

Раздел II

ГЛАВА I

Психофизиологические основы формирования музыкально-исполнительской техники начинающего гитариста

«Чем яснее то, что надо сделать, тем яснее и то, как это сделать. Цель сама уже указывает средство для ее достижения».
(Г. Г. Нейгауз)

I. Исходные положения

Вероятно, не требует доказательств тот факт, что полноценное исполнение музыки зарождается изначально на основе органической (т. е. природной) эмоциональной восприимчивости и отзывчивости музыканта-исполнителя. И что в процессе истинно-художественного исполнения должен безо всяких оговорок (мол, только начинает, слабые пальчики и т. д. и т. п.) вскрываться в первую очередь социально-значимый идейно-эмоциональный смысл данного музыкального произведения. Отсюда вытекает, что с первых же опытов цельного исполнения музыкального произведения перед уч-ся должна ставиться задача ясного и *аргументированного доведения своего исполнительского замысла* до восприятия слушателей, – пусть даже самого простого. Подобная направленность, в свою очередь, вызывает необходимость освоения учащимися выразительных звуковых средств «своего» инструмента и умения ими распоряжаться.

Именно во *взаимосвязи выразительных средств инструмента* и направленных на их выражение *двигательных действий* и заключается во всем своем разнообразии содержательная сущность исполнительского процесса как такового. В противном случае у учащихся, недостаточно владеющими выразительными звуковыми ресурсами, главенствующую роль в их развитии неизбежно захватывает моторика. Не зря говорится в русской пословице: «Что посеешь, то и пожнешь». Отсюда генеральной установкой в овладении исполнительской техникой с первых же шагов обучения должна стать планомерность развития в учениках «...того отношения к музыке и её реализации на инструменте, которое является сущностью художественно-исполнительского мастерства» (Г. П. Прокофьев, «Формирование музыканта-исполнителя», М, стр. 138).

На педагога при этом ложится «ответственнейшая задача: 1) строить задания так, чтобы они по своей структуре наиболее соответствовали и никогда не противоречили бы протеканию исполнительского процесса у зрелых музыкантов, и 2) подбирать эти задания так, чтобы они были посильными для учащегося по возрасту и восприимчивости» (Г. П. Прокофьев, там же, стр.138).

Следующей, несомненно, важной на наш взгляд составляющей в реализации вышеперечисленных задач является положение, при котором: а) задачи, выдвигаемые преподавателем перед учащимися, всегда должны быть конкретными (желательно с некоторой опорой на предыдущие), и б) чтобы результаты их разрешения были бы понятными при последующем оценивании их преподавателем и самим учащимся.

Не менее важным в этом ряду задач должно также стать понимание преподавателем и того, что формирование художественно-исполнительского процесса нельзя предоставлять самотеку, стихийности, случаю, а следует целеустремленно направлять, уточняя, корректируя его, исходя из индивидуальных психофизиологических особенностей данного учащегося.

В этой связи *критерий посильности заданий* всегда должен предусматривать и готовность учащегося к их активному (т.е. осознанному) восприятию с возможностью дальнейшего создания на этой почве отчетливых слуховых представлений исполняемого и способности

понимания им путей приводящих к двигательной реализации этих представлений. Только в процессе такой направленной работы первоначально смутные слуховые ощущения смогут постепенно претвориться в ясно представляемый учащимся звуковой образ разучиваемого музыкального произведения.

Весьма значителен в этой связи также и вопрос понимания учащимися *сущности процесса упражняемости* при разучивании произведений, являющегося, как известно одним из основных средств овладения исполнительской техникой. Задача преподавателя здесь незаметно подвести учащегося к пониманию этого процесса, – не как стремления к возможно одинаково-точным повторениям, направленным единственно на то, чтобы изучаемый отрывок «крепко сел в пальцы», а как повторениям, протекающим почти каждый раз с новой направленностью. Это значит, «что повторяться должно не какое-то специальное двигательное средство разрешения возникшей задачи, а повторяется процесс решения исполнительских задач с помощью постоянно изменяемых и уточняемых средств» (Г. П. Прокофьев, там же, стр. 140).

Именно благодаря такому подходу к процессу упражняемости, выработанный двигательный навык приобретает в дальнейшем возможность постоянного его совершенствования в силу объективно изменяющихся музыкально-технических обстоятельств в каждом новом произведении.

II. О комплексе умений

Говоря об умениях, которыми должен быть оснащен каждый учащийся, следует всегда отдавать себе отчет в том, что только те умения помогут им стать исполнителями-художниками, которые будут осваиваться ими в *контексте максимальной музыкальной содержательности* процесса их работы за инструментом. Иными словами: элементы музыкальной содержательности должны быть ведущими даже при работе над так называемым техническим материалом, где эта содержательность выявляется в четкости ритма, форм (этюды, упражнения, гаммы), в членении мотивов, ясной фразировки и тщательно проводимой тембро-динамической звучности при исполнении разнообразных пьес звукоподражательного и изобразительного характера. Причем во всех случаях необходимым условием работы должны стать *слуховые представления* и реальное звучание музыки.

