноразрешимая задача нашего общественного сознания.

В практике сценического искусства глухих проблема языка имеет свои особенности. Они выявляются и в процессе обучения актеров театра глухих для глухих. В основу предлагаемой статьи положен опыт работы со студией глухих актеров Театра для глухих в Театральном училище им. Б.В. Щукина и в Государственном специализированном институте искусств.

Эксперимент, проведенный в ГСИИ, опирался на признание жестового языка, не совпадающего со словесным русским языком, — языком грамотного жестового общения.

Многие исследователи и практики полагают, что единственным грамотным средством общения глухих является калькирующий жестовый язык (или КЖР — калькирующая жестовая речь), передающий буквально синтаксис и лексику русского словесного высказывания.

Перед нами стояли задачи разработки варианта сценического жестового языка.

Существующий в Москве Театр Мимики и Жеста, успешно работавший многие годы и имевший определенную международную популярность, использовал как язык сценического общения калькирующий жестовый язык. По мнению театра именно такой язык передавал оригинальный текст литературной основы спектакля адекватно.

Особенностью калькирующего жестового языка является его полная зависимость от речевой словесной артикуляции, без которой язык утрачивает свою коммуникативную роль. Но в условиях зрительного зала артикуляция не воспринимается уже из шестого ряда партера. Ее подчеркнутость нарушает органику сценического действия, а не видя артикуляции, зритель не способен воспринять речь «говорящего» на сцене.

Но и при доступности артикуляции для восприятия зрительного зала возникают трудности из-за того, что абсолютного совпадения словесного и жестового высказывания невозможно добиться:

- в русском тексте — и в артикуляции — одно слово, а в жесте в это же время — другое, передающее близкое значение, но другое;
- в русском языке для передачи понятия есть несколько слов, имеющих оттенки этого понятия, а в жесте это одно и то же слово. Например, дом (в значении — здание), хижина, дворец — в жестовом языке — единое обозначение.

Артикуляция на сцене, как абсолютно необходимая структурная часть жестового языка, диктовала очень жесткие требования к мизансценам в спектакле.

Именно эти трудности и заставили группу педагогов и, прежде всего, А.В. Мекке, принявшего в 1984 году художественное руководство курсом глухих студентов в Театральном училище им. Щукина, искать новые подходы к проблеме сценического жестового языка.

С другой стороны, преподавание цикла теоретических дисциплин очень скоро обнаружило неадекватность перевода; а поскольку на актерском факультете читаются лекции по гуманитарным наукам, где специальной терминологии не так уж и много (сравнительно с точными науками), где речь идет в основном о проблемах общечеловеческих, неадекватность перевода калькирующим жестовым языком становилась проблемой очень серьезной. Переводчики пользовались калькирующим жестовым языком и, так как пословный перевод не вполне соответствовал смыслу сказанного по-русски, вынужденно сопровождали перевод собственными объяснениями, которые, естественно, не всегда совпадали с высказанными лектором мыслями и формулировками. Перевод превращался в комментарий, столь необходимая связь педагога и студента не возникала. Лекции воспринимались с трудом.

Но все же в ходе лекции можно повторить сказанное, можно поискать лексику, более удобную для перевода на КЖР.

А что же на сцене? Как же со сцены воспринимает зритель пословно переданный текст?! Мы имели основание сделать вывод, что для глухого зрителя сценический текст на КЖР очень часто непонятен и он не успевает его увидеть.

Самое первое и явное изменение, которое мы считали необходимым попробовать, было таково: арти-

куляция и руки должны передавать одно и то же слово. И тут же возникли протесты и недоумения, т.к. стремясь к совпадению артикуляционного и жестового текста, мы искажали авторскую лексику в произведениях Пушкина, Островского, Толстого.

Смысл сохранялся, но словесный текст оригинала претерпевал серьезные изменения.

Протесты, вызываемые «покушениями» на авторскую речь классиков русской литературы, казались обоснованными. Если русские люди, читающие по-русски, пишущие по-русски, пусть руками, но произносят канонический русский текст, он не может быть изменен.

Это справедливо, если относиться к жестовому языку как средству трансляции, но если рассматривать жестовый, так называемый разговорный, язык как самостоятельный язык со своей структурой, грамматикой, синтаксисом, то тогда мы получаем право на адаптацию классического текста к возможностям предлагаемого языка.

Вставала проблема художественного перевода на жестовый язык.

Мы решили провести экспериментальную работу, которая бы позволила нам проверить, насколько возможны художественные переводы на жестовый язык и возможно ли добиться понимания художественного текста, воспроизведенного языком жеста без артикуляционного сопровождения.

В работе участвовали студенты театрального факультета и факультета изобразительных искусств ГСИИ, сурдопедагог Москвина И.Л., сурдопереводчик Бабкина С.Н.

Мы выбрали стихотворные тексты, т.к. среди них можно было найти небольшие по объему произведения.

К итоговому просмотру были предложены 16 переводов стихотворений Пушкина, Некрасова, Есенина, Блока, Пастернака, Мандельштама, Фета, Хармса. Они были частью большего числа стихотворений, находившихся в работе в течение почти двух учебных семестров.

Текст передавался только руками. Обратный перевод осуществляли переводчики, не участвовавшие в предварительной работе и, следовательно, не знакомые с подготовленным репертуаром, и студенты: актеры переводили художников, художники переводили актеров.

Большинство присутствовавших на показе могли су-

дить о качестве жестового текста только по обратному переводу.

Обратный перевод был для нас и показателем восприятия текста глухим человеком. Для переводчиков неожиданностью было отсутствие артикуляции.

Совершенно очевидно, что удачность обратного перевода определялась не только выразительностью и грамотностью жестового «звучания» стихов, но и степенью владения русским языком переводящим студентом.

Синхронный перевод с любого языка — это высшая квалификация переводчика, поэтому неудачи и полудачи для студентов II курса, у которых были серьезные проблемы в знаниях и русского, и жестового языка, представлялись естественными.

Тем не менее, можно констатировать, что общий смысл прочитанных произведений был ясен всем студентам, а обратный перевод в ряде случаев оказался предельно идентичен не только жестовому тексту, но и оригинальному тексту стихотворения.

При обсуждении, а в нем участвовали и противники эксперимента, было отмечено, что студенты показали очень красивый жестовый язык, это была интеллигентная жестовая речь. Удалось в жесте выразить стилевое своеобразие текста — Пушкин отличался от Некрасова, а Бернс от Мандельштама. Даже для не знающих жестов зрителей было ясно, что читаются стихи.

Через полгода запись показа была продемонстрирована студентам нового набора театрального факультета. Первокурсники не имели опыта стихотворного перевода, не владели синхронным переводом, приехали из разных городов России, их собственный жестовый язык был полон «диалектными сорняками». К сожалению, видеозапись делалась стационарной камерой, и иногда читающий студент оказывался снятым в неудобном для восприятия жестовой речи ракурсе.

И все же...

Перед показом каждый студент ответил на вопросы:

1. Нужна ли Вам артикуляция для понимания жестового языка?

— «Да», — все десять человек.

2. Вы способны считать текст с губ или Вам нужен еще и жест?

— «Нужен и жест», — все десять человек.

После вопросов была предложена видеозапись жестового текста без артикуляции.

Первый просмотр позволил студентам с большой точностью передать смысл предложенных текстов, повторный просмотр — и студенты делают очень близкие к жестовому тексту обратные переводы, а в трех случаях (из 8) обратный перевод с жеста абсолютно совпал с оригинальным русским текстом.

В этой же группе еще через полгода была предложена видеозапись другой работы. Те же студенты старшего курса читали отрывки из произведений Чехова, Куприна и Аверченко. В данном случае — это был калькирующий жестовый перевод, в котором артикуляция точно совпадала с авторским текстом. Каждый чтец был снят крупным планом. Из 5 предложенных текстов контрольная группа поняла смысл прочитанного только в одном случае, обратный перевод сделать никому не удалось.

Мы пришли к выводу, что жестовая речь способна передавать художественно полноценно русские тексты, если делать художественный перевод, а не предлагать калькирование.

Калькирование, преследующее буквалистскую точность, убивает точность художественную, а зачастую делает жестовый текст совершенно невразумительным.

Собственно говоря, специалисты в жестовом языке знают это практически, сурдопереводчики каждый день получают подтверждения справедливости такового вывода, но не хотят его признать. Позволим себе процитировать несколько абзацев из книги А.Г. Щекочихина «Режиссер ставит спектакль». А. Щекочихин — много лет возглавлял Театр Мимики и Жеста в Москве.

«Что значат руки для глухого актера? Не будет преувеличением, если мы скажем — то же самое, что для слышащего актера голос», — пишет А. Щекочихин.

«Представим себе — актер с глухим, невыразительным голосом... играет Ромео... Как слышащий актер стремится избавиться от этих недостатков, точно так же глухой актер ежедневно, ежечасно должен работать над своими руками и артикуляцией (подчеркнуто мной. — Г.П.). Кто, как не артист, будет нести культуру жеста глухим!»

«И дело не только в культуре речи, а в разрушении смысла, — говорит актриса Театра Мимики и Жеста, ис-

кусствовед, прекрасный знаток мимической речи Р. Железова. — Возьмем, например, фразу — «Какая ты у меня стала!» Здесь слово «стала» имеет значение не «стоит», а «изменилась», поэтому должен быть соответствующий жест. Или — «Тяжело тебе приходилось». Актер должен взять слово-жест не «пришел», а «терпел». Так уточняется смысл каждой фразы... Выразительность рук актеров Московского театра Мимики и Жеста поражает зрителя» (2).

А.Г. Щекочихин даже не замечает, что в своем высказывании соединяет две совершенно разные проблемы. Он сам говорит о выразительности «звучания» рук глухого актера, о технической оснащенности его пальцев, его кисти, а Р. Железова поднимает проблему перевода. Но говоря о нем, она стыдливо уходит от точного определения, заменяя его фразами «должен быть соответствующий жест» или «актер должен взять слово-жест...» Если, как предлагает Р. Железова, в предложении «Какая ты у меня стала!» просто внести слово-жест «изменилась» получится бессмыслица: «Какая ты у меня изменилась!», следовательно нужно менять всю фразу, т.е. дать такое предложение, которое адекватно переводится на жест, а если Вы сохраняете артикуляционное сопровождение, то и в нем должен быть жестовый текст, а не оригинальный.

Два примера наших подходов к переводу.

«Ночь» — Бориса Пастернака:

Не спи. Не спи, художник,
Не предавайся сну.
Ты — вечности заложник
У времени в плену.

В жестовой речи есть жест — «рисующий человек», но Пастернак имеет в виду более широкое понятие, мы приняли рабочий вариант — «искусный мастер». «Не предавайся» — жестом нельзя перевести, потому что это не «передать», не «отдать», наш вариант — повторить «не спи».

Наибольшие сложности представляли две последние строчки.

«Заложник» — раб, но и плен — тот же жест или жест «тюрьма», что очень далеко от мысли поэта. И мы нашли такой вариант:

Ты — вечный раб:
Время идет (в значении длится),
Ты подчиняешься ему.

Александр Блок:

Всюду ясность божия,
Ясные поля.
Девушки пригожие,
Как сама земля.
Только верить хочешь все,
Что на склоне лет
Ты, душа, воротисься
В самый ясный свет.

На жестовом языке «свет», «ясность», «ясный» — один и тот же жест. Нетрудно себе представить, каким невыразительным и запутанным становится текст при калькирующем переводе. «Склон» — есть жест, «лет» — есть жест, но вместе — это непере译имое сочетание жестов. Трудно воспринимается в жесте «Ты, душа...», т.к. два подряд обращения сложны для восприятия.

Мы предложили:

Круглый свет божий,
Светлые поля.
Девушки красивые,
Как земля вокруг,
Я хочу верить,
Что в будущем
Моя душа воротится
В настоящий светлый мир.

Словесный эквивалент, который мы здесь приводим, это только подстрочник для перевода на жест, сам же жестовый текст «звучит» красивее, художественнее.

Конечно, нас легко поймать на отступлениях от лексикологии оригинала.

Но вот Щепкина-Куперник и Б. Пастернак переводят одну и ту же реплику Джульетты из II акта шекспировской драмы.

У Щепкиной-Куперник:

Что в имени? То, что зовем мы розой,
И при другом названьи сохраняло б
Свой сладкий запах...

Борису Пастернаку хватило двух строк и девяти слов (если не считать повторы), чтобы передать ту же мысль и образ:

Что значит имя? Роза пахнет розой,
Хоть розой назови ее, хоть нет.

Есть в переводах и различия в стихотворных размерах. Таков закон перевода.

«Пора редакторам и критикам осознать до конца, что самый точный перевод гетевских «Горных вершин» дан, конечно, нарушителем всех буквалистских каналов Лермонтовым», — писал К.И. Чуковский (3).

«... Эквиритмия, — продолжает Чуковский, — есть понятие тоже условное, зыбкое, почти метафизическое. Каким размером, например, переводить узбекам стихотворения Лермонтова, если четырехстопный ямб для них экзотика, совершенно чуждая их стиховому мышлению. Тут никакая эквиритмия немыслима, потому что в богатой, утонченной и сложной поэтической традиции узбеков четырехстопному ямбу нет места» (4).

Таким образом, призывая не калькировать жестом русский словесный текст, а создать художественные жестовые переводы, мы не нарушаем общих законов художественного перевода.

Эксперимент, нами проведенный, позволил сделать еще один вывод. При точности и художественной полноценности жестового перевода можно обойтись без артикуляционного сопровождения. Во всяком случае текст легко прочитывается без него.

Мы не настаиваем на том, чтобы это сделать нормой бытового общения, мы не призываем, отказаться от артикуляции на телевидении, на конференциях, собраниях, в процессе преподавания в школах и институтах, но на сценической площадке артикуляция перестает быть средством донесения смысла высказывания до зрителя. Это открывает более широкие возможности развития театра глухих для глухих. Что же касается обучения сценической речи глухих актеров или репетиционного периода в театре, то снятие артикуляции способствует развитию яркого, темпераментного, разнообразного жеста-слова, графика его быстрее обретает законченность и определенность.

Проблема развития жестового языка и художествен-

ного перевода на жестовый язык — это проблема не узко театральная.

Телевидение и театр призваны создать и внедрить в среду глухих грамотный, красивый, интеллигентный жестовый язык. Выработать норму жестового языка.

Разговорный жестовый язык, изгнанный из школ, презираемый многими специалистами, продолжает развиваться «на улице», как основное средство обыденного общения людей, потерявших слух. Ни один язык, даже такой могучий, как русский, не выдерживает тисков уличного бытования, он разрушается. А мы не пускаем разговорный жестовый язык на сцену, телевидение вместо того, чтобы использовать эти могучие средства воздействия для формирования норм жестовой речи и выведения разговорного языка жеста на уровень явления культуры.

С.Я. Маршак писал: «Мы должны оберегать язык от засорения, помня, что слова, которыми мы пользуемся сейчас... будут служить многие столетия после нас... Но тщательно оберегая... мы не должны относиться к словам с излишней педантичной придирчивостью. Живой язык изменчив, как изменчива сама жизнь. Очень часто омертвлению и обеднению языка способствуют, насколько могут, те чересчур строгие ревнители стиля, которые протестуют против всякой словесной игры...

Всякая жизнь опирается не только на законы, но и на обычаи. Живое слово богато и щедро» (5).

Маршак настаивал на плодотворности влияния живой разговорной речи на такой — устоявшийся в тысячелетии, имеющий почти десять веков письменного существования и научно закрепленные нормы — язык, как русский.

Живой, грамотный, нормативный жестовый язык должен вырабатываться во взаимодействии с разговорным жестовым языком. Эту социальную и культурную задачу не отменяют ухищрения техники и развитие сурдопедагогики.

Можно научить глухого ребенка говорить и развить навыки считывания с губ, это поможет ему вступить в общение со слышащим человеком, не владеющим жестовой речью. Предметом особого анализа и отдельной статьи могут стать проблемы обратной связи глухого ребенка, осваивающего звуковую речь, не подкреплен-

ную речью жестовой, но и сейчас очевидно, что театр глухих для глухих может развиваться только на основе жеста, живого разговорного жестового языка. Поднять обыденный, бытовой жестовый язык до уровня нормативного, но живого разговорного языка — важная социокультурная задача.

Использованная литература:

1. *Карамзин Н.М.* Письма русского путешественника. М., Советская Россия, 1983, с. 354.
2. *А. Щекочихин.* Режиссер ставит спектакль. Л., 1985, с. 32.
3. *Чуковский К.И.* Высокое искусство. М., 1968, с. 89.
4. *Чуковский К.И.* Высокое искусство. М., 1968, с. 89.
5. *Маршак С.Я.* Мысли о словах. Собр. соч. в 4-х тт., т.4, с. 258-261.

К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ АКТИВИЗАЦИИ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С ОСЛАБЛЕННЫМ СЛУХОВЫМ ВОСПРИЯТИЕМ

Основная задача данной статьи — проблемно-методическое осмысление опыта чтения курса «Введение в историческое изучение искусства» для слабослышащих студентов театрального и художественного факультетов ГСИИ.

Вводный курс рассчитан на ознакомление аудитории, имеющей лишь некоторую предварительную подготовку, с видовой спецификой изобразительного искусства различных эпох, путями жанрового самоопределения живописи, скульптуры, графики.

Основная трудность в работе со слабослышащими, а тем более с глухими студентами заключается в том, что предлагаемый им достаточно сложный историко-художественный материал не может быть адекватно переложен (а, следовательно, воспринят и правильно понят) на жестовый язык, которым они пользуются*. В связи с этим педагогу неизбежно приходится искать такие методические приемы, которые помогли бы преодолеть этот языковой барьер. Ниже и пойдет речь об одном из таких ходов, найденных автором и давших, по его мнению, положительный результат.

Так, в ходе работы особый акцент был сделан на специфике образного мышления человека в процессе исторической эволюции сознания. Для этого было предложено три модели «исторического человека»: человек эпохи Древнего мира, сознание которого было синкретично и напоминало тип мышления ребенка, воспринимающего мир метафорически; тип средневекового человека, который мыслил символическими антиномиями, —

* Аналогичные трудности с переводом рассмотрены в статьях Г.М. Пасс и А.Н. Граблевой. *Прим. ред.*

мир в его сознании был разделен на духовный (горный) и земной (дольный), что символически соответствовало разделению на добро и зло, красоту и безобразие, праведность и греховность и т.д.; тип человека Нового времени, который воспринимал мир через систему натур-философских аллегорий, сочетавших в себе элементы естественнонаучных знаний и формы их художественного отражения в искусстве.

Выделенные типы образного мышления использовались как принципы методического построения курса. Для этого был разработан метод ассоциирования исторического материала посредством метафоры, символа и аллегии. Методическим ключом к рассмотрению материала явилось соотнесение исторических типов образного мышления с индивидуальным эмоциональным опытом студента.

В основе образного восприятия человека Древнего мира лежит метафора как принцип «универсального оборотничества», построенного на идее всеобщей аналогии. Чтобы вступить в исторический «диалог» с античным художником, студентам было предложено разработать несколько примеров метафорического соотнесения собственного «я» с миром на основе системы аналогий и проследить, как это может быть отражено в принципах композиционного, пластического и цветового решения образа.

Предложенные примеры соотнесения своего «я» с миром через персонификацию и олицетворение природных явлений были взяты из детского опыта. Студенты пояснили, что детские мечты, такие как, например, желание научиться летать, как птица, или быть сильным, как лев, осуществлялись в играх и рисовании. Желание летать побуждает изобразить себя в образе птицы либо в рисунке, либо в игре. Воображение и реальность сливаются в детском сознании в единое целое. Желание перевоплотиться в создаваемый образ придает детскому творчеству особую непосредственность и свободу в передаче пространства, цвета, пластики, линии. Ребенок стремится выделить главные персонажи и наделить их особой эмоциональной выразительностью при помощи масштаба, яркого цвета, плотного контура рисунка и т.п.

Приведенные характеристики образного соотнесения воображения и реальности были сопоставлены с типами пространственного мышления в искусстве Древнего мира, спецификой цветовосприятия.

Живопись, скульптура и архитектура эпохи древних культур рассматривались с точки зрения архаического синкретизма мышления. Как основной способ систематизации и художественного обобщения мира был рассмотрен миф. Миф был представлен не только как поэтический вымысел, но и как результат синкретического соотнесения человека с миром, в пределах которого воображаемое наделяется чертами реальности, а реальность несет в себе элемент фантастики. Пространство, цвет, форма, композиционное мышление подчинены мифологическому восприятию мира... Рассмотренные типы пространственных построений — аксонометрия и ортогональные проекции были сопоставлены с неразвитостью реалистических представлений о времени и пространстве в искусстве древних культур. Условность плоскостных построений формы, ограниченность цветовой палитры, использование контурного рисунка в архаическом искусстве близки к детскому творчеству и свидетельствуют об определенном сходстве между детским восприятием мира и мифологическим синкретизмом.

Ассоциирование архаического образа мышления с детским восприятием мира позволило внести в аналитическое рассмотрение исторического материала элемент игры воображения. Модель «архаического человека» стала игровым принципом соотнесения индивидуального опыта с историческим материалом. Это создало предпосылку для непосредственного «вживания» в мифологические сюжеты и образы, суть которых раскрывается одновременно и в образно-поэтическом, и в рациональном способах постижения реальности. На семинарском занятии был рассмотрен круг вопросов, построенных на основе ассоциирования личного опыта и архаической модели восприятия мира. Например, были даны задания подготовить несколько вариантов ответов на вопросы:

- какую роль в восприятии мира у современного художника могут играть мифологические принципы персонификации и олицетворения явлений природы;
- какие способы пространственного построения композиции целесообразно использовать для воспроизведения мифа;
- какой тип рисунка более всего соответствует аксонометрическому построению композиции, а какой нужен для передачи ортогональных проекций;

— какую роль в архаической живописи, скульптуре и архитектуре играет цвет.

Символ как основа антиномического мышления о мире предполагает соотнесение человека с миром через систему бинарных оппозиций. Средневековый человек воспринимал мир в контексте бинарной религиозной символики. Религиозный символизм утверждает принципиальную условность, знаковую изображаемого образа. Изображение призвано обозначить бесконечную смысловую наполненность образа. Смысловое развитие символического образа подчинено канону. Пространственное построение композиции на основе обратной перспективы, условность колорита, своеобразие технических приемов зависят от способов их сакрально-символической интерпретации в каноне.

Для того, чтобы вступить в исторический диалог со средневековым художником, студенты разработали системы бинарных оппозиций нравственного, религиозного и эстетического характера и привели примеры их возможного отражения в изобразительном искусстве.

Например, «светлое — темное» — символы добра и зла и в языке понятий, и в живописи; «высокое, небесное» — являются одновременно и пространственными и эстетическими характеристиками возвышенного и прекрасного и т.д.

Рассмотренные примеры соотнесения своего «я» с миром через призму бинарных оппозиций были сопоставлены с каноном средневекового искусства. Композиция, опирающаяся на сопоставление геометрических фигур и их сакральных символов, также была рассмотрена с точки зрения бинарной оппозиции между зрителями и художественным образом. Применение законов «обратной перспективы» предполагает «позицию предстояния», при которой зритель созерцает изображаемое снизу вверх. Совмещение обратной перспективы, при которой линия горизонта находится за пределами изображаемого, с аксонометрическими проекциями создает ощущение бесконечно разворачивающейся панорамы действий, событий, которые не ограничены пространственно-временным континуумом. В отличие от этого зрительское восприятие всегда предопределено во времени и в пространстве. Мир произведения и мир человека принципиально оппозиционны.

На семинарском занятии студенты продумывали ва-

рианты возможных соотнесений художественного опыта средневековья с проблемами современного искусства. На вопрос о целесообразности использования религиозной символики цвета, геометрических символов, обратной перспективы в современном искусстве большинство студентов ответили отрицательно. Исходя из этого, был сделан вывод о необходимости поиска органичного соответствия формы и содержания произведения. Однако работа с локальным цветом, аксонометрией и обратной перспективой как средствами художественной выразительности, по мысли студентов, может вестись вне религиозного канона и отражать индивидуальную философию художника. В качестве примера были приведены произведения Ван-Гога, П. Гогена, А. Модильяни и т.д.

Аллегория как основа натурфилософского рационализма предполагает уподобление художественного мышления научному. Естественнонаучные дисциплины — математика, геометрия, анатомия развиваются в тесном взаимодействии с графикой, живописью, скульптурой и архитектурой в творчестве Л.Б. Альберти, Л. да Винчи, А. Дюрера и др. представителей эпохи Возрождения. Изобразительные образы уподобляются научным понятиям, а законы построения композиции, понимание колорита, светотени опираются на открытия оптики, астрономии и других естественных наук.

Для того чтобы адаптироваться к специфике мышления художника эпохи Возрождения, студенты продумали аллегорические уподобления художественного мышления научному, привели примеры подражания научного мышления природе и проследили отражение этих процессов в современной культуре.

Рассмотренные примеры соотнесения своего «я» с миром через призму аллегорических уподоблений стали основанием для анализа ренессансных аллегорий. Аллегорическое понимание пространства, цвета, формы приводит к тому, что изобразительное искусство стремится уподобиться природе. Зритель по отношению к изображению, которое построено на основе учета оптических сокращений форм в пространстве, оказывается словно перед зеркальным отражением реальной картины ми-

ра... Иллюзия реальности приводит к натурализации колорита, объемно-пластического построения формы.

На семинарском занятии студенты прорабатывали черты сходства и различия между ренессансной натурфилософской аллегорией и современным реалистическим мышлением в искусстве. Были проведены сопоставления между античным метафоризмом и средневековым символизмом мышления.

Был сделан вывод, что принцип соотнесения своего «я» с миром через «идею уподобления» — то ли природе, то ли надприродным силам — сохраняет свое значение для всех трех эпох.

Просветительская модель восприятия мира анализировалась с точки зрения социализации мышления в эпоху Нового времени... Студенты привели примеры социальной проблематики в искусстве и выделили возможные параметры соотнесения человека с миром: героизм, понятый как жертвование личным счастьем во имя общего блага, тяга к утверждению гражданственных идеалов свободы, равенства, братства, справедливости общественного устройства.

На основе приведенных примеров был рассмотрен просветительский классицизм, впервые введший в обиход художественной мысли социально-историческую проблематику. Особое внимание было сосредоточено на анализе роли античной традиции в художественном опыте классицизма. Идея подражания античности, легшая в основу классицистической эстетики, раскрывает античность как идеал гражданственности и патриотизма. Образы античных героев используются классицистами как аллегории на современные патриотические события и подвиги.

На семинарском занятии были сопоставлены способы переработки античной художественной традиции в эпоху Возрождения, в Просветительском классицизме и в современном искусстве, выявлены черты различия и сходства.

С точки зрения иллюстрации принципов соотнесения человека с миром были рассмотрены и основные жанры изобразительного искусства: портрет, пейзаж, натюр-морт, исторический, бытовой, батальный, анималистический. Так, например, портрет наиболее наглядно иллюстрирует принцип соотнесения «я» с миром в способе интерпретации сходства. В искусстве древнего мира

появление портрета было связано с заупокойным культом, согласно которому душа умершего переселялась в скульптурное или живописное «тело» и обретала в изображении вечную жизнь. Подобным спиритуализмом наделяется портрет и в эпоху Возрождения, которая заимствовала этот жанр в античном прошлом. В эпоху Просвещения портрет подчинен раскрытию социально-значимых черт в образе портретируемого; современный портрет реалистического направления занят анализом психологии, выявлением характерных черт лица, мимики, жеста.

Пейзаж, натюрморт, анималистический жанр рассматривались в контексте соотнесения «я» с миром по принципу метафоры, символа и аллегии. Соответственно была выведена типология метафорического, символического и аллегорического жанра. На основе такой типологии были рассмотрены способы совмещения различных жанров в композициях, опирающихся на метафорическое, символическое и аллегорическое понимание пространства.

Использование метода исторического ассоциирования показало, что языковая ограниченность жестового языка у слабослышащих студентов может компенсироваться эмоциональным опытом. Личные ассоциации, сопоставленные с историческим типом соотнесения человека с миром, активизируют образное восприятие материала, позволяют «вживлять» индивидуальный опыт в специфику исторического контекста.

Подобная практика «имплантации» индивидуально-ассоциативного опыта в исторический материал продуктивно использовалась также в работе со студентами театрального факультета, где разрабатывались формы ассоциирования сценического образа с изобразительным материалом, и имела хороший результат.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ГСИИ: СПЕЦИФИКА, МЕТОДИКА, РЕЗУЛЬТАТЫ

Цикл музыкально-теоретических предметов — сольфеджио, гармонии, анализа музыкальных произведений, полифонии, а также полный курс истории западно-европейской, русской и современной музыки — неотъемлемый и важнейший фундамент профессионального высшего образования молодых музыкантов всех специальностей. Без этой базы воспитание полноценного специалиста невозможно. Это достаточно известная истина, которая не требует доказательств, когда речь идет об организации музыкально-теоретических и исторических дисциплин в рамках средних и высших музыкальных учебных заведений нашей страны (училища, консерватории, академии). Здесь на протяжении десятков лет накоплен колоссальный опыт преподавания, сформировались традиции, созданы многочисленные программы, учебники, учебные пособия для студентов самых разных музыкальных профилей. И, несмотря на некоторые контрастные различия, установочная база музыкального образования является общей.

