

Министерство культуры Российской Федерации
Департамент культуры и национальной политики Кемеровской области
Управление культуры, спорта и молодежной политики
Администрации г. Кемерово
ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет
культуры и искусств»
Институт музыки

МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА
В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ И ПРИКЛАДНОМ ИЗМЕРЕНИИ

Сборник научных статей

Часть II

Кемерово 2014

УДК 78
ББК 85.31
М11

Редакционная коллегия:

Е. Л. Кудрина, доктор педагогических наук, профессор (гл. редактор)
А. В. Шунков, кандидат филологических наук, доцент
Л. Ю. Егле, кандидат культурологии, доцент

Рецензенты:

Н. С. Бажанов, доктор искусствоведения, профессор Новосибирской государственной консерватории (академии) им. М. И. Глинки
Б. Б. Бородин, доктор искусствоведения, профессор Уральской государственной консерватории им. М. П. Мусоргского
Т. С. Панина, доктор педагогических наук, профессор Кузбасского государственного технического университета им. Т. Ф. Горбачева

Составитель и ответственный редактор:

И. Г. Умнова, доктор искусствоведения, профессор кафедры музыкознания и музыкально-прикладного искусства КемГУКИ

М11 Музыкальная культура в теоретическом и прикладном измерении [Текст]: сб. науч. ст.: в 2 ч. / Кемеров. гос. ун-т культуры и искусств; ред. кол.: Е. Л. Кудрина (гл. ред.), А. В. Шунков, Л. Ю. Егле, сост. и отв. ред. И. Г. Умнова. – Кемерово: КемГУКИ, 2014. – Ч. II. – 177 с.

ISBN 978-5-8154-0277-5

ISBN 978-5-8154-0279-9

В сборнике научных статей рассматриваются проблемы изучения музыкальной культуры в аспекте искусствоведческих, социокультурных и педагогических исследований. Сборник рекомендуется ученым-гуманитариям, студентам, аспирантам и докторантам, преподавателям учебных заведений.

УДК 78
ББК 85.31

ISBN 978-5-8154-0277-5
ISBN 978-5-8154-0279-9

© Авторы статей, 2014
© Кемеровский государственный университет культуры и искусств, 2014

**Актуальные проблемы теории и практики
психолого-педагогических исследований
в области детского музыкального образования**

НОТОГРАФИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ИНТОНАЦИОННОЙ ЛЕКСИКИ

И. П. Чуреева

*МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 24»,
г. Междуреченск*

В современном музыкальном образовании предмет «Сольфеджио» все более прочно занимает одно из ведущих мест, не уступая по своей значимости специальному обучению игре на музыкальных инструментах, так как построен на освоении всего понятийного материала, свойственного этой области музыкального искусства. Во многом успехам в обучении игре на инструменте значительно помогает использование знаний, полученных на уроках сольфеджио.

Зачастую при освоении новых навыков игры и преодолении определенных технических задач, без которых поступательное развитие невозможно, наступает момент, когда удачное гармоничное совмещение всех компонентов образовательного процесса, включая все более усложняющуюся программу общеобразовательной школы, становится почти нереальным. Как правило, подобный кризис возникает во 2–3-м классах музыкальной школы, когда значительно увеличивается объем и сложность музыкальных произведений, а приобретенных ранее знаний и умений становится недостаточно для быстрого и успешного освоения инструментального исполнительства.

В современной педагогике все чаще возникают вопросы: «А нужно ли ставить перед детьми задачи повышенной технической сложности на раннем этапе обучения? Нужна ли искусственная стимуляция и форсирование естественных темпов развития мастерства?». «Минусов» в технически сложных произведениях для учеников зачастую гораздо больше, чем «плюсов» в достижении практических результатов в менее сложных

произведениях. И эти минусы способны сформировать в учениках психологическую платформу для утверждения: «У меня не получается!». Безусловно, уровень способностей у нас разный. Никому не удастся принизить значение природной одаренности или таланта, но и средние по своим данным ученики вполне могут освоить программу музыкальной школы, приобретя основные навыки работы с нотным текстом – грамотного разбора, понимания стилистических особенностей в исполнении, умения отличить гомофонно-гармонический музыкальный склад от полифонического изложения. И именно нотный текст, с которым работает каждый ученик, может стать источником понимания смыслового содержания музыкальных произведений.

Важным уточнением для последующих выводов является условное деление музыки на глубокую, заставляющую думать, передающую состояние души человека, его мысли и чувства, и «фоновую», скорее, светскую или современную музыку с четким, организованным ритмическим сопровождением, являющую собой легкое, ничего не изменяющее, отображение настроения. Так, многие классические произведения в результате современных обработок теряют первоначальную идею, задуманную и созданную композитором, а с ней – глубину и силу воздействия.

Современная музыкальная семантика в основном оперирует несколькими укрупненными формулами, состоящими из характерных интонаций, прослеживая и находя их как в творчестве отдельных композиторов, так и у определенных народностей. Такие интонационные обороты присутствуют и в западноевропейской, и в восточноазиатской музыке, и в музыке жителей африканского континента. Но если взять для семантического анализа более мелкие элементы – просто звуковые сочетания, то вскрывается тоже большой пласт для понимания, причем зачастую более точного, чем готовая интонационная формула.

Прочтение информативной, «говорящей» музыки в нотном изложении может быть не менее интересным и увлекательным. И теория музыки с детальным изучением составляющих элементов музыкального языка может стать своеобразным ключом для понимания содержания музыкального произведения. Если весь музыкальный технически образованный язык суметь «перевести», то можно научиться полновесно додумывать в соединении с автором, постигая суть и создавая невидимый мост времени между нами и теми, кому талант слова подарен в звуках музыки. Сама по себе

теория музыки интересна как факт выстроенных закономерностей и абсолютной логичности, где все правила без исключений, но не как объект постоянного увлечения. Она – средство для достижения цели, но не сама цель. Теория может стать тем связующим звеном, без которого невозможно целостное восприятие и понимание музыки, но подобное не получится без вовлечения детей в аналитический процесс на уроках сольфеджио и специальности.

Сегодня во многих областях знаний очень остро стоит вопрос понимания сути проблем, и от того, насколько точно они осознаны и сформулированы, во многом зависит успех их преодоления. Удачно примененная методология способна помочь в решении таких проблем, как: проблемы с памятью, понимание текстовых сложностей, технических задач и многих других составляющих учебного процесса, а также понимание духовного аспекта появления тех или иных произведений. Или, например, понимание статуса свободного творца, который в малом делает великое и верой в это способен радоваться малому. К каждой из этих проблем есть ключ, поиском которого занято человечество. И если в обычной жизни на многие вещи просто не обращается внимание из-за их естественности и понятной необходимости, то изучение музыкального языка требует постоянной умственной деятельности, повседневного и полновесного труда, который, став понятным, способен делать замечательную работу – формировать понимающих музыку слушателей звуками музыкальных инструментов. В понимании есть все: знание элементов, выстроенный логизм в повторениях и развитии.

В каждом музыкальном элементе заложен отпечаток смысла. Соединяясь, эти смыслы несут в себе детальное знание о мире, а их свободное истолкование достигается подбором важных и точных слов. В боязни свободного прочтения нотного текста есть страх обмена своими мыслями, если они не смогут быть соединены теорией музыки в полновесное знание.

Так, все тональности имеют свое скрытое воздействие на восприятие текста, например, H-dur пугает учеников больше, чем C-dur. Существует большая востребованность в преодолении этого страха, не зная этого может только тот, кто не работает с детьми. Возможно, для решения этой задачи правильным будет не ставить ключевые знаки на начальном этапе обучения, а использовать встречные, но при этом научить подбирать легкие по строению мелодии от всех клавиш. Само же понятие тональности

следует вводить уже после накопления опыта подбора мелодий, когда сформируется этот навык и будет преодолено, как правило, откладываемое во времени использование черных клавиш.

Или, например, изучение интервалов. В младших классах образное восприятие интервалов и аккордов, согласно методике В. В. Кирюшина, очень хорошо помогает детям узнавать «звуковые картинки», но с момента необходимости самостоятельных построений интервалов начинаются проблемы, в том числе и в слуховом определении. «Ежики» и «жирафы», придуманные ассоциативным методом, уже не очень нужны в понимании и прочтении нотной записи, да и сама суть первоначального знакомства с понятием уже исчерпана.

Более правильно, на наш взгляд, рассматривать интервалы как ряд эмоциональных состояний или чувств, как отображение жизненных ситуаций и действий. Все примы – это полноценное утверждение, упрямство и статика в развитии. Суть секунды в мелодическом исполнении – проявление стремления в поступке, шаг смелый или робкий; секунды, построенные в ряд, – уже вовлеченность в процесс; броски секунд – некоторая вредность, почти как бросание и незавершенность дел в жизни, суетливость или карикатурность. Беспокойство создают секунды, которые «топчутся» на месте. А если добавить оттенки темпа и влияние регистра – круг ассоциаций можно значительно расширить. Терция, если ее не рассматривать в контексте определенного произведения (например, тема судьбы в 5-й симфонии Бетховена), сама по себе – выражение веселья или легкой, неглубокой грусти, в отличие от сексты, чье воздействие гораздо глубже: оно ближе к такому состоянию души, как сердечная радость или печаль. Широкие интервалы также говорят о состоянии души. Одна ученица большую септиму объяснила как крик отчаяния. А октава – это восторг, в ней есть все: и широта, и вольное открытое проявление. Становится понятным использование октавного изложения темы в финале 9-й симфонии Бетховена, где спокойствие и полная безмятежность чистой квинты противопоставлены страстности чистой кварты, в которой есть скрытый огонь, готовый воспламенить всех вокруг. Ее роль – в стремлении всех построить в колонну и вести все равно куда – в бой или на парад, ее рвение – в действии, ее девиз – «всегда в движении».

Не ставя задачу раскрыть все (скорее, индивидуальные) впечатления от звуковых сочетаний, а подобные есть и у аккордов, еще раз хочу уточ-

нить важность точной нотной записи, которая несет в себе не меньшую смысловую нагрузку. Увеличенная секунда акустически звучит как малая терция, но ведь секунда же! Притворяется? Совсем, как в жизни: приспособилась, чтобы не узнали? Часто на уроках основной проблемой становится выяснение: почему малую терцию до–ми–бемоль, нельзя записать как до–ре–диез? На прояснение подобных вопросов часто тратится слишком много того времени, которое можно с пользой потратить на другие, более значимые беседы или виды деятельности. И пренебрегать этими уточнениями тоже неправильно – на экзаменах вопросы грамотности встают очень остро: все интервалы и аккорды прежде, чем спеть – нужно построить.

На наш взгляд, следует делать акцент на простое знание нотной грамоты и выделять ее по степени важности в первоочередную задачу, так как на ней строится знание всей теории музыки, поскольку все написанное ведет за собой последующие шаги в понимании звуковысотных связей в ладовом проявлении. Небрежности и вольности в нотной записи в принципе нет, ее роль – в формировании понимания всей логической цепочки элементов музыкального языка.

Одним из способов упрощения процесса нотной записи интервалов и аккордов для учащихся во время этапа первичного знакомства и изучения является метод графического изображения элементов, получающегося после визуального отделения нотной строки от написанных на ней нотных знаков. Он позволяет исключить многие ошибки в понимании грамотного написания интервалов и аккордов, что значительно помогает в объяснении их правописания и сокращает время работы на уроке и дома.

Вся теория музыкальных элементов, связанных со звуковысотным выражением, подразделяется на два раздела – элементы, сформированные в пределах музыкальной ладовой системы, и элементы, которые представляют сами себя вне связи друг с другом. В музыкальном обучении эти два раздела так и представляются: работа в ладу с его ступеневым принципом и работа вне лада, где определяющим является интервальный принцип. Значительную помощь метод графического изображения элементов может принести именно в работе вне лада. Поясним данное утверждение. Все звуковысотные элементы теории музыки состоят из моделей восьми простых интервалов, трех трезвучных созвучий и четырех аккордов из четырех звуков. Нонаккорды в программе музыкальных школ упоминаются

вскользь, а их обращения вообще не изучаются. Но и для записи нонаккордов с обращениями данный способ также удобен. Если не брать во внимание акустические особенности звучания этих элементов, то процесс нотной записи значительно упрощается.

Чтобы понять суть метода, потребуется прозрачный пластик. Выполнение задачи возможно в двух вариантах:

1. Используется стационарный нотный стан со сменяемыми моделями интервалов и аккордов, нанесенными с помощью перманентного маркера или наклеенными на прозрачный пластик. Обращение к данному способу целесообразно при объяснении материала. При вертикальном перемещении сменяемых моделей по нотной строке получают готовые нотные подсказки, и ученикам становится понятной правильная запись того или иного интервала или аккорда.

2. Используются готовые трафареты интервалов и аккордов и прозрачный нотный стан, при перемещении которого по напечатанным трафаретам также получается подсказка правильной нотной записи тех или иных музыкальных элементов. Этот способ удобен для самостоятельной работы учащихся.

Главное, чтобы было полное совпадение расстояний между линейками нотной строки и величиной нотной головки. Данный метод универсален, поскольку может использоваться вне зависимости от музыкальных ключей. В дальнейшем потребуется проверить необходимость и правильность выставления знаков альтерации для получения верного акустического звучания нужного интервала или аккорда. Очень быстро ученики понимают, что есть всего семь вариантов нотной записи этих элементов – точно по количеству нот.

Данный способ был мною впервые показан коллегам в школе в 2012 году на заседании методической секции. В ноябре 2013 года на III областном семинаре-практикуме «Актуальные вопросы преподавания музыкально-теоретических дисциплин» первого модуля курсов повышения квалификации в г. Прокопьевске он был представлен в сообщении по теме «Некоторые новые формы изучения теории музыки на уроках сольфеджио», где также вызвал интерес у преподавателей сольфеджио и организаторов семинара.

Для решения множественных задач в обучении каждый преподаватель должен пытаться найти оптимальные методы, помогающие достигать

результатов с наименьшими усилиями, уметь сформировать и сконцентрировать материал так, чтобы сберечь время, освободив его для других видов работ. Преодоление проблем с грамотным написанием и прочтением нот даст возможность на уроке больше времени уделять аналитическому подходу к изучению музыкального материала, а в процессе творчества – более точно, продуманно выражать музыкальные мысли. Детализируя – понимаем слог, а обобщая – речь.

Многоплановый анализ способен провести учеников от первых эмпирических опытов общения с музыкой к глубокому знанию и пониманию, а значит, даст возможность сделать еще один шаг к возвращению любви к музыке в наших учениках – ведь, как правило, нравится все то, что понимается. В повседневных беседах он поможет свободно принять многие музыкальные стили, не отторгая, а детализируя их, принять музыкальный язык, владея им легко и естественно.

Не все из учеников выберут путь профессиональной деятельности в области музыкального искусства. Но сделать так, чтобы музыка стала для них спутницей по жизни, чтобы нотные полки в книжных магазинах не обходились ими стороной, а музыкальные инструменты не простаивали в углу или на полках, чтобы дети бывших выпускников также приходили учиться, является желанием каждого педагога-музыканта.

Список литературы

1. Кирюшин В. В. Сказка о длинной и глупой жирафе. – М.: Детская книга, 1992. – 72 с.
2. Мат-лы офиц. сайта «Лаборатории музыкальной семантики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lab-ms.narod.ru>
3. Поляков В. К. Мелодическая семантика музыкального языка как фактор развития творческого мышления студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://smrgaki.ru>
4. Шаймухаметова Л. Н. Диалоги-этюды в работе исполнителя с музыкальным текстом (на примере фортепианных произведений западноевропейских композиторов XVII–XVIII веков): метод. разработка. – Уфа: Лаборатория музыкальной семантики УГИИ, 2002. – 24 с.
5. Шаймухаметова Л. Н. Мигрирующая интонационная формула как феномен музыкального мышления // Проблемы музыкальной науки. – 2011. – № 2. – С. 18–26.

ОЦЕНКА КАК ОСНОВНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

С. С. Чернявская

МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 18»,

г. Юрга

Существование в рамках современной школы дифференцированного подхода в работе с учащимися, обладающими различными музыкальными способностями, предполагает и различный подход к оценке учащегося. Следовательно, создается возможность оценивать одинаковым баллом детей с разным уровнем владения инструментом, то есть учебная оценка должна быть «индивидуальной». Оценка учащегося в ДШИ осуществляется в форме цифрового балла или оценочного суждения. Последнее в сфере музыки имеет особое значение, так как оценить игру ученика одним только баллом практически невозможно. Словесная оценка позволяет раскрыть перед учеником динамику результатов его творческой деятельности, проанализировать его возможности. Оценочное суждение сопровождает любую оценку в качестве заключения по существу работы, раскрывая как положительные, так и отрицательные ее стороны, а также способы устранения недочетов и ошибок.

Цель данной статьи – рассмотреть с разных сторон, чем являются оценка и отметка для ученика и для учителя. Оценка и отметка не только оказывают влияние на формирование личности ученика, но и помогают учителю оттачивать свое мастерство! Интересно и удивительно складываются взаимоотношения «учитель – ученик». Сколько граней личности ученика необходимо увидеть, рассмотреть, а затем, подстроившись под них, отшлифовать и вывести на новый уровень. Насколько творческой личностью при этом должен быть учитель! Так чем же в этом сотворчестве являются оценка и отметка?

Цель оценки, прежде всего, в создании обратной связи между учеником и учителем. Оценка деятельности ученика является главным психологическим аспектом в формировании и воспитании его как личности. Именно от учителя зависит, насколько сильна будет вера ученика в свои возможности. В руках учителя та огромная сила, которая может двигать вперед развитие ребенка, помочь ему поверить в свою индивидуальность, в свои силы, или, наоборот, заставить сомневаться в них. Приведем выска-

зывание одного педагога: «Я как учитель являюсь главной фигурой в классе. Своим личным поведением я формирую климат в наших отношениях. Все зависит от моего повседневного настроения. Я, учитель, обладаю громадной властью над детьми: я могу сделать жизнь каждого из них несчастной или, наоборот, радостной, стать для них источником вдохновения». Как точно подмечено и честно сказано! Это еще раз подчеркивает, насколько аккуратно и обдуманно должен учитель относиться к своим оценочным высказываниям, к отметкам, которые он ставит ученику.

Есть интересная притча. Один человек, зажав в ладонях бабочку, спросил мудреца: «Скажи, мудрец, какая бабочка у меня в руках, мертвая или живая?». А сам думает: «Скажет живая – я ее умерщвлю, скажет мертвая – выпущу». Мудрец, подумав, ответил: «Все в твоих руках!». Действительно, все в наших руках! В руках учителя то, с какой самооценкой, высокой или низкой, выйдет ребенок после окончания музыкальной школы, каким будет сформировано его мировосприятие и ощущение себя в этом мире.

Обучение в музыкальной школе отличается от обучения в общеобразовательной школе. В музыкальной у педагогов-инструменталистов есть счастливая возможность взаимодействовать на уроке с учеником один на один, что дает большие преимущества: возможность гибко подходить к музыкальной одаренности ребенка, изучать его индивидуальность. Важно, какую цель мы выбираем и какую атмосферу взаимоотношений с учеником мы создаем. Конечно, задача педагога-музыканта – научить ребенка владеть музыкальным инструментом, но самое главное – через инструмент развить внутренние ресурсы ученика, помочь ему сформировать высокую самооценку. Г. Шатковский пишет: «Педагог и ученик – единомышленники, сотрудники: они совместно трудятся во имя главной поставленной цели – стать Человеком» [6, с. 10]. Опираясь на это изречение, а также на мнение психологов, считающих сотрудничество наиболее удачным стилем общения с учеником, мы утверждаемся в том, что главной задачей учителя, прежде всего, является создание атмосферы сотрудничества, творчества во взаимодействии с учеником, создание взаимоотношений на равных. Такой подход помогает раскрывать и развивать лучшие индивидуальные задатки ребенка и постепенно отсекают то, что мешает процессу становления разносторонне развитой личности. А это и является нашей главной целью.

Ни для кого не секрет, что в музыкальных школах, кроме музыкально одаренных учеников, обучаются дети со средними и слабыми музыкальными данными. Поэтому очень важно, чтобы учитель мудро и дифференцированно подходил к индивидуальным возможностям, помогая детям сформировать адекватную высокую самооценку.

Оценка и отметка – это две взаимодействующие составляющие учебного процесса. Оценка необходима ученику как информация об эффективности его труда. Оценка в школе включает в себя словесное выражение и выражение цифровое, то есть отметку. И если мы относимся к ребенку как к личности, то наши отношения выстраиваются на взаимопонимании, уважении и сотрудничестве. А это качественно другой уровень отношений, уровень, который рождает сотворчество! И здесь нет места низким отметкам! Здесь чаще используются учителем высокие отметки как поощрение определенных качеств ученика. А для «равновесия» можно ставить отметки «четыре» и «пять» с использованием вектора «больше» или «меньше». В качестве такого вектора могут выступать большие и маленькие плюсы или короткие и длинные минусы. Например, можно поставить «четыре с минусом», а можно ту же «четверку» поставить с плюсом. Дети очень тонко чувствуют эту разницу! Если ученику ставится отметка «четыре с минусом» вместо «три», то непременно говорится: «Ты можешь это сделать еще лучше!», тем самым мы выражаем веру в его возможности, что придает ученику уверенности, повышает его самооценку; ребенок понимает: «Учитель верит в меня!».