Только при таком положении *процесс освоения исполнительского мастерства*, то есть умения ставить перед собою конкретные задачи и самостоятельно их разрешать, органически сольется с развитием идейной и художественной содержательности исполнительской деятельности учащихся.

Моделируя те или иные умения, учащихся на основе вышеприведенных аргументов преподавателю, если только он настроен планомерно формировать полноценного музыканта-исполнителя, а не надеяться на то, что все разрешится само по себе, уповая на эмоциональную отзывчивость и потребность учащегося дать двигательную разрядку своим эмоциям, стихийно преодолевая встречающиеся игровые трудности, необходимо осознавать хотя бы основные общие положения в овладении художественной исполнительской техникой. Отсюда следует:

- 1) преподаватель уже на самом начальном этапе работы не должен упускать из виду *конечную цель обучения* – формирование музыканта-художника, творца;
- 2) весь процесс обучения должен строиться на *целенаправленно приобретаемом*, под руководством преподавателя, непосредственном исполнительском опыте учащегося;
- 3) само течение рабочего процесса должно быть пронизано органическим *сочетанием идейно-эмоционального смысла* исполняемого музыкального произведения *с моторно-инструментальным воплощением* этого смысла;
- 4) недопустимы, часто не замечаемые преподавателем, *явления интерференции навыков* (т. е. столкновений между ними), возникающего в результате противоречивости рекомендаций преподавателя при освоении очередных «приемов» игры, когда один

- уже выработанный навык мешает выработке нового навыка, приводящего к срывам в протекании и старого и нового навыков;
- 5) с первых же исполнительских шагов обоими составными элементами «орудия труда» уч-ся, т. е. руками и инструментом, нужно *учить его управлять ими*, во имя точного и ясного воплощения даже самой скромной музыкальной задачи; надежды на то, что гибкость и подвижность в руках выработается сама собой под давлением трудностей игры на гитаре в корне ошибочны и малоперспективны;
 - 6) недопустимо извлечение даже начального звука предоставлять самотеку, так как этот *самотек неизбежно порождает общее возбуждение*; хаотически разлитое в антагонистически действующих мышцах руки оно, вызывая излишнее напряжение, является серьезной помехой развитию как беглых, так и точных движений;
 - 7) нельзя допускать, чтобы моторика уч-ся «прикладывалась» к инструменту, а следует *целеустремленно ее формировать* в разнообразных «звукодвижениях»;
 - 8) звучание инструмента никогда *не должно оказываться случайно подвернувшимся*, а, наоборот, тщательно регулироваться, исходя из характера изучаемого музыкального произведения;
 - 9) работе над начальными звукодвижительными навыками постоянно должна сопутствовать установка на *нераздельность движения и характера звука*; при этом никогда нельзя работать расчленено: сейчас над движением, потом над звуком и т. д.;
 - 10) *недопустимо* также (особенно на начальном этапе обучения) «...*разграничение техники и музыки*, ведущих в результате к появлению так называемых «исполнительских ножниц», т. е. несоответствию намерений и их выполнения, над сближением которых потом приходится работать всю свою творческую жизнь, и которые не только не «сходятся», но, напротив, остаются безнадежно раскрытыми навсегда». (Л.Оборин «О некоторых принципах ф-ной техники», сборник «Вопросы фортепианного исполнительства», стр. 72)

Таким образом, подытоживая все вышеизложенное в данном разделе, можно прийти к выводу, что *комплекс умений не может быть неким раз и навсегда сложившимся единообразно действующим механизмом*. Наоборот, его характерной сущностью должна стать установка на возможность получения, при гибко изменяющемся, т. е. фактически различном двигательном составе действий, задуманного, преднамеренного звучания инструмента.

Для воплощения своих звуковых устремлений учащемуся необходимо *научиться выявлять* в порядке практического опыта соответствующие *двигательные реакции*, которые со временем могли бы *превратиться в умение*. Под словом «умение» следует понимать непосредственную подчиненность двигательного состава действий художественной задаче, разрешаемой в каждом конкретном случае исполнителем. Конкретика самих двигательных действий складывается в свою очередь из умения распоряжаться: а) взаимодействием костных звеньев рук, плечевого пояса и туловища, поскольку без их синергической слаженности почти невозможно овладеть ни быстротой, ни разнообразием силовых воздействий на динамику звука; б) силовой энергией, возникающей от состояния скорости движения частей руки (пальцев, кисти, предплечий) с соответствующими мышечными усилиями; в) характером, амплитудой и быстротой движения собственно пальцев (удар, нажим, скольжение) с целью избежать стереотипности двигательных действий из-за постоянного слияния амплитуды и быстроты движений в отрыве от реальной потребности звучания.

Понятно, что практическое освоение данного комплекса умений в одних случаях может происходить быстрее, в других медленнее в зависимости от практического опыта и сознательности учащегося. Но в обоих случаях обычно удачные и результативно-ценные моменты сначала подмечаются и, лишь потом входят в его обиход, а не наоборот. В любом, однако, случае не следует спешить, – надо всегда помнить о возможности возникновения явления интерференции навыков и со стороны уч-ся, а не только преподавателя.