Однако есть еще один ракурс преподавания историко-теоретических дисциплин, который отличается целым рядом особенностей и, имея достаточное число точек соприкосновения с общепринятыми методиками, довольно специфичен, а потому и требует новых подходов. Этот ракурс проявляется в тех учебных заведениях, где учатся незрячие и слабовидящие музыканты, таких как ГСИИ.

Из 3-х факультетов ГСИИ (музыкального, театрального, изобразительного) два — музыкальный и теат-

рачный — тесно связаны с изучением музыкально-теоретических и исторических дисциплин*.

В этом небольшом очерке можно охарактеризовать лишь некоторые грани преподавания в пределах музыкального факультета, показав особенности, трудности, поиски в решениях довольно сложных проблем педагогики, с которыми встречаешься в специфических условиях ГСИИ.

Проблематику можно разделить на несколько аспектов. Один из них — пока еще малое число студентов, что объясняется почти полным отсутствием среднего специального звена образования для данного контингента учащихся (исключение составляет специализированное музыкальное училище в Курске, которое к тому же готовит учащихся по очень узкому кругу музыкальных специальностей). Малое число студентов на музыкальном факультете ГСИИ в известной мере облегчает преподавание: в группах, нередко состоящих из 3 — 5 человек, — возможен более углубленный индивидуальный подход к каждому студенту. Вместе с тем, ослабляется важный момент, присутствующий в обычных консерваторских группах из 10–12 человек — уменьшена роль здорового конкурентования, равнения на более сильных студентов, подтягивания слабых.

Непосредственно связан с этим и другой аспект — неравноценность подготовки молодых музыкантов. Одни заканчивали Курское училище и имеют среднее специальное образование, другие приходят после музыкальной школы, музыкальных кружков спецшкол-интернатов. Резкие «перепады» уровня подготовленности заставляют искать пути к «совмещению несовместимого»: каждый требует индивидуального подхода, но при этом необходима и какая-то унификация объема знаний для всей группы в целом — ведь программа должна быть пройдена полностью.

Отсюда и третий аспект: пестрота профессионального

* Сразу же отметим, что, помимо незрячих и слабовидящих на музыкальном факультете учатся «опорники», имеющие другие физиологические проблемы, но в данной статье акцентироваться будут особенности преподавания только для незрячих и слабовидящих, т.к. их контингент гораздо шире, а главное, именно он требует создания новых подходов при преподавании рассматриваемых дисциплин.

состава студентов в группах. На одном курсе одновременно изучают те или иные музыкально-теоретические дисциплины самые разные люди: соседствуют почти неподготовленные по теории гитаристы и прошедшие теоретический курс баянисты из Курска, дирижеры хора — рядом с джазовыми пианистами, вокалист и саксофонист — с академическим пианистом. И все венчается специфическими сложностями общения с ребятами, обладающими рядом психологических особенностей: повышенной душевной ранимостью, обидчивостью, иногда переоценкой своих сил или, напротив, неверием в будущее. Разумеется, такие эмоции иногда встречаются и в обычных консерваторских группах, однако ясно — в ГСИИ они постоянны, и педагогу надо быть очень внимательным, проявляя и мягкость, сочувствие, и, одновременно, — твердость, требовательность. А главное — никогда не поддерживать у студентов каких-либо мыслей об их профессиональной и человеческой неполноценности: ведь многие из них очень талантливы, и надо сделать все, чтобы они уверенно встали на ноги и стали нужны обществу.

Перечисленные причины, формирующие особенности преподавания историко-теоретического цикла в ГСИИ, имеют разную природу. По отдельности каждая из них нередко встречается и в обычных консерваторских группах (неравномерность знаний, уровня подготовки студентов, психологические трудности характеров, иногда — и физиологические ограничения), однако их одновременное и постоянное сосуществование типично лишь для ГСИИ на сегодняшнем (и по-видимому достаточно долгим) этапе развития. Вместе с тем, если недостаточность подготовки или слишком малое число студентов на музыкальном факультете — явление все же временное (можно надеяться, что контингент станет постепенно более однородным, подготовленным и многочисленным), то физиологическая причина останется. Ведь именно для образования в основном незрячих музыкантов и организован музыкальный факультет ГСИИ. Отсюда — необходимость создания новых методик преподавания.

Может возникнуть вопрос: а разве методики, основанные на системе Брайля и распространенные в учебных заведениях для незрячих, не применяются в ГСИИ? Разумеется они есть, студенты обучаются и словесным, и музыкальным системам, чтению, написанию: эти курсы ведут опытные музыканты — преподаватели ГСИИ. Вмес-

те с тем, надо иметь в виду, что далеко не все преподаватели музыкального факультета владеют этой системой, и хотя ее, конечно, можно изучить, дело совсем в ином. Чем больше будет расширяться деятельность Института и чем большее число зрячих педагогов-теоретиков и историков, имеющих традиционное образование и не изучавших Брайля, примет участие в воспитании студентов ГСИИ, тем шире приобщатся молодые музыканты к профессиональному академическому музыкальному образованию, где нет скидок на их специфические сложности. Их должны учить те же профессора и доценты, которые преподают в консерваториях, а требования не должны снижаться или уменьшаться в связи с физиологическими особенностями юношей и девушек. Очевидно, что хорошего владения студентами системой Брайля недостаточно, необходимы новые специальные методики преподавания на вузовском уровне, тем более, что целью ГСИИ является воспитание полноценных музыкантов, которые получают дипломы, не уступающие дипломам других музыкальных вузов нашей страны.

В этой статье я не ставлю себе задачу определить весь круг проблематики, связанной со спецификой преподавания историко-теоретического цикла в ГСИИ. Так как преподавание курса анализа музыкальных произведений в специализированном институте — только одна из сторон моей педагогической деятельности, я хотела бы лишь поделиться некоторым опытом, накопленным за 3,5 года на музыкальном факультете специализированного института. Думается, что этот опыт мог бы принести некоторую пользу тем преподавателям, которые посвятят себя работе с незрячими и слабовидящими студентами.

Исходя из специфики контингента учащихся ГСИИ, курсы прохождения музыкально-теоретических дисциплин были, по сравнению с аналогичными курсами консерваторий, расширены во времени. Так, гармония охватывала 3 семестра (вместо 2-х), столько же занимал и анализ музыкальных произведений и т.д. На последней дисциплине мне и хотелось бы остановиться.

Группа, с которой я работала в 1994 — 95 г., состояла из 5 человек (4 баяниста и 1 джазовая пианистка). Это первая (по времени существования ГСИИ) группа, которая полностью, т.е. в течение 3-х семестров, прошла курс анализа музыкальных произведений и сдала в конце III

курса экзамен. Часть студентов училась до этого в Курском училище, другие имели несколько иную подготовку или вообще ее не имели. До прохождения анализа я занималась с этой группой в течение 3-х семестров гармонией, что, в известной мере, познакомило студентов с моими педагогическими установками и подготовило их к курсу анализа, где эти установки и требования расширились и модифицировались*.

Экзамен отразил все аспекты занятия предметом, поэтому есть смысл охарактеризовать эту последнюю встречу со студентами (на которой присутствовали еще 3 педагога-теоретика ГСИИ). Описывая аспекты проведения экзамена, можно каждый из них раскрыть подробно, в тесной связи с теми видами работ, которые удалось провести в течение полуторагодового прохождения курса**.

Форма проведения испытаний была смешанной: студенты тянули экзаменационные билеты, но, в целом, преваляло свободное собеседование со всей группой, включавшее развернутые ответы каждого студента не только на вопросы по билету, но и на спонтанно задаваемые вопросы всех 4-х присутствующих преподавателей.

Сами билеты состояли из 5 пунктов:

- 1) Вопрос по теории классических, романтических, старинных и современных музыкальных форм (период, соната и т.д.)
- 2) Освещение важнейших музыкально-эстетических категорий — понятие художественного содержания в музыке, музыкального произведения, стиля, жанра, музыкальной драматургии, фактуры и т.д.

* Замечу, что такой процесс модификации у любого педагога ГСИИ — теоретика и историка происходит довольно быстро, т.к. диктуется и стремительно изменяющимися требованиями самой жизни, и ростом, становлением нового специфического вуза страны, что и заставляет искать пути к новым методикам.

** Хочу подчеркнуть, что я описываю лишь свой личный опыт работы, который не раз обсуждался коллегами как после зачетов по предмету на предыдущих семестрах и заключительного экзамена, так и на заседании кафедры теории и истории музыки ГСИИ. Разумеется, этот опыт ни в коей мере не может считаться ведущим и, тем более, единственным, т.к. существуют и параллельные курсы анализа в ГСИИ. Речь может идти только об обмене опытом и выработке оптимальных форм методики преподавания.

- 3) Слуховой анализ двух произведений для каждого студента.
- 4) Краткое сообщение студента о своем докладе, сделанном на семинаре в последнем семестре.
- 5) Исполнение каждым студентом своих музыкальных сочинений, приготовленных в течение полутора лет и отражавших почти все музыкальные формы, которые проходились на курсе (от периода до рондо, вариаций).

Что же специфичного для ГСИИ было в каждом из этих пунктов?

Проблемы музыкальной формы были в известной степени знакомы лишь тем, кто учился в училище, другие же их не проходили. Поэтому основным стал здесь лекционный метод, который традиционен для любой аудитории, но в ГСИИ он приобрел некоторые специфические черты. А именно:

Содержание музыкальных форм в их теоретическом, историческом, аналитическом планах, освещавшееся на лекциях, фиксировалось студентами разными способами. Иногда это была запись лекций по системе Брайля (что требовало более медленного темпа лекции, чем при обычной записи зрячими студентами в консерваторских группах); в других случаях лекционный материал запоминался студентами прямо на слух. Естественно, что особенности восприятия накладывали на характер лекций свой отпечаток. Они должны были быть очень концентрированными, т.к. при замедленной фиксации надо было охватить большой вузовский материал, и, одновременно, — ясными, логичными по плану, чтобы их можно было легко запомнить со слуха. Такие требования относились к изложению любой темы по курсу анализа — как на занятиях по музыкальной форме, в освещении музыкально-эстетических категорий, так и в собственных семинарских докладах студентов (обычно группа записывала и этот материал).

Специфика лекционной формы занятий проявлялась и в другом направлении. Поскольку студенты, в силу естественных причин не могли в достаточной степени пользоваться общепринятыми учебными пособиями, учебниками и нотной литературой, лекции сопровождались множеством прослушиваний (в звукозаписи и живом показе педагога на фортепиано). Такие прослушивания, необходимые по тем или иным разделам кур-

са, не только давали студентам художественную информацию (что вполне обычно и для консерваторий), но — и это важнее — вырабатывали у студентов ГСИИ способность быстрой ориентации в определении на слух особенностей музыкальной формы в произведении. Каждое сочинение звучало не более 2-х раз (а чаще 1 раз), и в живом активном обсуждении с отдельным студентом или со всей группой выяснялись существенные грани художественного целого.

Приобретение студентами навыков быстрой слуховой ориентировки, чрезвычайно важное для незрячих музыкантов, формировалось на курсе анализа и другими путями, дополняющими основные прослушивания: мы пользовались опытом, приобретенным студентами на курсе истории музыки, т.е. знанием тех произведений, которые были пройдены и прослушаны (западно-европейские и русские симфонии, оркестровые поэмы, оперы, ансамбли, вокальные и инструментальные циклы).

Еще один канал слухового опыта — сочинения, исполняемые студентами в классах по специальности и общему фортепиано (полифония Баха, соната Скарлатти, Моцарта, Бетховена, пьесы романтиков, Прокофьева, разнообразные произведения для баяна, джазовая фортепианная литература). В свою очередь, обращение к уже известной студентам музыке, исполненной ими в классах и на концертах, но на новом, аналитическом уровне вызывало у студентов немалый интерес, открывая в знакомых произведениях новые грани. Этот исполнительский опыт ребят, помноженный на знания, полученные в курсе анализа, как-то сразу дал молодым музыкантам возможность осмыслить то, что они сами исполняли: они активно приводили примеры из собственной практики, начинали вдумываться, обобщать. Их исполнительско-слуховой опыт получал на курсе анализа логическое развитие и завершение.

Общий объем материала по разделу музыкальных форм, охвативший все основные принципы формообразования от периода до циклических и смешанных форм, в различных исторических их разновидностях, дополнялся на курсе разделом о музыкально-эстетических категориях. Все они — понятие художественного содержания, стиля, жанра в музыке — освещались на лекциях специально, предваряя изучение собственно музыкальной формы, что заняло 10–12 первых занятий. Вместе с тем, эти

категории постоянно присутствовали и при изучении других разделов курса анализа, т.к. именно они, обычно мало затрагиваемые в среднем звене обучения, являются основой содержания данной дисциплины в вузе*.

Прослушивая и обсуждая многочисленные произведения самых разных жанров, стилей, масштабов, исполнительских составов, студенты с помощью и комментариев педагога изучали теоретические основы категорий музыкального языка и речи. Проводились интересные аналогии между произведениями музыкального, изобразительного, театрального искусства, литературы. Здесь большую роль сыграли курсы общей истории, литературы, эстетики, которые полно и интересно ведутся в ГСИИ. Лишь получив основополагающую общеэстетическую базу, студенты смогли перейти к изучению конкретных форм музыкального анализа.

В этом «категориальном» разделе почти все для студентов было новым. Мы касались многих теоретических вопросов прошлого и современности, особенно в тех ракурсах, которые интересны для исполнителей: основ исполнительской интерпретации, драматургии целого, особенностей музыкальной фактуры, стиля и полистилистики. Этому помогал исполнительски-слуховой опыт молодых музыкантов, описанный выше, многочисленные прослушивания, а также приводимые на лекциях и обсуждениях сведения из мемуаров, переписок, музыкально-критических высказываний выдающихся композиторов и исполнителей, из музыкально-теоретических статей и фундаментальных трудов.

В одном из заданий экзаменационного билета каждому студенту предлагалось по два произведения (т.е. всего 10 сочинений), на примере которых надо было раскрыть как особенности конкретной формы, так и грани стиля, жанра и т.д. В одном сочинении была представлена крупная форма — сонатное Allegro, рондо-соната, вариации, сложная трехчастная форма, рондо (на примерах западноевропейской и русской музыки — сонаты, симфонии Моцарта, Бетховена, Брамса, Чайковского). Необходим был целостный анализ, умение подметить «форму второго пла-

* Сам предмет «Анализ музыкальных произведений», который проходит по вузовской программе, имеет гораздо более широкий профиль, чем «Анализ музыкальных форм», преподаваемый, в основном, в училищах.

на», присущую крупномасштабным сочинениям, драматургические, тематические, тонально-гармонические, фактурные и другие стороны целого. Вторым сочинением была инструментальная миниатюра (прелюдии Шопена, Скрябина, «Мимолетности» Прокофьева), где требовался «ювелирный» детальный анализ малой формы, с достаточно углубленным проникновением в тонкости строения. Список сочинений был дан студентам заранее, чтобы они успели прослушать их в кабинете звукозаписи и, если возможно, познакомиться в брайлевской нотной фиксации.

Ответы на экзамене показали, что ребята поняли и усвоили методологические основы курса анализа, восприняли многоуровневую и многоаспектную структуру художественного целого. Эта структура постоянно раскрывалась перед ними, на протяжении курса формировалось объемное понимание музыкального произведения, осознание сложных законов его создания, жизни, эволюции. Ясно, что достижение такого осознания, непростое даже в условиях традиционного консерваторского обучения, где превалирует самостоятельная аналитическая работа студентов с нотным текстом, очень усложняется в специфических условиях ГСИИ. Это подтолкнуло к поискам новых поворотов в методике преподавания анализа, которые и воплотились в двух нижеизложенных формах работы на курсе (и, соответственно, — в двух пунктах экзаменационных билетов).

Так, эффективной формой для развития музыкально-аналитического мышления студентов оказались специальные доклады, заслушанные в последнем семестре. Были предложены различные темы, но общим между ними стал уровень их сложности, как с точки зрения масштаба произведений, избираемых для анализа, так и с позиции такой важной проблемы, как историческая эволюция того или иного музыкального жанра. Было заслушано 5 докладов: об особенностях строения 1-й части Четвертой симфонии Брамса (с обзором драматургического развития в пределах всей симфонии); о «Патетической сонате» Бетховена (весь цикл из 3-х частей); о «Картинках с выставки» Мусоргского (в авторской и оркестровых редакциях); об увертюре к опере «Руслан и Людмила» Глинки (как к оркестровому компоненту театрального спектакля); о «Сонате для баяна solo» современного русского композитора В. Золотарева (цикл из 4-х частей, опора на серийную технику, что анализировалось на семинаре специально).

Практически каждое произведение представляло собой или целостный инструментальный цикл для различных жанрово-исполнительских составов (оркестровых, оперных, камерных, сольных) или же являлось частью циклического целого. Разнообразие тем усугублялось и «разбросом» исторических и национальных стилей (от классики до современности, западноевропейская и русская школы).

Важно, что студенты выбирали темы сами, руководствуясь своими творческими интересами (им был предложен значительно больший список сочинений). При этом перед каждым ставился ряд задач:

- а) Проследить историческую эволюцию жанра (симфонии, сонаты) обязательно вплоть до современности (даже если речь шла о творчестве Бетховена). В этом проявился историко-жанровый ракурс, благодаря которому при заслушивании докладов на семинарах остальные студенты получали дополнительную, помимо изложенной в лекциях педагога, информацию о жанровых модификациях на протяжении 2-3-х столетий.
- б) Определить место данного сочинения в рамках творческого пути композитора, национальной культуры, школы — стилевой ракурс доклада.
- в) Подробно рассмотреть особенности строения сочинения, его специфически-музыкальные стороны — тематизм, мелодику, гармонию, ритмику, инструментальную, музыкальную форму и фактуру — теоретико-аналитический ракурс.
- г) Помимо того студенты должны были продемонстрировать на семинарах разбираемое сочинение в 2-3-х разных исполнительских трактовках и провести сравнения (различные оркестры и дирижеры в симфонии Брамса, фортепианная и оркестровая редакция в цикле Мусоргского и т.д.) — исполнительский ракурс, столь важный именно для студентов-исполнителей.

При обсуждении ставились вопросы о различном понимании разными исполнителями общей драматургической направленности целого, о сходстве и несходстве интерпретаций авторского замысла. Говорили студенты и о некоторых чисто профессиональных, исполнительских приемах (это, естественно, коснулось в первую очередь исполнительских штрихов на баяне в Сонате Золотарева).

В заключение студенты обобщали свои наблюдения в

общественном плане, т.е. высказывали мнения о художественной ценности избранных произведений, об их роли в общей эволюции музыкального искусства.

Очевидно, что на экзамене все перечисленные ракурсы и грани целого были представлены очень кратко, в основном, на уровне истории жанра. Но на семинарских докладах все рассматривалось достаточно подробно.

В процессе подготовки докладов (примерно в течение 1 — 1,5 месяцев) каждому пришлось проделать довольно кропотливую и серьезную работу по прослушиванию и отбору исполнительских трактовок сочинений, сделать их музыкально-технологический и эстетический анализ, познать с разнообразной исторической, теоретической, эстетической литературой. Именно эта самостоятельная и длительная работа студентов явилась важным компонентом доклада.

Опыта у студентов было мало, иногда они несколько терялись при подготовке, не зная, что выбрать или прочитать. Однако, поскольку главной целью оставалась их самостоятельность, я не брала на себя при консультациях «окончательное решение» — это делали они сами, а об их успехах или отдельных ошибках судила вся группа на семинарах. Попутно замечу, что студентам вменялось в обязанность полное и самостоятельное владение звукозаписывающей аппаратурой (это относится и к экзаменационным ответам, что учитывалось в общей оценке).

Можно также отметить, что литературный язык и манера изложения (логика мышления, фразеология, терминология, интонация) полного текста семинарских докладов (около 1 часа) были на хорошем уровне. Неплохо справились студенты и с задачей краткого тезисного изложения на экзамене (10 минут)*, сумев донести до комиссии основные положения по теме.

Естественно, базой для таких докладов в ГСИИ явил-

* Кстати, в консерваториях такая практика семинарских докладов по анализу в исполнительских группах проводится далеко не всегда. Так, в Московской консерватории существовали небольшие курсовые рефераты, но позднее письменные работы были отменены. Однако в своих исполнительских группах Консерватории (пианисты, струнники и др.) я заменила рефераты по анализу устными семинарскими докладами. Практика показала, что студенты-исполнители с интересом относятся к этому виду работы. Данную традицию я попыталась перенести в ГСИИ, учитывая его специфику.

ся комплекс знаний, полученный студентами по многим другим предметам — истории музыки, литературе, философии, эстетике. В синтезе с общетеоретическими и музыкально-аналитическими основами нам удалось добиться довольно интересных результатов*.

Еще один аспект, использовавшийся мною в преподавании, касается практического сочинения студентами собственных пьес, в процессе которого они осваивали основы музыкальной формы (и частично жанра) как бы «изнутри». Эта практика, давно, с конца XIX века, применяемая в консерваториях, главным образом в композиторских группах, получила некоторое распространение и в группах исполнителей.

Поначалу студентам предлагалось сочинить небольшие музыкальные пьески в форме периода и самостоятельно исполнить их на фортепиано. Надо было освоить самые разные типы периода — единого, повторного и неповторного строения, из 2-х и 3-х предложений, с расширением, усечением, дополнением, сложный период.

Конечно, не все смогли одинаково хорошо справиться с этим заданием, однако, каждый студент уже к концу первого полугодия имел по 3–4 пьески, старательно играл их и записывал по Брайлю или (с чьей-то помощью) обычным нотным способом.

Сразу же отмечу, что собственно художественная сторона музыки была, разумеется, желательной, но необязательной: ни я, ни студенты при прослушивании пьес не высказывали своим товарищам никаких упреков по поводу художественного качества музыки. Ведь перед ними ставилась лишь одна задача — выполнить требования музыкальной логики при построении формы. Забегая вперед, отмечу, что при этом можно было бы требовать лишь строгое четырехголосное изложение, принятое в курсах гармонии, однако я не хотела как-либо ограничивать музыкальную фантазию студентов, которая постепенно развивалась от пьесы к пьесе. Ребята приносили песен-

* Отвлекаясь немного в сторону от занятий в данной группе III курса, хочу упомянуть о том, что в следующей группе (т.е. на II курсе) практика семинарских сообщений началась сразу же, с первого из 3-х семестров, отведенных для дисциплины. Предполагается, что в течение последующих двух семестров каждый студент сумеет сделать еще по 2 доклада с постепенно усложняющимися задачами.

ные и танцевальные миниатюры в жанрах романса, баллады, ариозо, марша, вальса, пытались сочинить музыкальные «сценки», «картинки», и играли их с большим удовольствием, используя довольно разнообразные виды музыкальной фактуры.

К сожалению, по ряду причин в ГСИИ нет (даже в факультативной форме) специального курса композиции, хотя некоторые студенты тяготеют к этому. Мне в этой творческой работе помогал мой собственный опыт*, и в результате тщательной работы некоторые небольшие, а иногда и более крупные пьесы, звучали довольно приятно. Они и были исполнены на экзамене.

Главное в такой работе — возможность научить молодых музыкантов на собственном «композиторском» опыте освоить музыкальную логику той или иной музыкальной формы практически, исходя из внутренних принципов ее строения. Создавая свои «композиции», студенты воссоздавали эту логику, проводя ее сквозь призму собственного творчества, что помогло им лучше сориентироваться в основах музыкального формообразования**.

От маленьких пьесок в форме периода и простых двух и трехчастных построений мы постепенно переходили к сочинению сложной трехчастной формы с репризой да саро (и даже с «ложной» репризой), а далее к старинному и модулирующему рондо и к вариационному циклу. В этих более крупных композициях в известной степени проявились некоторые индивидуальные вкусы (и, возможно, уже некоторый творческий опыт) студентов. Так, джазовая пианистка сочинила интересные, достаточно сложные пьесы в джазовом стиле, а баянисты показали неплохие вариации (орнаментальных и «глинкинских» видов) на русские народные темы для баяна (каждый из

* Я закончила Московскую консерваторию по классу композиции.

** Несомненно, молодым музыкантам помогла также и та практика, которую они получили на курсе гармонии. Они сочинили значительное число небольших прелюдий по определенным гармоническим заданиям (диатоника, хроматика, народные лады, разнообразные виды модуляций). Кстати, некоторые из этих «гармонических прелюдий» даже исполнялись на открытом концерте в ГСИИ, что в известной мере заставило студентов почувствовать ответственность за свои сочинения.

брал тему сам)*. Так же, как и в лекционных разделах курса, огромную роль в сочинении собственных пьес сыграл исполнительски-слуховой опыт музыкантов в спецклассах, ансамблях, на общем фортепиано, при многочисленных прослушиваниях произведений на курсах истории музыки и анализа.

Приятно и даже удивительно было смотреть на незрячих студентов-баянистов, которые так ответственно и с увлечением исполняли на фортепиано или на баяне свои пьесы, комментируя их с точки зрения музыкальной формы (или иногда, напротив, мы просили, чтобы форма комментировалась «слушателями» — студентами группы). Особенно интересны были композиции талантливой джазовой пианистки О. Голубевой, которая с особой охотой занималась сочинением этих упражнений.

Разумеется, очень многое зависит от уровня одаренности студентов, их подготовленности, желания заниматься. Группа, закончившая в этом году курс анализа музыкальных произведений, была очень хорошей: не было случаев неоправданных пропусков занятий, пренебрежения к заданиям. Вместе с тем и последующие группы I и II курсов, занимающиеся у меня по гармонии и анализу, также втягиваются в орбиту музыкально-теоретических дисциплин, проявляют творческий интерес, приносят хорошо выполненные задания. Будем надеяться, что и они добьются неплохих результатов.

Таким образом, вопросы и задания, представленные в экзаменационных билетах, достаточно полно отражали структуру курса анализа музыкальных произведений, проведенного и завершеного в группе III курса исполнителей-инструменталистов ГСИИ. Эта структура в целом опиралась на традиционные формы лекционного изложения материала, прослушивание музыки, в анализ выдающихся произведений прошлого и современности. Однако, одновременно с этим, в ней присутствовали некоторые компоненты, в которых отражалась специфика обучения студентов ГСИИ. Это — акцент на максимальную и разностороннюю самостоятельность, которая столь необходима для нашего контингента и готовит наших будущих выпускников к трудовой деятельности.

* Такие вариационные обработки народных песен хорошо известны баянистам по их программам в спецклассах.

Это и глубокая опора на их исполнительски-слуховой опыт, взятый из практики других вузовских курсов, классов, предметов. Наконец, это — возможность развить их творческие потенции, художественный вкус, музыкально-логическое мышление, первичные «композиторские» навыки, исполнительский опыт: все что помогает студентам ГСИИ сориентироваться в сложной эстетико-музыкальной проблематике. Думается, что подобный подход к курсу анализа музыкальных произведений в условиях специализированного вуза может принести пользу.

Подводя некоторые итоги, можно утверждать, что у педагогов кафедры теории и истории музыки ГСИИ постепенно вырабатываются специфические для Института методики преподавания музыкально-теоретических и исторических дисциплин. Понадобится еще много сил и времени, чтобы эти методики отстоялись, приобрели четкий профиль, но первые результаты — после трех с половиной лет работы — уже обнадеживают.

КУРС ИСТОРИИ МУЗЫКИ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВУЗЕ И ЕГО МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ

Курс истории музыки в вузовской программе не только занимает одно из ведущих мест среди предметов музыкального цикла, но и является связующим звеном с общегуманитарными дисциплинами, такими как история, философия, литература, история искусств и др. Такой подход к данному предмету обусловлен тем, что история музыки, затрагивая самые различные явления не только музыкальной, но и в целом художественной, социальной жизни, становится историей музыкальной культуры той или иной страны. Эта методологическая платформа курса истории музыки была разработана рядом ведущих отечественных музыковедов (1). И это чрезвычайно важно, т.к. ставит перед студентом задачу синтеза полученных знаний и позволяет более полно представить то или иное художественное явление в контексте эпохи.

Однако при таком широком подходе к изучаемому предмету перед студентом и преподавателем возникает целый ряд проблем. Одна из них — установление пропорций между специфическими задачами музыкально-исторического курса и формами его соприкосновения с другими вузовскими дисциплинами. Другая, вытекающая отсюда проблема, — выявление общего знаменателя знаний студентов, на которые может опираться преподаватель, т.к. вполне естественно, что при групповых занятиях по курсу истории музыки уровень профессиональной и интеллектуальной подготовки студентов весьма различен. Впрочем, решение этих проблем может быть более эффективным, если помнить одну из главных заповедей педагогики: нельзя научить всему, но можно научить учиться, т.е. целенаправленно, от урока к уроку стремиться максимально прививать студенту навы-

ки самообразования, пробудить в этом постоянную потребность. Задача эта становится еще более актуальной, когда речь идет о студентах специализированного вуза, страдающих частичным либо полным отсутствием зрения.