Мнение педагога о ребенке формирует его самооценку. При высоких отметках ребенок ощущает себя способным, тем самым повышается его самооценка. Каждый сниженный балл уменьшает в глазах ребенка его собственную ценность. Принятая в России пятибалльная система оценки – это, с одной стороны, шкала оценки труда учащегося, а с другой, – система мотивации. Негативная мотивация создается оцениванием результатов ученика от «единицы» до «тройки», а позитивная – от «четверки» до «пятерки». Использование правого крыла шкалы (отметок «4» и «5») сдвигает систему в сторону позитивной мотивации. Однако использование минусов и плюсов («4–», «4+», «5–», «5+») в целом уравнивает систему мотивации. Эффект такого подхода, без использования отметок «2» и «3», заключается в исключении состояния отчаяния и формирования низкой самооценки у ребенка. Неудачи и разочарования понижают уровень само-

оценки ученика, а наша главная задача – дать ребенку почувствовать свою ценность и значимость.

Иногда по разным причинам дети не успевают подготовиться к уроку достаточно хорошо. В этом случае можно оставить ученика вообще без отметки, обязательно разъяснив ему, что к сегодняшнему уроку им не сделано ничего, поэтому и у Вас сегодня нет для него отметки. Это будет служить тревожным сигналом как для ученика, так и для его родителей. Нечего поставить! Отсутствие отметки – это тоже своеобразная оценка ученического труда. В свое время В. А. Сухомлинский писал, что отсутствие оценки для ребенка – несравненно большая беда, чем «двойка». В сознании ребенка утверждается мысль: если у меня нет оценки – значит, я еще не потрудился, как следует.

Если Вы видите, что ребенок трудился совсем мало и не добился нужного результата, можно поставить отметку в виде вопроса. Это будет означать, что к следующему уроку ученику необходимо подготовиться лучше, иначе к этому «выразительному» изгибу добавится не менее «выразительный хвостик». И это тоже работает! Ведь таким способом Вы продолжаете выражать доверие своему ученику и даете ему возможность выбора: получить на следующем уроке хорошую отметку или «хвостик» к выразительному вопросу. Использование вопросительного знака или отсутствие отметки, по сути, – прямое обращение учителя, означающее: «Я не понимаю, что тебе мешает хорошо подготовиться, что заставляет тебя приходить на урок не подготовленным. Но я верю в тебя! И надеюсь на твою ответственность». Уходя от формальной негативной отметки («два» или «три»), Вы даете ученику возможность задуматься. Напрашивается вопрос: стоит ли вообще ставить низкие отметки? Многие педагоги и ученики склонны считать, что «двойки» ставить нужно, но только в некоторых случаях. Конечно, необходимо учитывать возраст ребенка и то, способен ли он адекватно воспринимать критику и соответствующую ей низкую отметку. Если ребенок мал, лучше избегать низких отметок. Если же ученик – старшеклассник и уже не первый раз приходит слабо подготовленным, а Вы твердо уверены в том, что он стал лениться, то в данном случае «двойка» может являться довольно сильным стимулом к занятиям. Однако еще раз подчеркнем, что, если отношения на уроке выстроены на доверии, уважении и сотворчестве, то таких ситуаций практически не происходит. Достаточно совсем не поставить отметку или поставить вопрос, чтобы у ребенка возник стимул для достижения лучшего результата.

Очень важно научить ребенка самому оценивать свой труд, чтобы не было недопонимания, не возникало ощущения несправедливости оценки. С самых первых уроков ученик приучается обсуждать все оценки. На каждом уроке без исключения необходимо объяснять ребенку, за что и по каким критериям Вы ставите ту или иную отметку. Прежде всего, это будет зависеть от того, насколько лучше стал результат труда ученика по сравнению с предыдущим уроком. Обязательно следует обсудить те ошибки, которые были допущены, и пути их устранения. В этот момент важно внушить ребенку веру в его силы, способности. Слова: «Ты сможешь! У тебя получится!» откликнутся в душе ученика благодарностью и желанием добиться успешного результата. После этого обязательно спросите мнение ученика, чтобы знать, верно ли он понимает поставленные перед ним задачи. Только после такого обсуждения можно ставить отметку. Обсуждение занимает очень мало времени, 2–3 минуты, а сколько пользы приносит, приводя к взаимопониманию между учителем и учеником! Оно помогает учителю глубже узнать характер ребенка, а также то, насколько верно он понимает критерий оценки. Ребенок же учится смело выражать свое мнение, аргументировать его.

Оценка своего труда формирует у ребенка систему самоотчета. И здесь важно обсудить и найти с учеником понимание объективных критериев оценки его труда. Взгляд на самого себя со стороны или с позиции учителя:

- а) развивает способность самоанализа,
- б) дает уникальное понимание себя как производителя результатов.

За один урок специальности можно поставить и несколько отметок, стараясь отметить каждую удачу. За тонкую нюансировку, за выразительное интонирование (пусть в одной лишь фразе!), за блестящий пассаж (пусть очень короткий!) можно поставить высокую отметку и непременно выразить радость, свое восхищение работой ученика, его успехом, его находкой. А ребенок, видя эмоциональный отклик учителя на его удачную работу, будет стремиться к еще лучшему результату, проигрывая пассаж много раз, отшлифовывая его, добиваясь более совершенного звучания. Это помогает ребенку гораздо быстрее закреплять необходимые навыки.

Иногда, чтобы поддержать интерес и устремления ученика к лучшему результату, можно поставить отметку чуть выше (как бы авансом) и обязательно проговорить, что необходимо сделать работу еще лучше!

Детей это всегда радует. Они очень благодарны за такие «авансы» и, конечно же, с большей ответственностью готовятся к следующему уроку. Формы поощрения могут быть самыми разными, но применяться они должны в соответствии с индивидуальными качествами ученика. Если ученик организован, целеустремлен, показывает хорошие результаты, то поощрение лучше применять лишь в случаях явно выраженных достижений. Ученик со средними музыкальными способностями, но старающийся должен быть отмечен даже за маленькие сдвиги вперед. А вот музыкально способного, но поленившегося ученика может стимулировать, скорее, критика, чем похвала. Научите его адекватно воспринимать критику. Для того чтобы ребенок воспринял отрицательную оценку как справедливую, скажите ему сначала о том, что есть в его деятельности положительного. Критику необходимо выражать в очень тактичной форме, оценивая только действие, а не личность.

С детьми младших, а иногда и старших классов можно использовать цветность в выставлении отметок, предлагая ученикам самим выбрать, каким цветом будет окрашена «пятерка», а каким «четверка». Это увлекает детей в процесс оценки своего труда. Они так радуются, что им доверили участвовать в этом процессе! Это же сотворчество! Такой маленький штрих! А между учителем и ребенком все больше понимания и доверия!

Как правило, дети всегда выбирают яркие, радостные цвета. Но иногда бывает, что для высоких отметок дети выбирают черный, фиолетовый и коричневый цвета. Это должно насторожить учителя, ведь обычно эти цвета отвергаются детьми. Постарайтесь выяснить, что происходит с ребенком и однозначно не ставьте ему в этот момент низкие отметки. Возможно, у Вашего ученика в данный период жизни возникли психологические проблемы. Бывает, что источник тревоги вытесняется из сознания настолько, что ребенок ощущает лишь смутное беспокойство, не догадываясь о его причинах. Побеседуйте с родителями, выясните, какие неблагоприятные обстоятельства привели ребенка в состояние обеспокоенности и тревоги. Возможно, что родители и не знают, что творится в душе их ребенка, а может быть, прольют свет на возникшие проблемы. Постарайтесь вместе с родителями найти причины и помочь ребенку.

Как отмечает Макс Люшер в работе «Цвет вашего характера», коричневый цвет обозначает тревожность, стресс, страх, дискомфорт, синий символизирует спокойствие, удовлетворенность, нежность, привязанность.

Зеленый – символ настойчивости, упрямства, самоуважения. Желтый цвет является символом активности, веселости, честолюбия, оригинальности, любознательности. Красный символизирует силу воли, активность, агрессивность, властность. Каждый цвет может быть предпочтительным в определенный момент времени в разных ситуациях.

Самостоятельное использование цвета оценки необходимо и для создания «якоря» на эмоциональное состояние. Зная цвет «хорошего», можно использовать его для окрашивания технически сложных мест при разучивании музыкального произведения или при выступлении на концерте, при сдаче экзамена. Создание психофизиологического состояния «успеха» дает внутреннюю свободу, которая является основным ресурсом эффективности. Уважительная и поощрительная оценка труда ребенка – это залог развития его успешности. И музыкальная школа является благодатным местом для создания отношений доверия и взаимопонимания между учеником и учителем. У нас есть возможность весь урок сотрудничать. Для этого необходимо видеть в ребенке личность, уважать его мысли, чувства, признавать его уникальность. Этим мы даем ему право на сотрудничество, которое является необходимым условием для личностного самоопределения ученика, помогает ему поверить в себя, осознать свои возможности. Важно сформировать и развить навыки, которые будут полезны ему в будущем. Развивая индивидуальные задатки и природные способности, мы формируем его личность.

Когда мы ставим отметку, то она в равной степени относится как к ученику, так и к учителю. И если эта отметка низкая, то нам есть, о чем подумать. Творческий поиск новых способов общения с ребенком, открытие путей взаимопонимания обогащает труд учителя и делает нашу профессию не только творческой, но и исследовательской.

*...Во всем мне хочется дойти до самой сути.
В работе, в поисках пути, в сердечной смуте.
До сущности протекших дней, до их причины,
До оснований, до корней, до сердцевины.
Все время, схватывая нить судеб, событий,
Жить, думать, чувствовать, любить
Свершать открытья...*

Б. Пастернак

Список литературы

1. Бендлер Р. Используйте свой мозг для изменения. – Новосибирск, 1992. – 159 с.
2. Гриндер М. Исправление школьного конвейера. – М., 2001. – 307 с.
3. Кови С. 7 навыков высокоэффективных людей. – М., 2008. – 374 с.
4. Люшер М. Цвет вашего характера. – М., 1997. – 236 с.
5. Петрушин В. И. Музыкальная психология. – М., 1997. – 383 с.
6. Шатковский Г. Развитие музыкального слуха. – М., 1996. – 182 с.

МУЗЫКОТЕРАПИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

М. П. Трегубова

*МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 17»,
г. Киселевск*

С давних пор музыка использовалась как лечебный фактор. В последние десятилетия выделилось интереснейшее и перспективное направление в музыке – музыкотерапия, которое используют во многих странах в лечебных и оздоровительных целях. Изучение возможностей использования музыкотерапии как помощника в педагогической практике сегодня актуально. В статье представлены методические материалы, раскрывающие возможности музыкотерапии (на примере различных видов музыкальной деятельности) оказывать положительное воздействие на психоэмоциональное состояние ребенка.

Общие психолого-педагогические основы проблемы музыкотерапии были разработаны А. Понтвиком, А. Менегетти, Л. С. Выготским, В. Г. Ивановым, А. Н. Леонтьевым и др. В основу наших теоретических исследований легли труды отечественных и зарубежных авторов: Л. С. Брусиловского, А. Менегетти, В. И. Петрушина, В. Элькина и др.

Большинство ученых считают, что музыкотерапия – это вспомогательное средство психотерапии, средство особой подготовки пациентов к применению сложных терапевтических процедур и не предусматривают

использование в синтезе с музыкальной терапией других психолого-педагогических методов и форм работы. Под музыкотерапией понимают целенаправленное применение музыки или элементов музыкального языка для достижения терапевтических целей, а именно: восстановления, поддержания психического и физического здоровья человека. Музыка всегда претендовала на особую роль в обществе. Об этом свидетельствуют древнейшие документы, дошедшие до нас. О целебной силе музыкального воздействия писали античные философы: Аристотель, Пифагор, Платон, Плутарх и другие. О воспитательной роли музыки также говорили многие музыканты, педагоги, ученые и философы. Еще в эпоху Древней Греции было отмечено эстетическое и воспитательное влияние музыки на человека. К сожалению, впоследствии были утеряны древние традиции и опыт. Только с конца XIX столетия происходит возрождение музыкотерапевтической практики: Эскироль – французский психиатр – начал применять музыкальную терапию в психиатрических больницах. В XX веке неизмеримо возросли технические возможности в исследовании физиологических реакций, которые возникают в организме в процессе восприятия музыки. Было доказано, что музыка влияет на интенсивность разных физиологических процессов, функции всех физиологических систем: сердечно-сосудистой, кровообращения, дыхания и приводит иногда к определенным биохимическим и гормональным изменениям.

В странах Европы и США появились и приобрели массовую популярность музыкопсихотерапевтические центры: в Германии – Arbeitsgemeinschaft für Musiktherapie, в Австрии и Швеции – Österreichisch Gesellschaft zur Förderung der Musiktherapie, в Швейцарии – Schweizer Forum für Musiktherapie. Сфера применения музыкотерапии постоянно расширяется: к ней обращаются в Австралии, Японии, Новой Зеландии, Южной Америке и других странах. Разрабатываются обширные каталоги музыкальных лечебных программ с учетом успокаивающего или стимулирующего лечебного действия музыки разных стилей и жанров.

В России научные работы, посвященные механизму влияния музыки на человека, появились в конце XIX – начале XX столетий. В трудах В. М. Бехтерева, И. М. Догеля, И. М. Сеченова, И. Р. Тарханова есть сведения о благоприятном влиянии музыки на центральную нервную систему, газообмен, дыхание и кровообращение. Рушелем Блаво (Санкт-Петербург)

разработана одна из наиболее перспективных методик современной музыкотерапии. Его система основывается на соединении научной медицины и древнего опыта использования целебного действия звука целителями Индии, Непала и Шри-Ланки. Специальные методики исцеления пением разработал С. В. Шушарджан. Оперный певец выделяет вокалотерапию как метод повышения резервных возможностей организма человека и коррекции нарушенных функций методом активного вокального тренинга [2]. Оригинальную концепцию музыкально-рациональной психотерапии создал В. И. Петрушин. Его исследования – это синтез современных научных достижений с лучшими известными древними методиками [4]. В. Элькин – практический целитель, который сумел объединить музыкотерапию с цветодиагностикой М. Люшера. Он разработал комплексную помощь (музыка, живопись, слово) в решении психологических проблем.

Предметом исследования педагогики и основной целью (идеалом) современного воспитания является всестороннее и гармоничное развитие ребенка как личности. К актуальной проблеме социальной действительности относится процесс музыкального воспитания и образования. Кроме расширения кругозора и повышения уровня общего культурного развития музыкальное образование способствует накоплению отсутствующего у учащихся жизненного опыта, позитивному направлению мыслей и чувств, глубинному становлению внутреннего мира личности, формированию художественных вкусов, эстетических и нравственных принципов, то есть гармоничному развитию личности ребенка в целом.

В образовательных учреждениях музыка стала не только постигаться учащимися на учебных занятиях, но и применяться в лечебных или коррекционных целях, так как она располагает огромными возможностями в оказании терапевтического воздействия на человека, снятии эмоциональных стрессов, регулировании психического состояния, гармонизации эмоционально-интеллектуального развития личности ребенка, ее волевых проявлений. Есть два основных метода музыкотерапии, применяемых в педагогической практике: слушание музыки и исполнительство. Слушание музыки предполагает целевое прослушивание музыкальных произведений или их отрывков с последующим анализом услышанного, а также выполнение упражнений, направленных на «внутреннее слышание» музыки и т. д. В процессе таких бесед, занятий, уроков музыка как бы является «иллюстрацией».

Для проведения музыкотерапии очень важно тщательно подбирать музыкальный репертуар и методы работы с ним; применять музыкальные движения, пение, игры в оркестре, дирижирование; использовать произведения других видов искусства. На занятиях следует обращаться к различным видам музыкотерапии: вокалотерапия, хореотерапия, логоритмика, улыбокотерапия. Конкретные произведения для различных занятий достаточно легко подобрать, опираясь на матрицу кодирования эмоциональных состояний через музыку, разработанную В. И. Петрушиным [4]. Представим ее рисунком.



Рисунок. Матрица кодирования эмоциональных состояний через музыку

Исходя из этой матрицы, получаем следующие настроения, выражаемые различной по характеру музыкой:

- медленный темп + минорная окраска = настроения задумчивые, печальные, унылые, скорбные, трагичные;
- медленный темп + мажорная окраска = характер произведений созерцательный, спокойный, уравновешенный;
- быстрый темп + минорная окраска = характер напряженно-драматический, взволнованный, страстный, протестующий, мятежный, наступательно-волевой;
- быстрый темп + мажорная окраска = музыка радостная, жизнеутверждающая, веселая, ликующая.

Таким образом, возможно определить комплекс музыкальных произведений, соответствующих исходному эмоциональному состоянию детей. Это позволяет моделировать и изменять эмоции у детей.

Различные виды музыкотерапии (вокалотерапия, логоритмика, хореотерапия и улыбокотерапия) способствуют: снятию отрицательных эмоциональных состояний; формированию и развитию навыков концентрации внимания и сосредоточения на своем внутреннем мире; обогащению зрительных и слуховых представлений учащихся, активизации их эстетических переживаний [3]. Вокалотерапия предполагает использование на занятиях определенных дыхательных и голосовых упражнений, которые, кроме развивающих и обучающих задач, решают еще и оздоровительно-коррекционные задачи. Это могут быть, например, элементы дыхательной гимнастики А. Н. Стрельниковой. Упражнения этой лечебной гимнастики не только восстанавливают дыхание и голос, но и чрезвычайно благотворно воздействуют на организм в целом.

Следует назвать комплекс интонационно-фонопедических упражнений, способствующих развитию силы звука, расширению диапазона, постановке основных вокальных навыков (автор фонопедического метода развития голосового аппарата – В. В. Емельянов). Важно указать и на упражнения оздоровительного физвокализа А. И. Попова. Это упражнения по реабилитации голосовых связок, пропевание определенных звуков или звуковых сочетаний.

Двигательные паузы просто жизненно необходимы для детей (логоритмика) – это кратковременные физические упражнения под музыку, а также различные движения под собственное пение – «двигательные песенки». «Двигательные» песенки направлены на то, чтобы учащиеся не только радовались движениям, но и получали пользу для позвоночника и всех мышц своего тела. После такого короткого активного отдыха внимание детей повышается, а восприятие учебного материала улучшается [1].

Особое значение на занятиях имеет сочетание пения с танцевальными движениями и импровизацией свободного танца под звуки классической или современной музыки (хореотерапия). Танец – это форма социального контакта, способствующая улучшению взаимоотношений, взаимопонимания. Терапевтическую ценность имеют групповые ритмичные движения под музыку в ритме марша, различных танцев и свободные танцевальные импровизации. С помощью этой терапии дети могут использовать движение для более полного выражения себя и для сохранения своей индивидуальности в контакте с другими людьми.

Занятия музыкой должны снимать нервно-психические перегрузки, восстанавливать положительный эмоционально-энергетический тонус, доставлять детям радость (улыбкотерапия). Поэтому на занятии очень важно создание благоприятного эмоционально-психологического климата. В обстановке психологического комфорта и эмоциональной приподнятости повышается работоспособность, решается задача предупреждения утомления учащихся, усвоение знаний идет более качественно, появляется дополнительный стимул для раскрытия творческих возможностей детей.

Опыт применения методов музыкотерапии в собственной педагогической деятельности подтверждает: музыка украшает жизнь, делает ее более интересной, играет важную роль в общей работе по воспитанию и образованию детей. Благодаря трудам исследователей, изучавших психофизиологический аспект воздействия музыки на организм человека, можно считать твердо установленными следующие факты:

1. Музыкотерапия обладает сильным психофизиологическим воздействием. Она влияет не только на физическое развитие ребенка, но и на состояние нервной системы (успокаивает, расслабляет или наоборот – будоражит, возбуждает), вызывает различные эмоциональные состояния (от умиротворенности, покоя и гармонии до беспокойства, подавленности или агрессии).

2. Применение методов музыкотерапии в образовательном процессе способствует сохранению или восстановлению здоровья детей, а также развитию определенных психологических и личностных качеств учащихся.

Многие музыкотерапевтические методики и техники, широко используемые психотерапевтами, уже адаптированы в отдельных педагогических исследованиях последних лет к работе с детьми в школах с целью профилактики и коррекции их негативных эмоциональных состояний, нормализации эмоционально-волевой сферы личности, что способствует как духовно-нравственному, так и физическому оздоровлению учащихся. С помощью музыкотерапии можно создать оптимальные условия для развития гармоничной личности ребенка, становления его характера, норм поведения, обогащения внутреннего мира ребенка яркими переживаниями, формирования нравственных качеств личности и эстетического отношения к окружающему.

