



**В.Ф. Третьяченко**

## **К ВОПРОСУ О СИНЕСТЕЗИЧЕСКИХ СВОЙСТВАХ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕКСТА НОТНЫХ УЧЕБНИКОВ**

*Статья «К вопросу о синестезических свойствах музыкального текста нотных учебников» посвящена осмыслению феномена интонационной лексики, отражающей предметный мир, ее роли в постижении музыкальных произведений и в практике музыкальной педагогики.*

*Ключевые слова: музыкальный текст, синестезия, скрипка.*



Одним из основных свойств музыкальных текстов, выполняющих функцию музыкально-знаковой и звуковой предметно-смысловой материализации творческой деятельности, является их многоуровневость и многослойность. Данное свойство музыкальных текстов, наряду с реализацией общих для всех текстов (прежде всего, вербальных) задач хранения и трансляции информации, позволяет им широко применяться в различных областях музыкального искусства, в том числе, в музыкальной педагогике. Это обуславливает актуальность осмысления с позиции феномена музыкального текста такой его разновидности, как комплексный текст нотных учебников, нацеленных на решение музыкальных учебно-воспитательных и исполнительских задач. Под понятием «комплексный текст нотного учебника» мы подразумеваем особое текстовое образование, включающее, наряду с самостоятельными музыкальными текстами, дополнительные структурные компоненты (вербальный, иллюстративный, сигналы-символы, указатели и т.д.). В таких комплексных текстах самостоятельные музыкальные тексты, функционирующие в пространстве языка и культуры, не утрачивая своей художественной ценности выступают в качестве «учебных текстов», т.е. носителей содержания образования.

В свете сказанного особое значение приобретает проблема формирования комплексного текста нотного скрипичного учебника. Рассматривая ее с позиции приори-

тетной сегодня «открытой» (синергетической) модели образования, одной из важнейших функций такого учебника следует признать создание особого смыслового пространства, становящегося питательной средой для возвращения креативного, способного осуществиться в культуре, человека. В этом случае «смысл методики преподавания отдельной дисциплины трансформируется, преобразуясь в художественно-творческую деятельность, где принимают участие все составные части учебного процесса» [1, с. 13-14].

Такой подход имеет исключительное значение с позиции выполнения ведущей учебной задачи начального этапа - «включения» юного скрипача в сложнейшую по своему внутреннему содержанию систему воплощения его личностных свойств, творческого потенциала и потребности самовыражения в его музыкально-исполнительскую деятельность. Это обусловлено особой сложностью формирования основ скрипичного исполнительства, в структуре которых выделяются три базовых конструктивных блока - ориентационно-мотивационный, операционно-технологический, интерпретационно-творческий, содержащие в свернутом виде многочисленные разноплановые элементы. Очевидно, что в комплексном тексте скрипичного учебника (как в целом, так и в отдельно взятых музыкально-инструктивных произведениях, являющихся компонентами зафиксированной в нем модели обучения), должны реализовываться все три названных блока, образуя единую (при всей многослойности ее структур) целостную систему. Причем для начального этапа обучения важно подчеркнуть приоритетность первого блока, обеспечивающего развитие образно-ассоциативного мышления ребенка. Это обуславливает первоочередное наличие в учебнике музыкально-инструктивных произведений, обладающих отчетливо выраженным эмоционально-ценностным содержанием. Переживание («со-переживание») его приводит к возникновению личностно-развивающей ситуации, способствующей развитию музыкально-исполнительского мышления обучаемого и позволяет широко применять проблемно-поисковые, коммуникативные, имитационно-ролевые методы обучения, совместно-распределенное музицирование, игровые формы обучения (в частности, совмещенные на имитации). В этом случае учебный материал выступает в качестве своеобразного «игрового поля» для моделирования различных элементов исполнительства.

Наиболее эффективно развитие музыкально-исполнительского (художественно-образного) мышления происходит при использовании в учебном процессе феномена синестезии («со-ощущения», «межчувственной связи», психоэмоционального преобразования субъективных образов в актуальные для человека смыслы), способствующей формированию навыков восприятия образного представления явления (или состояния), которое передает музыка. В частности, многим музыкально-инструктивным произведениям присуща изобразительность, «картинность», «живописность», как прямая, так и косвенная. Прямая – более обыденная, привычная, связанная со звукописью, когда музыкальные звучания имитируют, подражают в стилизованной форме реальным звучаниям природы, жизненным событиям и явлениям (а уж через это, как бы опосредованно, вызывают в нашем сознании «зримый» облик этих явлений). В худо-

жественно-инструктивных музыкальных произведениях такого рода звукопись представлена весьма широко (Л.Дакен «Кукушка», Ж.Рамо «Тамбурин» и т.д.).

Но значительно больше встречается примеров более тонких форм звукописи, и, прежде всего, в музыкальных пейзажах. Поскольку явления природы в своей основе не только видимы, но и слышимы, в музыке диапазон их очень широк. Это и образы звучащей водной стихии (Р.Глиэр «У ручейка»), музыкальные воплощения звукописи леса, картин природы (П.Чайковский «Осенняя песня»). Подвластны музыке образы звукопроявлений природы: ветра, грома, бури, дождя, метели (А.Глазунов «Град», К.Тушинок «Хрустальный дождик», А.Вивальди «Гроза»). Кроме этого, в художественно-инструктивных произведениях широко представлены музыкальные «портреты» зверей (В.Калинников «Киска», В.Введенский «Ослик», Л.Жилинский «Белки»), а также «звукописания» жизни и деятельности человека (Д.Шостакович «Хороший день», Н.Н.Раков «Веселая игра», М.Степанова «Обидели»).

Музыкальные характеристики звучащих явлений природы и жизни человека у каждого композитора свои, но общезначимый характер восприятия их первоисточников часто позволяет юному музыканту, даже первом знакомстве с произведением, представить себе именно тот образ, который имел в виду автор. Тем более что и музыкальные средства выразительности для передачи определенного образа обычно употребляются весьма схожие. Так, в музыке легко различается весомость «шагов» того или иного животного («Козочка», «Медведь») или птиц (Г.Фельдгун «Воробей»), размеренный «плещущий» аккомпанемент, часто разложенными арпеджио, рисующий течение воды (В.Кротковский «Ручеек»), удары грома – резкими аккордами на форте и т.д. Ассоциации, возникающие при восприятии изобразительности (под воздействием реально звучащей или слышимой внутренним слухом музыки) служат основой для развития художественно-эмоционального восприятия учащихся и, более того, восприятия полимодальных качеств звука.

Преломленные в музыкальных звуках образные характеристики широко отражаются в названиях музыкальных произведений, а в учебных пособиях для начинающих - и в стихотворных текстах, сопровождающих эти произведения. Такие тексты играют исключительно важную роль в формировании не только образного представления исполняемой музыки, но и о характере ее «произношения» на инструменте, в распознавании чего огромную роль будут играть синестезия и синестемия («соощущение» + «созмоция»). Это обусловлено тем, что когда мы читаем (произносим данный текст), мы и озвучиваем слова, и слышим их внутренне. Чтение (и даже внутреннее произнесение) всегда сопровождается скрытой артикуляцией – звук слова возникает не чисто физически, а психофизиологически. В любом случае «он неотделим от артикуляционных усилий, его производящих, и слуховых усилий, его воспринимающих; а усилия эти неотделимы от первичных психических элементов, мотивирующих само участие» [3, с. 277]. На наше восприятие даже минимальных звуков влияют артикуляционные сокращения мускулов и все им сопутствующие физиологические процессы переживания в виде добавочных чувствований. «Слово всегда связано с моторикой,