Почему это важно? Отечественная система музыкального образования сложилась как преемственность трех ступеней: школа — училище — вуз, где каждая ступень занята своими задачами в деле воспитания музыканта-профессионала. Особенно важно в этой триаде среднее звено, т.к. именно оно начинает формировать специальные профессиональные навыки, которые в вузе получают свое дальнейшее, более высокое профессиональное развитие. Поэтому успешность прохождения курса истории музыки напрямую зависит от степени подготовки студентов по курсу музыкальной литературы. Именно здесь необходимо создать крепкую базу знаний конкретных музыкальных произведений, на которой в вузе будет основываться постепенное воспитание исторического восприятия и понимания художественных явлений музыкального искусства.

Реальность же такова, что не все студенты специализированного института имеют училищную, а иногда и школьную музыкальную подготовку. Этот пробел отчасти восполняет так называемый нулевой или подготовительный курс. Однако понятно, что один-два года усиленного прохождения училищной программы все-таки не могут вполне заменить среднее учебное звено. С другой стороны, практика работы показывает, что даже учащиеся, окончившие среднее учебное заведение, как правило, в лучшем случае могут лишь пересказать учебник, а собственные впечатления и оценки услышанного вызывают у них большие затруднения. В этом одна из основных проблем, с которой мы сталкиваемся на начальном этапе обучения в вузе, поэтому с первых же занятий начинается кропотливая работа по вовлечению студентов в активный процесс восприятия и осмысливания звучащего материала. Особенно сложен в этом отношении первый семестр первого курса, когда студенты погружаются в массу доселе не известных им терминов и понятий. Но при систематическом объяснении и закреплении этих новых названий замечаешь, как ранее неведомые слова начинают входить в лексикон студента. А это значит, что он начинает говорить на профес-

сиональном музыкальном языке и может не только называть термины, но и узнать на слух и объяснить явления, за ними стоящие. Так постепенно решается одна из главных задач курса — научить студента относиться к звучащему произведению активно, т.е. воспринимать не только его эмоциональный строй, но и архитектуру формы, как то: определить границы разделов, наличие кульминаций, типы развития музыкального материала и т.д., а также средства музыкальной выразительности (гармонию, ритм, метр, особенности фактуры, инструментовку в оркестровых сочинениях) и, наконец, суметь грамотно объяснить свои впечатления.

Слабовидящему или незрячему студенту, ограниченному в возможностях использования плоскостной литературы, большую часть учебного материала приходится воспринимать на слух, поэтому понятно, что важнейшей формой проведения занятий становится лекция. Но как же совместить стремление преподавателя развивать у студента самостоятельность с лекционной формой подачи материала, где первенствуют знания и оценки самого преподавателя?

Ответ на этот вопрос кроется в различных формах подачи лекционного материала. Так процент «чистых» лекций, т.е. когда педагог «солирует» (как правило это касается тем, вводящих в определенную эпоху или посвященных стилевому портрету того или иного композитора), должен быть несравненно ниже, чем процент лекций-бесед, где задачей преподавателя является поддержание интереса студента к новой теме с помощью наводящих вопросов. Причем целесообразно при этом не только опираться на уже приобретенные студентом знания, но и ставить перед ним вопросы, заставляющие его проявлять смекалку, использовать аналогии и параллели.

Сама лекция-беседа может быть построена по-разному. В одном случае она включает в себя предварительный анализ музыкального произведения и последующее закрепление материала при прослушивании. В другом — когда студенты уже знакомы со стилевыми особенностями творчества композитора или стилевыми направлениями эпохи — возможно прослушивание нового произведения без предварительной подготовки с последующим обсуждением и, возможно, с повторным прослушиванием его целиком, либо отдельными фрагментами.

Кроме лекционной можно предложить и другие формы проведения занятий, дающие хорошие результаты по привлечению студентов к самостоятельной работе, такие как:

- 1) Доклады студентов по предложенной преподавателем или выбранной самостоятельно теме курса. Причем эти доклады могут быть подготовлены с помощью преподавателя не только истории, но и теории музыки. Такой эксперимент был проведен нами на 2-м курсе исполнительского отделения, когда на подготовительном этапе каждого студента консультировали два разных специалиста. Несомненно, что уровень таких докладов более высок. В то же время, это значительно продвигает студента в овладении навыками профессионального подхода к анализируемому произведению и показывает важность межпредметных связей (история музыки — гармония; история музыки — анализ музыкальных произведений и т.д.).
- 2) Просмотр музыкальных фильмов-опер с последующим обсуждением. Эта форма работы также полезна, т.к. дает возможность студентам как бы непосредственно участвовать в самом спектакле. Для незрячих студентов визуальный ряд заменяется комментариями преподавателя или зрячих студентов.
- 3) Подготовка студентами рефератов по темам курса, мало освещенным в учебной литературе. Такие рефераты после их защиты на уроке или зачете можно использовать в практической работе со следующими курсами. Так студентам 2-го курса были предложены следующие темы: «Фантастические пьесы» Р. Шумана», «Музыкальные моменты и экспромты Ф. Шуберта», «Музыкально-критическая деятельность Р. Шумана» и ряд других.

Но все вышеперечисленные формы работы только в том случае дадут положительный результат в обучении, если будут активно взаимодействовать с комплексом дисциплин учебного плана. Здесь мы выделяем такие межпредметные связи, как:

- история музыки и специальность студентов-инструменталистов;
- история музыки и гуманитарный цикл (литература,

история, философия, эстетика, история искусств и др.).

Опыт работы в среднем и высшем учебном заведении показывает, что нередко студенты-исполнители и их педагоги с предубеждением относятся к историко-теоретическому циклу музыкальных дисциплин, как «отвлекающему» от занятий по специальности. И такой взгляд можно понять, если между специальностью (будь то фортепиано, скрипка, духовые или народные инструменты) и музыкально-историческими и теоретическими предметами нет точек соприкосновения. Поэтому максимально важно в процессе преподавания сближать историко-теоретические предметы со спецификой обучения студентов игре на музыкальных инструментах. С этой целью важно разрабатывать различные методики проведения как занятий и семинаров, так и зачетов и экзаменов. Одна из таких попыток сближения была предпринята на 2 курсе исполнительского отделения.

Первый семестр второго курса, где читается зарубежная музыка XIX века, заканчивается, согласно учебному плану ГСИИ, зачетом. Сам учебный материал, а это — первая половина эпохи Романтизма, время ярких, неординарных личностей, поисков нового, утонченного музыкального языка, проникнутого особой поэтичностью, — подсказал мысль о том, что зачет можно провести не в традиционной форме ответов на вопросы по курсу, а в форме лекции-концерта, где сами студенты выступают и как лекторы, и как исполнители произведений композиторов-романтиков. Надо заметить, что предложение было весьма одобрительно встречено студентами. К тому же оказалось, что все они играют или поют произведения композиторов этого периода. Так в программу зачета-концерта вошли вокальные и инструментальные произведения Шуберта, Шумана, Мендельсона, Россини, Вебера. Перед началом концерта один из студентов выступил со вступительным словом, где дал общую характеристику эпохи, рассказал об основных стилистических изменениях, происшедших по сравнению с предыдущими эпохами. Затем, перед каждым исполнением произведения, студенты рассказывали о композиторе, его написавшем, об истории создания произведения, об особенностях музыкального языка и т.д. Такие краткие экскурсы, сделанные самими исполнителя-

ми, придавали концерту живость и разнообразие. На этом зачете студенты вдруг предстали в самых неожиданных ролях. Оказалось, что студенты отделения народных инструментов успешно играют на рояле произведения малых и крупных форм романтиков и поют романсы Шуберта и Шумана на языке оригинала, а студентка, специализирующаяся по джазовому фортепиано, прекрасно играет танцевальные миниатюры Шуберта на блок-флейте. Так, неожиданно не только для преподавателей, но и для самих себя, студенты открылись с разных сторон, и, что особенно важно, почувствовали в себе способность к творчеству, а «академический» зачет превратился в живое музицирование, когда стало очевидно, что теоретический курс истории музыки непосредственно связан с курсами специальности, общего фортепиано, инструментального ансамбля.

Конечно, можно возразить, что в данном случае случайно совпали программы курса истории музыки с теми программами, которые играли студенты, и что не все темы курса истории музыки можно проиллюстрировать силами студентов. Отчасти с этим можно согласиться, но если эту работу вести планомерно, то при хорошем контакте с преподавателями по специальности, общему фортепиано, ансамблю всегда можно подготовить подобные концертные программы по разным историческим эпохам. Это и будет прямым шагом к сближению вузовских дисциплин, о важности которого мы постоянно говорим.

Тесный творческий контакт преподавателей по специальности с преподавателями музыкально-исторических дисциплин может давать самые различные варианты активизации творческих навыков студентов.

На наш взгляд весьма полезной формой работы является подготовка студентами кратких музыковедческих комментариев к программам, исполняемым на тематических зачетах по специальности. Так, в ГСИИ был проведен зачет у студентов отделения народных инструментов по сонатам Д. Скарлатти, на котором студенты давали небольшую информацию об исполняемых ими произведениях. Такая форма также активизирует самостоятельную работу студента, т.к. эта задача приучает его при подготовке исполняемой программы обращаться к специальной литературе, расширяет его кругозор, помогает лучше осознать специфические стилевые черты ис-

полняемых произведений. Форму подачи теоретического материала здесь можно варьировать. Чтобы не отвлекать студента перед исполнением, когда он уже настроился на программу, устные комментарии можно заметить краткими письменными аннотациями.

Не менее важны межпредметные связи и с дисциплинами гуманитарного цикла. Так, ни одна музыкально-историческая тема не может быть освещена полноценно без привлечения знаний из истории развития того или иного общества, истории смежных искусств, литературы, эстетики, философии. Достаточно назвать такие темы курса, как «Музыка в Древней Греции», «Музыкальное искусство средневековья», «Творчество Р. Вагнера» и др., чтобы убедиться в необходимости привлечения дополнительных сведений из вышеупомянутых наук.

Однако в учебных заведениях не всегда удается найти необходимое взаимопонимание между различными кафедрами. В подавляющем большинстве музыкальных вузов в учебных планах отсутствует такой предмет как литература, а общественные дисциплины все еще излишне политизированы. В этом смысле несомненно положительна работа преподавателей кафедры гуманитарных дисциплин Государственного специализированного института искусств, которые весьма активно включают музыкальные темы в свои учебные программы. Таким образом создается крепкая гуманитарная база знаний, которая способствует воспитанию настоящих музыкантов-профессионалов.

Мы перечислили различные формы организации учебных занятий по курсу истории музыки. Среди них были как чисто лекционные, так и практические. Однако в своей работе мы чаще всего используем смешанный тип занятий, когда лекционный материал перемежается прослушиванием музыкальных произведений, диалогом «преподаватель — студент» или диспутом. Причем каждый раз та или иная запланированная форма работы на уроке может быть свободно изменена и на это могут оказать воздействие различные факторы: эмоциональное состояние группы, ее работоспособность или пассивность в данный момент, проявление интереса к более частным моментам при обсуждении крупной темы и т.п. В данном случае важнее другое: пробудить интерес студента к предмету и не дать ему угаснуть. Пока-

зав студенту разные формы работы, проведя его через них, дав самому попробовать в них свои силы, заставить, в хорошем смысле слова, самого придумывать, экспериментировать, т.е., иными словами, заразить творчеством. А если студент в учебные годы познает вкус такого творчества, то это будет верным залогом его дальнейшей успешной самостоятельной работы.

Использованная литература:

1. *Назайкинский Е.* О психологии музыкального художественного восприятия. — М., 1972.
2. *Скребков С.С.* Художественные принципы музыкальных стилей. — М., 1975.
3. *Медушевский В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. — М., 1976.
4. Музыкаведение как социальная, гуманитарная наука. — М.: Советская музыка, 1977, № 5-7, 10.
5. *Орлова Е.* Методические заметки о музыкально-историческом образовании в консерваториях. — М.: Музыка, 1983.

РАЗМЫШЛЕНИЕ — ДИАЛОГ О МЕТОДИКЕ РАБОТЫ НА УРОКЕ СОЛЬФЕДЖИО С НЕЗРЯЧИМИ И СЛАБОВИДЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ВУЗОВ

Человек, лишенный или почти лишенный одного из своих органов восприятия, вынужден сталкиваться с необходимостью восполнить этот недостаток посредством усиленного развития других органов. Этого требует человеческая природа, стремясь к наиболее целостному контакту с окружающим ее миром. Так, на помощь недостающему органу зрения неизменно спешат два других способа ощущения — слух и осязание. Разумеется, их активная работа не в состоянии подменить собой зрение, поэтому они всякий раз вынуждены обращаться к поддержке аналитической деятельности ума. И всякий раз перед началом очередного урока я спрашиваю у студентов, захватили ли они вместе со слухом и голосом также и свою голову.

Как показывает практический опыт, недостатки, обнаруженные нами в процессе обучения инвалидов, подчас показывают отдельные изъяны в методике преподавания различных дисциплин (в том числе и сольфеджио) и в обычных вузах. Давно уже расхожим среди педагогов стало мнение о традиционном отставании в успеваемости студентов на занятиях по сольфеджио от успеваемости на занятиях по специальности (скрипка, духовые, ударные, народные инструменты). Объяснением-отмашкой часто является указание на перегруженность студентов работой по своей специальности. На самом деле причины такого отставания гораздо глубже и связаны, в первую очередь, с использованием на уроках сольфеджио двух неродственных духовикам, струнникам и народникам музыкальных инструментов — голоса и

фортепиано. Недостающие звенья своего музыкального организма учащиеся, адаптируясь к новым условиям, вынуждены восполнять за счет более интенсивной работы тембрового слуха. И здесь неперенным помощником является активная мыслительно-аналитическая деятельность музыканта.

Идея выстроить размышление о методике проведения урока по сольфеджио в специализированном вузе в форме диалога продиктована необходимостью сопоставления двух опытов. Первый из них, связанный с традицией преподавания сольфеджио в консерваториях, музыкально-педагогических вузах и на музыкальных факультетах институтов искусств, всецело опирается на практику и развивает знания, полученные студентами в ДМШ и музыкальном училище. Второй — реализует изыскания по соединению традиционных форм методической работы с новыми, рождающимися на кафедре теории и истории музыки музыкального факультета ГСИИ. Не в противопоставлении двух этих опытов, а в выявлении полезного синтеза их общих свойств видится основная задача данной работы. Одним из важнейших критериев этого синтеза является межпредметная связь, которая заключается в использовании на занятиях знаний, полученных студентом на других музыкально-теоретических дисциплинах (анализ музыкальных произведений, гармония, элементарная теория музыки и др.), а также, что очень важно, звучания музыкальных инструментов, с которыми связана исполнительская практика студентов. Именно межпредметная связь, способная оказать необходимую помощь учащемуся в целостном восприятии им всего организма предмета «Сольфеджио», и является специальной проблемой данной работы.

Диалогическая форма, форма «автоинтервью», выбранная для написания настоящей статьи, — это как бы диалог автора с самим собой, диалог прошлого и настоящего в жизни консерваторца, имеющего серьезный недостаток зрения, и теперешнего преподавателя ГСИИ.

Итак, структура урока по сольфеджио складывается, как правило, из трех частей: музыкального диктанта, пения упражнений по нотам и гармонических последовательностей, а также слухового анализа. И начинать его надо с диктанта, не правда ли? Ведь именно диктант не дает студенту расслабиться ни на минуту, кон-

центрируя внимание его ума и слуха, и способствуя быстрому переходу от слухового восприятия музыкального материала к его осмыслению и воспроизведению в нотных знаках.

Да, это действительно так, если все фазы работы над диктантом отлажены до автоматизма. Но ведь этому естественному переходу от одной фазы к другой учат еще в ДМШ и развивают в училище. Вузовская же задача состоит в усложнении мелодико-ритмического и тонально-гармонического материала. Педагог, проигрывая музыкальное построение, только наблюдает за работой студентов, не вмешиваясь активно в процесс написания диктанта. Разумеется, итоговый анализ работ необходим.

Напротив, в работе со слабовидящими и незрячими студентами педагогу крайне необходимо активно вмешиваться в процесс написания диктанта, обстоятельным образом учитывать важность каждой его фазы. Причина этого коренится в слабом развитии начального звена в музыкальном образовании незрячих детей. Практически отсутствует важнейшее базовое звено для музыкальных училищ и вузов — специализированные детские музыкальные школы (исключение составляют, пожалуй, две школы — в Армавире и Харькове). Преподавание же сольфеджио в музыкальных кружках специальных школ-интернатов отличается нестабильностью, и, подчас, бессистемностью. Да и специального методического пособия по сольфеджио пока еще нет. Поэтому четкого навыка в написании диктанта у студентов не обрывается.

Таким образом, в специализированном музыкальном училище и даже в специализированном музыкальном вузе приходится работать и над восприятием, и над анализом, и над нотным воспроизведением музыкального материала? Ведь методического пособия для преподавания сольфеджио в специализированных музыкальных училищах тоже пока не существует?

Да, поэтому мы и работаем над каждой из трех фаз в одновременном или последовательном их сочетании. Так, в работе над восприятием диктанта, по нашему мнению, необходимо развитие у студентов (в особенности у студентов-народников, струнников, духовиков и др., не связанных со специальным фортепиано) тембрального ощущения инструмента, регистровых тембров фортепи-

ано. Учащийся, привыкший к повседневному звучанию своего инструмента (саксофона, гитары и др.) сравнительно медленно адаптируется к звучаниям диктанта, исполняемого на фортепиано. В этом немного помогают занятия студентов по общему фортепиано, однако предмет «общее фортепиано» практически отсутствует в кружках специальных школ-интернатов, и учащиеся начинают активно знакомиться с этим инструментом только в музыкальном училище.

Таким образом, так называемые «тембровые диктанты», которые используются в обычной практике музыкальных училищ и консерваторий как эксперимент, — в специализированном вузе являются необходимостью?

Именно, мы считаем, надо пытаться чередовать фортепианные диктанты с музыкальными построениями, исполняемыми на баяне, гитаре, скрипке и других музыкальных инструментах. Для вокалистов и хоровиков важны диктанты, исполняемые голосом (одноголосные — солистом, а многоголосные — вокальным ансамблем или хором). Для студентов-инструменталистов также возможно использование для двухголосных диктантов звучания дуэтов на родных музыкальных инструментах.

Бесспорно, тембровые диктанты способны оживить и ускорить процесс восприятия студентами учебных музыкальных построений. Но хватит ли времени на уроке для сочетания обычных диктантов с тембровыми? Не лучше ли написание тембровых музыкальных построений оставлять студентам в качестве домашнего задания, отправляя их в лингафонный кабинет, как это делают, например, в специализированном музыкальном училище в Курске?

Как показывает практика, подобные домашние задания носят факультативный характер. Энтузиазм у студентов обратно пропорционален все возрастающей от семестра к семестру загруженности учебными предметами и резко ослабевает к началу II курса (наиболее частые гости лингафонного кабинета Курского училища — первокурсники). Время урока действительно не позволяет совмещать оба вида диктантов, появление же через одно-два занятия родного инструмента или вокального звучания в живом или аудиоисполнении, по нашему мнению, способно активизировать восприятие студентами учебных музыкальных построений. Благодаря ис-

пользованию такой межпредметной связи сольфеджио намного теснее соприкасается со специальностью студента, развивает тембровый слух и элементы тембрового мышления у баяниста, гитариста или скрипача.

Однако тембральный аспект вопрос качественного написания диктанта во многом не решает.

Естественно, ибо самой сердцевиной в работе над диктантом является аналитическая ее фаза. Как отмечалось выше, большую помощь здесь оказывают такие музыкально-теоретические предметы, как анализ музыкальных произведений, гармония и др.

Общеизвестно, что в традиционной аналитической работе над диктантом имеет место целостный подход. Именно широкий охват формы учебного музыкального построения в целом чрезвычайно важен в работе с незрячими студентами. Несовершенство нотной системы Брайля вынуждает учащихся во время написания диктанта менее интенсивно прибегать к неудобному средству его фиксации. Ставка делается на память, а без целостного подхода к форме основных контуров диктанта не охватить. Поэтому после одного-двух проигрываний мы просим студентов (помимо определения размера и количества тактов) определить форму музыкального построения, границы-каденции внутренних его разделов, количество этих разделов-предложений и заключенных в них фраз и мотивов. Учащиеся должны ответить на вопрос о месте (указать номер такта) кульминации учебного построения.

Крайне важным для целостного усвоения диктанта памятью является сравнительный анализ его частей. Например, если форма построения представляет собой период, содержащий два предложения, необходимо обратить внимание студентов на вопрос повторного или неповторного его строения. Важно объяснить учащимся, что при написании диктанта, форма которого — период повторного строения, задача значительно упрощается и облегчается, так как при повторении музыкального материала, — например, первого такта пятым, и, что реже, второго — шестым (как правило, весь период — 8 тактов) масштабы незнакомого музыкального текста сокращаются в $1/4$ или вдвое (1, № 412). Следует зафиксировать внимание студента на часто встречающихся небольших изменениях (мелодико-ритмических и тонально-гармонических нюансах) в начальном разде-

ле второго предложения диктанта данной формы. Окончание повторяющейся мелодико-ритмической фразы может быть изменено (1, № 447), да и сама фраза проводится в другой тональности или ином гармоническом (или полифоническом) оформлении. Не следует также забывать об использовании в диктантах секвенционного развития музыкального материала (1, № 94) и указывать учащимся на такие фразы, облегчающие восприятие текста.

В диалоге преподавателя и студентов в процессе работы над учебным музыкальным построением педагог должен добиваться точных ответов на его вопросы о качестве звеньев, шаге и направлении движения секвенции, а также функциональном содержании внутри звена и др.

Но ведь нотная фиксация результатов такого анализа происходит не последовательно (от такта к такту), а только во время работы студента, подчас, с несмежными фразами диктанта. Понятно, что слабовидящим студентам, пользующимся обычным (хотя и увеличенным в размерах) нотносцем, это удастся сделать, так как им не трудно действовать по общепринятой норме: расчленив нотную строку на такты до начала нотирования звучащего материала. Однако одним из принципов системы Брайля является последовательная запись текста. По нашему мнению, единственным выходом может пока служить способ фиксации звучностей диктанта не в строчку, а в столбик: один такт пишется под другим, а не рядом с другим, второй — под первым, третий — под вторым и т.д.

Тогда учащиеся могут работать с любым, не смежным с другим тактом. Как показала практика на уроках сольфеджио в ГСИИ, незрячим студентам поиск нужной строки-такта на брайлевском приборе не составляет труда.

Известно, что возможности брайлевского прибора ограничены. Как же быть с написанием, например, 2-х или 3-х голосных диктантов?

Запись двухголосного построения осуществляется следующим образом: оба голоса первого такта размещаются горизонтально, на одной (верхней) строке, а от них, строка за строкой, по вертикали опускаются нотные такты. В плоскопечатном варианте это выглядит следующим образом:

Верхний голос

Нижний голос

Получившиеся таким образом два столбца могут разделяться пропуском нескольких клеток на приборе или (что лучше) соединяться специальным значком, называемым «объединитель». Аналогично можно поступить и с записью 3-х голосного музыкального фрагмента. Только в этом случае для размещения трех столбиков необходимо использовать брайлевский прибор со строкой, равной не 24, а 30 клеткам. 4-х голосный диктант, не отличающийся значительной развитостью мелодических голосов, с нашей точки зрения, следует писать как партитуру с разделительной нижней чертой между частями музыкального построения.

Двигательная методика записи по системе Брайля не

может ли негативно повлиять на слуховое восприятие диктанта, ведь наколка точек на бумагу также имеет звуковые колебания?

В некоторой степени. Поэтому при работе над диктантом на уроке мы стараемся поначалу облегчить его слуховое восприятие, акцентируя внимание студента на более простых по фактуре тактах, а затем переходить к более трудным для слуха мелодико-ритмическим и тонально-гармоническим задумкам авторов учебных музыкальных построений. Таким образом, основным подходом к диктанту является известный принцип — от простого к сложному.

Во время анализа диктанта, складывающегося на уроке в форме беседы, в которой должны принимать участие все студенты, мы сначала обсуждаем и записываем такты, отличающиеся небольшим количеством звукового материала. Таковым, например, является заключительный такт, состоящий иногда даже из одного тонического звука или созвучия. Наметив контур диктанта, проще обратиться к его началу и затем выяснить, не повторяется ли первая фраза в другой половине данного музыкального образца. В результате основной каркас диктанта (начало, середина, конец) уже быстро нами схвачен, и у нас остается достаточно времени для работы с более сложным материалом. Но и в трудных для восприятия разделах диктанта в беседе со студентами мы находим своеобразные точки отсчета, имульсирующие активность учащихся в нахождении ими знакомых простых элементов в музыкальной ткани, из которых складывается более сложное музыкальное целое диктанта.

Понятно, что эти простые элементы фактуры относятся и к разным типам мелодического движения, и к особенностям голосоведения, и к гармонической вертикали. Для их обнаружения, как известно, нужна интенсивная работа внутри отдельного такта. Дадут ли возможность средства нотной фиксации, используемые как незрячими студентами, так и слабовидящими, успешно ориентироваться учащимся в однотактовом пространстве? Ведь приходится начинать нотировать трудные такты и с конца к середине их и затем только к началу.

В этом случае мы используем так называемый прием сноски: то есть на нижние неиспользуемые строки страницы мы несим результаты анализа по данным трудным тактам, выраженные словесно или в цифровой записи.

Словами мы описываем найденные нами простой поступенный, гаммообразный или более сложный скачкообразный типы мелодического движения и их переплетения, параллельный, противоположный или косвенный виды голосоведения, пронизывающие многоголосные диктанты, а цифрами (подчас с использованием букв латинского алфавита) фиксируется тональный план и ладогармонические функции. Затем только материал сноски (или сносок) мы переносим в данный такт на нотной строке.

Показывают ли результаты проверочных или контрольных диктантов, лишенных столь живого общения преподавателя со студентами, какую службу сослужило использование межпредметных связей сольфеджио с гармоническим анализом и другими вышеуказанными музыкально-теоретическими дисциплинами?

Прежде всего это выражается в качественном (осмысленная работа над диктантами и грамотная, точная их нотная фиксация) и количественном (уменьшение числа проигрываний в течение временного интервала, отведенного для работы над диктантом) аспектах.

Таким образом, суммируя вышесказанное о работе над музыкальным диктантом, отметим следующее.

1. Для восприятия диктанта необходимо развитие тембрового ощущения инструмента или инструментов, а, следовательно, нужны разнотембровые диктанты.
2. При осмыслении учебного музыкального построения крайне важно пользоваться методом целостного анализа материала.
3. Нотная фиксация диктанта по системе Брайля должна происходить с применением вертикального (один под другим), а не горизонтального расположения его тактовых разделов.

Однако пора перейти к следующей фазе урока, задав себе вопрос: в чем же состоит специфика пения по нотам?

Второй раздел урока, на наш взгляд, и следует посвятить сольфеджированию нотных образцов: студенты естественно переключаются с нотного письма на чтение текста.

Скорее всего без услуг музыкального анализа в работе над примером для пения никак не обойтись?

Вид работы на уроке, называемый в общепринятой практике «чтение с листа» не доступен для слабовидя-

щих и незрячих студентов в обычной своей форме. Чтение по Брайлю, использование — с помощью лупы — укрупненного плоскочечатного нотного текста или специально переписанного значительно замедлят процесс беглого знакомства с предложенным учащемуся музыкальным образцом. Практический опыт работы со студентами ГСИИ показывает прямую зависимость сколько-нибудь активного чтения незнакомого текста с последующим его сольфеджированием от умения быстро анализировать данный музыкальный образец (определить его структуру, тональный план, отметить технические трудности для исполнения фразы и т. п.).

Не превращается ли подобная работа над нотным примером в своеобразную форму приготовления на уроке домашнего задания?

Напротив, заданные на дом образцы студенты исполняют на уроке наизусть. Прежде всего это касается 2-х и 3-х голосных номеров за фортепиано, обе руки заняты (одна на клавиатуре, другая дирижирует). Однако к выучиванию наизусть заданного на дом образца учащиеся должны также подходить осмысленно, аналитически, как и во время работы на уроке.

Понятно, для пения незнакомого музыкального текста на уроке можно использовать номера из сборников одноголосного сольфеджио. Такая форма работы возможна и с не известными студентам образцами ансамблевой музыки (дуэты, терцеты, реже квартеты). Во всех же случаях сольфеджирования, по нашему мнению, крайне важно обращать пристальное внимание на качественный навык дирижирования (тактирования) музыкального построения. Дирижирование должно не мешать, а помогать незрячему студенту быть до конца в метроритмическом напряжении. Естественно, что дирижерский жест незрячему дается не всегда легко, поэтому нередки случаи тактирования ногой, что в общепринятой практике по сольфеджио неприемлемо. Пение на сольфеджио всегда должно сопровождаться дирижированием, дисциплинирующее значение которого в деле развития и укрепления метроритмической точности часто недооценивается не только учащимися, но и отдельными педагогами (2, 4). Преподаватель не должен оставлять это без внимания, всякий раз объясняя студентам, что музыкант обязан обладать высокой культурой во всех областях своей деятельности.

Изобилие специфических трудностей сольфеджирования не заслоняет ли проблемы ознакомления студентов-инвалидов с различными композиторскими стилями по нотным образцам, содержащимся в сборниках по сольфеджио?