Список литературы

1. Алябьева Е. А. Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения: метод. пособие. – М.: Сфера, 2006. – 64 с.
2. Брусиловский Л. С. Музыкалотерапия. Руководство по психотерапии. – М., 1985. – 275 с.
3. Ворожцова О. А. Музыка и игра в детской психотерапии. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. – 90 с.
4. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. Теория и практика. – М.: Композитор, 1999. – 162 с.

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ И СПОСОБЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Н. П. Матвеева

*МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 40»,
г. Новокузнецк*

XIX век – время рассвета фортепианного исполнительства, именно в это время возникла и стала утверждаться тенденция концертного исполнения музыкальных произведений без нот, таким образом, необходимость точного запоминания и текстуально точного воспроизведения нотного текста стала насущной проблемой. Именно тогда окончательно оформилась проблема музыкальной памяти. В последующие десятилетия вопросы памяти активно исследовались представителями разных наук: психологии, биологии, медицины, генетики, кибернетики и ряда других. Тем не менее на сегодняшний день они до конца не изучены. А ведь проблема выучивания нотного текста наизусть – одна из самых болезненных тем в ДМШ. Многие дети не умеют учить наизусть, тратят много времени и сил, чтобы подготовиться к уроку, поэтому часто интерес к музыкальным занятиям снижается. Хотя всем известно, что хорошо выученное наизусть произведение способствует свободному исполнению, придает ребенку уверенность, раскрывает творческие возможности, позволяет думать о музыкальности исполнения.

Поэтому опытный педагог обязан уделять внимание не только вопросу: «Что учат ученики?», но и – «Как учат ученики?». Он должен знать особенности музыкальной памяти и помочь ребенку освоить приемы за-

учивания наизусть с наименьшими затратами. Таким образом, проблема развития музыкальной памяти и обучения детей технологии быстрого и грамотного выучивания наизусть очень актуальна.

Музыкальная память – это способность узнавать и воспроизводить музыкальный материал. Необходимое условие музыкальной памяти – достаточное развитие музыкального слуха, при этом важное значение имеет слуховая и эмоциональная память. Однако при воспроизведении музыки существенную роль играют также двигательная память (запоминание последовательности движений), зрительная (запоминание нотного текста) и словесно-логическая память, с помощью которой происходит запоминание логики строения музыкального произведения. Музыкальная память активно включается во все познавательные процессы и проявления психики: внимание, ощущение, восприятие, представление, мышление, входит в такие сложнейшие структуры личности, как темперамент, характер и способности.

Содержанием музыкальной памяти является накопление, сохранение и использование индивидуального музыкального опыта, который оказывает решающее воздействие на формирование личности музыканта и непрерывное его развитие. Учитывая то, что музыкальной памяти как отдельного вида памяти не существует, необходимо рассматривать ее как сотрудничество различных видов памяти, при этом каждый вид вносит свои особенности запоминания, и развитие видов памяти зависит от индивидуальных способностей ребенка.

Давно известно, что у детей есть различия как по качеству памяти, так и по ее силе. Один учащийся может довольно быстро запомнить пьесу более или менее полно, другому для запоминания этой же пьесы требуются недели. Эти особенности должны учитываться педагогом при выборе программы. Необходимо учитывать и то, каким способом ребенок пытается запомнить нотный текст, какие виды памяти доминируют при запоминании, чтобы помочь начинающему музыканту справиться с проблемой выучивания наизусть.

Слуховая память – важнейшая составляющая музыкальной памяти. Учитывая то, что при исполнении на фортепиано существует опасность играть «как бы не слушая» (клавишные инструменты имеют фиксированную высоту звучания), необходимо повсеместно развивать слуховую па-

мять юных музыкантов. Регулярные тренировки слуха на уроках сольфеджио и специальности: от простейших заданий (определить движение мелодии или узнать мелодию) до изучения гармонии за фортепиано постепенно создают привычку мыслить музыку не в черных и белых символах, а в звуковых образах. Ведь если слуховая память не главенствует при исполнении, то игра становится немusыкальной и неуверенной.

Зрительная память – это возможность видеть страницу нотного текста в подробностях. В идеальном виде такая способность присутствует далеко не у всех. Однако по собственному опыту могу отметить, что многие дети представляют себе строчки текста и особенно места переверотов, что помогает им ориентироваться при первичном запоминании произведения. Хорошо развитая зрительная память помогает при чтении с листа. Быстрое распознавание музыкальных символов, особенности строения аккордов (графическое написание), движение мелодии позволяют наиболее точно передать авторский текст. Зрительная память (как и абсолютный слух) может быть очень полезной при выучивании наизусть, но она отнюдь не обязательна для исполнения «без нот».

Тактильная память – это память прикосновения. Она также важна для пианиста, играющего, в сущности, на «ударном» инструменте. Умение чувствовать группы коротких клавиш, не глядя на инструмент, ощущать глубину клавиши, плотность нажатия – все это заставляет юного пианиста прислушиваться к себя, контролировать ощущения кончиков пальцев, приводит к более осмысленному и музыкальному исполнению.

Двигательная (моторная или мускульная) память, – пожалуй, вторая по значимости после слуховой. Она характеризуется мгновенной реакцией на прикосновение, чувством направления, силой нажатия, чередованием пальцев и прочих мельчайших нюансов игры, которые просто невозможно удерживать в сознании при исполнении. Без нее невозможна профессиональная техника. При использовании мускульной памяти движения доводятся до автоматизма и позволяют играть, не глядя на клавиши, иначе говоря, становятся подсознательными. Однако здесь кроется и большая опасность сбиться на «автоматическую» игру, что непременно приведет к игре немusыкальной.

Эмоциональная память – это память на переживания. На эмоциональной памяти непосредственно основана прочность запоминания мате-

риала: то, что у человека вызывает эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на более длительный срок. Эмоциональная память – основа ладового чувства и музыкальности, поэтому необходимо даже при разучивании произведения играть с эмоциональным отношением (исключением является работа над техническими трудностями).

Словесно-логическая память проявляется в облегченном запоминании обобщающих и осмысленных комплексов – формы и структуры музыкальных произведений, исполнительского анализа и плана исполнения. Грамотный анализ произведения позволит ребенку запомнить характерные особенности пьесы, повторяющиеся моменты, гармонические движения, что приведет к более быстрому запоминанию нотного текста.

Таким образом, все виды памяти необходимы музыканту. Они в значительной степени взаимосвязаны, и только при грамотном использовании каждого вида можно говорить о полном развитии музыкальной памяти. Что касается способов развития музыкальной памяти, необходимо отметить, что здесь применимы все техники развития общей памяти, рекомендованные психологами. Ведь музыкальная память является совокупностью разных видов памяти, поэтому развитие даже одного из них приводит к развитию как общей памяти в целом, так и музыкальной памяти в частности.

В настоящее время разработано и на практике используется немало количество разнообразных систем и методов практического влияния на память человека с целью ее улучшения. Одни из этих методов основаны на регуляции внимания, другие предполагают совершенствование восприятия материала, третьи базируются на «упражняемости» воображения, четвертые – на развитии у человека способности осмысливать и структурировать запоминаемый материал, пятые – на приобретении и активном использовании в процессах запоминания и воспроизведения специальных мнемотехнических средств, приемов и действий.

Наиболее интересными являются труды Даниэля Лаппа «Искусство помнить и забывать», Михаила Марковича Иванова «Техника эффективного запоминания в бизнесе, учебе, деловом общении и в повседневной жизни», Франца Лезера «Тренировка памяти». Используя методики, предложенные этими авторами, можно добиться эффективного развития общей памяти.

Хотя, конечно, существуют и узкоспециальные рекомендации для развития необходимых навыков у музыкантов. Огромный интерес, на мой взгляд, представляет серия учебных изданий И. Смирновой «Интенсивный курс. Allegro», которые способствуют развитию зрительной памяти и навыков чтения с листа.

Зрительную память можно тренировать и особыми упражнениями:

- Посмотреть внимательно на предмет (лицо, картину) и попробовать, закрыв глаза, удержать полученное впечатление максимально долго.
- Бросить взгляд на разбросанные на столе предметы и быстро воспроизвести, что и где лежит. Попробовать нарисовать, если есть возможность, после сравнить с оригиналом.

Очень полезно зрительное запоминание абстрактных фигур.

- Бросив взгляд на фигуру, символ, попытаться восстановить их.
- Попробовать нарисовать зеркальное отражение фигуры или символа и пр.

Для тренировки слуховой памяти также существует ряд упражнений:

- Повторять воспринятые на слух (например, по радио) предложения, фразы сразу вслед за диктором максимально точно.
- Перед сном восстановить все слуховые впечатления дня и попытаться отделить их от зрительных.
- В течение 5–10 минут ежедневно мысленно повторять (на уровне внутреннего проговаривания) все, что говорят окружающие (как синхронный переводчик).
- Различать голоса: рисовать в воображении образ человека, которому принадлежит слышимый голос. Попробовать определить его возраст, телосложение, характер.
- Разговаривая по телефону, зрительно представлять мимику, движения собеседника.
- Пытаться по шагам нарисовать образ идущего: каковы его пол, возраст, рост и т. д. Обязательно проверить свои догадки.

Данные упражнения развивают общую слуховую память, для развития музыкального слуха применимы те же приемы, что используют преподаватели сольфеджио (определение звуковысотности, направления движения мелодии и пр.). Таким образом, уроки сольфеджио и хора самым лучшим образом тренируют слуховую память.

Тактильная память лучше всего развивается игрой с закрытыми глазами или в темноте. Для ее развития можно использовать следующие упражнения:

- С закрытыми глазами различать на ощупь разные материалы (бархат, пенопласт, дерево и др.).
- Представить, как вы гладите кошку, как проводите пальцем по стеклу, как мнете бумагу.
- Посмотрев на любой предмет, представить, какой он на ощупь.

В последнее время активно развиваются компьютерные технологии, и опытный педагог может пользоваться новинками компьютерной индустрии. Большую пользу в развитии музыкальной памяти ребенка могут оказать музыкальные компьютерные игры («Учимся запоминать музыку», «Угадай мелодию и др.), где в игровой форме предлагается повторить мелодию, определить животное по голосу, сочинить мелодию и пр.

Большой интерес вызывают серии музыкальных компьютерных программ («Virtual Piano», «Музыкальный экзаменатор» и др.), которые нацелены на развитие музыкальной памяти: определение на слух движения звуковысотных последовательностей, запоминание мелодической цепочки, умение слышать интервалы вне лада и пр. Обращение к таким программам дает практический опыт, который можно приобрести, работая на инструменте.

Таким образом, музыкальная память – важнейшая составляющая музыкальных способностей ребенка, и от ее развития зависит прогресс ученика в освоении музыкального инструмента. Не всем от природы дана хорошая память, и задача заинтересованного педагога – всеми доступными средствами способствовать развитию музыкальной памяти ученика. Существует множество методик, применимых и в ДМШ, которые способствуют развитию памяти ребенка. Их использование укрепляет различные виды памяти, увеличивает ее объем и качество запоминания.

В последнее время на помощь педагогу приходят и новейшие компьютерные технологии, которые позволяют сделать процесс развития музыкальной памяти более интересным для детей. При этом нельзя забывать о важности занятий сольфеджио и хора, посещения концертов. Все эти средства способствуют активному развитию музыкальной памяти ребенка и воспитывают настоящего музыканта.

ЧТЕНИЕ С ЛИСТА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

А. Г. Береснева

МБОУ ДОД «Детская школа искусств № 3»,

г. Мыски

В последние десятилетия многие представители музыкальной педагогики все чаще и настойчивее обращают внимание на некоторый разрыв между техническим развитием учащихся и воспитанием слуховой активности, творческой инициативы, самостоятельности в классе специального инструмента. Существует некоторый пробел в профессиональной подготовке выпускников музыкальных учебных заведений: умея исполнять определенное количество ранее выученных с педагогом пьес, большинство из них оказываются явно не способными к самостоятельному творческому мышлению. Отмечая это, педагоги совершенно справедливо видят одну из основных причин указанных недостатков в отсутствии систематического целенаправленного обучения чтению нот с листа. Они считают, что последовательное обучение этой форме музицирования – прямой путь к развитию творческой активности, инициативы и самостоятельности юных музыкантов.

Проблема заключается в том, что усвоение технически сложной программы у учащегося и у педагога отнимает много сил и времени в ущерб остальным формам учебной работы. Это подтверждается частыми жалобами со стороны преподавателей музыкальных училищ и вузов на то, что абитуриенты, успешно исполнявшие на вступительных экзаменах обширные и сложные концертные программы, в дальнейшем оказываются безынициативными, не способными к творческой самостоятельности. Существует еще одна проблема в развитии такого важного качества, как чтение нот с листа: отсутствие активного, методически продуманного руководства. Необходима тщательно разработанная методика обучения чтению нот с листа, проводимого столь же последовательно, планомерно и продуманно, как ведется обучение игре на инструментах, начатого одновременно с ним и продолженного в едином комплексе с ним.

За последние десятилетия музыкальные издательства страны выпустили большое количество учебно-методической литературы по начальному обучению игре на домре – преимущественно в виде школ и самоучителей. Большое место в них отводится усвоению нотной грамоты, постановке игрового аппарата, приемам звукоизвлечения, элементарным игровым навыкам; много внимания уделяется техническому развитию, работе над гаммами, арпеджио и аккордовыми последовательностями. Что же касается конкретных методических установок по активизации слуха и музыкально-теоретического мышления, развитию творческой инициативы и самостоятельности, то они в пособиях чаще всего отсутствуют.

Научные исследования по использованию искусства в воспитании творческой личности – работы Б. В. Асафьева, Н. Л. Гродзенской, В. Н. Шацкой – заложили основы для разработки музыкальной психологии как новой области научного знания. В последние десятилетия появились публикации по музыкальной психологии В. Н. Петрушина, А. В. Ражникова, Н. В. Сусловой, Т. С. Тарасовой, Г. М. Цыпина, где рассматриваются отдельные грани музыкального мышления. Обучению чтению нот с листа посвящены работы пианистов: А. Алексеева, Ф. Брянской, И. П. Гейнрихс, К. А. Цатуряна, Г. М. Цыпина. Баянисты также уделяли внимание этой проблеме: Ю. Акимов, В. Н. Мотов, Г. И. Шахов. В домровой литературе эту проблему затронул пока только С. Ф. Лукин [1].

Приведенные источники показывают, что музыкальное мышление – это переосмысление и обобщение жизненных впечатлений, отражение в сознании человека музыкального образа, представляющего собой единство эмоционального и рационального. «Музыкальное мышление можно определить как реализуемый в интонировании процесс моделирования системы отношений субъекта к реальной действительности» [2, с. 36]. Сущность музыкального мышления – в его принципиально творческом характере, оно продуктивно даже в тех формах, которые постороннему наблюдателю кажутся пассивными. Основным критерием продуктивности музыкального мышления является познание художественного смысла, содержания, выраженного в акустических материальных формах.

Мышление – это процесс, который разворачивается во времени. Очевидной особенностью музыкального мышления является то, что материал,

который оно обрабатывает, имеет также процессуальную природу. Процесс мышления и процесс развертывания музыкального произведения накладываются друг на друга, образуя сложную динамику. Как следует из общей психологии, процесс мышления проходит определенные стадии и этапы: акт принятия мыслительной задачи, исследование элементов, выдвижение гипотезы, проверка найденного решения.

Первый этап – начало мышления – акт принятия мыслительной задачи. А. В. Брушлинский указывает на строгую обусловленность этого момента: «...мышление... всегда вызывается какими-то потребностями, побуждениями, мотивами, познавательными или чисто практическими интересами и т. д.» [3, с. 18]. Удовлетворение этих интересов или потребностей и является конечной целью, итогом мыслительного процесса. И если итогом музыкального мышления является познание художественного смысла, то акт принятия музыкальной задачи нужно трактовать как желание понять смысл данного произведения.

На следующем этапе человек изучает элементы той задачи или ситуации, которая стала предметом размышления. Рассматриваются как свойства отдельных элементов, так и наиболее очевидные связи между ними. Исследование не имеет четкой направленности: от основных элементов к второстепенным, затем к их отношениям, или наоборот. Оно может быть и планомерным, и хаотичным, возможен и целостный охват всех наиболее существенных элементов и отношений. В музыкальном мышлении этот этап предстает в виде исследования в комплексе элементов музыкального языка, задействованных в данном произведении. Для этого необходимо не только тонкое дифференцированное слышание, но и немалые теоретические знания. В этом смысле элементарную теорию музыки можно считать залогом успешного протекания данного этапа.

Наиболее важным результатом исследования является вывод о недостаточности полученной информации. И тогда человек обращается к имеющимся знаниям, своему прошлому опыту. При этом он вспоминает не все, что хранится в памяти, а только то, что может так или иначе содействовать решению. В каждом конкретном мыслительном процессе удельный вес используемых знаний различен. Это зависит и от задачи, и от личности человека, и от той внешней ситуации, в которой она решается. При

этом, по теории Л. С. Выготского, смысл произведения искусства человек конструирует сам из ассоциаций и аналогий своего опыта. Таким образом, прошлый опыт в музыкальном мышлении используется двояко: с одной стороны, актуализируются знания из области теории музыки, с другой стороны – всплывают образы ранее пережитых психологических ситуаций. До конкретного процесса музыкального мышления они «хранятся» пассивно. Одновременная актуализация двух разных сторон прошлого опыта во время восприятия новой музыкальной информации приводит к проявлению смысловых значений отдельных элементов. В результате с развитием музыкального мышления определенные звуковые сочетания получают достаточно стабильные значения в понимании данного человека. Это и есть постепенное формирование интонационно-смыслового словаря личности. Сложившиеся значения затем используются в качестве готовых смысловых единиц, либо служат образцом, отправной точкой для образования смысловых вариантов и новых значений.

Следующий этап – появление гипотезы, возникающей в результате инсайта – озарения, внезапно вспыхнувшей догадки [3, с. 57]. Исследователи математического и ситуативного мышления считают данный этап загадочным и необъяснимым. Долгое время он считался неожиданным, ничем не подготовленным актом вдохновения. Однако последние исследования физиологических показателей – таких, как пульс, дыхание, глазодвигательная активность и др. показывают, что ему предшествует период внутреннего созревания, проходящий на неосознаваемом уровне. В музыкальном мышлении инсайтом можно считать постижение смысла всего музыкального произведения. Ощущения радостного подъема, вдохновения, необыкновенной ясности, сопровождающие осознание смысла звучащей музыки, знакомы каждому музыкально развитому человеку. По сравнению с мгновенным математическим или ситуативным инсайтом, музыкальный инсайт продолжительнее. Процессуальность развертывания музыкального текста как бы «растягивает» его на время звучания всего произведения или целого построения. Возможно, поэтому музыка считается одним из видов деятельности, которые особенно требуют вдохновения и в то же время развивают его. За время «растянутого» инсайта к чувственному переживанию успевает подключиться сознание и зафиксировать глубину одного из самых возвышенных состояний человеческой психики.

Помимо основных этапов мышления в общей психологии принято выделять операции. Операцию можно считать элементарной единицей мыслительного процесса, так как она предполагает выполнение одного законченного действия. Вслед за традиционной логикой психология мышления выделяет следующие основные операции: определение, обобщение, сравнение и различение, анализ, синтез, абстрагированные группировка и классификация, суждение, умозаключение. Большинство из них присутствуют в процессе музыкального мышления в более или менее специфическом качестве. Особая текучесть и необратимость музыкального текста обуславливает необходимость постоянного структурирования звукового потока. Операции группировки, сравнения и различения можно назвать «постоянно действующими», развернутыми на все время звучания произведения. Музыкальное познание обязательно предполагает сравнение звучащего в данный момент с предыдущим звучанием, причем этот механизм действует на всех уровнях музыкального синтаксиса:

1) сравнение звуков по высоте и длительности дает представление о ладовой и ритмической организации интонаций и мотивов;

2) сравнение мотивов и фраз позволяет воспринимать масштабность структуры;

3) сравнение частей и разделов приводит к осмыслению формы и типа развития;

4) сравнение данного произведения с другими выявляет его жанровые и стилистические особенности.

Уже со второго уровня синтаксиса сравнение и различение требует подключения операции группировки. Сопоставить две фразы можно лишь тогда, когда ясны границы каждой из них, если отдельные звуки объединены, сгруппированы по фразам. Еще более специфичными в музыкальном мышлении являются операции суждения и умозаключения. Суждение наделяет некий объект определенным качеством. Вне конкретного человеческого восприятия музыка вообще не мыслима в эмоционально-нравственных категориях, поэтому само восприятие ее как радостной или трагической – уже есть наделение звучания определенным качеством. Следовательно, эмоциональное переживание музыки – это и есть музыкальное суждение. Безусловно, наряду со столь специфическими, в музыкальном мышлении присутствуют и более традиционные формы суждений, связан-

ные с акустическими параметрами звучания, музыкально теоретическими сведениями, ситуацией восприятия и т. д. Но и они словесному выражению не тождественны и зачастую с большим трудом поддаются вербализации.