На наш взгляд, анализ учащимся технических трудностей конкретного нотного примера на уроке должен происходить параллельно с указанием стилиевых особенностей музыкального отрывка, взятого из композиторского творчества. Студентам исполнительских классов неизменную помощь оказывает обращение к межпредметной связи сольфеджио и истории музыки. Педагогу необходимо знакомить на уроках сольфеджио учащихся не только с музыкой прошлого, но и с произведениями наших современников, так как в освоении современных музыкальных стилей незрячие студенты отстают подчас от обычных вузовских требований. И этот пробел восполнить не так уж трудно. «Наш исторически сформировавшийся слух как способность развивается на основе двуединого процесса: он привыкает к определенным стилистическим ценностям, а в дальнейшем, преодолевая ставшее привычным, приучается, привыкает к новым интонациям и овладевает новым стилем» (3, 4).

Третий раздел урока сольфеджио, как известно, основанный на слуховом восприятии музыкального материала и его устном анализе, по-видимому, не содержит в себе специфических сторон работы со студентами-инвалидами?

Действительно, задача работы в области слухового анализа (как и пения гармонических последовательностей и модуляций, относящихся ко второму, «певческому» разделу урока) в целом совпадают с общевузовскими. Здесь педагогу необходимо всякий раз указывать студентам на целостный анализ предложенной им на слух аккордовой последовательности.

Свои результаты устного анализа учащиеся должны сообщать на уроке, как правило, начиная с определений формы музыкального построения, видов каденций и тонального плана, основных гармонических оборотов (происходящих, вспомогательных и др.), а затем вести рассказ о каждом аккорде в отдельности.

Заключая наше размышление, обратим внимание на следующее: масштабы данной беседы о специфике ра-

боты на уроке над музыкальным диктантом значительно превышают сказанное о двух других видах работы на сольфеджио. Не влияет ли этот момент на увеличение объема времени, отведенного для написания диктанта?

Специфических сторон в работе незрячих и слабовидящих студентов над учебным музыкальным построением обнаруживается гораздо больше, чем в пении и слуховом анализе, что (как было видно из вышесказанного) связано с особенностями технических средств нотного письма. Больше же количество содержащихся в статье рекомендаций (с учетом интенсивности их выполнения) по работе именно с диктантом помогает студентам не выйти из общепринятого временного графика урока. Еще раз отметим, что для качественного и быстрого написания диктанта (одного или нескольких) педагогу необходимо давать его в начале урока (урок сольфеджио лучше проводить в утренние часы, когда учащиеся еще не утомляются, а их сознание еще не отягощено обилием слуховых впечатлений). Кроме того, диктант, представляя собой коллективное упражнение, помогает активному включению в работу всех учащихся группы одновременно, что также говорит о целесообразности начинать урок именно с диктанта (1,6).

Существует ли общий стержень в работе на уроке со студентами-инвалидами, объединяющий все три различных раздела урока, всю его структуру в одно целое?

Безусловно. Таким объединяющим урок моментом является активная аналитическая работа педагога и студентов над воспринимаемым и фиксируемым музыкальным материалом.

Итак, весь вышеприведенный диалог пронизан вопросом о межпредметной связи сольфеджио с исполнительскими и музыкально-историко-теоретическими предметами.

Действенная разработка данной проблемы, на наш взгляд, наряду с развитием у студентов навыков тембрового слуха, формированием чувства конкретного культурно-исторического стиливого пласта, обнаружением умения аналитически связывать воедино различные музыкально-теоретические категории, ведет к изменению статуса предмета сольфеджио в числе других дисциплин. Совместная работа теоретиков музыки и

преподавателей исполнительских классов специализированных вузов в данной области значительно обогатит процесс обучения инвалидов сольфеджио новыми находками.

Использованная литература:

1. *Алексеев Б., Блюм Д.* Систематический курс музыкального диктанта. М., 1991 г.
2. *Способин И.* Сольфеджио. Двухголосье и трехголосье. М., 1977 г.
3. *Островский А., Соловьев С., Шокин В.* Сольфеджио. М., 1973 г.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАБОТЫ С НЕЗРЯЧИМИ СТУДЕНТАМИ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

В настоящее время можно говорить о том, что в нашей стране накоплен определенный педагогический опыт обучения незрячих и слабовидящих учащихся игре на музыкальных инструментах. Это дает возможность проанализировать особенности работы с таким контингентом обучающихся и рассмотреть некоторые вопросы методики преподавания. К сожалению, профессиональным обучением и воспитанием музыкально одаренных учеников из числа слепых и слабовидящих занимается относительно небольшое количество школ, средних и высших специальных учебных заведений. К таковым относятся музыкальные школы в Липецке и Армавире, Курское музыкальное училище (КМУ), Государственный Специализированный Институт искусств (ГСИИ) в Москве. Тем не менее работа в этом направлении ведется. Так, определенные выводы по ряду методических вопросов сделаны опытными преподавателями КМУ, ведущими педагогами кафедры народных инструментов Донецкой Государственной консерватории им. С. Прокофьева во главе с профессором Н.С. Михальченко. Последние годы вопросами методики преподавания специальных и теоретических дисциплин много занимаются педагоги ГСИИ.

В частности, в данной работе будут рассматриваться вопросы, связанные с обучением по курсу общего фортепиано.

Практика занятий в музыкальных специализированных учебных заведениях говорит о том, что необходимо избегать крайностей в оценке особенностей методики преподавания, их излишнего преувеличения в работе с незрячими учащимися. Однако ошибочным было

бы и механическое перенесение общепринятой методики в учебные заведения такого типа. Важно разобраться, что из большого педагогического опыта музыкантов-исполнителей может быть использовано в данном случае и когда должны применяться особые методы и подходы к решению проблемы воспитания незрячего музыканта. Не претендуя на обобщение методических принципов работы с незрячими учащимися, автор позволит себе остановиться на некоторых из них.

Такие особенности в занятиях проявляются уже при первом знакомстве с незрячим учеником. Определение степени творческой одаренности ученика того или иного года обучения, перспективы развития его музыкальных способностей представляет проблему и в работе с обычным контингентом. В специализированных учебных заведениях эти трудности увеличиваются, так как существует ряд закономерных особенностей. При общении с незрячим музыкантом педагогу важно выявить в каждом отдельном случае, за счет каких возможностей может идти компенсация потери зрения.

Как подсказывает практика, это — в первую очередь — особенности слухового развития, тонкое ладовое чувство, яркое эмоциональное восприятие музыки, а также своеобразная осязательная интуиция. Из различных видов музыкальной памяти, учитывая специфику обучения, должна быть исключена зрительная память, и основное внимание направлено на степень развития слухомоторной прочности запоминания, а также умение пользоваться навыками исполнительского анализа изучаемого произведения.

Понятно, что самостоятельное ознакомление с новым произведением при практическом использовании брайлевского нотного текста вызывает у студентов большие затруднения. Поэтому в данной ситуации, на наш взгляд, необходимо активное участие преподавателя уже на этом первом этапе работы. Создать общее представление о стиле произведения, его образном строе, художественных и технических трудностях учащийся может только слушая его в исполнении педагога или в магнитофонной записи.

Первое — предпочтительнее, так как дает непосредственную возможность обратить внимание ученика на частные особенности выразительных средств, исполнительских приемов. Исходя из трудностей самостоятель-

ного ознакомления с новым произведением, нашим студентам приходится гораздо чаще, чем в обычных условиях, пользоваться техническими средствами обучения. Большого эффекта можно достичь, если прослушивание сопровождается яркими и убедительными словесными разъяснениями педагога. Таким образом, усилие направляется на то, чтобы многоплановым способом помочь обучающемуся музыканту в создании первоначального художественного и исполнительского варианта произведения.

Тем не менее, решать эту проблему не хотелось бы однозначно. С одной стороны — естественно желание педагога дать наиболее убедительный образец интерпретации, будь то магнитофонная запись или живое исполнение. С другой стороны — возникает опасность, что в этом случае какие-то исполнительские решения будут невольно навязаны. При этом, чем ярче исполнение, тем сильнее оказывается стремление подражать. Учитывая же, какую важную роль играет в воспитании музыканта-исполнителя творческое воображение, задача педагога состоит в том, чтобы будить его, а не подавлять.

По этому поводу обратимся к мнению выдающегося музыканта и педагога Г.Г. Нейгауза: «Считаю, что одна из главных задач педагога — сделать как можно скорее и основательнее так, чтобы быть ненужным ученику, устранить себя, вовремя сойти со сцены, то есть привить ему ту самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели, которые называются зрелостью, порогом, за которым начинается мастерство» (1).

Основной этап работы — разбор произведения — должен быть выполнен студентом очень тщательно, с большой долей ответственности. Имея в виду несовершенство нотной брайлевской системы, процесс этот сложный и трудоемкий. Тем не менее большинство студентов успешно справляются с точным прочтением всех текстовых указаний. Главное, не снижая требований в этом отношении, приучать их к навыкам точной самостоятельной работы. При разборе произведения необходимо быть предельно внимательным еще и потому, что для удобства исполнения текст заучивается студентом почти с первого исполнения. Встречающиеся при этом текстовые неточности, к сожалению, довольно быстро

и прочно запоминаются в общем контексте, и избавиться от них бывает достаточно сложно.

Педагоги, имеющие опыт работы с незрячими учащимися, вероятно, согласятся с тем, что первоначальный этап разбора произведения бывает несколько растянут и увеличен во времени. В данном случае особое внимание, уделяемое этому периоду, на наш взгляд, совершенно необходимо. Кропотливая работа по разбору нотного текста является в конечном итоге залогом успешного выполнения последующих исполнительских задач по художественному и эмоциональному воплощению произведения.

Особого внимания и подробного словесного объяснения требует посадка незрячего студента за инструментом. Педагог в данном случае вступает с учеником в осязательный контакт, когда бывает полезно положить руку на плечо, чтобы оно чрезмерно не поднималось, поправить положение головы, рук и т.д. Учащийся должен физически почувствовать правильность положения корпуса, расстояния от инструмента, когда речь идет о фортепиано.

В работе над техническими навыками могут возникнуть свои специфические особенности. Прежде всего необходимо обратить внимание ученика на то, какое значение для развития техники имеет ясное представление о необходимом звучании, а также связь физического ощущения со звуковым результатом. В книге профессора Г.Г. Нейгауза мы читаем: «Цель сама уже указывает средства для ее достижения. В этом разгадка техники действительно великих пианистов — они воплощают слова Микельанджело: «La man che ubedisce all'intelletto»*.

Вот почему я настаиваю на том, чтобы музыкальное развитие предшествовало техническому или, по крайней мере, шло с ним непрерывно, рука об руку.» (2).

Особой корректировки требует также работа над техническими навыками. Ни в коей мере не снижая требовательности в отношении правильности игровых движений, на уроке должна проходить тщательная работа над свободой движений, предупреждением и устранением вредных напряжений.

Если считать, что работа над технической свободой

* «Рука, повинующаяся интеллекту» (ит.).

вообще одна из важнейших сторон работы над техникой, то в занятиях с незрячим студентом эта проблема приобретает особое значение. Обратимся к мнению профессора Донецкой государственной консерватории им. С. Прокофьева Н.С. Михальченко, который указывает в своей диссертационной работе, что «сосредоточение внимания педагога именно на двигательных навыках, на снятии нервного напряжения с мышц рук, лица и корпуса играющего — в этом и заключается особенность данного раздела урока, ибо эти факторы являются злейшим бичом слепоты» (3).

Демонстрируя свободные движения руки, педагог прибегает к определенным жестам, часто для убедительности даже преувеличенным. Незрячие студенты лишены возможности ориентироваться на показ педагога. Реальным, в данном случае, является способ педагогического «наведения», когда «можно рекомендовать фиксацию внимания учащегося на осязание, на касание пальцами клавиш. Фиксируя внимание учащегося на чувстве осязания в кончиках пальцев, можно избавиться от излишнего напряжения выше находящихся частей руки, от неловких движений локтями и всем корпусом. Этим путем устраняются различные недостатки: вредное, скованное положение тела и рук, искажение лицевых мускулов, дополнительное напряжение шеи, плеча» (4).

Так как исполнитель обращается и к зрительному восприятию слушателей, то жест, который должен разъяснять настроение и смысл исполняемой музыки, играет, несомненно, немаловажную роль. Общая музыкальность и тонкое восприятие музыки помогут незрячим учащимся найти правильное жестовое «поведение», но, в то же время, и словесная подсказка, и осязательное общение сыграют свою положительную роль. На наш взгляд, для исполнителей, лишенных зрения, более характерна манера игры, при которой жестикуляция сводится к минимуму. Такое сценическое поведение характерно для многих артистов и не влияет на производимое ими впечатление. Но когда скромные и целесообразные движения направлены на достижение художественной цели — это, несомненно, положительным образом сказывается на восприятии произведения в целом.

Большая работа, скорее психологической направ-

ленности, предстоит по преодолению боязни пространства клавиатуры, переноса рук и скачков. В истории исполнительского искусства широко известны имена незрячих музыкантов-исполнителей, таких как пианист Л. Зюзин, джазмен Рей Чарльз, пианист эстрадного жанра Стиви Уондер, для которых подобных проблем в практике исполнительства вообще не существует. Но в учебном процессе такого рода трудности, связанные с естественной для незрячего человека боязнью невидимого пространства, возникают неизбежно. Если обычно пианист взглядом способен оценить расстояние между клавишами, то в данном случае у исполнителя должно быть выработано такое ощущение пространства, которое бы позволяло безошибочно ориентироваться на клавиатуре.

Чтобы успешнее и более эффективно преодолеть «рефлекс осторожности» (выражение проф. Н.С. Михальченко), можно, прежде всего, рекомендовать работать в замедленном темпе, как бы измеряя мысленно расстояние между нотами в переносах и скачках. Если учесть, что при этом происходит автоматизация игровых движений, работу эту надо проводить сосредоточенно и внимательно, избегая, по возможности, «непопадания».

Принято считать, что основные трудности, требующие настойчивой подготовки, возникают при работе внутри отдельных позиций, хотя беспокойство и волнение вызывают именно скачки и перенос руки из одной позиции в другую. Способ, который, на наш взгляд, представляется более результативным, в частности, с незрячими учащимися, — «принцип заранее занятой позиции», по удивительно точному выражению проф. С.Ф. Фейнберга (6). В этом случае исполнитель избегает широких дуговых движений, когда палец достигает нужной клавиши в последний момент, и пианисту не хватает времени, чтобы подготовить и организовать руку в новом месте клавиатуры. В предложенном способе все внимание исполнителя сосредоточено на том, чтобы рука привыкла быстро занимать новую, удобную позицию и подготавливаться для продолжения игры.

При работе по преодолению технических трудностей педагогу лучше находиться рядом с учеником, а не на расстоянии, чтобы сиюминутно реагировать на не-

правильное движение, ошибочную реакцию. Словесные замечания следует сочетать с подсказкой через осязательный контакт.

С развитием технических навыков тесно связана система приемов исполнения, т.е. аппликатура. Известно, что удачно подобранная аппликатура может быть средством для преодоления технических трудностей. Понятие наилучшей аппликатуры, естественно, зависит от художественных критериев, но имея в виду общие аппликатурные принципы, надо уметь в отдельных случаях ориентироваться и на индивидуальные решения. Если в обучении обычных студентов больше возможности применения общих принципов, то при занятиях с незрячими учениками особое значение приобретает подбор индивидуальной аппликатуры, так как сама приспособляемость их к инструменту более индивидуальна. В целом совокупность вопросов, связанных с индивидуальным подходом к выбору аппликатуры для незрячих учащихся, представляет многообразную проблему и, на наш взгляд, может быть темой отдельного исследования.

Особую сложность для разбора и охвата текста в брайлевском варианте представляет работа над полифонией. Если в отдельных случаях можно говорить о несовершенстве брайлевского письма, то это, в первую очередь, касается способов полифонического изложения. Учащемуся, лишенному зрения, труднее разобратся, к примеру, в линии средних голосов, когда ноты одного из них исполняются поочередно правой и левой рукой. Разбирая отдельно каждый голос в объеме нескольких тактов, труднее проследить линию развития того или иного голоса. Кроме того, бывает сложно сопоставить все голоса в единовременном звучании, особенно при несовпадении их по динамике, артикуляции, тембру. В работе над полифонией с незрячими учащимися особенно важно умение педагога разбираться в нотном брайлевском тексте, чтобы разговор со студентом состоялся ясный и конкретный.

Если обучаемый студент профессионально одарен, то завершающий этап работы, связанный с особенностями образного строя, концентрации внимания на объединении отдельных частей произведения в единое целое, выразительным значением кульминаций, проходит

при активном участии студента, его самостоятельной инициативе и не вызывает особых трудностей и напряжения, связанных со спецификой обучения.

Педагог должен иметь также в виду, что ознакомление и выбор редакции исполняемого произведения для незрячего музыканта весьма затруднителен, поэтому участие педагога в этой работе, как и в сопоставлении разных редакций, необходимо.

Особого внимания заслуживает разговор о публичном исполнении: связанном с ним волнении и формах его проявления. Эстрадное выступление, как новый этап работы над произведением, даже у опытных исполнителей наряду с творческим подъемом вызывает и негативные реакции. В работе со студентами нашего контингента добавляются еще и свои специфические особенности. Помимо общей нервозности и легкой возбудимости успешному выступлению могут помешать незначительные, на первый взгляд, обстоятельства, такие как неудачный выход на сцену, неосведомленность о составе аудитории, размерах сцены, местонахождения инструмента, чересчур яркое освещение и т.п. В период подготовки к публичному выступлению особенно целесообразно присутствие на уроках других учеников, совместные прослушивания, тем более что у студентов такое участие в коллективной творческой работе возражений почти никогда не вызывает.

Еще несколько конкретных замечаний. Учитывая трудности работы с брайлевским текстом, выученные произведения имеет смысл держать в памяти, поддерживать в рабочем состоянии. Это будет способствовать накоплению репертуара, стимулировать память и также повысит шансы успешного публичного выступления.

Большую роль приобретает сила воздействия личного примера педагога, его манеры и характер общения с учеником, ведения урока. Слово, интонация голоса — все имеет свою непреходящую ценность для создания творческой и благоприятной атмосферы в классе.

Использование для развития воображения в музыкально-исполнительском процессе методов, существующих в изобразительных видах искусства (живопись, скульптура), для наших студентов ограничено. Тем более возрастает необходимость воспитания интереса к различным, доступным для этих студентов, художест-

венно-ценным явлениям искусства и литературы. Умение заинтересовать ученика музыкой, приучая его к посещению концертов, слушанию радиопередач, грамзаписей, — одна из основных задач педагога-воспитателя.

Использованная литература:

1. *Г. Нейгауз*. Об искусстве фортепианной игры. М., Музыка, 1988, с. 147.
2. *Г. Нейгауз*. Указ. произв., с. 77.
3. *Н.С. Михальченко*. Диссертация: «Методические особенности обучения слепых игре на баяне», часть 2, глава 2, §4, с. 24.
4. *С.Е. Фейнберг*. Пианизм как искусство. М., Музыка, 1969, с. 258.
5. Там же, с. 275.

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ С НЕЗРЯЧИМИ И СЛАБОВИДЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ — ГИТАРИСТАМИ

В данной статье на основе анализа используемых видов памяти предлагается методика работы над музыкальным произведением применительно к гитаристам, имеющим частичную или полную потерю зрения. В частности, в статье рассматриваются некоторые тонкости аппарата левой руки. В целом, данная работа может быть полезна любым исполнителям.

В основу предлагаемого метода положена система преподавания доцента музыкального факультета Государственного специализированного Института Искусств (ГСИИ) К.А. Фраучи. В течение многих лет педагогической деятельности эта система дает хорошие результаты и, с моей точки зрения, заслуживает внимательного рассмотрения и изучения.

Прежде чем приступить к изложению самой методики, следует отметить, что в данной работе применен принципиально новый подход для описания процессов, происходящих при изучении музыкального произведения, подход, основанный на осмыслении используемых видов памяти и их взаимодействия между собой. В связи с этим здесь последовательно вводится ряд специфических терминов, настоящий смысл которых может быть понят не сразу, а потребует медленного и вдумчивого чтения. Только глубокое осмысление и точное последовательное выполнение каждого из рассматриваемых этапов поможет исполнителю получить необходимый результат.

Итак, определим и детально рассмотрим согласно этой методике, все этапы работы над музыкальным произведением.

Прежде всего, внимательно ознакомившись с нот-

ным текстом, следует тщательным образом разобраться в структуре изучаемого произведения. Как известно, к ней относятся следующие элементы музыкальной формы: части, периоды, предложения, фразы, мотивы. Во избежание путаницы в терминологии, а также для более наглядного и доступного изложения материала определим термин «составляющая часть» (далее просто «составляющая»)*. В зависимости от фактуры музыкального произведения и его осмысления исполнителем составляющая может точно соответствовать либо фразе (если она не делится на мотивы), либо одному или нескольким мотивам с их гармоническими сопровождениями.

Теперь можно сформулировать I этап изучения музыкального произведения.

I этап: Ознакомившись с нотным текстом, определить составляющие части музыкального произведения, исходя из его формы.

На этом этапе полезно сразу точно организовать содержание последовательной памяти. Для этого необходимо каждой составляющей присвоить свое название, которое будет отражать ее значимость по отношению к другим (например, кульминация, характер эпизода, фактурное строение, ритмический рисунок, гармонические особенности, внутреннее состояние исполнителя и т.д.). Другими словами, исполнитель здесь может проявить свою фантазию, но названия составляющих частей должны наиболее точно передавать художественную трактовку произведения, не противоречить замыслу композитора и легко запоминаться. Таким образом, запомнив эти названия, заниматься тренировкой последовательной памяти, т.е. держать структуру музыкального произведения в голове, можно без инструмента. Правильно используя I этап, студент может увеличить время своих занятий специальностью. Это особенно важно для исполнителей с полной или частичной потерей зрения, потому что получение информации и ее усвоение по зрительному каналу (зрительная память) крайне затруднительно либо вообще невозможно (отсутствует способность чтения с листа).

* Под составляющей следует понимать минимальную группу нот, которая несет в себе некоторый музыкальный смысл.

На этом этапе будет также полезно использовать внутренний слух, который, как известно, хорошо развит у слепых музыкантов. Следовательно, здесь могут участвовать 2 вида памяти — последовательная и музыкальная (последовательная память заполняется музыкальной). Однако при использовании описываемой методики на практике главной задачей первого этапа работы над музыкальным произведением является развитие и тренировка последовательной памяти. Как правило, на это затрачивается очень незначительное, относительно всего объема, время.

II этап: Подбор аппликатуры.

«От удобной аппликатуры зависит не только верное «произнесение» мелодических фраз и пассажей, но и четкое выполнение темповых и динамических нюансов» (1).

«Умение найти естественную и художественно-целесообразную аппликатуру — важная сторона исполнительского мастерства» (2).

Для достижения вышесказанного искомая аппликатура должна удовлетворять следующим требованиям:

1. Соблюдение голосоведения (в переложениях для гитары может выполняться не всегда).
2. Удобство (за удобство отвечает логика движений — рациональность механических движений пальцев обеих рук и переходов из одной позиции в другую).
3. Отношение к звуку (имеется в виду выбор позиции, от которой зависит тембр звука).

Некоторые аспекты логики движения рассмотрим более подробно применительно к исполнителям, имеющим инвалидность по зрению.

Элементы теории переходов из одной позиции в другую

По величине переходы можно условно разделить на 3 вида:

1. Малые (1-2 лада).
2. Средние (3-6 ладов).

3. Большие (7 и более ладов). Практика показывает, что малые переходы, как правило, трудностей не представляют.

Осмысление возможностей и характера функционирования мышечной и осязательной видов памяти помогает без труда делать небольшие переходы. Мышечная память здесь является основной, она и заменяет зрительную. Так же, как в малых переходах, в больших тоже не возникает особых сложностей. Это связано с конструкцией классической гитары (12-й порожек находится на границе корпуса). В данном случае основной является осязательная память: левая рука, дотрагиваясь до корпуса, определяет позицию. Аналогично выполняются переходы вниз, только ориентиром является верхний порожек.

Для совершенно незрячих исполнителей могут представлять некоторые сложности средние переходы. Попытаемся рассмотреть их более подробно, а главное, понять, какие виды памяти могут здесь компенсировать потерю зрения.

Следует помнить, что по виду исполнения в гитарной технике существуют 2 типа переходов:

1. Через открытую струну (применяется, в основном, при игре приемом «тирандо»).
2. Через палец, находящийся в стадии перехода (пассажная техника на «апояндо»).

В первом случае, если это возможно, необходимо воспользоваться осязательной памятью и в момент исполнения открытой струны нужным пальцем левой руки дотронуться до струны, на которой будет извлечена нота после перехода; далее, контролируя мышечную память, выполнить переход. Если переход все же не получается, то можно использовать «более тонкую» осязательную память: слегка повесив палец на струну, почувствовать возвышение порожка, далее, контролируя число ладов, выполнить переход (использовать навык чтения по Брайлю). При этом следует опасаться специального глиссандо. В дальнейшем мышечная память должна стать основной.

Такие переходы нельзя исполнять только на слух, т.к. в слуховой памяти фиксируется исключительно результат перехода, а не действие. Таким образом, в 1-м

типе переходов (через открытую струну) зрительную память полностью компенсируют мышечная и разные уровни осязательной памяти. В то же время во избежание посторонних шумов применять осязательную память на струнах, имеющих канитель, следует осторожно.

Второй тип переходов выполняется, в основном, аналогично первому, лишь с той разницей, что в нем отсутствует открытая струна.

Для мелодической связи двух нот в разных позициях, часто используется глissандо (при этом слуховая память взаимодействует с осязательной).

Глубина (нажим) и величина (длина) глissандо, если нет специальных указаний в нотном тексте, зависит от вкуса исполнителя, но рекомендуется не делать его больше, чем на один лад.

Схема такого перехода выглядит следующим образом: выполнив начальное глissандирование, палец левой руки слегка приподнимается до отсутствия нажима на порожки и, не теряя ощущения струны, переходит на нужный лад. Как видно, здесь используются мышечная, осязательная и слуховая виды памяти, но если мышечная и осязательная работают весь переход, то слуховая постепенно переходит в осязательную, тем самым изменяя ее.

Нельзя не отметить еще одну разновидность 2-го типа переходов — переходы глissандированием. В них равноценно участвуют сразу 3 вида памяти: мышечная, осязательная и слуховая. В зависимости от глубины глissандо меняется нажим на струну, а следовательно, изменяются особенности осязательной памяти.

Несмотря на то, что во всех переходах участвующие виды памяти взаимодействуют между собой, каждый из них должен подчиняться индивидуальному контролю.

Качество перехода определяет его плавность, т.е. отсутствие резких движений в левой руке. Для достижения этого необходимо определить ноту в стадии перехода — последнюю ноту перед переходом. Для первого типа переходов — это всегда открытая струна. Контролируя пальцы обеих рук в стадии перехода, можно выполнить его плавно.

Хочется упомянуть еще об одной важной особенности аппарата левой руки, которая может значительно облегчить работу над пьесой: необходимо заранее гото-

вить положение левой руки для исполнения группы нот*. Этот момент лучше всего тщательно проконтролировать именно на II-м этапе (подбор аппликатуры). Иначе задачу придется решать интуитивно, в результате многочасовых занятий на инструменте.

Мы рассмотрели некоторые тонкости аппарата левой руки, которые часто вызывают затруднения у слепых исполнителей. Практическое же решение этих вопросов, безусловно, может принести пользу и остальным музыкантам.

Закончив рассмотрение двух подготовительных этапов, которые так или иначе используют все, переходим к освещению остальных трех, характерных только для этой методики.

III этап: Учить под предварительным пульсом (со счетом) отдельно друг от друга каждую составляющую часть музыкального произведения, давая любому исполнению собственную оценку.

Отрабатывая каждую составляющую, необходимо ее «предслышать», знать ее точное местоположение в эпизоде, помнить о следующей (знать название и слышать внутренним слухом), таким образом начинает включаться в работу важная особенность последовательной памяти — опережение. Именно на этом этапе постепенно начинают взаимодействовать между собой 2 вида памяти: последовательная (опережение) и музыкальная, которая включает в себя мелодическую, гармоническую и ритмическую компоненты. Для контроля ритмической памяти следует внимательно отслеживать структуру пульса. Необходимо также контролировать мышечную, осязательную виды памяти и логику движений.

Под собственной оценкой исполнения составляющей на III-м этапе следует понимать анализ выполнения контроля над всеми используемыми здесь видами памяти. Возникает вопрос: Как все это проконтролировать? Можно предложить следующий метод.

1. При каждом проигрывании акцентировать свое внимание на каком-нибудь виде памяти.

* Данное правило относится к вопросу постановки левой руки, поэтому детально в этой работе рассматриваться не будет.

2. Необходимо разобраться в том, какие из видов памяти работают хуже.
3. Для контроля каждого вида памяти определить количество исполнений составляющей. (Этот пункт может со временем изменяться).
4. Отработать составляющие с учетом намеченных видов памяти.