Умозаключение возникает в результате сопоставления нескольких суждений. Если принять предложенную выше трактовку музыкального суждения, то из сопоставления отдельных эмоциональных переживаний вырастает переживание логики развертывания художественного образа. Поэтому этапы и операции развертывания мыслительного процесса, выделяемые общей психологией мышления, могут быть выделены и в музыкальном мышлении с учетом специфики художественного содержания музыкальных произведений. Если говорить о характере мышления, о соотношении анализа и синтеза, то игра нот с листа требует в основном напряженной синтезирующей деятельности, в то время как в разборе преобладает аналитическое начало. При чтении с листа все действия, осуществляемые музыкантом, вступают в тесную взаимосвязь, объединяются в сопряженный динамический процесс, протекающий с высокой интенсивностью. Читающий должен воспринимать нотный текст не по «складам», а комплексно, по более или менее крупным единицам – мотивам, фразам, предложениям и т. п. Необходимо осознать синтаксическую структуру текста, принципы фактурного строения, логику развертывания ритма и мелодики, характер ладогармонического развития.

Одно из главных условий, обеспечивающих правильное протекание процесса чтения музыки с листа, заключено в мысленном (зрительном) опережении читающим того, что непосредственно играет им в данный момент. Имеется в виду явление, метко охарактеризованное М. Н. Бариновой как «разведка глазами». В общих чертах схема процесса здесь такова: читающий окидывает взглядом некий отрезок музыкального текста («смотрит вперед»); видя ноты, он одновременно трансформирует их с помощью внутреннего слуха в адекватную звуковую картину; затем воплощает элементы этой картины в цепи соответствующих движений. Именно так и расшифровывается известная формула: «вижу – слышу – играю».

Второе существенное положение теории и практики чтения музыки с листа выражается в требовании неотрывности взгляда играющего от нотного текста. Только при этом условии может быть обеспечено плавное, не-

прерывное, логичное развертывание звукового «действия». Отрываясь глазами от нотных строчек, читающий, естественно, легко теряет тот фрагмент текста, который исполняется им в данный момент, а значит теряет (частично или полностью) зрительно-слуховой контроль над музыкальным материалом. Отсюда – задержки, запинки, разного рода игровой «брак». Любые метания глаз при чтении с листа нежелательны, и чем их меньше, тем лучше.

Третье условие, способствующее улучшению процесса прочитывания музыки, может быть сформулировано так: ориентироваться в игре по графическим абрисам нотной записи, по контурным очертаниям нотных структур. Схватывая с единого взгляда общую конфигурацию мелодических рисунков, направленность их движения в звуковом пространстве, узнавая в тексте различные аккордовые стереотипы (трезвучия, доминантсептаккорды, их обращения и т. д.) по их характерному внешнему облику, квалифицированный «чтец» не испытывает необходимости в абсолютной расшифровке каждого звука на нотоносце. Умение распознать в незнакомом знакомое, опереться при случае на стандартную инструментальную фигурацию ведет к тому, что внимание играющего «разгружается». Музыкант в этом случае читает как бы «сквозь ноты», к тому же, легко выходит из аппликатурных затруднений.

Свойства мышления учащегося кристаллизуются не только при чтении с листа, но и в других видах музыкальной деятельности. Однако именно чтением музыки с листа создаются для этого условия максимального благоприятствования. Следовательно, среди многообразия музыкально-технических навыков, приобретаемых учеником в процессе обучения игре на музыкальном инструменте, большое значение имеет навык чтения музыки с листа, который необходимо начинать формировать с первых лет обучения. Правильное применение методов обучения чтению нот с листа развивает музыкальное мышление, воспитывает стереотипы на всевозможные варианты нотного текста, дает возможность свободно ориентироваться, не глядя на руки, быстро применять правильную и удобную аппликатуру. Систематическое формирование навыков чтения нот с листа позволяет знакомить ученика с литературой разных времен, что необходимо для всестороннего развития музыканта-исполнителя.

Список литературы

1. Лукин С. Ф. Уроки мастерства домриста: в 7 ч. – М.: Пробел, 2005. – Ч. III. – 56 с.
2. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Г. М. Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
3. Теория и методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой. – М.: Владос, 2001. – 368 с.

ИГРА КАК ФОРМА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О. В. Богданова

*МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 44
Кемеровского муниципального района»,
п. Новостройка, Кемеровский муниципальный район*

Младший школьный возраст (с 6–7 до 9–10 лет) называют вершиной детства. В этом возрасте ребенок еще сохраняет такие качества, как легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх, но «он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него – значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад жизни» [1, с. 108]. В этом возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм, начинает формироваться общественная направленность личности. Младший школьный возраст представляет большие возможности для воспитания положительных качеств характера. Податливость и известная внушаемость школьников, их доверчивость, склонность к подражанию, огромный авторитет, которым пользуется учитель в их глазах, – на все это необходимо опираться в воспитательной работе. К началу обучения в 3-м классе под

влиянием возрастающих требований, правильно организованной учебно-воспитательной работы у младшего школьника формируется трудолюбие, прилежание, дисциплинированность, аккуратность. Постепенно развивается способность к волевой регуляции своего поведения, появляется умение сдерживать себя и контролировать свои поступки, не поддаваться непосредственным импульсам, растет настойчивость, умение преодолевать трудности.

В современном обществе оценка культурных ценностей претерпевает существенные изменения, все чаще можно наблюдать в повседневной жизни пренебрежительное отношение к искусству. Такая тенденция в развитии духовной культуры обедняет личность каждого человека, снижает его эстетический и художественный потенциал. В этом плане приобретает важность художественно-эстетическое воспитание, являющееся показателем высокой развитости личности. Человек, развитый эстетически, ко всему в мире относится как к живому и ценному. Художественно-эстетическое воспитание является органической и существенной частью воспитания человека, оно призвано развивать художественные вкусы, облагораживать человека. Через художественно-эстетическое воспитание пролегал «один из путей к гармоническому, всестороннему развитию личности, к формированию способностей воспринимать, правильно оценивать и творить прекрасное в жизни и в искусстве» [3, с. 13].

Художественно-эстетическое воспитание – это «целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить по законам красоты» [2, с. 284]. Оно включает в себя эстетическое развитие – организованный процесс становления в человеке природных сущностных сил, обеспечивающих активность эстетического восприятия, чувствования, творческого воображения, эмоционального переживания, образного мышления, а также формирование духовных потребностей.

Художественно-эстетическое воспитание тесно связано со всеми видами воспитания и обучения: и с нравственным воспитанием, и, конечно, с подготовкой ребенка к художественному творчеству в области литературы, музыки, живописи, театрального искусства и т. д. Все знают клас-

сическую фразу, что нет неталантливых детей. Мы привыкли восхищаться детскими рисунками, пластилиновыми фигурками, поделками. Но умения не являются врожденными, даже ребенок с ярко выраженным талантом нуждается в том, чтобы его обучили практическим навыкам. И любой талант нуждается в подкреплении, то есть в развитии эмоциональной сферы. Даже если большинство детей не станут художниками или музыкантами, это не значит, что только особо одаренных нужно учить рисовать и играть на музыкальном инструменте.

Музыке отводится особая роль в художественно-эстетическом воспитании ребенка. С этим искусством человек соприкасается сразу после рождения, целенаправленное же музыкальное воспитание он получает в детском саду, а в последующем и в школе. В музыкальном воспитании, являющимся одним из средств формирования личности ребенка, восприятие музыки становится ведущим видом деятельности. И исполнительство, и творчество детей базируется на ярких музыкальных впечатлениях. Игра на музыкальном инструменте представляет собой один из сложнейших видов человеческой деятельности, который требует для своей реализации и высокой степени личностного развития, и отраженной работы психического процесса – воли, внимания, ощущений, восприятия, мышления, памяти, воображения, и безупречной согласованности тонких физических движений.

Интересным и увлекательным процесс обучения музыке помогает сделать игра. С ее помощью каждый звук, упражнение, пьеса приобретают эмоционально-образное содержание. По сравнению с другими видами деятельности у игры есть особые преимущества: она мобилизует эмоции ребенка, ребенок меньше отвлекается, так как игра его полностью поглощает. Кроме того, игра создает ту особую соревновательную атмосферу, в которой весь учебный материал усваивается быстрее и прочнее. В самых различных системах обучения игре отводится особое место. В настоящее время появилось целое направление в педагогической науке – игровая педагогика, которая считает игру ведущим методом воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста. Поэтому упор на игру (игровую деятельность, игровые формы, приемы) – это важнейший путь включения детей в учебную работу, способ обеспечения эмоционального

отклика на воспитательные воздействия и нормальных условий жизнедеятельности. И определяется это тем, что игра очень созвучна природе ребенка. Ребенок от рождения и до наступления зрелости уделяет огромное внимание играм, которые для него не просто интересное времяпрепровождение, а способ моделирования внешнего взрослого мира, его взаимоотношений. В процессе игры ребенок также вырабатывает схему взаимоотношений со сверстниками. Дети с удовольствием сами придумывают игры, с помощью которых самые банальные, бытовые вещи переносятся в особый интересный мир приключений. В игре развиваются физические силы ребенка, развиваются сообразительность, находчивость, инициатива, вырабатываются организационные навыки, развиваются выдержка, умение взвешивать обстоятельства и пр. В игре ребенок делает открытия того, что давно известно взрослому. По мнению В. А. Сластенина, «игра одновременно – развивающая деятельность, принцип, метод и форма жизнедеятельности, зона социализации, сотрудничества, содружества, сотворчества со взрослыми. Игра не терпит диктата и окрика, она не состоится без интеллектуально-духовного напряжения, импровизации, творчества, фантазии» [4, с. 27].

Словом «игра» обозначаются самые различные, порой мало схожие между собой явления. Можно отметить множество основных значений этого слова: исполнение музыкальных произведений (игра на скрипке); исполнение сценической роли (актерская игра); быстрая смена пятен света, красок и т. п.; преднамеренный ряд действий, преследующих определенную цель, интриги, тайные замыслы; занятие детей (спортивная игра, военная игра). В обществе приняты такие словесные формулы, как игра воображения, игра природы, игра слов, игра случая, игра судьбы. Но нас интересует, прежде всего, игра как осмысленная деятельность.

Для педагога и психолога игра (детская игра) выступает в совершенно ином качестве: это деятельность воспитанника, мотивом которой является сам процесс или действия с воображаемыми объектами в воображаемой или реальной ситуациях. Игра направлена на познание, освоение и преобразование действительности и используется в педагогическом процессе как средство воспитания. Иными словами, это средство воспитания, в котором воспитатель в качестве инструмента формирования личности

воспитанника использует его свободную (игровую) деятельность в воображаемой и реальной ситуациях, направляя ее на развитие положительных качеств личности. По мнению выдающегося педагога и профессора С. А. Шмакова, – игра это «мощнейшее средство социализации ребенка. Именно в процессе игры ребенок способен овладеть искусством принимать позицию другого человека, видеть мир глазами другого, познавать этот мир, осуществлять победы над собственными недостатками» [5, с. 110].

Детская игра – своеобразный театр, в котором ребенок выступает нередко одновременно и как «актер», играющий какую-то роль, будь то роль мамы или доктора, воспитательницы или пожарника, и как режиссер, организующий действия своих сверстников («Я буду доктор, а ты – больной») и участвующих в игре вещей, и как «драматург», импровизирующий сюжетное действие и словесный текст за себя и за других. Ребенок является одновременно и организатором игрового «спектакля», и его зрителем, ибо при всей увлеченности игровым действием он не теряет из виду реальности, из материала которой и по образцу которой он строит реальность игровую. Ребенок – то принц, то отец, то злая ведьма, то тигр. Он «испытывает при этом такую степень восторга, которая подводит его вплотную к мысли, что–он–это–и–есть, не вытесняя, однако, полностью из его сознания “обычной действительности”» [3, с. 17]. Сама игра – деятельность спонтанная, непринужденная, ребенка нельзя заставить играть. В игре он чувствует себя свободным, но и эта свобода – действие на основе осознанной необходимости. Такой необходимостью в игре являются ее правила. Эти правила определяются самими играющими по образцу отношений в неигровом мире.

Ребенок познает и демонстрирует в игре свое «я», но, овладевая ролью, учится понимать другого, входить в его положение, что чрезвычайно важно для жизни в обществе. Поэтому игра – действенное средство художественно-эстетического воспитания. Игра – модель «взрослой» жизни, и здесь ребенок не только знакомится с различными профессиями, но и учится ценить труд, он впервые ощущает себя тружеником, еще не трудясь. Наряду со всем этим игра, благодаря доставляемому ею удовольствию, – это отдых, разрядка психической напряженности. Важно отметить, что все эти функциональные значения игры выступают вместе, даны

в комплексе, пронизывая друг друга и усиливая одно через другое. Все это содействует формированию физических и духовных способностей растущего человека, его познавательной деятельности, воображения, воли, властвования.

Нет необходимости доказывать, что музыкальное воспитание детей должно быть направлено, прежде всего, на развитие восприимчивости к языку музыки, способности к эмоциональному отклику, а также на активизацию слуховых способностей и потребности слушать музыку. Важно увлечь ребенка музыкой, развить его художественное мировосприятие независимо от того, станет ли он профессиональным музыкантом. Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а, прежде всего, воспитание человека.

В заключение хочется сказать, что обучение детей не терпит шаблона, «уравниловки», поэтому, наблюдая и изучая ученика в ходе занятий с ним, педагог пробует различные приемы воздействия, подбирает для каждого ученика репертуар, делает выводы относительно возможных темпов развития. Это и есть индивидуальный подход к ученику и одновременно путь к педагогическому мастерству. Музыка, с ее глубоким содержанием и могучим воздействием на духовный мир человека, – очень сложное явление, понять которое и полюбить его «вершинные образцы» не просто. И если нам, благодаря методической оснащенности, удастся приобщить к музыкальному искусству наших воспитанников, значит жизнь музыкального руководителя или учителя музыки прожита не зря.

Список литературы

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1998. – 379 с.
2. Идеи эстетического воспитания. Антология: в 2 т. – М.: Искусство, 1993. – Т. 1. – 407 с.
3. Лихачев Б. Г. Теория эстетического воспитания школьников. – М.: Высшая школа, 1999. – 380 с.
4. Матюхин М. В. и др. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1994. – 256 с.
5. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994. – 240 с.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ПРАВСТВЕННО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА У ПОДРОСТКОВ

Н. А. Примеров

МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 2»,

г. Новосибирск

В обществе существует недооценка народного музыкального творчества, патриотического воспитания на основе освоения культурных традиций. У молодого поколения размыты мировоззренческие и духовные ориентиры, что приводит зачастую к нежелательным поступкам и стремлению к ложным целям жизни. Система образования в России пока не стала на деле культуроцентричной, духовно-направленной, а все больше превращается в технократичную. В школах занятия музыкальным народным творчеством фактически отсутствуют. Среди детей и подростков мало развито исполнительство на русских народных музыкальных инструментах, а также народных песен, дети все больше увлекаются западными музыкальными течениями. В статье приводятся интересные данные, полученные во время социолого-культурологического исследования: выявилась четкая взаимосвязь между увлечениями, интересами и приоритетами школьников в сфере творчества, музыки, с одной стороны, и духовно-нравственными ценностями, смысложизненными ориентациями, устремлениями и убеждениями – с другой.

Музыка и песня – это важнейшие элементы духовной жизни человека. Они отражают эмоционально-нравственный мир народа, несут в себе информацию о культуре народа, его мировоззрении, традициях, влияют на развитие человека. Не формируя человека в национальной среде, в родном эмоционально-звуковом поле, мы лишаем его связи с духовным наследием Отечества, с культурой своего народа. Воспитание детей в чужеземном звуковом пространстве (изучение иностранных языков, песен, танцев, занятия ритмикой с использованием музыки современной западной эстрады, замещение словарного запаса, диалекта, эмоциональных восклицаний) вызывает изменение генетического кода, а в нем заложены вековая мудрость, образы, память о предках, традициях и обычаях корневой культуры.

К сожалению, музыкальные школы и училища нацелены на удовлетворение спроса на воспроизводство академических музыкантов и профессиональных артистов – воспитание так называемой музыкальной элиты, что в конце концов приводит к ориентации, скорее, на западноевропейские виды и жанры искусства, чем на свои музыкальные традиции. Сегодня нанесен урон живому звучанию слова и музыки, мало уделяется внимания и времени изучению и освоению сокровищниц этнически родной культуры. В результате как никогда обострилась проблема воспроизводства народных музыкантов-самородков, сохранения музыкально-певческих национальных традиций.

Элитарное искусство и его камерные формы вовсе не отражают духовный мир нации и не совпадают с исконными традициями народного музицирования. Кроме того, народное исполнительство, направленное на сотворчество, совместное действо, в большей мере прививает коллективистические качества, воспитывает активность, творческую изобретательность и коммуникабельность, а также потребность и любовь к общественным формам музицирования. Академическое же исполнительство, особенно его групповые формы, подчинено воле дирижера, руководителя или композитора, направлено не на взаимодействие с окружающими, а на демонстрацию умений, ловкости, мастерства и выполнение чужого замысла. Оно рассчитано на узкоэлитарный круг посвященных людей.

В государственной политике воспитания детей и подростков существует огромный пробел в разделе, который касается исполнительства на гармонии и в целом музыкально-певческого народного творчества. Дети фактически не знают народных музыкальных инструментов и песен, не соприкасаются с живой национальной культурой в естественной среде и лишены, по сути, возможности для ее изучения, для практического освоения народных наигрышей, танцев и песен, а тем более – для воспроизведения накопленных умений в быту.

Школа и вся система образования в целом, к сожалению, плохо приспособлены сегодня к передаче от поколения к поколению наследия народной культуры. Политика государства вычеркнула народные традиции, обычаи, инструменты, праздники и песни из обихода как пережиток старого, как фактор, тормозящий процесс воспитания «нового человека», фор-

мирования современной культуры. В итоге сегодня в системе школьного образования (и как продолжение – в среднем специальном и высшем образовании) почти нет места для народной музыки и песни.

В Новосибирске в декабре 2011 – марте 2012 года был проведен социологический опрос в 12 учебных заведениях разного статуса (лицей, гимназия, школы центральной и периферийной части города, частное образовательное учреждение, школа с уклоном на изучение французского языка, три детских музыкальных школы, два института), а также среди участников съезда молодых гармонистов России. Всего было получено 1300 анкет.

Выявилось, что существуют четкие взаимосвязи между увлечениями, интересами, потребностями и приоритетами в сфере творчества, музыки, в любимых занятиях, с одной стороны, и духовно-нравственными ценностями, смысложизненными ориентациями и устремлениями, целями и мировоззренческими убеждениями, с другой стороны.

Особенно важным элементом опроса было выяснение у молодых людей: должны ли, по их мнению, россияне владеть игрой на национальных инструментах, знать народные песни, традиции, а также считают ли они возможным введение обучения игре на народных инструментах в учебный процесс. Школьники не только допускают, но считают это обязательным, естественным, должным.

Среди опрашиваемых, конечно, были ребята, не поддерживающие предложение изучать игру на народных инструментах или основы православия в общеобразовательной школе, но их оказалось значительное меньшинство. Патриотизм и поступки человека, его убеждения взаимосвязаны. Представители молодежи, считающие патриотизм вредным или устаревшим понятием, легковесно относятся ко многим основополагающим и смысложизненным ценностям. Они не прикреплены к России, легко допускают свой отъезд из нее, отрыв от культуры. Дилемму любить или не любить русскую народную музыку и песню они относят к категории вкуса, свободы выбора.

«Надо понимать, что мир и жизнь человека во все времена были разделены на добро и зло. История человечества всегда была схваткой между добром и злом, прекрасным и безобразным, справедливым и несправедливым. Но отдельному человеку не всегда дано определить точно,

где пролегает граница в этих делениях, и он нередко заблуждается, ошибается. А блуждание в неведомом может привести в стан врага – и человеческого по жизни, и Божьего – по постижению истины, смысла жизни» [1, с. 76–77].

Среди инструментов, на которых стремятся играть дети, лидируют гитара, пианино, скрипка, флейта, волынка (!), барабаны, синтезатор. В этот перечень вошли и такие народные инструменты, как ложки, бала-лайка, гармонь, жалейка, баян. В любимых молодежью стилях и жанрах музыки почти не просматривается народная музыка, очень слабо – классика. Первенство делят тяжелый рок, клубная музыка и другие модные разновидности. Этот результат опроса является для нас одним из определяющих, в нем ключ ко многим объяснениям. Если на практике, в живой деятельности молодежь увлечена современными, модными течениями и стилями музыки, а не народным творчеством, то и ее сознание, жизненные установки и убеждения формируются под влиянием этой среды. А среда – это мощный фактор развития личности человека наряду с другими общественными институтами. «Потребительское общество, гедонизм, либерально-рыночные реформы, их вульгарно-технологический вариант реализации в современной России провоцируют формирование новых видов социальных девиаций, социальных болезней. Среди них особо опасны по последствиям духовно-идеологического, социокультурного характера различные варианты «музыкальной наркомании», зависимости, привычек к вульгарным типам массовой музыкальной практики, девиационной музыкальной антикультуры» [2, с. 41].

К сожалению, следует констатировать, что современная школа, образование в России подменяет смыслоопределяющие задачи и цель воспитания – формирование национально мыслящего и чувствующего гражданина и патриота России – частным и прагматичным стереотипом подготовки учащихся к поступлению в вузы. Все поставлено с ног на голову. Цель заменена средством. Давно обращает на себя внимание тот факт, что отечественное образование стало чересчур технократизированным. «Послереволюционный период в России характерен закреплением в теории и практике формирования, образования и воспитания человека технократического подхода... Господствовавшая идеология утверждала, что человек мог стать свободным лишь в том случае, когда он овладеет средствами производст-

ва» [4, с. 11]. Не лучше дела обстоят и сегодня, в XXI веке. Все меньше времени в школьном процессе занимают творческие, гуманитарные предметы. Музыка теперь преподается не в каждой школе. Мало где ведутся занятия, связанные с народным музыкально-певческим творчеством, с обучением игре на народных инструментах (гармони, баяне, балалайке, ложках, жалейках, гусях). А если брать во внимание систему среднего и высшего образования, то здесь и вовсе засилье предметов не гуманитарного, не культурологического профиля. Сплошные технические науки. Вся система образования идет вразрез с природой человека, его гуманитарной, духовной основой, так развитой и традиционно сильной у русского народа. А потом мы удивляемся, почему подростки выбирают вне школы протестные, антиобщественные формы проведения своего досуга, рок-культуру, агрессивные музыкальные и социальные течения, группировки, почему игнорируют народные традиции, народное творчество. Да потому, что в школе им не прививают уважение и любовь, в первую очередь, к родной, национальной культуре во всех ее проявлениях. Только живое, практическое приобщение, личное участие способно одухотворить человека, сделать из него носителя своей культуры, вдохнуть в него дух нации. «Погружение в атмосферу традиционной культуры помогает по-новому осознавать уникальность отечественного культурного наследия, его разнообразия, богатство форм и жанров народного искусства. Трансляция культуры выявляет положительные результаты в обучении, перемены в развитии детей и помогает оценить потенциал воздействия народной педагогики... Народная культура универсальна и целостна: разные области народного творчества синкретичны. Движение хоровода связано с песней, с музыкой. В обрядах, праздниках, ритуалах воедино слиты искусство слова, музыки, пластического жеста» [3, с. 7–10].

Обескураживающими стали показатели в пункте, где выявилось отсутствие народных музыкальных инструментов дома и неумение играть на них почти в 80 % семьях. Но это как раз и убеждает нас в том, что наличие народных инструментов, умение играть на них в семье, то есть их практическое применение являются очень важными факторами национального и патриотического проявления, а также воспитания и приобщения молодежи к народной культуре, традициям.

Но не все так беспросветно. В глубинном сознании, в интуитивном восприятии у детей и молодежи сохраняется еще уважительное и доброе отношение к русским национальным инструментам, традициям, музыке, песне. Это спасает, удерживает от окончательной духовной деградации, связывает душевные помыслы и поступки с высокими идеалами, целями, смысловыми ценностями, а также свидетельствует о кровной связи с предками, с делами отцов и дедов. Для большинства определяющим является посыл «стать достойным сыном или дочерью своих родителей».

Сегодня, чтобы преодолеть сложившуюся практику, необходимо говорить о двух возможных путях. Первый – это изменение государственной политики в отношении детского и подросткового музыкально-певческого творчества, подкрепленное законодательно. Появляется острая необходимость создания специальных программ и методик по обучению детей народному искусству. Второй – это самосбережение народной культуры, организация всенародного (общими усилиями) движения за сохранение видов и жанров народной музыкально-певческой культуры, благодаря, прежде всего, энтузиазму, подвижничеству, новаторской деятельности отдельных личностей, общественных деятелей и организаций, педагогов и руководителей творческих коллективов. Необходимо привести и вписать многовековые традиции народной культуры в современную городскую среду, сохранить тот огромный нравственный потенциал, накопленный предыдущими поколениями, и найти для него достойное место среди новых ценностей и воззрений.

Список литературы

1. Национальный ноосферный манифест для России XXI века: концептуальные основания и стратегии реализации: предпринт / под ред. С. И. Григорьева. – М.: РГСУ, 2010. – 82 с.
2. Социальное положение и роль русских в современной России (опыт экспертной оценки 2010 г.) / под ред. С. И. Григорьева. – М.: Русаки, 2010. – 62 с.
3. Суровяк Л. В. Школа этнической социализации детей раннего возраста: метод. пособие. – Новосибирск: Книжица, 2004. – 56 с.
4. Фришман И. И. Методика работы педагога дополнительного образования: учеб. пособие. – М.: Академия, 2001. – 160 с.

ВЫЯВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ

Ж. А. Верхотурцева

*МАОУ ДОД «Детская школа искусств № 46»,
г. Кемерово*

Природное и биологическое происхождение музыкальных способностей принято доказывать, ссылаясь на докультурные свидетельства музыкальности человека. Если бы музыкальность формировалась в процессе жизни, а не была бы изначально задана, то ни животные, ни младенцы не проявляли бы никаких признаков музыкальных способностей. Однако дело обстоит противоположным образом: «музицируют» птицы, дельфины и некоторые виды обезьян – в мозгу шимпанзе и макак находят специальные области, ответственные за музыкальные функции. Младенцы обнаруживают весьма высокую музыкальность, различая мелодии и запоминая даже те из них, которые слышали до рождения.

Музицирование как род занятий распространено у всех народов, всех рас и всех культур. Потребность в музыке и способность к музицированию не исчезает ни при каких обстоятельствах; в эпохи войны и в эпохи мира музыка звучит в любом районе, в котором существуют люди. Это говорит о глубокой генетической укорененности музицирования. В течение многих миллионов лет музыка формировала мозг человека. За разными отделами мозга закрепились разные музыкальные функции. Правое полушарие веда-ет процессами музыкального синтеза, музыкальной целостности, левое – процессами музыкального анализа, разложения музыки на элементы; правое связано со слухо-пространственными ассоциациями, левое – с музыкальным движением и ритмом.

Данные нейропсихологии и антропологии, а также сведения о раннем развитии младенцев не оставляют сомнений в том, что музыка – природный феномен, имеющий докультурный характер [2, с. 367]. В психологии и педагогике весьма распространено представление об общих и специальных способностях и одаренности. К первым относят те, что отвечают требованиям сразу многих видов деятельности (например, интеллектуальные способности). Специальные же соответствуют требованиям только конкретной деятельности (например, художественные, музыкаль-

ные способности). Б. М. Теплов, а за ним Д. Н. Завалишина связывают общие способности с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности, а специальные – с отдельными видами деятельности. Правда, некоторые ученые (например, К. К. Платонов) считают, что четкую грань между общими и специальными способностями провести трудно и это деление довольно условно [1, с. 246].

Различия людей по максимальным достижениям традиционно связываются в психологии с изучением способностей и одаренности. Эта проблема волнует умы ученых с давних времен. В зависимости от представлений о природе человека к способностям и одаренности относились по-разному. Достаточно вспомнить весьма распространенные утверждения теоретиков психологии и педагогики, будто нет плохих учеников, а есть плохие учителя, будто ребенок – это «глина», из которой педагог может вылепить все, что ему нужно, а все люди одинаково способны и т. д. Такой «наигранный оптимизм» ни к чему хорошему не приводил. Игнорирование врожденных способностей человека часто заводило педагогов в тупик: ученик никак не хотел развиваться и воспитываться в намеченном направлении и ожидаемом темпе [1, с. 220]. К примеру, двум ученикам одного класса учитель задает один и тот же этюд К. Черни. Однако один ученик уже через неделю играет этот этюд бегло и без ошибок, а другой и через месяц работы делает в нем ошибки. Разницу в достижениях любой педагог в подобных случаях отнесет за счет различия в способностях.

Под способностями понимаются психологические особенности человека, помогающие ему успешно приобретать требуемые умения, знания, навыки и использовать их в практике. Способности к определенному виду деятельности развиваются на основе природных задатков, связанных с такими особенностями нервной системы, как чувствительность анализаторов, сила, подвижность и уравновешенность нервных процессов. Для того чтобы способности проявились, их носителю приходится прикладывать много труда. В процессе занятий конкретной деятельностью совершенствуется работа анализаторов. У музыкантов, например, появляются сенсорные синтезы, которые позволяют им переводить образы музыкально-слуховых представлений в соответствующие двигательные реакции. Способности развиваются только в деятельности, нельзя говорить об отсутствии у человека каких-либо способностей до тех пор, пока он не испробует

себя в данной сфере. Нередко интересы к тому или иному виду деятельности указывают на способности, которые могут проявиться в будущем. Напомним одно из известных высказываний Гете: «Наши желания – предчувствия скрытых в нас способностей, предвестники того, что мы в состоянии будем совершить».

В отличие от способностей задатки могут долгое время сохраняться и без социального тренинга. Так, хорошая зрительная память или абсолютный слух могут оставаться у человека на протяжении всей жизни на высоком уровне и без занятий живописью или музыкой. Но в силу их не востребованности они в большинстве случаев оказываются бесплодными и не становятся подлинными способностями. Центральный в проблеме способностей – вопрос об их наследуемости. Еще Платон полагал, что способности человека являются врожденными и все, что человек знает, есть как бы воспоминание о его пребывании в мире идеальных знаний. Обусловленность проявления различных способностей ярче всего была представлена в концепции Френсиса Гальтона. В своей первой книге «Наследственность таланта, его законы и последствия» (1869) он утверждает, что гениальность и талантливость передается по наследству из рода в род, а факторы внешней среды не играют при этом существенной роли.

С момента выхода работ Гальтона идеи, выраженные в них, подвергаются постоянной критике и сомнению в их правомерности. Было накоплено большое количество данных, в которых представлены доказательства, с одной стороны, наследуемости природных способностей, с другой – зависимости проявления способностей от благоприятных и неблагоприятных условий внешней среды. Выводы Гальтона о наследуемости природных способностей были сделаны им на основании изучения интеллекта близнецов. Ученым известны факты поразительного сходства в характере и в образе мыслей однояйцевых близнецов (то есть развившихся из одной яйцеклетки). Такие близнецы обладают одинаковым генетическим потенциалом и генетически идентичны. Они имеют одинаковую группу крови, очень похожи внешне, часто видят одинаковые сны, выбирают одну и ту же профессию и влюбляются в одних и тех же женщин/мужчин. Известно, что у отца И. С. Баха – Иоганна Амбросиуса – был брат-близнец Иоганн Христофер. Братья были похожи друг на друга и в форме выражения своих музыкальных мыслей. Такую же идентичность в музыкальной

интерпретации показывали немецкие оперные дирижеры Вольф и Вилли Хейницы. Во время антракта они могли заменять друг друга у пульта, и никто из публики и из выступающих на сцене певцов этого не замечал [3, с. 220].

В упомянутой выше книге Гальтона приводятся примеры некоторых семей, у которых способности к тому или иному виду творчества передавались по наследству. В частности, у предков Баха незаурядная музыкальная одаренность впервые была зафиксирована еще в 1550 году и с наибольшей силой проявилась через 5 поколений в гении И. С. Баха. В семействе Бахов около 60 музыкантов; около 20 из них признаны выдающимися. В семье Моцарта было пять музыкантов, в семье Гайдна – двое [3, с. 221].

Психолог П. Ной заметил, что высокоодаренные музыкальные дети уже в младенчестве испытывают повышенный интерес к звучаниям. Автор подчеркивает, что слух – это главный канал общения между матерью и ребенком, и дети повышено чувствительные к нюансам общения имеют тенденцию стать особо музыкальными. Их интонационный слух, испытывающий любопытство к звукам и слуховой коммуникации, уже содержит тенденцию к превращению в высокоразвитые музыкальные способности. Как считает автор, музыкальность этих детей проявляется так рано благодаря тому, что она – врожденное свойство [2, с. 371].

Признавая огромную роль труда в развитии природных задатков в возможности достижения на их основе высоких результатов, ученые, изучающие проблему способностей, имеют несколько другое мнение на этот счет. В серии статей, вышедших в 70-х годах XX столетия, американский психолог Артур Дженсен отмечал, каждый человек может успешно развивать свои способности в процессе упорного и кропотливого труда. Известны слова знаменитого американского изобретателя Томаса Эдисона о том, что гений – это 99 % пота и только 1 % вдохновения. Выдающийся польский пианист Игнаций Падеревский, отвечая на вопрос, в чем секрет его замечательных пианистических достижений, говорил: «Один процент таланта, девять процентов удачи и девяносто процентов труда» [3, с. 221]. Но развитие способностей возможно только до определенного предела, отпущенного природой. Подняться выше уровня, предопределенного судьбой, преодолеть генетические ресурсы мозга, по мнению А. Дженсена, невозможно, какие бы усилия человек ни прикладывал.

Гениальным человек становится не в результате упорного и самоотверженного труда, гениальность все же определяется как подарок судьбы. Сторонника генетической предрасположенности в проявлении способностей мы находим и в лице известного английского психолога Ганса Айзенка, который пришел к выводу, что в структуре успеха таланта 80 % составляют генетические факторы. Генетическую основу имеют словесно-речевые способности, память, способность воображения, способности к вычислениям. Только 20 % зависят от социальных условий, куда входят условия в семье, школе, удача и счастливый случай. Хотя это соотношение генетических и социальных факторов трудно проверить экспериментальным путем, эти цифры вошли во многие западные энциклопедии.

Для многих молодых музыкантов очень важным является вопрос о специализации. Специальность, выбираемая музыкантом, должна соответствовать психодинамическим особенностям его темперамента и характера. Качества темперамента, которые хороши для одного вида деятельности, могут оказаться малопригодными для другого ее вида. Главными моментами в выборе той или иной специализации могут оказаться совсем не музыкальные способности, а такие чисто психологические показатели, как уровень нейротизма (обозначение внутренней психологической неустойчивости), интроверсии и экстраверсии, преобладание правополушарного и левополушарного сознания.

Такие виды специализации музыкальных профессий, как учитель музыки, концертный исполнитель, артист хора или оркестра, композитор, дирижер, музыковед, теоретик для своей реализации требуют различных психологических качеств. Но на это, к сожалению, не обращают должного внимания. Для понимания особенностей своего темперамента и личностного склада музыкантам могут помочь специальные психологические тесты и опросники Кемпа, Мартина, Айзенка, Кетэлла, выявляющие характер реагирования человека в разных ситуациях. Какими бы способностями не располагал музыкант от природы, но ему, как и каждому человеку, стремящемуся чего-то достичь в жизни, приходится прикладывать немало волевых усилий для преодоления барьеров внутреннего и внешнего плана. Но нередко, желая приобрести некоторые положительные психологические качества, человеку не хочется отказываться от своих недостатков, к которым он привык и с которыми ему приятно и удобно жить.

Преодоление лени, гневливости, застенчивости, расхлябанности в работе требует немало труда, труд требует воли, а воля – большого желания. Первый шаг для музыканта-исполнителя заключается в воспитании желаемых качеств характера – осознании степени развитости волевых сторон личности. Тест Б. Н. Смирнова позволит музыкантам-исполнителям глубже проникнуть в особенности своей личности, раскрыть сильные и слабые стороны своей творческой натуры.

Обобщим все вышесказанное. Способности, которыми обладает каждый человек, развиваются из его задатков, природных предрасположенностей, которые находятся в скрытом, потенциальном виде до тех пор, пока человек не начнет заниматься какой-либо конкретной деятельностью. В субъективном плане человек может развивать свои способности беспрельно, добиваясь в своем личностном росте все новых и новых высот, но далеко не всегда ценные в субъективном плане достижения могут иметь объективную ценность [3, с. 219].

Список литературы

1. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
2. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – М.: Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
3. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студентов и преподавателей. – М.: Владос, 1997. – 384 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ К СЦЕНИЧЕСКИМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ У ЮНЫХ МУЗЫКАНТОВ (ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ)

Ю. А. Еременко

*МАОУ ДОД «Детская школа искусств № 46»,
г. Кемерово*

Развитие системы работы с одаренными детьми – одна из главных задач современной педагогической науки и образовательной практики в условиях модернизации российской системы образования. Сложившаяся

за многие десятилетия система художественного образования является основой для создания общенациональной системы поиска и поддержки талантливых детей. История отечественного образования в сфере культуры и искусства за годы своего существования позволила сформировать уникальную систему подготовки творческих кадров, эффективность которой доказана временем и признана всем миром. Учреждения дополнительного образования детей являются особым развивающим пространством, ориентирующим своих воспитанников на личностные достижения.

Одаренность – понятие нестабильное, меняющееся, в ходе истории приобретающее новые особенности и новое понимание. На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды. Поэтому столь же важным, как способность усваивать знания и умения, является жизненное пространство, в котором вырастает ребенок. От его влияния зависит, осознает ли ребенок свои способности и насколько он их реализует [1].

Современные психологи пересмотрели представление об одаренном ребенке и выдвинули на первый план его иное понимание. Одаренный ребенок не просто опережает своих сверстников по ряду параметров развития, но качественно отличается от сверстников. Согласно концепции американского ученого Джозефа Рензули, одаренность – это не просто высокий коэффициент интеллекта, а результат сочетания трех основных характеристик: интеллектуальных способностей, креативности и мотивации [4].

Главную роль в мотивации одаренного ребенка современные ученые-психологи отводят потребностям познания и достижения успеха. Именно они резко отличают одаренных детей от обычных. Наличие мотивации к данным потребностям играет основную роль в формировании стабильности конкурсных и концертных выступлений.

В жизни детей выступление на концерте или конкурсе занимает особое место. В целях поощрения одаренных детей, стимулирования их творческой деятельности проводятся открытые сценические выступления. Мощным стимулом в развитии творческого потенциала учащихся является конкурсная деятельность. Подготовка к концертному или конкурсному вы-

ступлению требует больших усилий и серьезного отношения. При этом нужно учесть, что сам концерт – это лишь одна сторона многогранной работы, предшествующей ему подготовки.

Исполнительская готовность юного музыканта к концертной деятельности складывается из нескольких факторов: техническая, исполнительская и психологическая подготовка к выступлению. Психологическая устойчивость, на наш взгляд, является доминантой.

Наиболее успешным периодом формирования у музыканта-исполнителя навыков сценического поведения и эмоциональной устойчивости является начальный период обучения. Существует точка зрения, согласно которой музыкант-исполнитель, часто и успешно выступавший в детские годы, обладает большей психологической устойчивостью в дальнейшем, проще справляется со сценическим волнением. Но настаивать на этом не следует, поскольку в биографиях выдающихся артистов столько же свидетельств «за» эту точку зрения, сколько и «против» [3].

Вся работа, проведенная учащимся над концертным музыкальным произведением, проходит «испытание на прочность» в условиях публичного выступления. Только концертное выступление определяет уровень освоения материала, степень одаренности исполнителя, его психологическую устойчивость и многое другое. Конечно, нельзя ставить знак равенства между успешностью того или иного открытого выступления юного музыканта-исполнителя и его исполнительскими качествами. Возможны ситуации, когда хорошо подготовленный и даже одаренный ученик в силу тех или иных причин терпит сценическое фиаско или когда показать себя с хорошей стороны может учащийся не слишком яркой одаренности. Все зависит от состояния творческого вдохновения и удовлетворенности ребенка процессом выступления. Вместе с тем именно во время выступления проверяется решительно все: и комплекс природных музыкально-исполнительских данных, и «технический» потенциал, и устойчивость психики.

Для формирования творческого подъема во время концертного выступления наиболее ценными являются потребность приобщиться к прекрасному, участвуя в исполнительском процессе, а также потребности в творческом общении с публикой, в самовыражении, в желании запечатлеть, сохранить, донести до других людей свое представление о музыкальном художественном образе. Достижение поставленных целей и удовле-

творение данных потребностей возможны лишь при умении музыканта-исполнителя концентрироваться на определенном психологическом состоянии в момент выступления.

Описание музыкально одаренными людьми психологических состояний и собственных переживаний в процессе музыкальной деятельности и подготовки к концертному выступлению схожи с так называемыми «пиковыми состояниями» (А. Маслоу), с «состоянием сверхсознания» (С. Станиславский), с «оптимальным творческим состоянием» (Г. М. Цыпин). Причину таких состояний можно описать как вдохновение, психологическое сознательное творческое переживание, возникающие по ходу деятельности [2].