Рассматривая III-й этап, нельзя не остановиться на очень серьезной особенности работы над составляющей — на вопросе о темпах. Прежде всего необходимо в медленном темпе, с учетом всех используемых видов памяти разобраться в аппликатурных тонкостях составляющей. Как только произведено такое осмысление, следует учить ее сразу в конечном темпе. Это позволяет значительно сократить время доведения пьесы до необходимого уровня. А для более уверенного достижения свободы исполнения рекомендуется проигрывать составляющую в различных конечных темпах (от 3 до 5). Варьирование темпа устраняет зазубривание текста, которое приводит к умению исполнять только один отработанный вариант, что, в конечном итоге, ограничивает музыкальные возможности исполнителя.

Когда все используемые виды памяти будут доведены до приемлемого уровня (60-70%), рекомендуется исполнять составляющую с учетом динамического развития фразы, характера произведения, темповых изменений, внутреннего состояния. Очень полезно учить составляющие части вразбивку или, например, в обратном порядке.

Через некоторое время (зависит от уровня подготовки исполнителя, от сложности произведения) наступит такой момент, когда все виды памяти, участвующие на III-м этапе, будут доведены до должного уровня. В этом случае составляющая считается выученной.

Следующим важным шагом является соединение составляющих частей произведения.

IV этап. Исполнять под предварительным пульсом (со счетом) отдельно друг от друга каждую составляющую часть, добавляя к ней несколько нот из следующей, анализируя каждое исполнение.

Несмотря на то, что на этом этапе задействуются те виды памяти, которые уже использовались на предыду-

щем, он необходим. Являясь подготовительным шагом к исполнению произведения целиком, IV этап позволяет избежать множества ошибок, которые могут при этом возникнуть, в основном, из-за сбоев последовательной памяти и ее особенности — опережения. Следует помнить о том, что ошибки так же заучиваются, как и полезная информация. Именно поэтому их следует избегать. Немного позже мы рассмотрим подробнее методы устранения ошибок.

После того, как освоены с позиции видов памяти все описанные этапы, можно переходить к последнему.

V этап. Исполнять несколько составляющих подряд (все произведение целиком) с собственной оценкой.

На заключительном этапе должны взаимодействовать между собой все виды памяти. Последовательная память здесь используется уже полностью, и имеет место постоянное опережение событий. Особенно трудной задачей является не допустить существенного превалирования одного вида памяти над другими. Так, например, часто случается, что исполнитель начинает играть на слух. При этом музыкальная память, в основном, ее мелодическая и гармоническая компоненты, начинает играть главенствующую роль, практически аннулируя контроль за остальными, не менее важными видами памяти, что в конечном итоге приводит к заигрыванию пьесы.

Все используемые здесь виды памяти, отвечающие за независимость, гибкость, цепкость, крепость пальцев, за пластику и логику движений, разнообразие приемов и связанное со всем этим общее звучание, — все должно быть охвачено сознанием артиста. Все должно подчиняться художественному замыслу. Именно поэтому работа по V-му этапу требует от исполнителя очень серьезного внимания и заслуживает тщательной проработки.

В процессе музицирования могут возникать разного рода неточности и ошибки. Как же поступать в этом случае?

1. Никогда не останавливаться на ошибках, играть до конца весь ранее задуманный эпизод или всю пьесу.
2. С позиции «памяти» тщательно проанализировать ошибки, точно определив, из-за сбоев в каких ее видах они произошли.

3. В каждой составляющей части, где имели место ошибки, отработать отдельно ранее определенные виды памяти*.

Следует помнить, что два нижеследующих способа также могут помочь не допускать ошибок или, по крайней мере, уменьшить вероятность их появления:

1. Снизить темп.
2. Уменьшить объем информации.

Когда отработан V этап и произведение полностью готово к концертным выступлениям, для постоянного поддержания его в форме рекомендуется периодически возвращаться к III-му этапу (заменяв, конечно, слово «учить» на «исполнять»). IV этап можно исключить.

Необходимо также отметить, что время, которое студент затрачивает на отработку каждого этапа, определяется строго индивидуально.

В заключение мне хочется отметить, что данная методика может применяться в обучении не только слабовидящих и незрячих, а также, например, и слабослышащих. В этом случае компенсировать потери слуховой памяти будут остальные ее виды. А для скорейшего запоминания текста элементами описанного метода могут пользоваться вообще любые исполнители.

Использованная литература:

1. Булчевский Ю.С., Фомин В.С. Краткий музыкальный словарь для учащихся. Изд. 9-е, доп., Л., Музыка, 1988, с. 16.
2. Музыкальный энциклопедический словарь. Под ред. Г.В. Келдыша. М., Сов. Энцикл., 1990, с. 35.

* Практика показывает, что обычно трудности возникают в последовательной (особенно в опережении) и ритмической видах памяти.

ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО СЦЕНИЧЕСКОМУ ДВИЖЕНИЮ С НЕЗРЯЧИМИ И СЛАБОВИДЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ

На музыкальном факультете ГСИИ подавляющее большинство студентов имеют разной степени ограничения по зрению — вплоть до тотально незрячих. В учебной сетке часов на двух первых курсах этого факультета вместо привычного — «физкультура» — стоят занятия под названием «сценическое движение».

Поначалу это вызывало недоумение, а порой и неприятие, как среди студентов, так и среди педагогов профилирующей кафедры. Конечно, как всякие молодые люди, наши студенты не прочь подвигаться: побегать, попрыгать, поиграть в мяч, — но свободно, не задумываясь над тем, как они это делают. И почему сценическое движение? Ведь они не актеры, а музыканты! Постепенно, однако, ребята привыкли к этим занятиям и почувствовали к ним определенный вкус. А недавно педагоги музыкального факультета, присутствовавшие на ежегодном конкурсе музыкантов имени Брайля, с удовлетворением отметили, что наши студенты, выходящие на сцену, двигались гораздо увереннее и свободнее по сравнению с другими незрячими участниками конкурса, — смотреть на них было приятно.

Чем же отличаются эти занятия от обычной физкультуры, что они дают людям плохо или совсем не видящим, почему названы «сценическим» движением? За три года работы в этом направлении в институте накоплен уже некоторый опыт и, думается, он может быть интересен для педагогов, имеющих дело с подобным контингентом учащихся, независимо от их возраста и профессиональной направленности.

При разработке программы занятий мы вычленили для себя в качестве центральной задачу — помочь на-

шим студентам овладеть пластикой своего тела, координацией движений. Дело в том, что для многих незрячих молодых людей понятия пространственной ориентации очень приблизительны: поднять руку вверх, в сторону, вперед, подпрыгнуть, сделать круг головой, плечами, развернуться на 90 или 180 градусов, пройти 5 шагов вперед нормальной, а не шаркающей походкой, правильно двигая руками, — все это зачастую составляет проблему. В повседневной жизни это понятно и терпимо. Но музыкант — это артист, он выходит на сцену. Его тело должно быть легким, свободным. Он должен ощущать пространство, партнеров, сцену, зал, кулисы и т.д. Незрячий музыкант, выходящий на сцену, должен вызывать не жалость, а восхищение!

Общеизвестно, что движение связано с развитием личности. И это не просто слова. Это реальность. Когда мы находимся на сцене, мы используем нашу собственную природу, но часто используем ее хаотически, как попало. Нам необходимо заняться ее анатомией, разделить все элементы на отдельные категории, заняться развитием каждой из них, создать нечто стройное из хаоса. Когда мы приступаем к чисто физическим упражнениям, мы постепенно переходим в область, где обретаются наши эмоции. И тогда оказывается, что наше тело является непосредственным воплощением нашей психики. Эта психика выражена во всем нашем теле — в наших руках, пальцах, глазах. Наше тело становится частью нашей психики. Мы вдруг понимаем, что то самое тело, которым мы пользуемся для разных целей, становится другим, когда мы на сцене, потому что на сцене оно превращается в конденсированную психику. Поэтому задача педагога — через тело, через пробуждение его, воздействовать на психику студента, чтобы разбудить в нем личность, его творческий потенциал, укрепить его самосознание. Все это в конечном итоге поможет ему раскрыться творчески и лично, поможет избавиться от тех психологических и физических комплексов и недостатков, которые он имеет, т.е. творчески реабилитироваться.

В институте на музыкальном факультете учатся как тотально незрячие студенты, так и частично видящие. Прежде всего, очень сложно было определить, как заниматься с ними: разделять на группы, или незрячих и частично видящих соединить вместе. Трехлетний опыт

занятий показал, что на первом этапе, когда идет индивидуальный тренинг (координационные упражнения, упражнения на подвижность, гибкость, эластичность мышц), элементы парной акробатики, нужно проводить занятия в смешанных группах. На втором этапе занятий целесообразней студентов разделить — отдельно группа незрячих и группа частично видящих, так как возможности, задачи и проблемы групп различны. На этом этапе даются упражнения на ощущение пространства, на чувство партнера, усложненная парная акробатика, упражнения на умение работать на сцене со стулом, на выработку походки и т.д. На первом этапе студенты частично видящие помогают незрячим в упражнениях и в освоении предмета.

Кроме всего прочего, студенты приходят в институт просто физически слабые, не умеющие правильно ходить, тела бесформенные, деформированные и раскоординированные. Задача предмета «сценическое движение» — не только укрепить студентов физически, но убедить их, что движение — это жизнь. И убедить не только словами, а через их победы над своим телом, через обретение ими умения чувствовать партнера, ощущать пространство. Известно, что незрячим людям очень трудно оторваться от пола, просто подпрыгнуть, спрыгнуть со стула, сделать пробежку. Однако при помощи определенных упражнений незрячие студенты уже в конце первого года обучения научаются выполнять порой достаточно сложные элементы парной акробатики. Например: два незрячих студента выполняют стойку на коленях у партнера, т.е. им нужно не только оторваться от пола, но и обрести чувство партнера, чувство равновесия и координации с партнером. Или: две незрячие студентки — одна не могла постоять на одной ноге, другая — отвести точно руку в сторону, — впоследствии они бегали на перегонки, да еще с каким азартом и весельем. Но к этому результату путь не простой и не легкий. Сколько психофизических проблем пришлось преодолеть, чтобы они могли выполнить эти задачи!

Ниже мы предлагаем Вам несколько общеразвивающих и, в то же время, координационных упражнений. Они включают в себя упражнения на расслабление и на растяжение мышц, на скоординированность частей тела, на чувство пространства.

Упражнения

Прежде всего сосредоточить внимание студентов на себе, на своем психофизическом аппарате. Исходное положение: ноги на ширине плеч, подбородок на груди, сбросить лишнее напряжение и внутренне сосредоточить внимание поочередно на всех частях тела, как бы согревая их изнутри (ступни, колени, бедра, грудная клетка, плечи, локти, кисти, позвоночник снизу вверх, голова).

Затем «сломаться» в поясе и с расслабленными руками и шеей покачаться вправо и влево, на ширине плеч.

Вытянуть руки с напряжением, как бы растягивая себя:

- вверх,
- в стороны,
- вперед.

1. Упражнения для шеи:

- а) круговое вращение головой, расслабляя мышцы шеи;
- б) дотянуться ухом до плеча, правым и левым, через усилие, плечи свободны;
- в) подбородком дотянуться до груди, а затем затылком до позвоночника;

2. Для плеча:

- а) круговые вращения плечами вперед и назад по самому большому кругу (через усилия). Правое плечо вращается вперед, левое назад и наоборот. Это координационное упражнение.

3. Плечевые суставы:

- а) ноги на ширине плеч. Руки в замке перед собой. Корпус не двигать. Резкое движение руками назад;
- б) руки в замок за спиной. Туловище наклоняется вперед, руками резкое движение к полу.

4. Кисть:

- а) руки в стороны. Вращение кистями рук, а затем, не прекращая вращения кистью, добавить вращение от локтя параллельно грудной клетке;
- б) изменить направление вращения от локтя: только вправо, влево, вовнутрь, изнутри.

5. Грудная клетка:

- а) вращение грудной клетки: вперед, вправо, назад, влево;
- б) рисуем круг на воображаемой стене: вверх, вправо, вниз, влево;
- в) вращение грудной клетки вперед, вниз, назад, вверх.

6. Бедра:

- а) ноги на ширине плеч, колени согнуты, корпус на месте. Круговое вращение бедрами;
- б) ноги шире плеч. Рисуем круг сзади на воображаемой стене. Поясница вверх, сесть на правую пятку, переехать на левую, подняться вверх.

7. Колени:

- а) ноги вместе. Вращение двумя коленями вместе вправо и влево;
- б) ноги на ширине плеч. Вращаем коленями по отдельности вовнутрь, изнутри, в разные стороны;
- в) медленно поставить себя на колени и подняться без помощи рук;

8. Стопа:

- а) ноги вместе. Подняться на полупальцы. Затем встать на пятки, подняв носки (повторять несколько раз) стараться тело держать прямо. Движение вверх;
- б) «Пружинка». Подняться на полупальцы, резко опуститься на пятки и снова встать на полупальцы.

9. Волнообразные движения:

- а) Волна снизу вверх. Относительно линии туловища выдвигается сначала ступня, затем колено, бедро, грудная клетка, круг плечами вперед и наклон головы вперед (т.к. упражнения, данные выше, направлены на то, чтобы студенты ощущали в отдельности стопу, колено, бедра, грудную клетку, плечи, голову, то теперь их задача — научиться последовательно смещать части тела относительно оси своего туловища).
- б) Волна сверху вниз, вперед-назад.
- в) Волна снизу вверх с шагом вперед.
- г) Волна снизу вверх с шагом назад.

Парные упражнения

Парные упражнения очень важны, так как при них нужно переключить внимание на партнера, не теряя при этом ощущения себя. Для незрячих это большая проблема. Начинать необходимо с малого и постепенно усложнять упражнения. Здесь дается не весь комплекс упражнений, а только основа.

1. Сначала необходимо по очереди сделать друг другу массаж мышц шеи и плеч.
2. *«Качающийся мост»*. Упражнение для плечевого пояса. Положить руки на плечи партнера, ноги на ширине плеч, отойти друг от друга до положения — корпус параллельно полу и нажимать на плечи партнера, делая пружинистые движения сверху вниз.
3. *«Вращающаяся арка»*. Встать лицом друг к другу на расстоянии вытянутых рук. Взяться за руки, затем вместе, не подходя друг к другу, сделать вращательное движение. То же самое сделать, взявшись за локти, а потом за плечи. Главное в упражнении — чтобы студенты опирались друг на друга, т.е. выполняли принцип арки.
4. *«Воронка»*. Встать спиной друг к другу, сцепившись локтями, и совместно сделать вращательные движения корпусом.
5. *«Двойной поршень»*. В этом же положении, опираясь спиной друг на друга, сесть и встать, а затем, в положении сидя, попрыгать. Это же упражнение выполнить без рук.
6. *«Наездник»*. Упражнение для позвоночника. Стать в позу «кошки» — стойка на коленях и руках. Прогнуть позвоночник и выгнуть. Это же упражнение сделать с партнером, сидящим на спине.
7. *«Лесопилка»*. Сесть лицом друг к другу и упереть прямые ноги в ступни партнера. Взяться за руки, потянуть расслабленного партнера на себя, затем поменяться ролями, — «пилим дрова».
8. *«Море волнуется»*. Сидя лицом друг к другу, как можно шире развести ноги, упираясь в ноги партнера. Взяться за руки и сделать вместе полный круг корпусом.
9. *«Репка»*. Один студент сидит с прямыми ногами и ступнями упирается в стоящего на коленях партне-

ра. Взяться за руки. Стоящий на коленях студент тянет на себя расслабленного партнера.

10. *«Складной нож»*. Один студент садится с прямыми ногами и расслабляется, другой нажимает ему на спину в районе лопаток, стремясь уложить грудную клетку партнера на колени.
11. *«Черепашка»*. В этом же положении согнуть ноги в коленях и положить грудную клетку на пол, просунав руки под колени. Партнер помогает, нажимая ему на спину.

Равновесные фигуры

1. *«Весы»*. Встать лицом друг к другу так, чтобы носки касались носков партнера, ноги вместе. Взяться за руки. Не сгибая корпуса, одновременно отклониться назад. Затем, сначала поочередно, а потом одновременно, сесть и встать.
2. *«Флажок»*. Встать боком друг к другу, ноги вместе, правая нога стоит вплотную с левой ногой партнера. Взяться правой рукой за левую руку партнера. Не сгибая корпуса, отклониться в разные стороны.
3. *«Девочка и слон»*. Студент стоит в положении «кошки». Его партнер ставит правую ногу ему на поясницу перпендикулярно позвоночнику, левая нога ставится вдоль позвоночника между лопаток. В этом положении «слон везет девушку».
4. *Стойка на коленях у партнера*. Один студент садится на край стула, корпус прямой. Другой, взявшись за руки с сидячим партнером, становится ему на колени. Затем сидящий студент приподнимается и отклоняет корпус назад; одновременно стоящий на коленях студент, не сгибая корпуса, отклоняется назад. Руки должны быть прямыми. После этого стул убирается. Потом это же упражнение выполняется без стула.

Упражнения на ощущение пространства

1. Два студента становятся лицом к лицу. Один отходит на некоторое расстояние. Задача другого — с закрытыми глазами подойти к первому на расстояние вытянутой руки и положить ее на плечо.

2. Два студента стоят друг против друга на расстоянии вытянутой руки, сосредоточив внимание на партнере (глаза закрыты). По очереди, не теряя чувство партнера, обойти друг друга и вернуться в исходное положение.
3. Из того же положения. Задача: с закрытыми глазами одновременно отойти друг от друга на расстояние, при котором сохраняется ощущение партнера. Затем вернуться в исходное положение.
4. Упр. со стулом — задача студента поставить стул на расстояние 2-3 метра, вернуться на место, затем подойти к стулу, взять за спинку и снова вернуться на место. Ориентиром может быть студент.
5. Обойти круг. Группа студентов стоит в кругу лицом в центр. Задача студента обойти круг, не задевая его, на расстоянии 1 м — 0,5 м. Студенты, образующие круг, должны настроить свое внимание на обходящего и «внутренне отталкивать» его. Обходящий должен не вычислять и угадывать, а «ощутить» этот круг.
6. Образуйте круг в положении «руки на плечах у партнеров». Задача: увеличить круг до положения вытянутых в стороны рук (ладонями в центр круга), опустить руки. Вернуться в исходное положение, но в обратном порядке; вместе поднять руки в стороны и сузить круг до положения — руки на плечах.

Но это только физическая часть упражнения. Главное, чтобы студенты научились ощущать круг в целом. А чтобы незрячий студент мог понять, каков этот круг, после его формирования каждый незрячий студент должен обойти круг изнутри, поняв его размер, и занять свое место. Упражнение выполняется с закрытыми глазами, чтобы полностью сосредоточить свое внимание на ощущениях. Необходимо добиваться, чтобы все движения выполнялись одновременно.

Обычно в первый момент студенты пытаются, не включаясь в партнера и не ощутив его биополе, вычислять шаги, включая слух. Однако задача педагога — сделать так, чтобы студенты научились через эти упражнения доверять своим ощущениям, т.е. себе, своей природе.

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что занятия сцендвижением являются не только средством физического совершенствования, но и дают студенту возможность через тело постичь свою психофизическую природу, достичь как свободы телесной, физической, так и свободы духовной, психологической. Все это служит одной цели — гармоничному развитию личности, личности, способной увидеть и оценить прекрасное, свободной и независимой от каких бы то ни было комплексов. Для выполнения предлагаемых упражнений требуются воля, терпение, мужество и т.д., т.е. именно те качества, которые и помогают преодолевать эти комплексы, а значит — творчески реабилитироваться.

Беря в основу этот комплекс упражнений, каждый педагог волен развивать его и привносить результаты своего педагогического опыта.

И.М. Востров

ВОПРОСЫ ЖАНРОВОГО РЕШЕНИЯ СПЕКТАКЛЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Е.Б. ВАХТАНГОВА

Вопросы жанрового решения спектакля принадлежат к наиболее актуальным и сложным вопросам современного театра. Решение их невозможно без изучения опыта прошлого: без соотнесения наших сегодняшних проблем с проблемами и открытиями, поражениями и победами прошлого. И, конечно, при этом мы не можем пройти мимо наследия Е.Б. Вахтангова, ибо все его творчество, особенно пять последних спектаклей («Свадьба», «Чудо Святого Антония», «Эрик XIV», «Гадибук» и «Принцесса Турандот») свидетельствуют о постижении Вахтанговым определенных секретов жанрового решения спектакля.

Вахтанговский опыт жанрового решения спектакля необходимо тщательно изучать. Многие из того, что открыл Е.Б. Вахтангов, вошло в практику современного театра, стало общепринятым, получило свое теоретическое обобщение, а нам необходимо знать истоки наших сегодняшних взглядов. Многие, и это самое главное, в этом опыте еще остается неиспользованным, требует своего изучения, осмысления, развития и применения на практике.

В данной статье мы сможем затронуть лишь некоторые из принципов вахтанговского направления в театральном искусстве, в частности, нас будет интересовать принцип активного отношения художника к действительности и активного выражения этого отношения в спектакле.

«Пусть умрет натурализм в театре», — писал Вах-

тангов (1). «С точки зрения этого принципа, — отмечает Б. Захава, — Вахтангов требовал, чтобы всякий спектакль и всякая роль создавались на основе точного и определенного отношения коллектива (режиссера и актеров) к тем явлениям жизни, которые получили свое отражение в данной пьесе и подлежат воспроизведению в спектакле. Вахтангов считал, что именно этим отношением и должно определяться режиссерское решение спектакля.» «Он требует... от актеров, чтобы они не только жили чувствами и мыслями образа, но чтобы они еще мыслили также и об образе, создавая этот образ не иначе как на основе своего отношения к нему» (2). Этот принцип непосредственно связан со многими проблемами жанрового решения спектакля.

Именно стремление выразить свое активное отношение к явлению действительности толкает художника театра на поиск яркого, выразительного жанрового решения. Между этим отношением и жанром спектакля существует диалектическая взаимосвязь содержания и формы, где отношение — это содержание, а жанр — форма. Если у режиссера нет точного активного отношения к той жизни, которую он воссоздает в спектакле, то и жанровое решение возникает соответственно вялое и неинтересное. Искусственный же поиск яркого жанрового решения без определенной режиссерской позиции неизбежно ведет к формализму. В то же время без точно найденного, точно выявленного жанрового решения невозможно выразить отношение художника. Только их полное взаимопроникновение порождает неразрывность формы и содержания.

Таким образом, принцип активного отношения художника к действительности указывает источник жанрового решения спектакля, вскрывает его содержание.

Изучая «принцип активного отношения» Е.Б. Вахтангова, мы видим, как важно, чтобы отношение режиссера и театра выражало не только их субъективную позицию, но и отношение зрителя, для которого создается спектакль. Только тогда спектакль найдет отклик в зрительном зале.

В 1918 году Вахтангов поставил «Чудо святого Антония» М. Метерлинка. Отношение режиссера к героям и событиям пьесы было юмористическое. Он говорил об «улыбке» Метерлинка по поводу своих героев. Спектакль этот, как пишет Б.Е. Захава, «довольно благосклонно

принимался зрителями», однако, не стал событием, каким явилась в 1921 году вторая его редакция. Новый спектакль был поставлен в жанре сатирической комедии. Неприятие буржуазной морали, желание раскрыть ее ханжескую сущность легло в основу жанрового решения спектакля — и это совпадало с отношением тогдашних зрителей к миру буржуазии. Жанр спектакля был из жанрового языка эпохи, что во многом определило его успех.

Если мы обратимся к дореволюционному творчеству Вахтангова, то увидим, что, с одной стороны, его индивидуальности было свойственно стремление отчетливо выразить свое отношение к изображаемому (прежде всего, об этом говорят его актерские работы, сыгранные им в остром рисунке, — Тэкльтон, Фрэзер, шут), с другой — ведущим жанром его творчества в это время была драма — жанр, в наименьшей степени выражающий субъективное отношение художника к изображаемому на сцене.

Правда, в самой драме — в рамках одного жанрового пласта — у Вахтангова происходит движение от почти натуралистического «Праздника мира», до приближающихся к трагическим образам «Росмерсхольма». Так, еще в 1916 году Вахтангов пишет: «У нас в театре, в Студии и среди моих учеников чувствуется потребность в возвышенном, чувствуется неудовлетворение «бытовым» спектаклем, хотя бы и направленным к добру. Быть может, это первый шаг к «романтизму», к повороту» (3).

Но, двигаясь в своем творчестве к искусству активному, яркому, жанрово острому, он, однако, не может совсем порвать с драмой. Почему? Представляется, что это происходило не только потому, что в это время Вахтангов всецело разделял программу и принципы МХАТ и его I студии, но и потому, что драма была основным жанром, выражающим мироотношение того круга людей, в котором жил Вахтангов, для которого он творил. И как бы ни были сильны его собственные устремления к романтическому восприятию жизни, он, всегда чутко прислушивающийся к окружающей жизни, не мог полностью отбросить существующие в ней здесь и сейчас настроения.

Говоря о жизни поставленных им спектаклей в будущем, Вахтангов предполагал обязательное изменение

их формы, а следовательно и жанра соответственно требованиям времени. «Заглядывая далеко вперед, Вахтангов видел изменения в рисунке «Принцессы Турандот»... Видел то счастливое время, когда яркая красочность быта... людей потребует от нашего спектакля, скажем, суровости, аскетизма, драматического напряжения*...» (4). «После того, как установится порядок, тишина, клеймить буржуа станет несовременным, и «Антоний» потребует иного угла зрения в смысле театрального решения» (5).

Е.Б. Вахтангов прежде всего учит нас необходимости неразрывной связи с временем, постоянному изменению вместе с ним, необходимости чувствовать жанровый язык своей эпохи. Если художник хочет творить новое... то он должен творить вместе с народом. Не для него, не вне его, а вместе с ним (6).

Если мы сравним жанры пьес, которые ставил Вахтангов, с жанрами его спектаклей, то увидим, что они не всегда совпадали. Например, «Росмерсхольм». Ибсен определяет жанр пьесы как драму. В вахтанговском решении спектакль приближается к трагическому звучанию, хотя на программке спектакля и остается — «драма». П.А. Марков пишет, что задачей Вахтангова было раскрыть трагедию мысли» (7). Сам Вахтангов в заметках о «Росмерсхольме» пишет: «Ибсен страдает, главным образом, оттого, что его не брали с точки зрения больших, как глыбы, образов» (8). А ведь «большие, как глыбы, образы» характерны как раз для трагедии.

«Свадьба» А.П. Чехова. У автора в подзаголовке — «сцена в одном действии». В комментариях к полному собранию сочинений А.П. Чехова читаем: «Это — жанровая картинка, верно рисующая быт и отношения действительно существующих людей...» «В своих комедиях он (Чехов. — И.В.) задумчив, грустен, щиплет за сердце, в одноактных же сценах у того же автора веселье брызжет из каждой строки» (9). Традиционным было именно такое (водевильное) отношение к этому произведению. Вахтангов же поставил спектакль в жанре трагикомедии. «Надо было возможно более активно выразить свое отношение к мещанству, к обывательщине и всепожирающей пошлости» (10). «Трагикомические черты определяют звучание, которое хотел придать «Свадь-

* Здесь и далее выделения автора статьи.

бе» Вахтангов» (11). О жанровом решении «Свадьбы» говорит и такое высказывание самого Евгения Багратионовича: «Я хочу поставить «Пир во время чумы» и «Свадьбу» Чехова в один спектакль. В «Свадьбе» есть «Пир во время чумы». Эти, зачумленные уже, не знают, что чума прошла, что человечество раскрепощается, что не нужно генералов на свадьбу» (12).

Примеры изменения жанра пьесы режиссером мы находим и в планах будущих постановок. «Я хочу поставить «Чайку»... у Чехова не лирика, а трагизм. Когда человек стреляется, это не лирика. Это или Пошлость, или Подвиг. Ни Пошлость, ни Подвиг никогда не были лирикой. И у Пошлости, и у Подвига свои трагические маски» (13). Здесь Вахтангов намеревается порвать с традиционным для того времени жанровым прочтением пьес Чехова. (Отзвуки предлагаемого Вахтанговым жанрового решения чеховских пьес мы находим во многих современных постановках).

То же самое при работе над комедией Л.Н. Толстого «Плоды просвещения». План постановки спектакля Вахтангов заканчивает словами: «Из комедии сделана мистерия» (14).

Мы видим, что Е.В. Вахтангов считал режиссерскую интерпретацию жанра пьесы возможной и необходимой; приведенные примеры говорят о постоянном соотношении им жанра пьесы с современностью, с современным отношением к изображаемой действительности; о большой активности режиссера по отношению к жанру пьесы. При этом очень важным моментом остается и верность режиссера автору. Новые жанровые решения извлекались из пьесы, возникали на основе более глубокого, всестороннего анализа авторского материала, а не привносились извне.

Остановимся теперь подробнее на анализе жанра спектакля «Принцесса Турандот», последнего, наиболее яркого и сложного по форме произведения Е.В. Вахтангова. Ни жанр, обозначенный в программе спектакля, — «сказка», ни добавление, которое делают к нему, — «комедия-сказка» — не выражают полностью того жанрового своеобразия спектакля, которое возникает из его описаний.