Н. Тараканова в своей работе «Развитие мотивации у юных музыкантов» трактует это особое состояние сознания, переживаемое именно в музыкальной деятельности, как состояние творческой эйфории или вдохновения. Это состояние свойственно всем людям, оно контролируется человеческим сознанием и вызывает активность всей нервной системы. Но поскольку музыканты обладают определенными особенностями нервной системы, они более склонны к переживанию стрессовых творческих состояний. Поэтому главная задача педагога – сформировать у начинающего музыканта-исполнителя навык стрессоустойчивости и преодоления усилий психологических трудностей в момент публичного выступления.

Существует множество психологических методов и техник по формированию навыка стабильности концертного выступления. Основные, которые мы можем использовать в работе с юными музыкантами, – это метод мультиплицирования (преумножения), метод метафоры и аутотренинг. Опишем более подробно содержание данных практик [1].

Основной целью метода преумножения является пробуждение скрытых возможностей юного музыканта через осознание творческого подъема, преувеличение этого состояния. Реализация данного метода осуществляется путем применения определенных техник.

Техника «расширения осознания» основывается на расширении ощущения трех зон: внутренней (осознание себя), внешней (осознание мира, окружения) и третьей зоны (чувства, мысли, фантазия). Используя определенное упражнение, педагог учит учащегося осознавать и контролировать свои состояния творческого подъема, вдохновения, эмоционального

всплеска в процессе сценичного выступления. Упражнение заключается в следующем: учащийся по просьбе педагога закрывает глаза и концентрируется на внутренних ощущениях. При этом он может описывать ощущения в мышцах, внутренних органах и т. д. Затем ребенок открывает глаза и фокусирует внимание на внешних признаках обстановки (свет, звук, запахи и т. д.), рассказывая о них. Далее учащийся переключается на свой мир фантазии и чувств, рассказывая об ощущениях. Это упражнение дает существенный результат через определенное время и позволяет детям без особого напряжения работать со своими ощущениями.

Техника «реконструкции ощущений» позволяет детям менять свои ощущения и создавать собственные состояния в необходимый момент. Предлагаем выполнить следующее упражнение: ученик воображает свою любимую мелодию и по просьбе педагога меняет внутреннюю звучащую картинку на любую другую. Учащемуся необходимо объяснить, что он может менять свои ощущения в нужный момент так же быстро, как он меняет картинку и звуки внутри себя. Также поочередно ученику предлагается вообразить гнев, радость, восторг, грусть. После выполнения задания педагог акцентирует внимание юного музыканта на том, что так же быстро он может менять свое самочувствие во время концерта, конкурсного выступления, на экзамене, если собственные состояния ему в данный момент не нравятся.

Техника «якорение» разработана на основе нейролингвистического программирования, в ее основе – понятие «якорь», создающее связь ассоциаций между чувством и действием. В качестве «якоря» выступают жест, поза, прикосновение, интонация, мимика. Цель этой техники – научить педагога восстанавливать у ребенка ранее созданное состояние путем воспоминания ощущений и действий, с ними связанных. Для овладения техникой рекомендуется следующее упражнение: педагог акцентирует внимание ученика во время исполнения на некоторых физических состояниях и технических моментах, помогая ведением меха, прикосновением к игровому аппарату, регулируя положение музыкального инструмента. Ученик должен осознать взаимосвязь ощущения физического состояния тела (поза корпуса, плеча, запястья, положения ног и т. д.), постановки инструмента и момента творческого подъема, исполнительского вдохновения, провести внутреннюю психологическую горизонталь, определив для себя «точки

пресечения» этих составляющих, и «заякорить» их взаимосвязь в собственном сознании.

Высокие результаты в применении данной техники дает использование в процессе занятий метронома. Ученик во время игры под метроном подсознательно выстраивает взаимосвязь между звучанием ноты и метрическим акцентом, «ожидая» данное соотношение во время сценического исполнения.

Метод метафоры (от греч. «перенесение, образ») очень эффективен в условиях критических психологических ситуаций (концертов, конкурсов, экзаменов), когда юному исполнителю необходимо быстро и точно сконцентрироваться на собственном внутреннем состоянии. Задача педагога – применением данного метода «перепрограммировать» главную цель публичного выступления ребенка – высокую оценку зрителей. Желание понравиться публике порой порождает неуправляемую для юного возраста эмоциональную волну, которая доминирует над контролем исполнительского процесса и уничтожает личное удовольствие и наслаждение выступлением.

Суть метода заключается в подборе учеником совместно с педагогом метафор. Главное содержание метафоры – преобразование проблемной для ребенка ситуации (страх сцены, боязнь ошибки, чрезмерная ответственность и т. д.) в сказочную, выдуманную реальность. Для овладения методом эффективны следующие упражнения.

Если ребенок боится трудностей (что выражается в страхе перед исполнением сложного нотного текста), педагог предлагает ему представить восхождение на гору. Метафора символизирует прохождение трудного пути вверх, преодоление трудностей «восхождения», «прохождение пути» небольшими отрезками «от точки до точки опоры».

Если ребенок эмоционально закрыт (что выражается в чувственной и эмоциональной зажатости во время выступления), педагог в работе с ним использует символ «реки». Спокойное внутреннее «созерцание воды» помогает ученику успокоиться и выразить свое эмоциональное состояние, имитируя образный рисунок «течения реки».

После выполнения предложенных упражнений необходимо проговорить с учеником описание образа и личные ощущения состояния.

Аутогенная тренировка (саморегулирующая психику) последнее время широко используется музыкантами-исполнителями при подготовке

к сценическому выступлению. Достаточно подробно данный метод описан в трудах Л. Л. Бочкарева, А. В. Варганяна и др. [4].

С помощью аутогенной тренировки педагог и юный исполнитель смогут предупреждать утомление во время подготовки к концерту (конкурсу), быстро концентрировать внимание в процессе сценического выступления, обеспечить творческий и психологический комфорт во время концерта, предотвращая возникновение неблагоприятных эмоциональных состояний. Предлагается следующее упражнение: ученик должен сосредоточиться и удержать внимание на избранном объекте (собственном теле, мышцах, содержании сознания и т. д.). Упражнение следует выполнять при предельно расслабленной мускулатуре и в момент наступления полной релаксации (расслабления).

Использование вышеприведенных методов по формированию у юных исполнителей психологической устойчивости к концертным выступлениям способствует тому, что сценическое волнение переходит на новый уровень и перерастает в творческое вдохновение. Важно объяснить детям, что на сцене нужно получать удовольствие от исполняемой музыки и все мысли направлять к ее осмыслению. Ребенок-исполнитель должен выступить посредником между композитором и слушателем.

Напомним известное образное описание С. Т. Рихтером ощущений, испытанных им во время концертного выступления: «Стихия музыки, подчинившая тебя, не оставляет места праздным мыслям. В эти минуты забываешь все – не только зрителей, зал, но и самого себя».

Подготовка к концертному выступлению учащихся в детской школе искусств должна быть сугубо индивидуальной как для ребенка, так и для педагога, и включать различные приемы и методы по формированию психологической устойчивости детей. Но они все должны быть направлены на помощь юному дарованию в формировании позитивного отношения к собственному эмоциональному реагированию в условиях концертной деятельности, на получение удовольствия во время главного творческого процесса – сценического выступления.

Список литературы

1. Тараканова Н. Э. Развитие мотивации у юных музыкантов // Музыкальная психология и психотерапия. – 2008. – № 6.

2. Лук А. Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978.
3. Бочкарев Л. Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 68–79.
4. Савенков А. И. Одаренные дети в школе и дома [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.koob.ru/savenkov_a_i/savenkov_odarennie_deti.

ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Ю. В. Тимергазина

*МБОУ ДОД «Детская школа искусств № 10»,
г. Тайга*

Проблема музыкальной памяти в современном музыкальном исполнительстве признана одной из самых актуальных, сложных и запутанных. Более ста лет назад возникла и утвердилась тенденция концертного исполнения без нот, и с тех пор вопросы, связанные с музыкальной памятью, в разной степени затрагивают как начинающих музыкантов, так и именитых исполнителей, практикующих преподавателей и крупных ученых-исследователей.

Музыкальная память в качестве темы для изучения нами выбрана неслучайно, поскольку на разных этапах становления музыканта (во время обучения в детской музыкальной школе, в музыкальном училище, в высшем учебном заведении) мы все время сталкиваемся с трудностями в процессе запоминания программы. И в настоящий момент в процессе педагогической практики любому преподавателю постоянно приходится наблюдать, как с проблемой выучивания наизусть сталкиваются наши ученики.

О музыкальной памяти как об одной из основных ведущих музыкальных способностях писали многие ученые-психологи, философы, педагоги, а также ведущие исполнители и композиторы. Однако степень разработанности данной проблемы остается невысокой. Ученым так и не удалось полностью разгадать природу музыкальной памяти, «подчинить»

ее своим законам и формулам, поскольку память (в нашем случае – музыкальная) – качество личностное, а в мире нет абсолютно схожих людей, каждый человек индивидуален.

Целью нашего исследования было разобраться что же такое музыкальная память, с точки зрения музыкальной психологии. В ходе работы мы изучили литературу, посвященную этой проблеме, сравнили точки зрения различных авторов, а также познакомились с методами и приемами, позволяющими развить музыкальную память.

Если обратиться к истории вопроса, то необходимо отметить, что писать о музыкальной памяти начали еще в середине XIX века, когда концертное исполнение без нот не только не считалось обязательным, но, напротив, рассматривалось как акт нескромности со стороны исполнителя и даже как «искушение самого Господа Бога». Музыкальную память в те времена не считали необходимой составной частью комплекса музыкальной одаренности, заучивать наизусть рекомендовали только фактурно-сложные эпизоды и места переворачивания страниц.

С течением времени концертное исполнение без нот все больше завоевывало себе право на существование, поскольку усложняющаяся фактура произведений эпохи романтизма уже не позволяла исполнителю раздваивать свое внимание между клавиатурой и нотным текстом.

К концу XIX века публичное исполнение наизусть стало нормой, поэтому интерес к проблемам музыкальной памяти заметно возрос. Мощным толчком для научного изучения различных аспектов общей проблемы памяти стала опубликованная в 1885 году монография «О памяти» (нем. *Über das Gedächtnis*) немецкого психолога-экспериментатора Германа Эббингауза.

Чтобы лучше разобраться в исследуемом вопросе, сравним несколько современных определений понятия «музыкальная память».

«Память музыканта-профессионала представляет собой способность к запоминанию, сохранению (кратковременному и долговременному) в создании и последующему воспроизведению музыкального материала». «Музыкальная память представляет собой, прежде всего слуховую память» [4, с. 74].

А. Д. Алексеев полагал, что «музыкальная память – понятие синтетическое, включающее слуховую, двигательную, логическую, зрительную и другие виды памяти». По мнению В. И. Петрушина, «...хорошая музыкальная память – это быстрое запоминание музыкального произведения, его прочное сохранение и максимально точное воспроизведение даже спустя длительный срок после выучивания».

Английская исследовательница проблем музыкальной памяти Лилиан Маккиннон считает, что «музыкальной памяти как какого-то особого вида памяти не существует. То, что обычно понимается под музыкальной памятью, в действительности представляет собой сотрудничество различных видов памяти, которыми обладает каждый нормальный человек – это память уха, глаза, прикосновения и движения».

Б. М. Теплов определил, что основными в музыкальной памяти являются слуховой и двигательные компоненты [5, с. 37].

Немецкий педагог К. Мартинсен, рассуждая о процессах запоминания музыкального произведения, говорил о «конструктивной памяти», подразумевая под этим умение исполнителя хорошо разбираться во всех мельчайших подробностях разучиваемой вещи в их обособленности и умение собирать их воедино.

Как видно, мнения всех авторов сходятся в одном: музыкальная память – понятие сложное, сконструированное из нескольких компонентов, каждый из которых важен.

Выдающийся пианист XIX века Готфрид Гальстон однажды сказал, что музыкальная память должна уподобляться лифту, подвешенному на нескольких тросах, если какой-нибудь из них оборвется, то останутся в запасе несколько других. Действительно, важно, чтобы у музыканта были развиты как минимум три вида памяти:

1. Слуховая, служащая основной для успешной работы в любой области музыкального искусства.

2. Логическая – связанная с пониманием содержания произведения, закономерностей развития мысли композитора.

3. Двигательная (моторная) – крайне важная именно для исполнителя-инструменталиста.

У многих, в том числе и крупных исполнителей, важную роль в запоминании играет зрительная память.

А. Д. Алексеев полагает, что у разных музыкантов преобладающим, как правило, будет один из перечисленных видов памяти, который может сковывать развитие остальных. В. И. Петрушин делает предположение, что музыкальная память есть комплекс, состоящий из:

- 1) двигательной,
- 2) эмоциональной,
- 3) зрительной,
- 4) слуховой,
- 5) логической памяти.

В зависимости от индивидуальных способностей каждый музыкант будет опираться на более удобный для него вид памяти.

Мнения многих исследователей сходятся в том, что музыкальная память способна поддаваться развитию в процессе педагогических и психологических воздействий, но в большей или меньшей степени – в зависимости от личностных качеств самого музыканта.

Н. А. Римский-Корсаков считал, что «музыкальная память, как память вообще, играя важную роль в области всякого умственного труда, труднее поддается искусственным способам развития и заставляет более или менее примириться с тем, что есть у каждого данного субъекта от природы».

Несомненный интерес и практическую пользу для музыкантов представляют собой приемы развития и тренировки музыкальной памяти, изложенные в виде рекомендаций в книге Л. Маккиннон [1, с. 60–67].

«Все жалуется на недостаток памяти, но никто не жалуется на недостаток благоразумия» [1, с. 23]. Действительно, нам часто приходится сталкиваться с ситуацией, когда хорошо проученное и исполняемое в классе произведение буквально вылетает из головы на сцене, то есть отказывает музыкальная память.

Как правило, причиной этого считают волнение, но редко кто задает себе вопрос: «Почему это произошло?» В такой ситуации с учеником преподавателю следует проявить себя как настоящему психологу и постарать-

ся не дать укорениться в душе ученика боязни сцены и страха перед публикой. В процессе подготовки психологически очень важно фиксировать внимание не на возможности забыть, а на проблеме более рационального запоминания. Необходимо воспитывать уверенность в том, что, после того как произведение тщательно выучено, когда оно и «на слуху», и «в голове», и «в пальцах», опасность забыть не угрожает.

Заметим, что творческое волнение (не страх!) присуще абсолютно каждому музыканту-исполнителю, только на всех оно действует по-разному. Чаще произведение на сцене звучит гораздо хуже, чем на репетициях, поэтому следует максимально активизировать все музыкальные способности во время подготовки к концерту. В практике нам встречались и такие ученики, которые на уроках себя ярко не проявляли, «выкладывались по минимуму», но, выходя на сцену, буквально преображались. Те моменты в произведениях, в которых они постоянно допускали текстовые и технические ошибки, на публике исполнялись безупречно. По-видимому, в процессе скучного для них запоминания, эта информация постепенно откладывалась и закреплялась в их подсознании, а в период волнения срабатывала музыкальная память механически.

Обратим внимание, что мнения многих ученых и педагогов, изучающих проблему музыкальной памяти, сходятся в том, что процесс запоминания музыки должен протекать в условиях высокой музыкально-интеллектуальной и эмоциональной активности. «Работу над новой пьесой обычно стараюсь начинать с осмысливания материала», – делится своим опытом российский пианист Тигран Алиханов. «Внимательно присматриваюсь к форме, к выразительным средствам, примененным композитором, пытаюсь как можно более чутко вслушаться во все звуковые сочетания. После этого чувствую себя значительно увереннее за инструментом» [5, с. 78]. Делая вывод, можно предположить, что процессы понимания выступают в качестве приемов запоминания. Обучение такого рода стимулирует их протекание и способствует стабилизации.

В процессе педагогической деятельности нам приходилось много работать с категорией детей 5–7-летнего возраста. Знакомясь с литературой по изучаемой теме, удается найти немало полезной и нужной информации. Оказывается, есть серьезные основания утверждать, что уже

в 5-летнем возрасте большинство детей обладает достаточно высоким уровнем развития мелодической опознающей памяти. Дети узнают ранее показанные им песни по их мелодии, ставшей для них носителем самостоятельной информации – вне непосредственной связи со словесным текстом. Как пример и подтверждение вышесказанному вспомнился случай, когда поздно вечером мне позвонила мама моей 5-летней ученицы и с восторгом начала рассказывать, как девочка (не знающая пока нотной грамоты) сыграла ей начальную фразу из любимого сериала! «А пианино купили только вчера!» Мама начала благодарить меня за «хорошую работу», а ведь, если разобраться, в данном случае была просто активизирована природная способность ребенка к запоминанию.

Таким образом, говоря о музыкальной памяти как о психологическом свойстве личности, можно сделать следующие выводы:

1. Музыкальная память – явление сложное, до конца не изученное, сконструированное из нескольких компонентов (слух, моторика, логика и др.). Существует несколько определений музыкальной памяти. В результате исследований и наблюдений было отмечено, что музыкальная память у всех музыкантов развита в различной степени. Для развития музыкальной памяти был выработан ряд методик и упражнений, позволяющих значительно улучшить качество музыкальной памяти.

2. Музыкальная память была и остается той областью в психологии, в которой исследователям предстоит сделать еще немало открытий и достижений.

Список литературы

1. Маккиннон Л. Игра наизусть. – Ленинград: Музыка, 1967. – 144 с.
2. Муцмахер В. И. Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано: учеб. пособие. – М.: МГПИ, 1984. – 53 с.
3. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учеб. пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Академический Проект; Трикста, 2008. – 196 с.
4. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1988. – 173 с.
5. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждение, мнения. – М.: Интерпракс, 1994. – 274 с.

РОЛЬ РЕПЕРТУАРА В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА

А. В. Тебякин

*МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 40»,
г. Новокузнецк*

Многие поколения преподавателей музыкальных школ сталкиваются в своей практике с непростой задачей при составлении индивидуального плана, по которому осуществляют комплексное развитие музыкальных способностей одаренных детей. Размышляя над этой проблемой и анализируя собственный многолетний опыт работы в ДМШ № 40, мне бы хотелось поделиться некоторыми мыслями и рекомендациями, которые, на мой взгляд, необходимо учитывать при выборе репертуара.

Каждый педагог мечтает встретить на своем педагогическом пути одаренного ребенка. И если эта встреча вдруг произошла и вы не ошиблись в точности поставленного диагноза «одаренность», то вам крупно повезло: перед вами раскрываются большие горизонты и возможности вашего профессионального роста. Но в тоже время на вас ложится огромная ответственность перед юным дарованием. Правильно выбранная стратегия развития музыкальных способностей через грамотно продуманный репертуарный план работы с одаренным ребенком – залог вашего общего успеха.

Возникают и сложные педагогические задачи: не навредить, не отбить желание, не перегрузить программой, не держать долго на одном и том же музыкальном материале, не погасить интерес воспитанника к музицированию, а развить его лучшие музыкальные качества, данные ему Богом.

Репертуар для одаренных детей существенно отличается от обычной школьной программы: диапазоном жанров, разнообразием стилей, музыкальных форм, объемом произведений, сложностью исполнения не только в техническом плане, но и в эмоционально-образном состоянии, а также необходимостью решения сложных художественных задач уже в раннем возрасте – это объясняется опережением развития своих сверстников.

Например, ученик моего класса Ильдар Саубанов в 9-летнем возрасте исполнял на одном из туров международного конкурса пианистов им. В. Сафонова в городе Пятигорске «Прелюдию и фугу» f-moll И. С. Баха из II тома ХТК, «Фантазию» d-moll В. А. Моцарта, что подтверждает возможность исполнения в этом возрасте сложных сочинений. Особенно это касается конкурсного репертуара, который чаще всего завышен, к его выбору нужно относиться с особой осторожностью, взвешивая и просчитывая все «плюсы» и «минусы», учитывая исполнительские возможности, интерес детей разного возраста, уровень музыкального развития и их одаренность. Но все же его основа должна базироваться на программе ДМШ и ДШИ, на тех произведениях, без которых нельзя обойтись в полноценном развитии начинающего музыканта.

Например, при изучении полифонических пьес И. С. Баха, которые даются по степени возрастания сложности (от «Нотной тетради А. Магдалены Бах», «Маленьких прелюдий и фуг», «Инвенций» до «Хорошо темперированного клавира»), нельзя пропустить ни одно из звеньев, для того чтобы добиться гармоничного развития на пути воспитания полифонического мышления ученика.

Не изучив сонатины Ф. Кулау, А. Диабелли, М. Клементи, которые являются подготовительным этапом в приобретении навыков исполнения крупной формы, ученик вряд ли в будущем сможет качественно исполнить сонаты венских классиков В. А. Моцарта, Й. Гайдна или Л. Бетховена.