Говоря о жанре «Принцессы Турандот», нужно помнить, что содержание спектакля не ограничивалось содержанием пьесы. Игралась не просто сказка К. Гоцци,

а сказка Гоцци, разыгрываемая труппой актеров итальянской комедии масок. Образ, который создавал актер, — это не образ Турандот, Калафа, Адельмы, а образ итальянского актера, увлеченного сценическим представлением образов Турандот, Калафа, Адельмы. Об этом пишут все участники спектакля. Мир театра, открытый перед зрителями, был не только приемом, призванным увлечь зрителя содержанием сказки, но и частью содержания, идеи, сверхзадачи спектакля. «Что, если сделать смыслом всей работы именно представление пьесы, а не только ее содержание — найти предельную театральность приемов, обнажить творческую сущность актерского искусства, отыскать особую технику актерской игры, довести ее до совершенства и всем этим вместе взятым зажечь зрителя жизнерадостностью и весельем» (15). Так фантазировал о будущем спектакле Е.Б. Вахтангов.

В отношении итальянских актеров комедии масок к содержанию пьесы Гоцци иронически-комедийное начало сочеталось с героико-драматическим:

- «Как итальянский актер я прекрасно сознаю всю наивность и комизм положения моего героя. ... Но в творческой природе итальянского актера была заложена способность пылкого воображения, которое заставляло его играть роль Калафа с неподдельной увлеченностью и горячей заинтересованностью в его судьбе и действиях» (16).
- «Я итальянский актер, нигде не теряя иронического отношения к своему герою, к забавным чертам его характера и к тем курьезным событиям, которые с ним происходят, временами почти сливался с Калафом, естественно чувствовал себя в образе» (17).
- «2-ой акт начинался с монолога Адельмы. ... Перед нами раскрывается мятежная, страстная натура сверстницы и ближайшей подруги Турандот. В монологе Орочко чувствовалось кипение неподдельных страстей» (18).
- «В сцене Калафа и Адельмы накал страстей и чувств доходил до высшего напряжения. Тут и стихийная порывистая любовь Адельмы к принцу, и неразделенная любовь Калафа и Турандот, тут и опасность, угрожающая принцу, может быть, даже смерть, которую он примет от руки коварной и любимой женщины» (19).

— «Публика в какие-то моменты должна была забывать о нашей игре, зрители попадают в плен к той жизни, что создана на сцене» (20).

К итальянским актерам, их творчеству отношение создателей спектакля, актеров Вахтанговской студии, тоже было двойственное. «Я ощущал себя, — пишет Ю.А. Завадский, — итальянским актером, разделяя его темперамент, свободу поведения, юмор, но в то же время сам как бы подсмеивался над его условно-театральным способом изъясняться, над наивными способами игры» (21). Ироническое отношение к ходоульности, условности игры итальянских актеров соединялось с восхищением их мастерством, красотой и могуществом театра. И здесь иронически-комедийное начало соединялось с героико-романтическим.

Этот сложный художественный пафос вахтанговского спектакля во многом отражал общее мироощущение режиссера в этот, может быть, самый трагический период его жизни. «Умиравший Вахтангов воплотил в последнем спектакле все то, что он мог отыскать в себе и противопоставить надвигающейся смерти. Нерастраченную детскую наивность и мощное целенаправленное воображение поэта, страстное стремление к возвышенному и яростное, язвительное неприятие мещанства, ненависть к пошлости, неиссякаемый юмор, острый ум и неизбывную любовь к жизни» (22). Необходимость выразить отношение, включающее в себя так много граней и оттенков, привела к рождению нового жанрового образования, переплавившего в себе иронию и героику, комизм и драматизм.

Современный театр очень широко использует этот опыт Вахтангова. Сейчас практически не существует спектаклей чистых жанров. Сложное миро- и самоощущение современных людей требует сложного жанрового языка — новых жанровых образований. Но при этом очень важно, чтобы достигался сплав жанров, а не механическое их соединение.

Огромное значение Е.Б. Вахтангов уделял вводу зрителя в жанровый язык спектакля, или, как сейчас говорят, жанровой экспозиции спектакля. В разных спектаклях она создавалась по-разному.

В «Принцессе Турандот» существует несколько прологов: зрителям представляют участников спектакля, ак-

теры одеваются и гримируются на глазах у зрителей, они исполняют вступительную песенку, слуги просцениума готовят декорации первой сцены. Цель этих прологов — договориться со зрителем об условиях игры, о жанровом языке спектакля. Театр старается ввести зрителя в этот язык для того, чтобы зритель свободно воспринимал все, что будет происходить на сцене. «Парад сразу придавал началу представления торжественный, праздничный характер, вводил зрителей в особую, приподнятую и вместе с тем непринужденную атмосферу спектакля. Театр как бы сразу уславливается со зрителем, на каком сценическом языке поведется весь разговор» (23). В данном случае жанровая экспозиция достаточно автономна от действия спектакля. Она — отдельный кусок объяснения, разъяснения, ввода в жанр спектакля. Подобный же прием Вахтангов собирался использовать в спектакле «Эрик XIV». «Первоначально он думал найти для Эрика пролог, в котором сказать о «представлении» (24).

Несколько по-другому создавалась жанровая экспозиция в «Свадьбе». Здесь тоже был придуман режиссером дополнительный эпизод, но уже непосредственно связанный с действием спектакля. «Бравурная кадрили открывала действие спектакля. Под быстрые, но унылые, дребезжащие звуки расстроенного рояля, под выкрики распорядителя танцев, кружились, встречаясь и расходясь, малознакомые, чужие друг другу люди. Сталкиваясь и разлетаясь в стороны, они шумели, веселились, но в их шуме и веселье чувствовалась пустота и бездушие этого свадебного праздника. ...Этот своеобразный «парад-кадриль», найденный Вахтанговым, вводил зрителя в атмосферу «Свадьбы», шумной, но невеселой» (25). Такое начало спектакля было знакомством не только с атмосферой свадьбы, но и с жанром, в котором театр собирался о ней рассказывать. Видя танцующих героев, которые сразу вызывали и смех, и жалость, зритель понимал, что создатели спектакля рассматривают происходящее как сочетание смешного и трагического — как трагикомедию.

В «Гадибук» жанровое вступление было еще более лаконичным. Возникла мелодия скрипки, сближались Лея и Ханан, переплетались их руки, высвечивались изломанные стены синагоги с копошащимися в ней страшными людьми. Скупость и торжественность выразительных средств создавали настрой на высокое и трагическое зрелище.

А «Чудо святого Антония» сразу начиналось с развития сюжета, казалось бы, без жанровой экспозиции. Но и здесь она существовала. Только в данном случае она была вплавлена непосредственно в действие спектакля, и зритель понимал жанр спектакля в его первых сценах.

Какие же уроки мы можем вынести из опыта Е.Б. Вахтангова в области жанровой экспозиции? Во-первых, жанровая экспозиция обязательна в каждом спектакле; во-вторых, она особенно важна в каждом спектакле. Как нельзя обойтись без нее, так нельзя использовать один и тот же прием для ее создания во всех произведениях. Особенности жанровой экспозиции каждого спектакля зависят от особенностей авторского материала и от сложности задуманного режиссером жанрового решения: жанр, знакомый зрителю, требует более простой экспозиции, незнакомый же (особенно новые жанровые образования) — более развернутой и подробной. Сравните, например, жанровые экспозиции «Чуда святого Антония» и «Принцессы Турандот».

Когда мы говорим о жанровом решении спектакля, мы говорим об определенном преломлении отраженной в нем действительности, цель которого — создать у зрителя отношение, аналогичное нашему. В статье «Эрик XIV» Вахтангов пишет: «Студия Художественного театра... поставила себе задачей дать представление, в котором внутреннее содержание оправдывало бы форму, далекую от исторической правды. Преломление всех положений пьесы — внешних и внутренних — шло от современности» (26).

Внешние преломления достигаются с помощью различных театральных выразительных средств. Они, собственно, и создают жанр спектакля. «Верно найденные театральные средства дают автору подлинную жизнь на сцене» (27). Применяя эту мысль Вахтангова к жанру, можно сказать, что верно найденные театральные средства дают жизнь задуманному режиссером жанру спектакля.

Это не значит, что Вахтангов впервые открыл роль выразительных средств в жанровом решении спектакля. Но именно он чрезвычайно расширил возможности разнообразных жанровых решений, обогатив палитру театральных выразительных средств, смело, ярко используя их. Художественное оформление (декорации, грим, костюм, свет), музыка, выразительные средства актерской игры: «дыхание, звук, слово, фраза, мысль,

жест, тело, пластичность, ритм» (28) — все использовалось им для воплощения задуманного жанра.

Однако главная его заслуга в другом: в открытии необходимости определенного внутреннего преломления, подводящего к органическому рождению преломления внешнего.

Вахтангов, ученик Станиславского, не мог допустить театральности без внутреннего ее оправдания, яркой формы без содержания, выразительного режиссерского рисунка без живых чувств актера.

К.С. Станиславский открыл законы органического рождения чувств на сцене. Но, следуя исключительно этим законам, актер, как правило, подходит лишь к жизненной правде чувств, к жизненной манере поведения. Это годится для пьес определенных жанров, для пьес, в которых преломление действительности незначительно (разновидности драматического жанра). Вахтангов же хотел добиться, чтобы актеры в разных жанрах играли по-разному, чтобы в каждом жанре, при сохранении законов органики, рождалась бы своя неповторимая манера актерской игры. «Вахтангов настойчиво и неоднократно напоминал... что своеобразная трактовка отдельных элементов «системы», которую он давал на репетициях «Турандот», нужна для раскрытия содержания и построения формы именно этого спектакля, predetermined данным конкретным замыслом, что постановка «Гамлета»... потребует нового толкования тех же элементов системы, уже применительно к особенностям шекспировской трагедии» (29). Когда он говорил, что «любая пьеса — предлог образовать в студии на полгода специальные, необходимые для данной формы занятия» (30), он говорил не только об обучении внешним приемам, внешней технике, необходимой для данной формы, для данного жанра, но и о перестройке внутренней техники, о перестройке всего психофизического аппарата актера.

В 1920 году Вахтангов работал в студии «Габима» сразу над четырьмя одноактными вещами различных жанров: «Старшая сестра» Шолом-Аши («произведение драматическое»), «Пожар» Перетца («трагическое» произведение), «Солнце-солнце» Кацнельсона («лирическое произведение»), «Напасть» Берковича («комический случай»). Вот что пишет о методах работы над этими пьесами И.А. Виньяр: «Если в первой вещи мы искали и сквозное действие, и задачи, и разбивали эту одноакт-

ную вещь на куски, главные и второстепенные, очень обстоятельно обговаривали задачу каждой фразы, каждое слово, состояние каждого действующего лица, отношение его с окружающими, — то во второй вещи принцип был другой. Там устанавливалось главным образом сквозное действие каждого действующего лица и отдельного куска. В третьей вещи главным оказалось настроение, с которым актеры должны выйти на сцену. В четвертой важнее всего было найти характер взаимоотношений действующих лиц» (31).

В разных произведениях на первый план выходили разные элементы системы. Это теснейшим образом связано с законами жанра. Например, для трагедии характерно такое построение, когда мир пьесы представлен нам как бы глазами ее главного героя. Сам герой обязательно является личностью незаурядной, вызывающей к себе определенное эмоциональное отношение зрителя (восхищение, удивление, сострадание). Характер этот взят в таких условиях, когда сами события и обстоятельства заставляют героя стремиться к одной единственной цели. Именно поэтому в работе над трагедией «Пожар» главное внимание было сосредоточено на овладении сквозным действием. Драма же имеет ярко выраженную тенденцию поставить зрителя в позицию свидетеля. Тенденция к достоверности и объективности изложения определяет и социальную конкретность и подробную психологическую разработку характеров героев. Отсюда подробная разработка образов в драме «Старшая сестра» (32).

Сам Е.Б. Вахтангов прекрасно практически осуществлял перестройку актера для игры в разных жанрах, но теоретически этот вопрос до сих пор остается наименее изученным вопросом актерской техники.

Размер статьи не позволяет исчерпывающе осветить все поднятые в ней вопросы. Мы лишь начали исследование творчества Е.Б. Вахтангова с точки зрения проблем жанра, жанрового решения спектакля. Предстоит еще многое изучить и проанализировать. Это тем более актуально, что в сегодняшнем театре проблемы жанра, сложных жанровых образований, органичного существования актера в них являются наиболее важными. И в решении этих вопросов неоценимую помощь может оказать творческий опыт великого новатора театра.

Использованная литература:

1. *Вахтангов Е.Б.* Материалы и статьи. М., 1959, с. 188.
2. *Захава Б.Е.* Современники. М., 1969, с. 244.
3. *Вахтангов Е.Б.* Материалы и статьи. М., 1959, с. 66.
4. *Завадский Ю.А.* Учителя и ученики. М., 1975, с. 202.
5. *Вахтангов Е.Б.* Материалы и статьи. М., 1959, с. 213.
6. Там же, с. 168.
7. МХАТ II. М., 1925, с. 136.
8. *Вахтангов Е.Б.* Материалы и статьи. М., 1959, с. 94.
9. *Чехов А.П.* Полн. собр. соч. в 30 тт. М., 1978, т. 13, с. 376, 377, 378.
10. *Симонов Р.Н.* С Вахтанговым. М., 1959, с. 21.
11. Там же, с. 25.
12. *Вахтангов Е.Б.* Материалы и статьи. М., 1959, с. 21.
13. Там же, с. 188.
14. Там же, с. 197.
15. *Завадский Ю.А.* Учителя и ученики. М., 1975, с. 197.
16. Там же, с. 200.
17. Там же, с. 200.
18. *Симонов Р.Н.* С Вахтанговым. М., 1959, с. 137.
19. Там же, с. 141.
20. *Синельникова М.Д.* Воспоминания. В кн.: Беседы о Вахтангове. М.-Л., 1940, с. 160.
21. *Завадский Ю.А.* Учителя и ученики. М., 1975, с. 200.
22. Там же, с. 170.
23. *Симонов Р.Н.* С Вахтанговым. М., 1959, с. 126.
24. *Марков П.А.* Сулержицкий — Вахтангов — Чехов. В кн.: МХАТ II. М., 1925, с. 140.
25. *Симонов Р.Н.* С Вахтанговым. М., 1959, с. 46.
26. *Вахтангов Е.Б.* Материалы и статьи. М., 1959, с. 186.
27. Там же, с. 214.
28. Там же, с. 187.
29. *Симонов Р.Н.* С Вахтанговым. М., 1959, с. 125.
30. *Вахтангов Е.Б.* Материалы и статьи. М., 1959, с. 201.
31. Воспоминания *А.И. Виньяр.* — В кн.: Беседы о Вахтангове. М., 1940, с. 128.
32. *Попов П.Г.* Жанровое решение спектакля как средство идейно-художественного воздействия на восприятие зрителя в драматическом театре. Афтореферат. дис. на соиск. учен. степени канд. искусствоведения. М., 1982, с. 10–11, 14–15.

ПУТИ ЭВОЛЮЦИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЖИВОПИСНОСТИ ОТ БАРОККО ДО СОВРЕМЕННОСТИ

Триста лет развития музыкального искусства — срок очень значительный, особенно если он охватывает последние столетия, когда все художественно-исторические процессы получают все большее ускорение, а панорама стилевых направлений в музыке стремительно расширяется. Одно из таких направлений, актуализирующееся в XIX в. все более отчетливо, связано с воплощением в музыке принципов, присущих другим видам искусства.

Чаще всего синтез музыки с другими видами искусства происходит в оперных и балетных жанрах, в кино и драматическом спектакле, в вокальных жанрах, в эстрадных представлениях и т.п. В этих случаях музыкальный «ряд» идет параллельно со «зрительным» (декорации, костюмы, танцевальные, массовые и иные сцены). В вокальной музыке «зримость» музыкальных образов порождается литературно-поэтическим текстом.

Вместе с тем, чертами «зримости» обладают также и другие пласты музыки — это жанры чисто инструментальные (оркестровые, ансамблевые, сольно-камерные). Они нередко содержат в себе особые черты, дающие возможность и в этих жанрах говорить о красочности, картинности, об определенной «зримости» и живописности музыкальных образов. Обычно такие произведения связаны с литературно-поэтической программностью того или иного типа: от обобщенной, преломленной лишь в названии сочинения («Размышления», «Былина») или более конкретизированный («Времена года» Чайковского, где каждой пьесе предпослан поэтический эпиграф), вплоть до весьма детализированной (как в «Фантастической симфонии» Берлиоза). Каждый из этих типов уже не прямо, как в театральной или вокальной музыке, а

в достаточной степени косвенно опирается на внемузыкальную образность.

Импульс живописности может исходить не только из литературного, поэтического или сценически-драматического текста, но и со стороны изобразительных искусств. Масштабы, жанры, формы, исполнительские составы произведений инструментальной музыки, обладающей «живописными» чертами, весьма разнообразны — от миниатюрных пьес до многочастных симфоний и сюит.

Какие же именно черты характерны для подобных произведений и какова историческая эволюция категории «живописности» в музыке?

Прежде всего, сама эта категория может иметь несколько значений. Наиболее широкое относится к тем явлениям инструментальной музыки, в которых отчетливо наблюдается «наклоненность» или «наклонение» музыки к другим искусствам, как бы ясно ощущаются закономерности не только чисто музыкального характера. Такова, например, «наклоненность» инструментальной музыки к искусству драмы, театра, сцены: но имеется в виду не собственно оперная и балетная музыка, которая создается специально для театра, а такой жанр, когда в пределах чисто оркестрового или камерно-инструментального произведения преломлена специфика театрального искусства. Перед слушателем средствами инструментальной музыки как бы развертываются яркие «сцены», возникают драматургические «коллизии», ситуации, перепитии. В иных случаях могут возникать «зримые» образы изобразительного искусства, природы, ассоциации со сказкой, эпосом, повествованием. Произведение, преломляющее черты живописности в широком смысле, обладает способностью порождать у слушателей зрительные представления, что типично для выражения характеристической (зримой) стороны в структуре художественного содержания музыки.

Более узкое значение музыкальной живописности связано с «налоненностью» музыки к изобразительному искусству и воплощением музыкальными средствами некоторых принципов собственно живописи, рисунка, графики, иногда скульптуры и даже архитектуры (напомним образы «Затонувшего собора» К. Дебюсси, «стрельчатых арок» Э. Сати и др.). Еще более узкий смысловой оттенок возникает при претворении созерцательно-пейзажной картинности в музыке.

Истоки становления музыкальной живописности (во всех смыслах) формировались постепенно, с разных сторон, и сама категория музыкальной живописности прошла длительную историческую эволюцию, охватывающую не менее трех столетий. Понятие живописности утвердилось не сразу даже в изобразительном искусстве и было порождено в XVIII в. как результат стихийного противостояния новых эстетических требований к постепенно изживающим себя нормам академизма. Интерес к эмоциональному началу в искусстве, красочности впечатлений, к индивидуализации образности, и «таинственности» романтических ситуаций во многом связан с познанием чужеродных для Европы культур. Живой интерес к фольклору, легендам, природе, к путешествиям в страны Востока достаточно типичны для просвещенных европейцев второй половины XVIII в. Примеры находим в самых разных областях искусства, начиная от декоративной парковой архитектуры (причуждливость «английских» парков с их «руинами», скалами, замками, гротами по сравнению с более регулярными французскими», типа Версальского) и вплоть до литературы, поэзии, красочных описаний различных путешествий, картин природы, нравов и фольклорных обычаев других народов. В том же ряду стоит и собственно живопись — романтические пейзажи плеяды английских художников «живописного стиля» (Гилпин, Тернер) обязательно воплощали необычные или грозные явления природы, многоцветие восходов и закатов, свет луны, бури, штормы и т.д. Аналогичные тенденции стали формироваться в музыкальном искусстве.

Задавшись вопросом, какие стадии и этапы прошла музыкальная живописность, какие специфические средства потребовались для ее реализации, что превалировало в сфере образности в те или иные эпохи, мы тем самым ставим вопрос о ее эстетической природе и эволюции.

По-видимому, наиболее ранним, но уже достаточно зрелым примером музыкальной живописности, сформировавшейся в эпоху барокко, служит творчество А. Вивальди. Как в своих произведениях, так и в исполнительской манере он уже в конце XVII в. раскрывает безграничные возможности музыкальной звукописи. Его «звуковые картины», с обостренным ощущением и воспроизведением в музыке зрительного компонента — пер-

спективы, пространства, эха, света, цвета — ошеломляли современников. «Зримость» образов знаменитых программных концертов «Охота», «Ночь», «Буря на море», «Времена года» дополняется воспроизведением спектра «голосов природы» — ветра, щебета птиц, шума волн, которые и воплощаются в замечательных колористических находках Вивальди, в его скрипичном исполнительстве. Он находил новые штрихи, артикуляционные средства, способы звукоизвлечения, используя особые фонически-красочные свойства звучания. Творчество его стало мощным толчком для развития музыкальной живописности, о чем писали многие музыканты, в частности, И. Стравинский.

Не меньшую роль сыграли на этом пути и опыты последующих поколений композиторов. Таковы новые находки времен классицизма — у их истоков стоит В. Моцарт.

Как ни странно, моцартоведение почти не занималось вопросами музыкальной живописности в творчестве великого классика, хотя примеров в его музыке достаточно много. Разумеется, основное место принадлежит оперному жанру (воссоздание картин «ужасов», грозы в «Дон Жуане»). Однако немало красочных примеров, тесно связанных с танцевальными жанрами, находим и в инструментальной музыке Моцарта. В менуэтах, лендлерах, контрдансах, где использованы народные бытовые мелодии, перед слушателями возникают «зримые» колористические картинки и сценки из жизни Германии и Австрии XVIII в. Интересны поиски Моцартом музыкальной живописности в сфере тембровой палитры: в частности, он один из первых использовал в своих ансамблях новый инструмент — стеклянную гармонику (Glasharmonica), имевшую удивительно нежное, красочное и даже фантастическое звучание, предвосхищающее хрустальный тембр челюсты. Позже стеклянную гармонику Рубинштейн в своих сочинениях Бетховен, Глинка, Рубинштейн.

Еще одна область воплощения музыкальной живописности у Моцарта — в специфических музыкальных жанрах: серенадах, дивертисментах, ноктюрнах, кассациях, которые сочинялись специально для исполнения на вольном воздухе для увеселения и развлечения гостей на празднествах — там, где фактор пространственности (эхо, переклички, ощущение простора) играл существенную роль. Так, одним из интереснейших опы-

тов Моцарта явился Ноктюрн D-dur для 4-х оркестров (KV 286). Пространственно-живописные черты Ноктюрна проявляются благодаря замечательной находке композитора — все музыкальные фразы, прозвучавшие в первом оркестре (2 валторны и струнные), повторяются поочередно вторым, третьим и четвертым оркестрами, имеющими тот же состав. Эти повторы, обозначенные как «первое», «второе», «третье» эхо, постепенно прогрессивно усекаются в масштабах фраз (эхо как бы «истаивает», отзвуки теряются, удаляясь в пространстве). Таким образом, фактор пространственности как компонент колористичности, используется Моцартом совершенно сознательно.

Темброво-пространственные находки Моцарта, развитые Бетховеном («Пасторальная симфония»), получили новую интерпретацию в искусстве композиторов-романтиков. Большая заслуга в развитии музыкальной живописности принадлежит К.-М. Веберу. Не только отмеченные яркой образностью оперы, проникнутые духом народной легенды, сказки, чародейства и волшебства, полные увлекательной сценичности и многоцветия, но и многие его инструментально-камерные и оркестровые сочинения — подлинные шедевры музыкальной живописности. Композитор постоянно обращается к инациональным истокам — венгерским, русским, польским, цыганским, испанским, итальянским, мастерски используя самые разные инструментально-тембровые эффекты, применяя блестящую виртуозную и одновременно утонченно-ювелирную фактуру. Путь от его концертных рондо, полонезов, от фортепианных сонат и фантазий, наполненных яркой колористичностью, ведет к опусам Шопена, Берлиоза, Листа, Чайковского, восхитавшихся творчеством выдающегося мастера.

Одним из важных достижений К.-М. Вебера в развитии музыкальной живописности театрального и хореографического плана явилось красочно-фоническое понимание гармонии. Колористические, необычные тональные планы в его сочинениях, красочные внезапные тонально-гармонические полутоновые и тритоновые сдвиги имели существенное значение в становлении драматургии инструментального целого, постоянно подчеркивая его «сценическую» суть.

В XIX веке категория музыкальной живописности начинает все более отчетливо разветвляться на различ-

ные жанрово-стилевые направления, каждое из которых использует свой круг выразительных средств. Так, в пределах инструментальной музыки уже достаточно определено можно выделить 2 линии — театрально-драматического и танцевально-хореографического «наклонений», позднее выявляется и третья линия, связанная с изобразительным искусством. Танцевально-хореографическое «наклонение», широко распространенное в творчестве многих композиторов, особенно интенсивно развивал Шуман, опираясь на достижения Моцарта, Бетховена, Вебера, Шуберта. Подчеркнем еще раз, что речь идет, конечно, не о той музыке, которая создается для бытовых, обиходных танцев, но о «вторичном» жанре, преломленном в оркестровой и камерной музыке, об «изображении» танцевальных, хореографических, балетных движений и жестов, которые вызывают у слушателя «зримые» впечатления от музыки.

Одним из интереснейших примеров «претворенного» танца находим в «Карнавале» Шумана. Важной гранью сочинения является его драматургическое решение. По существу, это изображение многоликой, но при этом единой танцевальной ситуации, почти всецело преломляющей образ излюбленного европейского танца XIX в. — вальса, тесно связанного с австро-немецкими традициями. Рамки небольшой статьи не дают возможности подробно раскрыть все многообразие вариантов «изображенной» вальсовости, заключенной в цикле, через которую естественно реализуются индивидуальные черты характеров и даже некоторые особенности внешнего облика персонажей. Это радостная праздничность общего вальса в «Прембуле», затаенная лиричность и мечтательность танца-монолог в «Эвзебии», страстная устремленность и порывистость движений в «Флористане» и множество других оттенков — чинного благородства и кокетливости, приподнятости и вихревых кружений. Многоликость и определенная образная двойственность «Карнавала» Шумана общеизвестна. Вальс, являясь танцевально-хореографической основой образности целого, окрашивается различными «жанрово-тембровыми» красками, как бы примеряя к себе разные карнавальные маски, подобно персонажам цикла Шумана, зримо проносящимся перед слушателем. Танец, оставаясь по самой природе карнавальности неизменной образной «осью» целого, становится главным действующим лицом сочи-

нения. В этом смысле драматургический профиль и характер музыкальной живописности, «наклоненной» к искусству хореографии, в ее празднично-блестящем варианте, при всей множественности проявлений, в целом имеет стабильную, достаточно неизменную структуру.

Совсем иной драматургический профиль, зависящий от «наклоненности» музыкальной живописности к иному виду искусства — театру, драме, сцене — встречаем в другом выдающемся фортепианном цикле XIX в. — «Картинках с выставки» Мусоргского. Несмотря на название, пьесы цикла гораздо ближе по характеру к театральным «сценкам», полным событийности, чем к «картинкам» — в этом, несомненно, отразился оперный опыт великого русского композитора.

Событийность, развертывание ситуаций, порождающих у слушателей яркие «зримые» сцены, создаются благодаря поразительной по разнообразию палитре движений, воссозданных музыкальными средствами. Это свободный, ничем не скованный шаг «Прогулки» с ее переменным метром (5/4, 6/4, 7/4), неквадратностью построений, что формирует образный строй не маршашествия, а, напротив, свободного «прогулочного» шага множества людей. Это образ причудливого, «странного» и даже «зловещего» движения прихрамывающего гнома с его судорожными прыжками, длительными выжидающими остановками, со звучанием предельно далеко разорванных регистров. Это тяжеловесно неуклюжее движение в «Быdle», хрустально-прозрачные, как бы светящиеся, хрупко-невесомые балетные «порхания» «Невылупившихся птенцов», призрачно таинственные «мерцания» в «Катакомбах», жуткая скачка Бабы-Яги и т.д.

Каждый номер цикла — законченная «зримая» театральная сценка с увлекательными сменами событий внутри нее; общий же драматургический профиль цикла Мусоргского имеет иную направленность, чем в «Карнавале» Шумана. Смысл «Картинок» в том, что проходящий через весь цикл рефрен — «Прогулка», как бы олицетворяющий образ зрителя на выставке, постепенно меняется под воздействием предыдущих и предвосхищающих последующие сценки-номера. Зритель как бы «подпадает под влияние» этих сценок. Рефрен трансформируется и в конце концов полностью сливается с эпизодами («С мертвыми на мертвом языке», «Богатырские ворота»).

Театрально-сценическая природа цикла Мусоргского требует направленности действия, результативности драматургического процесса, приводящего к новому качеству. Характер музыкальной живописности, преломленной через театральность, оказывается мобильным, так как в произведении происходит образно-жанровая модуляция — множественный красочно-контрастный мир «картин-сцен» Гартмана начинает довлеть над первоначальным образом «Прогулки».

Таким образом, уже на примерах циклов Шумана и Мусоргского становится ясным, что «наклоненность» музыкальной живописности к разным видам искусства (к хореографии и к драматическому театру) требует и различных драматургических решений, отражающих стилевые особенности немецкого и русского композиторов.

Еще одна линия музыкальной живописности, сформировавшаяся к концу XIX в. и бурно развившаяся в XX в., получила оригинальное воплощение в самых разных национальных школах. Она опирается на «наклоненность» музыки к изобразительному искусству, особенно — к живописи и еще точнее — к ее картинно-пейзажному направлению. Здесь можно назвать имена Дебюсси и Равеля, Прокофьева и Бартока, Римского-Корсакова и Сати, Лядова, Глазунова, Респиги и многих других. Несомненно, истоки этой линии восходят к творчеству Шумана, Листа, Грига, Берлиоза, но предельной яркости и истинной «зримости» она достигает к концу XIX — началу XX столетий.

Особенность картинно-живописной линии в музыке заключается в том, что «наклоненность» музыкального искусства к театральному или хореографическому сравнительно легко воплощается, т.к. все три вида искусства — музыка, театр, танец — имеют общие черты в структуре художественного образа. Это принцип процессуально-временного развития, основанного на разворачивании все новых и новых ситуаций, коллизий, на поэтапном становлении музыкально-театральной или хореографической сюжетности в рамках инструментального целого. «Наклоненность» же музыки к изобразительному искусству опирается на иные принципы.

Суть в том, что музыкальный пейзаж должен восприниматься слушателем не только «зримо», но и как бы одновременно в целом, во всей его пространственно-кра-

сочной структуре. При этом музыкальная картина остается как бы стабильной, неизменной на протяжении звучания (картина не меняется во времени: это «временной срез»), и главное ощущение слушателя — это созерцание, а не слежение за драматическими коллизиями. Разумеется, в таком чистом виде «наклоненность» к пейзажности, как и к другим искусствам, встречается крайне редко, обычно происходит сочетание различных признаков. Однако к концу XIX в. и в XX в. тенденции к колористичности, пейзажности, пространственности выявляются все отчетливее. Отсюда вытекает круг специфических музыкальных средств, характерных для «пейзажности» Дебюсси, Прокофьева, Бартока, Респиги и др.

Так, одним из важных компонентов музыкальной картинности является темп — медленный или умеренный, дающий возможность детально вслушаться («всмотреться») в каждый элемент ткани. Эти элементы в интонационно-фактурном отношении достаточно разнообразны и контрастируют между собой. Ткань таких сочинений, как многие «мимолетности» Прокофьева (II, VII, VIII, IX, XII, XX) наполнена множеством орнаментальных украшений, форшлагов, пассажей, «мерцанием искр» аккордов, звонких «всплесков», ярких «пятен». Изложение ткани в пьесах в целом многослойно, охвачено много регистров, и каждая линия, мотив, отдельный звук — все индивидуализировано. Можно говорить о «партитурности» фортепианной фактуры, нередко записанной на трех строчках. Те же типовые и фактурные особенности находим в «картинах» — «Прелюдиях» Дебюсси.

Красочно-изобразительные эффекты фактуры в подобных живописно-пейзажных пьесах нередко связаны и с особенностями гармонии: Прокофьев, например, часто использует субдоминантовую сферу, раскрывающую колористические свойства лада, Дебюсси — целотонные звучания и красочные сопоставления тональностей, нетерцовые вертикали, Барток — кластерные звучания.

Главным же свойством всех сочинений, преломляющих картинно-созерцательную образность, является тип тематического развития: при всей контрастности и яркости элементов ткани драматургический облик целого лишен каких-либо конфликтных столкновений, взрывов, сдвигов, переломов в общем спокойно-созерцатель-

ном настроении, порождающем красочно-пространственные «зримые» картины. Разумеется, общие эстетические основы музыкальной пейзажности принимают различные национально- и индивидуально-стилевые аспекты у разных композиторов. Так, в целом можно отметить приверженность Прокофьева к миру русской сказки, Дебюсси — к искусству французских художников-импрессионистов, Бартока — к венгерской фольклорности. Синтез различных сторон живописности в разнонациональных вариантах встречаем и в других сочинениях.

Замечательно интересный пример музыкальной живописности, в котором сочетаются разные ее виды — театральность, хореографичность, картинность, ясно ощущаются различные типы художественно-музыкального пространства, тембровой, гармонической и фактурной красочности, — хорошо известная оркестровая сюита О. Респиги «Пинии Рима». В этом произведении, как и во многих других сочинениях XX в., произошел синтез черт музыкальной живописности, характерных для более ранних стадий этого явления, с новыми, рожденными уже в нашем столетии.

Сюита, имеющая программу и выстраивающаяся в последовательности «день-вечер-ночь-утро», демонстрирует самые разнообразные грани живописно-пространственных решений в музыке. Это широкий простор солнечной южной «оперно-балетной» сценки в I-й части, наполненной блестящими «сполохами» труб, яркими «вспышками» флейт и веселой барабанной дробью. Театрально-хореографическая основа игр и танцев детей в «Пиниях виллы Боргезе» выходит на первый план.

Совсем иную структуру живописности имеет II-я часть «Пинии у катакомб», музыкальная пространственность которой имеет давяще-сумрачный характер, рисуемый как бы постепенное нарастание вверх, по вертикали. Создается семантика соборности, уходящих вверх стен катакомб, труб органа. Эффект приближения и последующего затем удаления толпы древних христиан, поющих скорбные псалмы, воспроизводит определенный театральный и даже кинематографический принцип в музыке.

III-я часть — «Пинии на Яникуле» — полнее всего преломляет картинно-красочные грани музыкальной живописности, рисуя ночные южные пейзажи, создавая

ощущение созерцания и любования красотами роскошной средиземноморской ночи. Любопытен специальный темброво-колористический эффект, введенный композитором в последних тактах части: включение магнитофонной записи пения соловья на фоне хрупко-прозрачных трелей струнных и тающих флажолетов арфы.

Совмещение различных граней музыкальной живописности особенно отчетливо в IV-й части — «Пинии Аппиевой дороги», где театральность продвижения «когорт древнего консула» к Риму, ритмы шагов, эффект как бы балетного шествия перерастает в красочную картинность солнечного утра, наполненного сверканием ослепительного оркестрового tutti.

Подведем некоторые итоги. Пройдя ряд эволюционных этапов, освоив специфическими музыкальными средствами принципы других видов искусств, категория живописности в музыке нашла свое важное место в сочинениях современных композиторов. Особенно широкое распространение в нашем столетии получает картинно-пейзажный тип музыкальной живописности. Ее можно встретить в творчестве Лигети и Щедрина, Мессиа-на и Бриттена, Артемьева, Губайдулиной, Булеза и др. Это опыты сонористической и электронной, «пространственной» и темброво-полифонической музыки. Это и некоторые новые аспекты явлений музыкальной живописности.

Думается, категория музыкальной живописности получит еще более широкое распространение в искусстве грядущих времен и приведет к новым художественным открытиям.

ФОРТЕПИАНО КАК ИНСТРУМЕНТ СИМФОНИЧЕСКОГО ОРКЕСТРА

Значение фортепианного искусства для мировой музыкальной культуры велико и всеобъемлюще. Не будет преувеличением сказать, что со времени изобретения молоточкового фортепиано (Hammerklavier) этот инструмент становится наиболее распространенным в европейской музыкальной практике конца XIX — начала XX веков.

Рояль, по образному определению С.Е. Фейнберга — «своего рода микрокосм по отношению к обширным горизонтам современной музыкальной вселенной. Он способен на свой лад интерпретировать любое музыкальное явление» (1). В целом, причины подобной универсальности коренятся в многообразных, а порой и уникальных, особенностях фортепианной конструкции. Не обращаясь в данном случае к их конкретным характеристикам, укажем лишь, что сам принцип равномерной темперации фортепиано явился определяющим фактором в становлении европейского музыкального сознания XIX-XX веков. С другой стороны, возникшая в начале нашего столетия тенденция к преодолению «диктата» идеи равномерной темперации в конечном итоге наиболее ярко реализовалась в разрушении «оплота» устоявшихся звуковых соотношений — интонационного строя фортепиано. Имеется в виду техника «препарирования» рояля — явление, причастность к которому обнаруживают колеблющиеся звуковые пласты импрессионистического фортепианного стиля, выотно-неопределенная кластерная фактура и ударно-шумовой тип фортепианного письма ряда композиторов XX века.

Таким образом, рояль, диалектически сочетающий в себе тенденции к «созиданию» и «разрушению», способен не только отражать, но и до определенной степе-

ни влиять на противоречивые процессы эволюции музыкально-эстетического сознания.

Подчеркнем, что все сказанное относится к сфере деятельности одного инструмента, подразумевая тем самым огромный диапазон художественных возможностей фортепиано. Одна из специфических тенденций, характеризующих богатейший набор разнообразных средств фортепианной выразительности, — стремление к образно-драматургической независимости. В уже упомянутом труде Фейнберг определяет это явление следующим образом: «Самодовлеющий мир фортепианной музыки может быть замкнут в своей области и не нуждаться в поддержке других звучаний для полного выявления ему присущих образов и идей» (2). Следует оговориться, что ограничение рамками моноинструментализма для воплощения художественного содержания произведения может быть представлено практически любой инструментальной практикой. Однако по степени распространения и жанрово-стилевому многообразию преимущественные позиции, несомненно, занимает рояль. Вот, пожалуй, несколько предвзятое, а потому достаточно категоричное высказывание А.Г. Рубинштейна: «...оно (фортепиано) представляет собой в музыкальном отношении нечто цельное, всякий же другой инструмент, не исключая человеческого голоса, в музыкальном отношении все же только половина» (3). (Слова Рубинштейна, видимо, следует отнести в первую очередь к одnogолосным инструментам. Однако многоголосные — орган, арфа, аккордеон и т.д. — по указанным выше причинам, а также в смысле гибкости и разнообразия звучания, все же уступают сольной фортепианной практике).

Итак, фортепиано может представлять собой самодостаточную образно-выразительную систему, способную к полноценной реализации самых глубоких и разнообразных художественных замыслов вне какого-либо партнерства.

Однако сложная, диалектически противоречивая природа фортепиано определяет обилие граней его инструментальной предназначенности. Так, трудно найти какой-либо другой инструмент, настолько гибко и «разумно» приспособившийся к звучности практически любого музыкального партнера либо к группе таких.

Руководствуясь этими соображениями, можно наметить по меньшей мере две тенденции, составляющие сущность фортепианного образа. С одной стороны, стремление к целостности собственно фортепианного начала, реализация всех сторон широчайшего диапазона выразительных средств; с другой — рассредоточенность инструментальных качеств в смысле избирательности их использования, подчиняющийся тем или иным требованиям. В сущности говоря, эти важнейшие тенденции во многом определяют уникальную по широте амплитуду жанровых колебаний фортепианного репертуара — от полного выявления музыкального замысла в рамках «самодостаточной» фортепианной звучности до скромных, затрагивающих порой минимально ограниченный круг средств выразительности, аккомпанементов, солирующих партнеров.

В музыковедении проблемы, связанные с сольным репертуаром рояля, составляют основу обширного круга исследовательских работ, затрагивающих самые разнообразные аспекты научно-теоретического, исторического, жанрово-стилевого и методического анализа фортепианного искусства. Что же касается осознания специфики фортепиано во взаимодействии его с теми или иными образно-звуковыми системами, то здесь направление и содержание научного анализа определено рамками жанрово-функциональной принадлежности.

Так обширный и разнообразный материал для наблюдения над «поведением» фортепиано в сочетании с инструментальными партнерами представляет сфера деятельности рояля-аккомпаниатора. В целом эта область фортепианного искусства по художественно-эмоциональному, конструктивно-выразительному содержанию менее значима, чем какая-либо другая трактовка фортепиано. Однако аккомпанирующая партия рояля как одна из сторон воплощения художественного замысла, безусловно, не может оказаться вне границ музыкально-теоретического анализа; особенно там, где ее образность достигает такого диапазона выразительности и масштаба драматургической насыщенности, что способна восприниматься в качестве смысловой категории, по глубине равнозначной солисту. (В частности, яркими примерами могут являться шедевры вокальной лирики Чайковского и Рахманинова). Музыковедческая литература содержит довольно много сведений относительно изложения и

образно-выразительных особенностей партий фортепианного аккомпанемента в связи с целостным анализом художественного строя рассматриваемого произведения. Кроме того, существует целый ряд работ методической направленности, которые акцентируют внимание на вопросах индивидуальных характеристик конкретных фортепианных аккомпанементов. Однако обилие и широкая инструментальная рассредоточенность музыкального материала, видимо, до некоторой степени затрудняют работу по обобщению и систематизации накопленных данных. Вместе с тем, эта своеобразная разновидность многосторонней деятельности фортепиано — к примеру, в плане дифференциации оттенков фортепианных трактовок в зависимости от инструментальной индивидуальности солиста и их сравнительного анализа — может, на наш взгляд, стать интереснейшим объектом музыкально-теоретического исследования.

Значительный интерес в рамках вопроса о взаимодействии фортепиано с инструментальными партнерами представляет собой камерно-ансамблевый жанр. Причем в первую очередь — ансамбли больших составов (фортепианные трио, квартет, квинтет и т.д.), так как именно в них, в отличие от дуэтов, наиболее ярко выявляется ансамблевая специфика.

Участие фортепиано в процессах темброво-фактурной организации ансамблевого целого представляет собой весьма своеобразное явление. Специфичность положения фортепианной партии определяется, в первую очередь, многоголосием и условной «политембровостью» природы инструмента*. Фортепиано, с одной стороны, удивительно гибко приспосабливается к инструментальным индивидуальностям партнеров и способно, не нарушая целостности звукового образа, расширить шкалу спектра тембровых шансов практически на всех «этажах» ансамблевой структуры. С другой — имея в своем распоряжении свойство фактурной

* Понятие «политембровости» как особого свойства рояля весьма относительно, так как «с учетом тембровых градаций почти любой инструмент, строго говоря, может считаться политембровым» (М.С. Скребкова-Филатова. «Фактура в музыке», с. 10). Однако в непосредственном сочетании с одноголосными инструментами (струнными или духовыми) звучность фортепиано способна восприниматься как более разнородная в тембральном отношении.

многоплановости и масштабный темброво-динамический диапазон, рояль как участник ансамбля может выступать в качестве относительно замкнутой по функциональным и образно-звуковым признакам системы.

Своеобразие области камерного музицирования определяется своего рода «противостоянием» как сольному, так и оркестровому исполнительству. Однако в камерном ансамбле (особенно больших составов) возможны такие варианты темброво-фактурной организации музыкального материала, которые могут рассматриваться как аналогии с некоторыми видами взаимодействия рояля и оркестра. Это сопоставление по принципу — фортепиано и инструментальная группа, либо «растворение» специфических фортепианных качеств в целостном звучании ансамбля.

Исторически сложившиеся типы фортепианно-оркестровых связей чрезвычайно разнообразны. Практически во всех случаях контакты рояля и оркестра имеют особое, отличное от подавляющего большинства инструментально-оркестровых взаимоотношений, содержание, что является следствием своеобразной и многосторонней звуковой природы фортепиано.

Одно из самых масштабных по степени распространенности и амплитуде воплощаемых художественных замыслов явлений в фортепианной литературе — сольный концерт для фортепиано с оркестром.

Каковы бы ни были методы работы в концертном жанре, как бы ни различались «типы трактовки концертного ансамбля солиста и оркестра» (4), общий принцип состязательности остается здесь ведущим. Среди многообразия инструментальных концертов с тем или иным солистом, фортепианный вариант занимает особое положение. Именно в концерте для солиста-рояля противопоставление индивидуально-сольного и коллективно-оркестрового начал проявляется в наиболее яркой форме. В данном случае особую значимость приобретает специфическое свойство фортепианной природы, которая может быть охарактеризована как «самодостаточность». Рояль, способный «суммировать» все возможности своего образно-выразительного диапазона, может представлять собой до определенной степени замкнутую для оркестра инструментальную структуру, что значительно углубляет драматургическую насыщенность диалога данного солиста и оркестра.

Проблема взаимосвязей оркестра и фортепиано имеет еще один важный и весьма интересный аспект. Это — использование рояля в симфонической партитуре в качестве рядового участника. В этом случае фортепиано, выступая в необычной для него роли, действует в непосредственном контакте с оркестром, причем как бы «изнутри» партитурных событий.

Яркое и своеобразное явление — фортепиано в оркестре — представляет несомненный интерес для музыковедческого исследования в силу целого ряда причин.

Во-первых, анализ специфических особенностей «существования» фортепианных партий в симфонических произведениях, как одного из видов фортепианного исполнительства, способен обогатить представления о фортепианной культуре в целом, а также об определенных фортепианных стилях в частности. В конечном итоге такой подход основан на признании того неоспоримого факта, что оркестровая «жизнь» инструмента — важный неотъемлемый элемент определенной инструментальной культуры, наряду и в тесной связи с сольной и камерной практикой.

Во-вторых, появление в оркестровой партитуре яркого инструментального персонажа не может не отразиться на ее характеристиках в колористическом, фактурном, драматургическом и других планах. Оркестровое целое представляет собой сложную систему взаимодействия отдельных инструментов и групп. Поэтому исследование вопросов эволюции симфонического оркестра, а также анализ творческих направлений и индивидуальных композиторских манер в пределах этого жанра во многом связаны с осознанием функций, выполняемых каждой ячейкой оркестрового организма. Фортепиано в качестве оркестрового инструмента, с его широким диапазоном конструктивно-выразительных возможностей представляет собой явление крайне интересное и перспективное, именно вследствие разнообразных ценностных качеств своей природы.

В отличие от большинства представителей оркестрового инструментария фортепиано вошло в состав партитуры сравнительно недавно, со времени изобретения интенсивно совершенствуясь, главным образом, в пределах сольной практики. Однако предшественники рояля — клавесин и, в меньшей степени, клавикорд — за-

нимали прочные позиции в оркестре доклассического периода. Таким образом, взаимоотношения фортепиано в качестве рядового инструмента партитуры и оркестра в ретроспективной оценке представляют собой дискретную линию: предшественники рояля в барочном оркестре — достаточно длительный период размежевания — появление рояля в оркестре в последнем десятилетии XIX века.

Не останавливаясь в данном случае подробно на этом вопросе, укажем лишь, что в историческом плане введение рояля в оркестровый состав, тесно связанное с закономерностями художественно-эстетического порядка, — явление уникальное и заслуживающее самого пристального внимания.

Обогащенное масштабными завоеваниями в области сольного исполнительства фортепиано, появившись в партитуре, с течением времени все более прочно утверждается в этом нетрадиционном для себя качестве. Симфоническая музыка XX века содержит многочисленные примеры плодотворного использования оркестрового рояля. Характерно, что отмеченная тенденция обнаруживает значительную активность. В этом смысле примечательно высказывание Н. Агафонова: «Учитывая богатейшие технические и выразительные свойства фортепиано, можно с уверенностью предсказать ему большое будущее в качестве участника симфонического оркестра» (5).

«Фортепианно-оркестровая» параллель, кроме того, находит свое воплощение в явлении, обычно характеризующем как «оркестральность фортепиано». Своеобразная иллюзия тембральности является следствием имеющихся в распоряжении фортепиано основных специфических средств выразительности — относительной звуковой неоднородности, «многоэтажности» фактуры, практически неисчерпаемых ресурсов педализации. Богатейшие конструктивно-выразительные качества обуславливают широкие возможности инструмента в создании красочного звукового образа. Неотъемлемая часть фортепианного исполнительства — выявление тембро-колористических свойств музыкального материала. Восприятие фортепианной звучности как следствие сложной инструментальной структуры неоднозначно: с одной стороны, тембр рояля неповторимо своеобразен; с другой — сфера фортепианной звуковой об-

разности не ограничивается рамками «типовых» выразительных свойств инструмента. Иными словами, фортепиано способно вызывать ассоциации с многообразными элементами политембровой оркестровой палитры*.

Параллель «фортепиано — симфонический оркестр и его инструменты» широко используется в методической литературе и педагогической практике. Выдающимися мастерами фортепианного исполнительства и педагогики высоко оцениваются потенциальные возможности, заключенные в приеме сопоставления звучаний рояля и различных оркестровых инструментов, как одного из способов совершенствования звуковой исполнительской культуры пианиста.

Я.И. Зак в статье «О некоторых вопросах воспитания молодых пианистов» пишет: «Пианист, умеющий работать в так называемом «дирижерском» плане, непременно уловит и на фортепианной клавиатуре точное соотношение различных групп инструментов». В той же статье приведено известное высказывание Ф. Бузони: «Рояль — лучший актер между инструментами, так как может исполнить любую роль: на нем можно подражать флейте, фаготу, арфе» (6). Перечень близких по смыслу цитат можно продолжить, и все они, по существу, подтверждают одно — фортепианная практика содержит идею тембральности рояля и отмечена тенденцией к расширению специфических границ темброво-колористической палитры фортепиано при помощи разнообразных инструментальных ассоциаций.

Каковы же особые качества фортепианной звучности, составляющие основу такого явления?

Обратимся к мнению Г.Г. Нейгауза, отмечающего «некоторую отвлеченность его (фортепиано) звука по сравнению со звуками других инструментов, чувственно гораздо более «конкретных» и «выразительных» (7). Однако эта определенного рода «усредненность», меньшая, относительно других инструментов, эмоциональная насыщенность звуковой природы рояля не ведет к огра-

* Способностью к «воспроизведению тех или иных «родственных» звучаний обладают и другие инструменты. Однако, «преимущества» рояля в этом смысле характеризуется значительно более широкой амплитудой ассоциативных колебаний.

ниченности его тембровой палитры. Скорее наоборот — известная абстрактность фортепианного звука становится как бы исходной точкой воссоздания многочисленных темброво-инструментальных аналогий, создавая тем самым иллюзию богатейшего тембрального разнообразия. Действительно, при всей произвольности толкования фортепианных звучаний, мы достаточно явственно различаем на рояле оттенки того или иного смежного инструментального колорита: мощно гудящего органа, утонченно-суховатого клавесина, декоративно-изысканной арфы, гулких колоколов, звонких струнных — балалаек и гуслей*.

Вряд ли возможно, да, видимо, и не нужно, конкретизировать варианты тембровых «перевоплощений» фортепиано, однако, уже перечисленные примеры демонстрируют своего рода «выход» фортепианной звучности к основным оркестровым группам — струнной, духовой, ударной. Возникает ситуация, в условиях которой по словам Л. Гаккеля «иллюзии тембров ... ведут к иллюзиям оркестрового звучания» (8).

Таким образом, колористическая сфера фортепиано в условиях монотембрового звучания (solo) имеет тенденцию к «оркестральности», то есть к преодолению темброво-инструментальной специфики посредством многообразных звуковых аналогий. Каким же образом эти качества будут проявляться, став частью политембровой структуры?

Рояль в качестве оркестрового инструмента получает уникальную возможность представить свои «актерские» свойства, взаимодействуя с представителями оркестрового инструментария в непосредственном контакте.

* В плане тембровых «преображений» нельзя обойти вниманием и такое яркое явление современного музыкального языка как «приготовленное фортепиано». Нетрадиционные приемы исполнения — игра на струнах, удары по дереву, звуковысотные колебания, использование резонансно-акустических приспособлений и другие самые неожиданные способы извлечения звука значительно расширяют фоническую палитру рояля. Возможности, заключенные в воплощении идеи «приготовленного фортепиано», имеют большую художественно-драматургическую ценность, причем тенденция, несомненно, имеет серьезные перспективы. В частности, можно отметить широкое использование уникальных качеств «приготовленного» фортепиано в современной оркестровой партитуре.

В этом случае эффект «оркестральности» фортепиано получает своеобразное преломление. Возможности многообразных «перевоплощений» рояля ориентированы в данной ситуации на восприятие фонических свойств того или иного созвучающего инструмента. Это специфическое свойство отмечает Н. Агафонников: «Фортепиано таит много колористических возможностей в сочетании с другими инструментами, ибо оно имеет способность «прекращиваться» в зависимости от тембрального соседства. Например, со струнными оно звучит еще более благородно, чем когда солирует. На фоне медной группы оно звучит удивительно свежо, в противопоставлении — контрастно. В сочетании с различными деревянными или с группой деревянных его звучание приобретает самые разные оттенки» (9).

Продолжая эту мысль, необходимо сказать, что процесс создания какой-либо тембровой краски при участии фортепиано идет не только в одностороннем порядке. Наряду с изменением своего звукового облика под воздействием определенной инструментальной среды, рояль способен, и достаточно существенно, влиять на тембровые качества оркестровых партнеров, придавая им самые разнообразные красочные нюансы. Так, звучание струнных приобретает вследствие фортепианного «вмешательства» четкость и определенность, а также большую звуковысотную конкретность. Медные в содружестве с роялем звучат более мягко. Пронзительные верха деревянных получают в присутствии фортепиано блеск и звенящую легкость, а низы — динамическое усилие и объемность. Варианты же тембрового влияния фортепиано на ударные инструменты настолько разнообразны, что подлежат отдельному рассмотрению.

Таким образом, особая тембральная «мобильность» звука рояля, являющаяся одним из факторов достижения иллюзорной оркестральности в условиях солирования, в прямом контакте с оркестром обеспечивает широкие возможности «взаимовыгодных» фонических отношений фортепиано-оркестранта и инструментов, входящих в состав партитуры.

Специфика фортепианного звучания, его богатые тембральные качества обуславливают особое отношение практиков и теоретиков пианизма к образно-колористическим характеристикам звука рояля, а следовательно, к приемам звукоизвлечения — фортепианным штрихам.

Обратимся к мнению С.Е. Фейнберга, считающего, что «существуют тысячи способов извлечения звука на фортепиано и соответствующие им тысячи различных тембровых и характерных оттенков звука» (10).

Внимательное отношение к красочной стороне звука, непосредственно связанное с определенным штриховым приемом, особенно важно для пианиста-оркестранта. Сольная игра на рояле, наряду с различными оттенками звукоизвлечения, использует целый ряд выразительных возможностей — свободное формирование звуковых соотношений внутри многоголосной фортепианной фактуры, ритмическая и динамическая независимость, фразеровка и пластическая манера, отражающие индивидуальность исполнителя и т.д. Тесно связанные между собой и зависящие от конкретных творческих намерений все эти факторы способствуют достижению целостности художественного образа.

Потенциально фортепиано в оркестровой деятельности располагает всем спектром перечисленных возможностей, фактически же реализация многих из них регламентирована условиями совместного музицирования. Однако существует такая область фортепианной выразительности, потребность в наиболее полном воплощении которой присуща именно оркестровому варианту использования рояля. Имеется в виду склонность фонической природы фортепиано к различного рода инструментально-ассоциативным преобразованиям. Сольное исполнительство, как отмечалось, практикует обращение к абстрактному мышлению пианиста, посредством квазиоркестровых аналогий, в то время как фортепиано — участник партитуры раскрывает свои тембровые «актерские» качества в непосредственном контакте с представителями оркестрового инструментария. Уже говорилось о некоторых вариантах взаимодействия рояля с инструментами оркестра и достижениях в результате таких сочетаний определенных тембровых эффектов. В данном случае особое внимание обратим на то, что совместные (с участием рояля) «усилия» по созданию какой-либо звуковой краски требуют от пианиста-оркестранта подчеркнута заинтересованного отношения к фонической стороне исполнения, а следовательно — максимальной детализации внимания в области средств звукоизвлечения. Фортепиано в оркестре, используя определенный штриховой нюанс, может либо «скрыть-

ся», имитируя звуковой облик созвучающего инструмента (группы), либо выделиться посредством достижения тембрального оттенка, отличного от партнера. Конечно, в таких сочетаниях многое зависит как от характера динамических указаний, так и от регистрового положения партий, т.е. от возможной объективной разницы в звучании рояля и каких-либо инструментов оркестра. Однако основной источник фортепианной выразительности в области формирования смешанных тембров это — соответствующий данному художественному замыслу тембровый нюанс как следствие верно найденного приема звукоизвлечения.

Таким образом, для фортепиано, выступающего в роли оркестранта, ассоциативная связь явлений «фортепиано» и «симфонический оркестр», относительно фортепианной звучности отраженная С.Е. Фейнбергом в понятиях «чистая фортепианность» и «оркестральность», приобретает большую конкретность и своего рода «слуховую наглядность».

Еще одно качество рояля, способствующее возникновению в пределах фортепианной специфики образа «небольшого полного оркестра» (11), — многоголосность.

Как уже говорилось, практически любой инструмент может вызывать определенные тембровые ассоциации. «Однако фортепиано обладает преимущественной способностью переиначивать свое звучание в другие музыкальные образы, так как на рояле можно сохранить всю фактуру изложения, предназначенного для группы других инструментов» (12). В данном случае, наряду с особыми «актерскими» свойствами фортепианного тембра, автор указывает на потенциальную многовариантность природы рояля в области фактурных решений, что существенно расширяет круг инструментальных «революций». Упомянем здесь целую группу инструментов, сходных с фортепиано по признаку многоголосия, — аккордеон, баян, челеста, стеклянная гармошка и др. Фортепианная звучность имеет в своем арсенале тембровые оттенки, напоминающие холодновато-мерцающий звон гармошки, блестящую звуковую россыпь челесты, гулкое объемное звучание баяна. Однако нельзя не обратить внимание на то, что одним из факторов, обеспечивающих ассоциативно-образную связь фортепиано с инструментами, обладающими полилинейной фактурой, является уже сама возможность воспроизведения

многоголосной ткани и наличие сходных черт в формировании фактуры. В данном случае можно говорить о том, что фортепиано способно моделировать фактурные признаки ряда инструментов с многоголосной природой, не прибегая к фактурной трансформации.