Не знакомясь с музыкой малых форм, то есть пьес из таких циклов, как «Детский альбом» П. И. Чайковского, «Альбом для юношества» Р. Шумана, а также миниатюр М. Глинки, Э. Грига, Ф. Мендельсона, юношеских сочинений Ф. Шопена, Ф. Листа, вряд ли можно развить эмоционально-образное мышление учащегося. А ведь оно способствует обогащению и раскрытию внутреннего мира ученика и благотворно влияет на развитие музыкального слуха, художественного отношения к звуку.

При знакомстве с музыкой XX века, с пьесами из детского репертуара Д. Шостаковича, С. Прокофьева, А. Хачатуряна, Д. Кабалевского и других композиторов, открываются большие возможности для воспитания и развития вкуса и понимания современного музыкального языка юным пианистом.

Пьесы перечисленных авторов привлекательны, доступны пониманию, обладают многообразием современных средств выразительности музыкального языка (таких, как политональное звучание, острота ритма, новые гармонические краски, штриховое многообразие, многожанровость, изобилие разных пианистических приемов, ритмических фигураций, богатство динамического и агогического изменений) и в то же время – простотой образного восприятия.

Огромный мир музыкальных образов – от трагических до комических – воспитывает в учениках творческое отношение к звуку. Все это многообразие, изобилие музыкальных характеристик, встречающихся в разных жанрах, благодатно влияет на развитие и освоение современного музыкального материала. Вышеперечисленные произведения принято называть «шедеврами» классического и современного репертуара для детей, они проверены в работе на многих поколениях выпускников музыкальных школ.

При подборе музыкального материала нужно учитывать психологические и физические особенности ребенка, его темперамент, возраст и даже пол. Произведения должны подбираться так, чтобы они привлекали своей яркостью, доступностью восприятия, образностью, помогали раскрывать лучшие стороны природных данных ученика и то, без чего невозможно сформировать пианистическую оснащенность, в которую входит понятие «техника».

Гармоничное развитие начинающего пианиста вряд ли обойдется без технической работы над пальцевой техникой, в которую входят упражнения, гаммы и этюды, то, что мы называем инструктивным материалом. Например, можно порекомендовать сборник К. Черни «Ежедневная разминка юного пианиста» (Op. 821, № 1-88). Он состоит из небольших по объему упражнений в форме этюдов, основанных на ярком музыкальном материале, написанных в разных тональностях (что немаловажно!), и включает в себя большое разнообразие технических приемов. Усвоение данных пианистических навыков позволяет без особых усилий воплотить тот или иной отработанный элемент техники в исполнении произведений высокохудожественного музыкального материала.

Без этого своеобразного набора «военных хитростей» (или, по определению М. Лонг, «магических формул»), позволяющих за тайнами клавиатуры увидеть красоту и величие поставленной цели, не получится нужного результата. Техника игры, как утверждает французская пианистка М. Лонг, – это «искусство аппликатурно-удобного прикосновения к клавишам, искусство педализации, это знание основных правил фразировки, владение широкой палитрой средств выразительности... Техника – наука игры на фортепиано» [1, с. 2].

В этом и заключается сложность задачи педагога – так составить репертуар, чтобы он способствовал всестороннему гармоничному развитию музыкального интеллекта ученика, его техническому росту в учебном процессе.

При составлении программы необходимо брать в работу произведения разных жанров, музыкальных форм, эпох, музыкальных стилей и направлений – как зарубежных, так и русских композиторов.

Репертуар можно условно разделить на два типа:

1. Инструктивный, основу которого составляют: этюды, упражнения, гаммы и их производное: все то, что развивает техническую сторону пианистического развития и способствует приобретению навыков на разные виды техники.

2. Художественный – это те произведения, которые исполняются на концертах, конкурсах. Они способствуют развитию образного мышления, владению разнообразными туше, штрихами, тембральными красками, динамикой, агогикой, метроритмом, педалью.

Выбор пьес не должен быть случайным. Важно уметь найти именно то музыкальное произведение, которое может развить данного ученика, и в этом нередко кроется одна из самых главных причин педагогического успеха.

При выборе произведения педагог ставит следующие задачи:

1. Воспитание исполнительского, творческого понимания музыки, музыкального мышления учащегося.

2. Воспитание пианистических навыков учащегося.

3. Развитие музыкального интеллекта.

4. Накопление репертуара.

Именно правильно выбранное произведение помогает реализовать эти задачи.

Например, в этом году в мой класс поступила 11-летняя ученица. На первом уроке по моей просьбе она исполнила произведение, выученное ранее, – «Ноктюрн» Ф. Шопена (юношеское сочинение). Прослушав это исполнение и другие произведения из ее репертуара, проанализировав ее игру, природные данные, технические возможности, я сделал для себя определенные выводы и обдуманно подошел к выбору новой программы.

Мне пришлось учесть не только необходимость борьбы с недостатками ученицы, но и любую возможность проявить и развить ее сильные качества, укрепить веру в свои возможности.

Мною было предложено ученице разобрать новую программу, одно из произведений которой – «Экспромт» Ф. Шуберта № 2 Es-dur, с целью помочь ей «раскрыться», почувствовать себя исполнительницей, развить музыкально-исполнительское мышление юной пианистки в определенном направлении, учитывая фактурные возможности данного произведения. Эта пьеса давала возможность поработать над разными сторонами фортепианной техники, что в итоге послужило раскрытию новых исполнительских качеств, ранее не выявленных у ученицы.

Этот пример свидетельствует о том, что роль верно выбранной стратегии при подборе репертуара очень велика. Умение вовремя увидеть и почувствовать в ученике то, что мешает хорошему исполнению и что скрыто в нем положительного и до сих пор не проявилось в игре из-за отсутствия верно подобранного репертуара, окрыляет ребенка, вдохновляя его на творчество и вселяя уверенность в свои силы.

В настоящее время это ключевая проблема, так как сам процесс выбора репертуара – очень ответственная задача для педагога. В одном случае важно подобрать сочинение, соответствующее возможностям ученика, в другом – необходимо пойти на риск, дав более сложное произведение, возбудив в ученике особый импульс, интерес, способный вывести из состояния застоя, неверия в свои силы.

У хорошо подготовленного ученика старших классов нужно поощрять инициативу в выборе произведения, к которому он проявляет интерес, что способствует обогащению его репертуара. Педагог должен идти на-

встречу желаниям ученика, а если просьба отклоняется по какой-то причине, необходимо подробно аргументировать ее.

Например, 11-летний ученик попросил взять в программу пьесу Э. Грига «Шествие гномов». Но я был вынужден отказать ему, объяснив, что из-за небольшой руки в этом возрасте он не сможет свободно исполнить октавы в быстром темпе. В настоящее время данное сочинение исполнять рано, но через год мы его обязательно возьмем в работу для обновления и расширения репертуара. Важный момент – не дать ученику разочароваться в своих возможностях исполнить сочинение, о котором он мечтает.

Следует помнить еще об одном важном моменте, работая с одаренным учеником: мощным двигателем его творческого развития являются впечатления, накопленные им через изучение музыкального материала. Чем их больше, тем быстрее будет осуществляться музыкальное развитие учащегося.

Следовательно, нельзя долго держать ребенка на одном и том же репертуаре. Он должен постоянно обновляться и проявляться в разных формах: в виде самостоятельного изучения произведений, чтения с листа, сольного и ансамблевого музицирования и слушания музыки, посещения концертов – все это будет способствовать формированию музыкального интеллекта.

Все вышесказанное позволяет сделать следующий вывод: развитие одаренного ребенка зависит от умения педагога подобрать нужный репертуар, способный учесть механизмы, позволяющие гармонично развить весь комплекс музыкальных способностей и сформировать базу исполнительских навыков, без которых невозможно дальнейшее профессиональное обучение.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте: хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.
2. Лонг М. Фортепиано – школа упражнений. – Л., 1963. – 125 с.
3. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – М.: Наука, 2003. – 355 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ

Е. Л. Чельцова

*МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 40»,
г. Новокузнецк*

подавляющему большинству педагогов-музыкантов знакома такая картина: прекрасно подготовленные в техническом и художественном отношении учащиеся, выйдя на эстраду, становятся вдруг совершенно неузнаваемыми: груз ответственности за выступление, словно придавливая их, парализует творческую волю. Чрезмерное волнение не дает полностью раскрыться их способностям. Довольно часто подобные случаи приводят учащихся к тяжелым нервным переживаниям и даже психическим срывам.

Между тем многие выдающиеся музыканты справедливо подчеркивают, что исполнительское творчество в своем наиболее полном выражении возможно лишь в условиях концертного выступления, при исполнении музыки для слушателей. Следовательно, проблемы, которые мешают полноценно проявлять свой творческий потенциал при публичных выступлениях, существенно снижают эффективность всей учебной деятельности.

Цель психологической подготовки учащихся состоит в том, чтобы научить их в моменты наивысшего эмоционального напряжения (в частности – во время выступления) сохранять полный контроль над своими действиями, сознательно управлять приобретенными навыками, с максимальной полнотой раскрывать свои исполнительские способности в художественной реализации музыкального произведения.

Педагог ДМШ № 10 г. Москвы А. Орентлихерман одним из важнейших залогов успеха считает удачно выбранную программу, то есть построенную в соответствии с эмоциональным отношением учащегося к выбранному произведению, поскольку любимая пьеса будет выучена быстрее и лучше, чем та, которая кажется ему скучной и неинтересной. Не менее важен и правильный метод работы над произведениями [6].

Процесс разбора, по мнению А. Орентлихерман, – едва ли не самый важный этап в разучивании музыкального произведения, включающий в себя внимательное отношение к аппликатуре, освоение игровых приемов, необходимых для реального воплощения нужного звучания.

Музыкальное произведение при разучивании подвергается «членению». Умение правильно «расчленить» пьесу требует понимания границ фразы, формы и (хотя бы в общих чертах) ее тонального плана. Это способствует воспитанию и развитию логической памяти, имеющей большое значение для уверенного самочувствия во время публичного исполнения. Поэтому следующим этапом является выучивание музыкальной пьесы на память. Однако эта стадия не исключает и не заменяет длительную и систематическую работу над техникой, над двигательным автоматизмом. Но необходимо помнить, что автоматизм, выработанный путем бессмысленного выстукивания без участия сознания, непрочен и ведет к «забалтыванию» произведения. Необходимо периодически проверять, какими способами и приемами ученик в домашних занятиях добивается нужных результатов [6].

По мере приближения дня выступления, когда программа готова, необходимо подготовить психику ученика к ответственному испытанию.

Экзамен или концерт младшие школьники воспринимают как интересную игру, в которой они охотно участвуют. У учеников младших классов, с какой бы ответственностью они ни относились к своей задаче, волнение (за редким исключением) носит характер ожидания праздничного, радостного события. Волнение такого рода не тормозит работу слуховой или двигательной памяти.

Очень часто первые признаки эстрадного волнения проявляются в переходном возрасте. Хотя нельзя точно отмерить возрастные границы – тут подскажет чутье педагога.

Существуют определенные закономерности, некие нехитрые правила, следуя которым, можно, если не полностью избавиться от волнения, то хотя бы приспособиться к нему, обуздать его стихийно-разрушительную силу.

Еще Римский-Корсаков говорил, что эстрадное волнение обратно пропорционально степени подготовки [3, с. 269]. Самосознание того, что все в ходе домашней работы сделано по «максимуму», успокаивает, дает определенное душевное облегчение.

И, напротив, если ученик чувствует в глубине души, что где-то и что-то у него недоделано, недоработано, если совесть его нечиста, – волнение в преддверии публичного выступления резко возрастает.

Весьма желательно не смотреть на предстоящее концертное выступление как на «нечто из ряда вон выходящее», тогда волнение само собой ослабевает, теряет остроту.

Если же это не удастся, и ученику мнится, что весь мир затаил дыхание, ожидая его предстоящего выхода на эстраду, волнение принимает подчас патологические формы. В данной ситуации не обойтись без какой-то внутренней работы с самим собой, без определенных воздействий на собственную психику. По идее, именно тут и должен вступать в свои права аутотренинг, равно как и другие, «производные» от него приемы и способы психической саморегуляции, то есть следует уделять необходимое внимание своему внутреннему самочувствию.

Аутотренинг складывается из трех основных компонентов: нормализации дыхания, произвольного расслабления мышц (релаксации) и словесно-образных самовнушений. Каждый из названных компонентов в отдельности (и тем более в совокупности) способен существенно воздействовать на общее психофизиологическое состояние ученика [7].

Известно, например, какое значение для всей жизнедеятельности человека имеет хорошо «поставленное», полноценное дыхание. Дышать плавно, спокойно, размеренно, ровно, получая что-то вроде удовольствия от самого процесса вдоха и выдоха, – значит во многом нейтрализовать разного рода зажимы, снимать излишнюю нервную возбужденность. Освобождаясь от мышечных напряжений и перенапряжений, мы тем самым освобождаемся и от напряжений нервно-психических, наш мышечный тонус есть тонус психический и наоборот.

Словесные и словесно-образные самовнушения также напрямую связаны с саморегуляцией и самокоррекцией своих внутренних психических состояний.

Через слово люди, владеющие техникой самовнушения, входят в то особое внутреннее состояние, которое можно было бы выразить и определить – с известной приближенностью, разумеется, – как «могу»: «Я могу... Сделаю хорошо... У меня получится...».

Не нужно употреблять самовнушения с частицей «не». Если сказать себе: «Я не волнуюсь», это вряд ли даст ощутимый результат. Гораздо больше шансов у фразы «Я спокоен». Повторяясь какое-то количество раз, формулы самовнушения постепенно внедряются в подсознание, укрепляются там, переходя в состояние. Но следует заметить: если пытаться воз-

действовать на себя от случая к случаю, это мало что даст, разве что – разочарование в методе. Тут нужен вполне профессиональный подход, а это означает, прежде всего, регулярность и систематичность.

Одним из приемов психологической регуляции музыкантов-исполнителей является также ролевая подготовка. По мнению В. И. Петрушина, смысл ее заключается в том, что исполнитель, чрезмерно волнующийся перед ответственным выступлением, вопреки своему состоянию начинает играть роль человека, который уверен в себе и ничего не боится. Он должен скопировать его манеру держаться, разговаривать, смеяться, сидеть за инструментом. Иными словами, с максимально возможной полнотой постараться вжиться в этот образ. При этом внутри неминуемо рождается новое психическое состояние, в котором будут преобладать настроения уверенности. Если робкий и застенчивый ученик во время аутогенного погружения будет достаточно долго и уверенно, а главное – с большим убеждением говорить себе: «Я играю, как Рахманинов (Гилельс, Нейгауз и т. д.)», то наверняка в значительной мере избавится от гнетущего чувства уязвимости во время публичного выступления [8, с. 286].

В своих трудах В. И. Петрушин предлагает еще ряд методов психоэмоциональной устойчивости, направленных на искусственное создание соответствующих психических трудностей и преодоление их учащимися в процессе домашних занятий:

1. Проигрывание уже готовой программы с закрытыми глазами в медленном или среднем темпе сильным туше с установкой на безошибочную игру. При этом активизируется слух, тактильный аппарат. Важно проследить, чтобы нигде не возникло мышечной зажатости и дыхание оставалось ровным и спокойным.

2. Исполнение учащимися произведений при искусственном создании помех (включенном радио или ТВ, громко разговаривающих родственниках и т. п.). Это помогает сосредоточить свое внимание на исполнении, отключившись от внешних раздражителей, вырабатывает помехоустойчивость.

3. Перед проигрыванием программы сделать несколько поворотов вокруг своей оси до появления легкого головокружения, а также выполнить прыжки или приседания до учащения пульса и, моментально собравшись, начинать играть в полную силу, в темпе, с эмоциональной отдачей.

Таким образом, достигается состояние, несколько похожее на то, которое бывает в момент выхода на эстраду. Преодолеть его помогут данные приемы [7].

Немаловажное значение имеет развитие у учащихся саногенного мышления, то есть недопустимость в свой адрес негативных мыслей.

Непосредственно перед выступлением внимание ученика нельзя загружать многими замечаниями, так как это обычно вредно отражается на исполнении. Вместе с тем было бы неправильно не делать вовсе никаких указаний – важно, чтобы ученики точно знали, как им нужно работать над тем или иным произведением до самого дня выступления, иначе они нередко начинают «портить» выученное. Последние замечания перед выступлением должны быть направлены на устранение самых важных недостатков, преимущественно связанных с трактовкой целого и отдельных важных деталей.

Огромное значение имеет рациональное построение концертной программы. В какой последовательности скомпоновать исполняемые произведения – проблема не только художественная. Следует учитывать, на чем волнение может отразиться в большей степени, а на чем – в меньшей. На начало выступления желательно ставить то, что проще – какую-нибудь технически несложную пьесу, как правило, в спокойном движении. Словом, что-нибудь такое, что способно выдержать первоначальный и самый жестокий приступ сценического стресса.

Затем, когда душевное равновесие более или менее восстанавливается (а попутно – и надлежащий контроль над своими действиями), наступает черед более трудных произведений. Завершают программу нередко яркие, эффектные, бравурные пьесы, ученик чувствует себя уже совершенно свободно, раскованно, входит во вкус игры.

Иногда поступают по-иному. Более уверенным и смелым ученикам можно порекомендовать открывать программу каким-нибудь трудным, ответственным произведением. Зато потом, сыграв его, «взяв эту высоту», они уже спокойно предаются сценическому творчеству, поскольку тревожиться теперь особенно не о чем, – все самое волнующее и рискованное позади.

Однако как бы ни комбинировать с составлением программы, какие бы варианты ни избирать, в любом случае первые минуты игры были, есть и будут самыми напряженными. Единственный способ противостоять

волнению – это обратиться мыслями, всем своим существом к тому, что следует сделать в данный конкретный момент, сосредоточиться на своих действиях, на совершаемых игровых операциях, на процессе исполнения как таковом.

Предконцертное самочувствие ученика в значительной мере зависит и от психического состояния его педагога. Учитель должен уметь вселять бодрость и энтузиазм в своих учеников, то есть быть для них своеобразным психотерапевтом. Нет ничего более нелепого и более психотравмирующего для ученика, нежели вид собственного наставника, волнующегося до дрожи и в то же время призывающего к спокойствию и уверенности в своих силах.

В заключение следует сказать, что сколь бы тщательно ни проводить анализ сценического волнения, его природы, внутренних закономерностей, всегда здесь будет оставаться какая-то тайна, неожиданность, сюрприз, что-то недоступное пониманию даже самых опытных, изощренных в своем деле профессионалов. Известно немало случаев, когда в канун выступления все идет хорошо, казалось бы, человек прекрасно подготовлен к встрече с публикой, поводов для тревоги почти никаких, а в решающий момент на сцене – срыв. Непонятно откуда взявшийся страх обрушивается на артиста, сковывая его душу и тело, и все идет прахом: предварительная подготовка, ожидания и надежды.

Бывает и наоборот. Перед выступлением одолевает предчувствие катастрофы, провала; артист чуть ли не в прострации, его буквально выталкивают на эстраду, и вдруг все чудесным образом меняется: человек с огромным воодушевлением и подъемом исполняет свою программу. Что? Как? Почему? Он и сам не понимает. Тоже сюрприз, но уже иного рода.

Тем не менее, следует пожелать педагогам и их учащимся непременно включать арсенал средств современной прикладной психологии в систему подготовки к публичным концертным выступлениям.

Список литературы

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано. – М.: Музыка, 1978. – 94 с.
2. Бочкарев Л. Л. Психологические аспекты публичного выступления музыкантов-исполнителей // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 68–79.

3. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 1997.
4. Коган Г. М. Работа пианиста. – М.: Музгиз, 1963.
5. Мазченко Ю. Н. О психологической подготовке учащихся к концертному выступлению // Проблемы комплексного творческого воспитания музыканта-исполнителя. – Новосибирск, 1984. – 123 с.
6. Орентлихерман А. Е. Подготовка ученика к открытому выступлению // Вопросы методики начального музыкального образования. – М.: Музыка, 1981.
7. Петрушин В. И. Артистизм – это и тренировка // Советская музыка. – 1971. – № 12. – С. 67–73.
8. Петрушин В. И. Музыкальная психология. – М.: Владос, 1997. – 196 с.
9. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. – М.: Интерпракс, 1994. – 373 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФЕРЕНЦА ЛИСТА

А. В. Кнутова

*МАОУ ДОД «Детская школа искусств № 15»,
г. Кемерово*

В центре внимания современной гуманистической педагогики находится уникальная целостная личность, условия максимальной реализации ее возможностей и способностей, формирование духовных потребностей и профессиональных интересов. Профессионализм преподавателя фортепиано определяется его знаниями в области общей педагогики и пониманием специфики педагогики искусства, владением новейшими технологиями и методиками музыкального образования и творческим использованием в своей работе традиций педагогов-музыкантов. В связи с этим актуальным является обращение к ценному педагогическому опыту выдающегося композитора-романтика XIX века – Ференца Листа.