Возможны примеры и более далеких образных ассоциаций, в возникновении которых весьма значительна роль специфических возможностей фортепианной фактуры. Количество ситуаций, в которых исследователи, обращаясь к фортепианному творчеству и исполнительству, прибегают к аналогиям подобного типа, достаточно велико. Самый беглый взгляд обнаруживает в музыковедческой литературе по проблемам фортепианного искусства такие определения: фактура рояля подобна — оркестровой, хоровой, квартетной; или же — напоминает пассажи арф, переборы гитары, вокальные фиоритуры и т.п. Фактически речь идет о том, что фортепианная фактура (многоголосная или одноголосная) имеет способность вызывать значительный по широте спектр ассоциаций с фактурным обликом тех или иных инструментальных систем.

Таким образом, относительно фортепианной фактуры можно отметить то, что уже говорилось по поводу тембровых качеств рояля (тем более, что в живом звучании музыки ни одна из этих систем не существует вне другой), — одним из особых свойств фортепианной фактуры является тенденция к преодолению узкоинструментальной специфики и выходу в смежные инструментальные сферы. С другой стороны — мы имеем дело с инструментом, обладающим неоднозначной диалектической природой: именно склонность фортепианной фактуры к «перевоплощениям» и составляет основу ее существования и восприятия как исключительно специфического явления.

Возможность сложного многофункционального изложения, наряду с другими свойствами выразительности фортепиано, является важным условием достижения инструментального «чувства пространственности». «Пианист воспроизводит не только мелодию или один голос, но всю сложную гармоническую и полифоническую ткань произведения, от пианиста зависит сделать эту ткань выпуклой или матовой, яркой или погашенной. Выделяя полифонические голоса, пианист инструментует музыку, предоставляя всем элементам одно-

ременного звучания различную роль в образовании общего колорита» (13). Это высказывание известного исследователя фортепианного искусства содержит представление о фортепианной фактуре как о явлении, обладающем пространственной природой, и указывает на возможность выявления рельефных и фоновых компонентов фортепианной звуковой ткани. В звучании фортепиано, характеризующемся относительной тембровой однородностью, присутствует намек на своеобразную «фортепианную инструментовку». С учетом тончайших регистровых и артикуляционных нюансов в определенных случаях условно можно говорить о взаимодействии фактурной и тембровой систем.

Однако значительно более яркие примеры фактурно-тембровой координации, безусловно, представляет область политембровой музыки, в первую очередь оркестровой, так как «в оркестровой музыке движение фактурных голосов проясняется, прочерчиваясь тембровыми линиями» (14). Фортепиано, участвуя на правах оркестрового инструмента в реализации общеоркестровых задач, до определенной степени утрачивает художественный эффект звукового членения рельефных и фоновых пластов фактуры. Тонкая иллюзорная «перспектива» фортепианного звучания поглощается разнообразной, ярко дифференцированной «живописностью» оркестровой массы. Вместе с тем, фортепиано как компонент партитуры способно действовать в качестве своеобразного «увеличительного стекла», благодаря которому в большей степени могут быть выявлены рельефно-фоновые соотношения оркестровой ткани.

Как уже говорилось, одной из характеристик тембрового облика фортепиано является способность подчеркивать тембровую индивидуальность партнера, «подстраиваясь» под его звучание. Это свойство позволяет широко использовать «оркестровый рояль» в качестве дублирующего инструмента. Вследствие подключения фортепианного тембра к тем или иным партитурным голосам, в соотношении рельефа и фона возникает большая контрастность, то есть перспектива общего звучания приобретает более явно очерченные контуры. Фортепиано в данной роли способно взаимодействовать как с ведущими, так и с сопровождающими компонентами фактуры, причем практически независимо от их регистрового расположения. Кроме того, возмож-

ность пространства позволяет совмещать эти действия. В таких случаях звуковая ткань рояля как бы распадается на отдельные голоса, функционально дезинтегрируется, подчиняясь фактурному строению партитуры. Таким образом, цельность восприятия звукового облика фортепиано нарушается, однако, взаимодействующая с определенным числом оркестровых голосов звучность рояля сообщает им дополнительные выразительные качества.

Обращаясь к вопросу о присутствии в звучности фортепиано способности к преодолению границ инструментальной специфики, невозможно не отметить особо такое средство фортепианного изложения, каким является педаль. Высказывания выдающихся пианистов и исследователей фортепианного искусства сливаются в поэтический гимн этому, безусловно, выразительнейшему явлению. Действительно, педаль значительно обогащает качество фортепианного звука, придавая ему более «влажную» тембровую окраску; благодаря педали на фортепиано возникают пространственные образы, определенность и приближенность деталей звуковой перспективы; педаль регистрово рассредоточивает фортепианную фактуру, создавая иллюзорное представление о тембральном многообразии. Педализация, обогащающая звучание инструмента, значительно расширяющая границы его художественной выразительности, есть исключительно фортепианная принадлежность. Звуки, взятые на педали, наиболее «фортепианны», так как ни один инструмент, кроме, пожалуй, арфы, не обладает способностью продления звука без непосредственного с ним соприкосновения. Итак, фортепианная педаль — явление исключительно специфическое, однако, нельзя не отметить, что именно благодаря педальным ресурсам звуковая палитра фортепиано способна во многом приблизиться к партитурной многогранности. Л. Гаккель, акцентируя внимание на парадоксальности этой ситуации, пишет: «Специфическое средство фортепианного изложения — педаль — позволяет преодолеть специфику фортепиано, а она есть тембральная безликость; позволяет создать иллюзию тембральности, иллюзию другого инструмента. Специфика фортепиано ведет к оркестральности...» (15).

Говоря о несомненном обогащении фортепианной звучности употреблением педали, нельзя, разумеется, не

признать, что существует и другая чрезвычайно интересная область фортепианной выразительности — беспедальная звуковая реальность (в отличие от педальной иллюзорности). Механический характер извлечения звука на фортепиано, тем более лишенный обволакивающего педального «флера», ведет, казалось бы, к колористическому однообразию. Однако обратимся к мнению С.Е. Фейнберга: «Каждому пианисту известна иллюзия, связанная с беспедальным звучанием фортепиано. Звук как бы лишается чисто фортепианной специфики и приобретает способность отражать оттенки оркестровых звучаний. Этой способностью передавать партитурные краски пианист пользуется при исполнении оркестровых партий на рояле. Мы могли бы назвать это свойство фортепианного звучания трансцендентным, то есть находящимся за пределами тембровой специфики инструмента» (16).

Попробуем кратко суммировать сказанное. Педализация, придавая фортепианной звучности определенные выразительные свойства (пространственность, перспективу, колористическую яркость и т.д.) ведет к оркестральности восприятия. С другой стороны — беспедальное изложение, выводя фортепиано за границы инструментальной специфики, способствует возникновению на фортепиано тембральных оттенков оркестровой партитуры. Видимо, в данном случае мы вновь сталкиваемся с областью парадоксального, что достаточно характерно для рояля, обладающего сложной неоднозначной инструментальной природой. Рассмотрим эту парадоксальную ситуацию применительно к интересующему нас ракурсу — фортепиано в оркестре.

В пределах сольной фортепианной звучности педаль помогает создать ощущение пространственности, «оркестральности», как бы приближая рояль к оркестру. В этом смысле педализация способствует преодолению специфики фортепиано, вызывая иллюзию оркестровых эффектов в рамках природных моноинструментальных свойств.

В условиях оркестрового существования рояля педаль становится настолько характерным и узнаваемым свойством фортепианного звучания, что делает слияние фортепиано с голосами оркестровой партитуры практически невозможным. Область педальных звучностей замыкает инструмент в кругу специфической фортепиан-

ной выразительности, противопоставляя его оркестру. В этом смысле — беспедальность преодолевает специфику фортепианного звучания, приближая его к оркестровому целому. Видимо поэтому начальный этап проникновения фортепиано в оркестр в первой половине XX века характеризуется в основном отказом от педальности. Хотя в дальнейшем принципы трактовки фортепиано как оркестрового инструмента становятся предельно разнообразны.

Итак, мы попытались рассмотреть различные аспекты проблемы, которая может быть обозначена как «фортепиано — оркестр». Здесь и специфический тембральный облик рояля, ведущий к возникновению ощущения оркестральности («оркестр в фортепиано»), и взаимодействие фортепиано с инструментами и инструментальными группами в виде относительно замкнутой звуковой системы вплоть до противопоставления оркестру в концертном жанре («фортепиано и оркестр»), и, наконец, реализация возможностей фортепиано в роле рядового оркестрового инструмента («фортепиано в оркестре»). Последний ракурс — основная тема изложения — представляет на наш взгляд значительный интерес. Всесторонний анализ эволюции выразительных средств оркестрового фортепиано, безусловно, предполагает тесную связь с закономерностями стилистического и художественно-эстетического порядка, а также — развитие сольного исполнительства. Оркестровая жизнь рояля — неотъемлемая часть целостной фортепианной культуры, исследование которой, на наш взгляд, может стать важным элементом истории фортепианного исполнительства.

Кроме того, изучение оркестровых партий фортепиано может расширить представление об инструментальных возможностях рояля. В частности, несомненную практическую ценность для исполнителя представляют наблюдения над богатейшими штриховыми нюансами фортепианных оркестровых партий. Особые требования, предъявляемые к фортепиано в оркестре, в смысле разнообразия и тонкости оттенков звукоизвлечения способны подтолкнуть пианиста к творческим поискам в области красочности и выразительности звучания.

В целом, круг вопросов, связанных с оркестровым использованием фортепиано, настолько широк и многообразен, что, разумеется, не может быть ограничен рам-

ками одной статьи. В данном случае осуществлена попытка охарактеризовать оркестровую деятельность фортепиано как одну из интереснейших граней его разнообразной инструментальной предназначенности, а также наметить некоторые направления дальнейшего исследования оркестровых фортепианных партий.

Использованная литература:

1. *С.Е. Фейнберг*. Пианизм как искусство. М., Музыка, 1969, с. 334.
2. Там же, с. 385.
3. *А. Рубинштейн*. Короб мыслей. л. 10 (Отдел рукописей, Государственная Публичная библиотека им. Салтыкова-Щедрина).
4. *С.Е. Фейнберг*. Пианизм как искусство. М., Музыка, 1969.
5. *Н. Агафонников*. Симфоническая партитура. М., Музыка, 1968, с. 213.
6. Вопросы фортепианного исполнительства. Вып. 2. М., 1968, с. 93.
7. *Г. Нейгауз*. Об искусстве фортепианной игры. М., 1988, с. 63.
8. *Л. Гаккель*. Фортепианная музыка XX века. Л.—М., Советский композитор, 1976, с. 245.
9. *Н. Агафонников*. Симфоническая партитура. М., 1968, с. 212.
10. *С.Е. Фейнберг*. Указ. произв., с. 175.
11. *Г. Берлиоз*. Большой трактат от инструментовки. М., 1972, с. 200.
12. *С.Е. Фейнберг*. Указ. произв., с. 104.
13. Там же, с. 176.
14. *М.С. Скребкова-Филатова*. Фактура в музыке, с. 10.
15. *Л. Гаккель*. Указ. произв., с. 30.
16. *С.Е. Фейнберг*. Указ. произв., с. 104.

ЖИВОПИСНЫЙ ОБРАЗ

(Аспекты восприятия и сценического воплощения)

Белый лист бумаги, лежащий перед художником... пустое пространство сцены; они имеют несомненное сходство. Росчерк пера или карандашный штрих, воссоздающие объемное изображение, равнозначны первому движению актера на сцене, которое по сути своей есть пластический аккорд изначального театрального действия.

Работа художника над композиционной картиной или создание им книжных иллюстраций предполагает творческий процесс, с одной стороны, напоминающий воплощение режиссерских замыслов, а с другой — работу актера над ролью. И в том, и в другом случае композиция холста и сценическая площадка создают пространственную обусловленность визуального общения.

Другая особенность, связывающая живопись и театр, раскрывается в подходе к образной характеристике героя. В живописном произведении перед нами предстает изображенное действие, в результате которого мы воспринимаем душевное состояние людей или одного человека; тем самым мы обращаемся к той или иной стороне жизни, к разному окружению. Состояние человека, его монолог в картине может быть также выражен посредством замены повествования предметными признаками, что имеет место, например, в картине П.А. Федотова «Завтрак аристократа» (1849-1850 гг., Гос.Третьяковская галерея).

Одна из главных особенностей актерского труда проявляется в отношении актера к осмыслению драматургического материала и к видению его в сценическом воплощении. При этом индивидуальные качества личности исполнителя непосредственно влияют на образ, создаваемый им, включая не только сценический рисунок движений и жестов, но и эмоциональную окраску роли.

В каждую историческую эпоху литература, изобразительное искусство, театр помогали современникам постичь и понять время, мировоззрение людей, их образ жизни, представления и вкусы, нравственные и эстетические оценки. Жизнь того или иного человека, его духовный мир отражаются во всем сложном и живом взаимодействии в зеркале искусства.

С другой стороны, разные виды искусства на протяжении истории своего развития в определенные периоды вступали во взаимодействие друг с другом.

Характер развития общественных отношений, светской культуры в Западной Европе, начиная с последних десятилетий Раннего Возрождения, а в России со времени елизаветинской эпохи, был обусловлен достаточно тесной связью и влиянием изобразительного искусства на образ жизни и мировоззрение, этикет и манеру поведения людей. Стиль времени отмечал проходящий век своей печатью, создавал особую ауру в духовной и культурной жизни общества.

«Театральность проникает в быт и влияет на живопись, быт воздействует на то и другое, — писал Ю. Лотман, — наконец, живопись и скульптура активно влияют на театр, определяя систему поз и движений, и на внехудожественную реальность... Весьма существенно при этом, что, переходя в другую сферу, та или иная значимая структура сохраняет связь со своим естественным контекстом. Так возникает «театральность» жеста на картине и в жизни, «живописность» театра или самой жизни, «естественность» сцены и полотна. Именно такая двойственная отнесенность к различным семиотическим системам создает ту риторическую ситуацию, в которой заключается мощный источник выработки новых значений» (1).

Проблема соотношения театральности и живописности возникает как предмет осмысления в преподавании курса «история изобразительного искусства» на театральном факультете и факультете изобразительного искусства в ГСИИ. Само сочетание трех факультетов в едином комплексе высшего учебного заведения, профессиональная подготовка актеров, художников, музыкантов, вокалистов открывает новые возможности для творческой работы педагога, новые темы для профессиональной творческой разработки.

Если мы обратимся к исследованию творческих про-

цесов — художественного и театрального, то отметим, что связь живописи и театра наблюдается не только в общих формально-композиционных принципах — она находит свое выражение в мироощущении художника и режиссера, в едином духовном пространстве, образуемом в результате взаимовлияния этих двух видов искусств.

Театр, проникая в живопись, вносит свои идеи, художественные образы, свое понимание жизни. Театр помогает утвердить точку зрения, выработанную художником, его взгляд на пластическую сторону жеста, на сценическое действие, а через них проследить связь между мизансценами и композиционной структурой картины. Это ощущение театрального пространства, органично вплетенное в живопись, представляется наглядным у старых европейских мастеров, таких как Вермеер Делфтский, Диего Веласкес, Антуан Ватто, Уильям Хоггарт.

Так, Хоггарт, работая над живописной серией «Модный брак», состоящей из шести картин (1743 г., Лондон, Национальная галерея), использовал в живописно-пластическом решении своих произведений сценический подход применительно к образно-композиционной структуре названных полотен. По этому поводу известно высказывание самого художника: «Я старался разрабатывать мои сюжеты, как драматург. Моя картина была для меня сценой, мужчины и женщины — моими актерами, которые с помощью определенных поз и жестов разыгрывают пантомиму» (2).

Этот материал для анализа по репродукциям и автобиографии Уильяма Хоггарта полезен и интересен как будущим художникам, так и будущим актерам и режиссерам.

Обращаясь к таким понятиям как композиция картины и композиция сценического пространства, мы отмечаем определенные точки соприкосновения. Прежде всего, сущность всякой композиции заключается в отношении организованной целостности предмета изображения к пространственному строю произведения. Если композиционную замкнутость картины можно назвать внутренним пространством, то аналогичное решение включает и пространство сцены.

Сценическая композиция, с одной стороны, продолжает оставаться для актера «магнитным полем» разви-

вающегося во времени театрального действия и составляет суть внутреннего пространства, а с другой стороны, она становится закономерной формой внешнего пространства по отношению к зрительному залу.

Теперь постараемся проследить некоторые аспекты взаимодействия «героя» с пространством. В качестве живописного примера остановимся на картине известного голландского мастера XVII века Яна Вермеера Делфтского «В мастерской художника» (ок. 1665 г., Вена, Художественно-исторический музей). Произведение это представляется интересным и значительным не только благодаря своему исключительно высокому живописному мастерству, совершенству композиции, но и по той причине, что оно выявляет некоторую связь между изображенным сюжетом картины, несколько театрализованным по своему характеру, и сценическими принципами, использованными в композиции.

Прежде всего, отметим, что произведение Вермеера не традиционно уже по той причине, что оно представляет как бы «картину в картине». В интерьере мастерской, залитой солнечным светом, перед нами предстает художник (изобразивший себя спиной к зрителям) и его модель — молодая женщина в голубом платье с желтой книгой в руках. Голова ее украшена венком из полевых цветов. Голубые рефлексы играют на ее одежде, загораются динамичными мазками под кистью художника на начатом холсте. Эмоциональный строй картины подчеркнут передачей предметной среды: стул, обитый темной кожей, смятая бархатная скатерть, свисающая со стола, ажурная люстра под потолком. Атмосфера творческого настроения, царящая в мастерской, усилена нарядным костюмом художника и темным беретом на его голове.

Центр композиции составляет самая дальняя в пространственном отношении точка картины; именно здесь, на третьем плане помещена модель; она находится в точке пересечения двух диагоналей. На втором плане изображен художник; взгляд его обращен к позирующей даме, рука опирается на муштабель. На первом плане, в левом углу полотна, помещен стул, на спинку которого наброшена тяжелая портьера, напоминающая театральный занавес, и как бы приоткрывающая зрителю мир мастерской художника.

Обращаясь к названному примеру в области живопи-

си, хотелось бы выделить еще одну особенность, присущую композиции картины и театральному представлению. Речь идет о том, что если на примере Вермеера мы можем говорить о совершенно осознанном принципе «картины в картине», то в шекспировском «Гамлете» подобное решение находит свое выражение в драматургической коллизии показа «сцены на сцене». И главный акцент здесь заключается уже не в тексте пьесы, а в самой пьесе, в событии, которое лежит в ее основе.

«Когда Шекспир в «Гамлете» показывает читателю театральное представление», — отмечает П.А. Флоренский, — «то он пространство этого театра дает нам с точки зрения зрителей того театра, — Король, Королева, Гамлет и пр. И нам, слушателям, не составляет непосильного труда представить себе пространство основного действия «Гамлета» и в нем — выделенное и самозамкнутое, но подчиненное первому, пространство разыгранной там пьесы. Но в театральной постановке, хотя бы с этой только стороны — «Гамлет» представляет трудности непреодолимые: зритель театрального зала неизбежно видит сцену на сцене со своей точки зрения, а не с таковой же действующих лиц трагедии, — видит ее своими глазами, а не глазами короля, например» (3).

Поэтому, если в первом случае, в картине Вермеера «В мастерской художника» правомерно видеть «картину в картине» в общей изобразительной структуре произведения, то в театральной постановке «Гамлета» представление зрителем «сцены на сцене» затруднительно уже по той причине, что носителем содержания выступает двустепенность пространства, а не герой. С другой стороны, с позиции авторской концепции, как нам представляется, именно в этом ключе происходит слияние живописно-сценического воплощения (позволим себе употребить этот термин применительно к этому случаю) с образной идеей в данном контексте пьесы. Таким образом, автор, зритель и читатель выступают как разные индивидуумы со своей психологической и художественно-эстетической ориентацией на природу сценического образа.

И еще один аспект исследуемого вопроса хотелось бы затронуть в настоящей статье. Речь идет о том, каково значение изобразительного искусства в период изучения актером драматургического материала, и как знание искусства реализуется в образном воплощении. Это осо-

бенно важно в работе со студентами, имеющими сенсорные ограничения.

Работа актера над ролью предполагает углубленное знание эпохи и стиля, тех неповторимых черт времени, которые раскрываются в памятниках материальной культуры, в деталях костюма и в мире вещей, окружающих человека, наконец, в характере его поведения, движениях, жестах и позах.

Памятники искусства помогают (и особенно это важно для неслышащих актеров) постичь природу сценического образа в его пластическом воплощении. И это относится не только к драматическому театру, но и к оперным и балетным постановкам. Одним из ярких подтверждений сказанному может быть обращение к творческому опыту Ф.И. Шаляпина, талант которого вобрал в себя неповторимый дар вокального и драматического мастерства.

Говоря о долгом постижении мастером каждого образа, характера воплощенного им персонажа, обратимся к роли Олоферна из оперы А.Н. Серова «Юдифь», возобновленная постановка которой шла на сцене Мариинского театра в 1907 году.

В процесс работы Шаляпина над ролью принял участие В.А. Серов, осуществивший оформление этой же оперы своего отца в Мамонтовском театре в 1898 году. В мастерской Серова Шаляпин подолгу рассматривал альбомы с фотографиями барельефов ассирийских царей и полководцев, изображенных то сидящими в застывшем величии на троне, то скачущими на боевых колесницах.

Монументальная пластика барельефа, запечатлевшая торжественные позы, царственную медлительность движений ассирийских правителей, помогла Шаляпину постичь одну из важных граней в характере образа Олоферна — внешнее спокойствие при огромной внутренней динамике.

В свою очередь, В. Серов, обладавший удивительной способностью чувствовать дух прошлых эпох и имитировать движения людей, живших в то время, как-то взял полоскательную чашку со стола и, обращаясь к Шаляпину, сказал: «Вот, Федя, смотри, как должен ассирийский царь пить, а вот (указывая на барельеф) как он должен ходить». И, протянув руки, прошелся по столу, как истый ассириец...

Рисунки Серова, изображающие черты характера

Олоферна, его костюм и грим, помогли Шаляпину создать один из самых убедительных в пластическом смысле портретов во всей галерее сотворенных им образов. Современный ему критик писал: «Шаг за шагом разворачивает Шаляпин в своем Олоферне чудеса монументальной пластики, громоздит один скульптурный момент на другой... определенный и четкий рисунок каждого движения и малое их количество, царственное спокойствие, медлительность и неподвижность... все это создает впечатление необычайной силы и красоты, проникнутой совершенно особенной выразительностью... Артист, воссоздавая на сцене образы далекого прошлого, прежде всего задается вопросом о душевном и физическом стиле того или другого народа; ему нужно уловить тон души и тон жеста. Первый угадывается по мастерству литературному, второй сохраняется только в изобразительном искусстве и, проникаясь особенностями последнего, чуткий, одаренный фантазией артист не может творить свой сценический образ иначе, как оставаясь в плоскости искусства того народа, к которому принадлежит изображаемое лицо» (4).

Образ Олоферна во всем богатстве сценического воплощения предстает перед нами на полотне А.Я. Головина («Ф.И. Шаляпин в роли Олоферна», 1908, ГТГ). Характер портрета, атмосфера окружения позволяют воочию представить артиста, почувствовать его яркую индивидуальность, ощутить жизненный трепет, пронизывающий весь облик ассирийского властелина. В этом произведении как бы соприкасаются две личности: художника и его модели — Головина и Шаляпина. Этим можно объяснить острую и необычную образную концепцию портрета, его композиционный строй, динамику цветового звучания полотна. Олоферн изображен на богато убранном ложе, взгляд его полон страсти, жест руки усилен пластикой движения... Таким он представляется Шаляпину в ожидании Юдифи.

Портрет написан в смешанной технике темперы и пастели. Приглушенный узор синих, фиолетовых мазков создает необходимый фон, вступающий во взаимодействие с отдельными пятнами черного и внезапными вспышками белого цвета.

В работе художника переплелись две правды — жизни и искусства. Этому способствовали и условия создания портрета. Работа над ним шла в мастерской Голо-

вина и в Мариинском театре, где Шаляпин после окончания спектакля и позировал художнику в гриме и костюме Олоферна.

Еще одна особенность исследуемой проблемы заключается в том, что при создании и сценического, и живописного образа творческий процесс обогащается параллельными сопоставлениями, поэтическими ассоциациями, основанными на образной природе самого искусства как театрального, так и изобразительного. Поэтому в работе подчеркнута мысль о том, что жизненные впечатления, дополненные работой воображения художника-творца, трансформируются и в театре, и в живописи в некую новую условную реальность, создание которой и является главным призванием искусства.

Что же касается психологических аспектов, то они имеют непосредственное отношение к движениям и жестам, целому ряду вопросов, связанных с ритуалом поведения и системой этикета, которые необходимо увидеть в «исторической раме времени». А это уже представляется отдельным предметом исследования.

Использованная литература:

1. *Ю.М. Лотман. Театральный язык и живопись. /В кн.: Театральное пространство. (Материалы научной конференции ГМИИ им. А.С. Пушкина) М., 1979, с. 250-251.*
2. *У. Хогарт. Автобиография. Мастера искусства об искусстве. М., 1967, т. 3, с. 390.*
3. *П.А. Флоренский. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М., 1993, с. 64.*
4. *Э. Старк. Из книги «Шаляпин» /Сб.: «Ф.И. Шаляпин». М., 1958, т. 2, с. 110, 112.*

СО Д Е Р Ж А Н И Е

ОТ РЕДАКЦИИ	3
ВВЕДЕНИЕ	4
<i>А.Н. Граблева.</i> НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ	7
<i>Ю.Н. Баусов.</i> ПРОЦЕСС ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК АКТИВНАЯ ФОРМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА С ТЯЖЕЛОЙ ФОРМОЙ ИНВАЛИДНОСТИ	31
<i>Г.М. Пасс.</i> НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ СЦЕНИЧЕСКОЙ РЕЧИ ТЕАТРА ГЛУХИХ ДЛЯ ГЛУХИХ	42
<i>Л.Ю. Лиманская.</i> К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ АКТИВИЗАЦИИ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С ОСЛАБЛЕННЫМ СЛУХОВЫМ ВОСПРИЯТИЕМ	54
<i>М.С. Скробкова-Филатова.</i> О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПРЕПОДАВАНИЯ НА МУЗЫКАЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ГСИИ: СПЕЦИФИКА, МЕТОДИКА, РЕЗУЛЬТАТЫ	61
<i>Л.В. Красавина.</i> КУРС ИСТОРИИ МУЗЫКИ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВУЗЕ И ЕГО МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ	76
<i>В.И. Лисовой.</i> РАЗМЫШЛЕНИЕ — ДИАЛОГ О МЕТОДИКЕ РАБОТЫ НА УРОКЕ СОЛЬФЕДЖИО С НЕЗРЯЧИМИ И СЛАБОВИДЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ВУЗОВ	84
<i>М.К. Романова.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАБОТЫ С НЕЗРЯЧИМИ СТУДЕНТАМИ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО	97
<i>В.Г. Борисевич.</i> МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ С НЕЗРЯЧИМИ И СЛАБОВИДЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ-ГИТАРИСТАМИ	106
<i>В.А. Сажин.</i> ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО СЦЕНИЧЕСКОМУ ДВИЖЕНИЮ С НЕЗРЯЧИМИ И СЛАБОВИДЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ	115

Приложение

И.М. Востров. ВОПРОСЫ ЖАНРОВОГО РЕШЕНИЯ
СПЕКТАКЛЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Е.Б. ВАХТАНГОВА

М.С. Скребкова-Филатова. ПУТИ ЭВОЛЮЦИИ
МУЗЫКАЛЬНОЙ ЖИВОПИСНОСТИ ОТ БАРОККО
ДО СОВРЕМЕННОСТИ

Ю.П. Антонова. ФОРТЕПИАНО КАК ИНСТРУМЕНТ
СИМФОНИЧЕСКОГО ОРКЕСТРА

Б.А. Зурабов. ЖИВОПИСНЫЙ ОБРАЗ (АСПЕКТЫ
ВОСПРИЯТИЯ И СЦЕНИЧЕСКОГО ВОПЛОЩЕНИЯ)

124

136

147

165

**Научно-методические проблемы преподавания
в специализированном ВУЗе искусств**

Сборник статей

Редактор *Т.К. Каракаш*
Технический редактор *Н.Я. Иванов*

Издание осуществлено ТОО «Специалист»
ЛР №070868 от 2.07.1993 г.

Сдано в набор 21.10.1996. Подписано в печать 21.11.1996.
Формат 60x88¹/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Объем 10,5 уч. изд. л. Тираж 1000 экз. Зак. 1673.

Отпечатано с готовых диапозитивов
в АООТ "Политех-4".
129110, Москва, ул. Б. Переяславская, 46.