Педагогическая карьера Листа продолжалась более 60-ти лет, а количество его учеников (по свидетельству биографов) превышает 400 человек. Среди них Э. д' Альбер, А. Буасье, Г. Бюлов, А. Геллерих, Э. Зауэр,

А. Зилоти, С. Метнер, А. Рейзенауэр, М. Розенталь, М. Сабинина, Б. Ставенхаген, А. Страдаль, К. Таузик, В. Тиманова, И. Томан, Э. Фэй и многие другие [1; 3; 5; 6]. Исследователи условно делят педагогическую сферу деятельности Ф. Листа на две части. Первую часть определила необходимость молодому музыканту зарабатывать уроками на жизнь, вторую – служение музыке и потребность передавать свой исполнительский опыт. Начиная с 1850 года, поселившись в Веймаре и завершив концертные выступления, Лист превращает педагогику в свое основное занятие, занимаясь с уже сформированными и технически подготовленными музыкантами.

«Хорошая вещь система, но я никогда не мог найти ее», – говорил Ференц Лист на склоне лет одному из своих учеников [6, с. 213]. Тем не менее, своя педагогическая система у него была, пусть и не детально разработанная и четко сформулированная. Сведения о ней мы находим в воспоминаниях его учеников, его письмах, документах [2; 4; 5; 6]. В педагогической системе Ф. Листа можно выделить несколько основных аспектов:

- всестороннее развитие образного мышления ученика и соответственно – рельефности художественного выражения;
- стремление к полному раскрытию индивидуальных особенностей ученика;
- определенная репертуарная политика;
- обучение быстрому и грамотному разучиванию произведений;
- овладение техническим мастерством;
- активное развитие навыка чтения нот с листа.

Остановимся на каждом аспекте подробнее. Развитие у учеников образного мышления – краеугольный камень педагогики Листа. Для раскрытия замысла произведения, показываемого ученику, он постоянно прибегал к всевозможным образным параллелям, скрытой программе и тому подобным средствам, стимулирующим работу воображения и помогающим уточнить, конкретизировать представление об исполняемом произведении.

Прежде всего он стремился выявить основную мысль, идею, которой подчинялось все произведение в целом, вплоть до мельчайших деталей. Он умел одним словом навести ученика на цель, приблизить его к сердцевине замысла. «Лист, – писала Э. Фэй, – представляет Вам идею [произведения], и она быстро захватывает Ваш ум и внедряется в него...» [6, с. 216].

Весь конкретный показ на уроках Листа был проникнут поэтической образностью – игра, мимика лица, словесные ремарки, аналогии из области литературы и живописи. В одном случае Лист читал стихи Гюго, в другом – прозу Шатобриана, в третьем – чтобы помочь ученикам разобраться в образах фантазии-сонаты «По прочтении Данте» – отрывки из «Божественной комедии» Данте [6, с. 78]. Лист не просто сопоставлял образы художественной литературы с образами музыки, а вел учеников к пониманию одной через другую.

Для изучения того или иного технического приема Лист предпочитал прибегать к образным сравнениям. Э. Фэй вспоминает, как однажды, когда она, играя Листу, применяла слишком много движений, тот не без иронии заметил: «Держите Ваши руки спокойно, фрейлейн, не делайте омлета». И Э. Фэй добавляет: «Я не могла не рассмеяться. Это было очень метко» [6, с. 217].

Далее внимание Листа было постоянно обращено на развитие у учеников способности творческого воссоздания музыкального образа. Лист ясно сознавал, что постижение образа еще вовсе не означает успеха в его воспроизведении. Можно хорошо чувствовать, но не уметь выразить то, что чувствуешь, так как многое зависит и от активного динамического перехода к воссозданию, от творческого горения, вдохновения, от воли к выражению, которые в конечном счете определяются индивидуальными особенностями ученика. Что такое индивидуальность ученика в понимании Ф. Листа? Это – личность ученика, его природа, его эмоциональная и интеллектуальная сущность. Вот почему в своей педагогической работе великий пианист уделял столь большое внимание общему развитию ученика.

Его основное требование в области художественного воспитания можно определить так: «для того чтобы стать настоящим музыкантом, нужно быть значительным человеком» [6, с. 219]. Лист ясно формулирует и задачу целостного всеобъемлющего воспитания исполнителя. Чтобы почувствовать и воспроизвести великое, необходимо в какой-то мере и самому быть великим. Чтобы сказать в игре нечто новое, оригинальное, нужно самому быть оригинальным.

Без сомнения, в своих учениках Лист оставлял незримый след: он помогал им обрести себя, наводил их на цель. И дело не только в общем развитии ученика, в обогащении его духовной жизни, в расширении его

умственного кругозора. Важно еще и само практическое познание жизни – мира и людей. Все разговоры об исполнительском мастерстве вне накопления жизненного опыта Лист, как мы знаем, считал несостоятельными. Искусство нужно выстрадать – таково было его глубочайшее убеждение [6, с. 220].

Каковы были рекомендации Листа, связанные с выбором репертуара для учеников? Прежде всего, он стремился дать каждому ученику то, что было необходимо его индивидуальности. Причем он не считал нужным навязывать ему какое-либо произведение, а, заметив с первых же уроков направленность ученика, предоставлял последнему известную свободу выбора. Основой репертуара, по мнению Листа, должно быть изучение шедевров фортепианной литературы. Великий музыкант считал необходимым органично сочетать в программах учеников этюды и полифонические произведения с произведениями разных стилей – классицистского и романтического. Из этюдов он охотно рекомендовал этюды Бертини, Мошелеса, Кесслера, Клементи, Шопена, Калькбреннера. Из полифонических пьес – сюиты Баха и Генделя, прелюдии и фуги Баха. Первостепенное значение придавал изучению сонат Бетховена, которые наряду с «Хорошо темперированным клавиром» Баха считал настольной книгой каждого пианиста. В поле зрения Листа-педагога постоянно были сонаты Вебера и Шуберта. Важно и то, что он насыщал репертуар учеников современными произведениями. Сначала это были сочинения Шопена и Шумана, затем – Сен-Санса, Грига, Балакирева. Также в репертуар учеников входили и собственные сочинения Листа [6, с. 222–226].

После выбора репертуара наступала пора разучивания произведений. И здесь у Листа существовала целая система. Весь процесс разбора произведения распадался у него на пять последовательных стадий, предусматривающих самое внимательное изучение авторского текста: все было рационально продумано, расчленено, целенаправленно. В первый раз он рекомендовал, как свидетельствует А. Буасье, «знакомиться со всеми нотами, чтобы исполнить их так, как они написаны, ничего не добавляя и не выпуская» [6, с. 222]. Во второй – выявлять все ритмические особенности, то есть «со скрупулезной точностью соблюдать ноты с точкой, четвертные паузы, длительности, не позволяя себе ни малейшего изменения» [6, с. 222]. В третий – следить за всеми динамическими изменениями, «выполнять все указанные оттенки» [6, с. 222]. В четвертый раз – при медлен-

ном проигрывании Лист советовал сосредоточить внимание на звуковой перспективе, на соотношении различных голосов, звуковых планов, мелодии и сопровождения. Самое большое внимание попутно уделяется аппликатуре, ее удобству и художественной (звуковой) целесообразности. В пятый раз Лист занимается темпом пьесы, изменяет его в зависимости от смысла, ускоряет, замедляет его после вдумчивого размышления над тем, что выражает каждая фраза. Отметим, что в классических произведениях (таких, например, как фуга) Лист не допускал изменений темпа; он прибегал к ним лишь там, где характер музыки это допускал.

Только после того как «произведение таким образом углубленно исследовано», то есть после пятикратного предварительного изучения, глубокого и детального, Лист считал возможным переходить к следующей стадии работы: воплощению задуманного, техническому освоению и художественной отделке произведения, к поискам наилучшего варианта трактовки, закреплению найденного. Таким образом, первая стадия работы над произведением была направлена на тщательное изучение всех содержащихся в нотном тексте элементов. Вторая – на последовательное техническое освоение материала, «отработку» отдельных элементов. Лист рекомендовал применять различные методы и приемы, в том числе проигрывание каждой рукой отдельно, нахождение и «опробование» наиболее удобных комбинаций, использование разных темпов – от медленного к быстрому и обратно – и, наконец, штудирование произведения по кускам. Однако этим приемам решающего значения не придавалось.

Огромную роль у Листа-педагога играла предварительная работа над определенными техническими формулами, служившими как бы своеобразными ключами-отмычками к различным стилям и произведениям. Лист был твердо убежден, что овладение этими формулами (он называл их «основными» или «фундаментальными» формулами, а также «основными пассажами») не только в целом развивает пианиста, двигая его вперед в техническом отношении, но и помогает успешно справляться с теми или иными конкретными трудностями, встречающимися в произведении [6, с. 235].

Известно, что Лист разбивал все виды и формы фортепианной техники на четыре класса: 1) октавы и аккорды; 2) тремоло и трели; 3) двойные ноты (терции, сексты); 4) гаммы и арпеджио [6, с. 236]. Типизация форм техники и сведение их к небольшому числу «фундаментальных фор-

мул», разумеется, была тесно связана с последующей индивидуализацией форм техники в зависимости от художественных стилевых задач. Лист всегда учитывал стилистические особенности произведений и соответствующим образом видоизменял технические приемы. И все же необходимо было дать в руки ученика такую техническую систему, с помощью которой легче всего прийти к самому широкому кругу приемов и движений.

Преимущество системы «фундаментальных» листовских формул заключается еще и в том, что, изучая эти формулы в различных тональностях, пианист приучается транспонировать, гармонизовать, модулировать, получает возможность познакомиться на практике со всеми аккордами, модуляциями, гармоническими ходами, приобретает практическое знакомство с гармонией. Особенно работа над «фундаментальными» формулами способствует развитию навыков чтения нот с листа: «приучив глаз и руку ко всевозможным комбинациям, воспроизводишь их с легкостью и не смущаясь ими» [6, с. 249]. Эти навыки Лист считал необходимым культивировать у учеников с самых ранних этапов обучения. По его мнению, хорошее беглое чтение нот с листа раскрывает перед пианистом широкую перспективу и облегчает путь в искусстве. Методика чтения нот с листа Листа, помимо тщательного изучения «фундаментальных» формул и практического усвоения гармонии за инструментом, основывалась на воспитании в ученике особого чувства целостного восприятия музыки. «Главное, – пояснял он, – сводится к тому, чтобы, читая ноты, смотреть вперед на несколько тактов, как бы охватывая музыку в целом» [6, с. 249].

Все эти примеры говорят о том, что исключительное умение Листа читать ноты с листа коренилось не только в его природной одаренности, но и в определенном, строго рассчитанном методе, овладению которым он посвятил немало дней и часов и который по возможности стремился раскрыть своим ученикам. «Надо знать этот метод и не жалеть времени на его практическое освоение», – таков решающий вывод Листа [6, с. 249].

В заключение следует упомянуть о форме проведения листовских уроков. Прежде всего, это родившаяся непосредственно из его практики – индивидуально-коллективная форма занятий. Уроки инструментального исполнительства проходили индивидуально. Но его ученики, желая общаться со своим учителем как можно больше, присутствовали также и во время его занятий с другими учениками. Объем информации, получаемой

каждым, вырастал при этом во много раз. Кроме того, возникала особая атмосфера, при которой играющий ученик чувствовал себя как на сцене. Сам же Ф. Лист старался формулировать свои замечания в расчете на аудиторию [7, с. 31]. Такая форма занятий приобрела большую популярность с конца XX века. В настоящее время она получила название «мастер-класс».

Список литературы

1. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства: учебник: в 3 ч. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Музыка, 1988. – Ч. 1 и 2.
2. Буасье А. Уроки Листа. – Санкт-Петербург: Композитор, 2002. – 76 с.
3. Гаал Д. Ш. Лист. – М.: Правда, 1986. – 413 с.
4. Зилоти А. И. Воспоминания и письма. – М.: Музгиз, 1963. – 468 с.
5. Мильштейн Я. Ф. Лист: в 2 т. – М.: Музгиз, 1956. – Т. 1. – 560 с.
6. Мильштейн Я. Ф. Лист: в 2 т. – 2-е изд. расш. и доп. – М.: Музыка, 1970. – Т. 2. – 600 с.
7. Федорович Е. Н. История профессионального музыкального образования в России (XIX–XX века): учеб. пособие. – Екатеринбург: УрГПУ, 2001. – 143 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВОКАЛУ

В. В. Сабитова

*МАОУ ДОД «Центральная детская музыкальная школа № 1»,
г. Кемерово*

Проблема совершенствования теории и методов обучения всегда актуальна. Она постоянно находится в центре внимания педагогов-практиков и исследователей. Несмотря на большой объем литературы по вокальному воспитанию, работ по практическому обучению детей вокалу мало, поэтому педагогам следует обратить серьезное внимание на качество звучания детских голосов, с точки зрения влияния вокального обучения на их развитие. Очевидно, что не всякое пение способствует развитию детского голоса. Неправильный режим голосообразования, как и нарушение гигиениче-

ских норм в пении, приводят нередко к заболеваниям голосового аппарата и порче голосов. Образующиеся в результате тренировки, выучки, автоматически выполняемые компоненты сознательной деятельности человека получили специальное обозначение – навык.

Основным средством формирования навыка является упражнение, под которым понимается многократное выполнение определенных действий или видов деятельности, имеющее целью их освоение, опирающееся на понимание и сопровождающееся сознательным контролем и корректировкой. Выработка навыков требует рациональной организации упражнений, правильного сочетания и специального закрепления отдельных, особенно сложных его частей и целостного выполнения действия. Конкретный способ их сочетания и мера, которая должна быть при этом соблюдена, зависят от особенностей подлежащего закреплению материала, от индивидуальных особенностей обучающегося.

Каждый навык складывается в системе навыков, которыми человек уже владеет. Одни из них помогают новому навыку формироваться и функционировать, другие – мешают. Это явление называется взаимодействием навыков. Когда говорят о взаимодействии навыков, обычно имеют в виду два вопроса – интерференцию и перенос навыков. Под интерференцией понимают обычно тормозящее взаимодействие навыков, при котором уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых либо снижают их эффективность. Различают два случая интерференции навыков. Один из них – интерференция при перестройке навыков, когда при выполнении какого-либо действия требуется заменить ранее усвоенный способ его выполнения другим, более совершенным или соответствующим новым условиям действия. При этом новый способ усваивается нередко с большими затруднениями из-за тенденции выполнять вновь освоенное действие старым, ранее усвоенным способом. Такую интерференцию, наблюдаемую при перестройке какого-либо навыка или овладении новым, называют ассоциативным торможением.

Иногда старый навык может оказывать отрицательное влияние и после овладения новым навыком. В этих случаях уже после овладения новым способом возникают или задержки в применении нового способа действия, или повторение старых приемов. Такую интерференцию навыков, наблюдаемую уже после овладения обоими навыками, называют репродуктив-

ным торможением. Одной причиной интерференции навыков является большая прочность ранее образованных связей по сравнению с позже возникающими, а также сохранение старых связей вопреки образованию заменяющих их новых. Эти прочные ранее образовавшиеся связи и актуализируются при овладении новым действием. Другая причина интерференции навыков – наличие в новых действиях некоторых общих компонентов со старыми (в целях, условиях и способах их выполнения) и недостаточное в силу этого различие своеобразия каждого действия. Поэтому одним из важнейших средств устранения и предупреждения интерференции навыков является четкое различие и противопоставление старого и нового способов действия (при упражнениях), старых и новых условий и целей действия.

Положительное влияние усвоенных навыков на овладение другим действием называется переносом навыков. Перенос навыков наблюдается тогда, когда новые действия имеют много общего с уже ранее усвоенными. При выполнении вновь изучаемых действий человек опирается на свой прежний опыт и большое количество умений (освоенные способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков), способствуя более быстрому овладению новыми навыками. При длительном отсутствии упражнений навык начинает разрушаться. Чем сложнее навык, тем чувствительнее сказывается на нем этот перерыв. В результате долгого отсутствия упражнения может возникнуть деавтоматизация навыка, то есть такое состояние действия, когда необходим сознательный контроль. В связи с этим люди, успешность деятельности которых сильно зависит от степени автоматизации навыка, вынуждены постоянно поддерживать свою профессиональную форму, выполняя необходимые действия.

В музыкальной деятельности человека пение – это одна из функций организма, один из видов его деятельности, один из видов мышечного движения. В результате длительной и регулярной тренировки движения могут стать автоматическими, то есть навыками. И. П. Павлов показал, в чем, с точки зрения физиологии, состоит сущность всякого воспитания, развития, тренировки – в образовании новых связей и тончайшем анализе [1]. Для того чтобы спеть что-либо, необходимо прежде всего ясно себе представить звуковой образ. Это своего рода эталон для сравнения с тем

результатом, который получится после попытки его воспроизвести. По нему же регулируется система движений, поэтому его можно назвать внутренним регулировочным образом, представлением о звуке, который надлежит петь. Здесь участвуют многие факторы. Прежде всего, идеал, к которому стремится певец, идеал, воспитанный всем предыдущим вокальным опытом.

Замечания, показ и другие педагогические приемы, необходимые для того, чтобы вызвать нужное звуковое представление, всегда воспринимаются через призму собственного суждения о прекрасном звучании, к которому ученик инстинктивно стремится. Первая задача педагога – убедить ученика в правильности требований, чтобы повлиять на создание верного звукового представления. Поэтому полное доверие к педагогу необходимо, особенно на первых этапах, пока слух ученика еще недостаточно развит для самоконтроля за звучанием и его внутренний вокальный образ еще не отвечает истинному звучанию голоса. Процесс формирования певческих навыков, как и любых других, происходит не стихийно, а подчиняется определенным закономерностям и, по данным А. В. Запорожца, А. А. Люблинской, А. В. Петровского, делится на три этапа [2, с. 171].

Первый этап – аналитический – овладение элементами действия, нахождение верной певческой работы голосового аппарата, правильного звукообразования на некоторых гласных и на ограниченном участке диапазона голоса. На этом этапе ученик обычно много ошибается, исполняет неточно, в замедленном темпе. Второй этап – синтетический – образование целостной структуры действия, сохранение и уточнение этих навыков, усвоение различных типов звуковедения, перенесение верных принципов работы голосового аппарата на весь диапазон. При правильном обучении ученик постепенно освобождается от грубых ошибок: начинает складываться динамический стереотип (термин – И. П. Павлова). Третий этап – автоматизация – закрепление и совершенствование целостной структуры, шлифовка и нахождение многочисленных вариантов работы. Когда происходит стабилизация нервных процессов, динамический стереотип упрочивается. Выполнение заданий приобретает точность, четкость – формируется навык.

Автоматизация певческих навыков постепенно освобождает певца от скованности и хаотичности мышечных движений, лежащих в основе

процесса голосообразования, позволяет осуществлять задачи творческого порядка. Педагогу, работающему над формированием вокальной звучности, следует иметь в виду эти этапы в развитии певческих навыков и, исходя из этого, выдвигать соответствующие задачи в работе. При первоначальном обучении детей следует ограничиваться только привитием основных навыков, которые благодаря координированной работе голосового аппарата в пении влекут за собой правильную работу всех его частей. При всем многообразии интерпретации понятия о правильном или неправильном пении следует выделить основной критерий его оценки.

Правильная работа голосового аппарата предполагает координацию всех его элементов, при которой мускульная энергия расходуется наиболее экономно и с максимальным эффектом. При правильном пении певцу удобно петь, а слушателям приятно его слушать. Неправильное пение всегда сопряжено с усталостью голоса, ощущением неудобства в горле поющего, неестественностью звука, чрезмерной его напряженностью и с неприятными эмоциями у слушателей. Совершенно ясно, что развитие певческого голоса детей может быть эффективным только на основе правильного пения, в процессе которого должны формироваться и правильные певческие навыки.

Следует отметить, что, несмотря на понимание навыка как действия, в методической литературе нередко к числу певческих навыков относят и некоторые свойства певческого голоса, чего допускать нельзя. Во избежание подобной путаницы следует четко разграничивать певческие навыки и свойства певческого голоса. Первые выступают как причина, вторые – как следствие.

Основными свойствами певческого голоса являются:

- 1) звуковысотный диапазон;
- 2) динамический диапазон на различной высоте голоса;
- 3) тембр: богатство обертонами, качество вибрато, вокальная позиция, полетность и звонкость, плавность регистровых переходов, ровность на различных гласных, степень напряженности;
- 4) качества дикции: разборчивость, осмысленность, грамотность;
- 5) выразительность исполнения.

Свойства певческого голоса есть результат нескольких слагаемых, относящихся к объективным и субъективным причинам, главные из кото-

рых – природные особенности ученика; возрастные нормы; уровень развития навыков, обеспечивающих певческий процесс: слуховое восприятие, умственные операции и вокальное воспроизведение. В системе навыков, необходимых для всех видов вокального искусства – сольного, ансамблевого и хорового, есть одна общая область – это приобретение общих вокальных навыков, без которых невозможна никакая вокальная работа.

К основным певческим, вокальным навыкам можно отнести:

- 1) певческую установку;
- 2) звукообразование;
- 3) певческое дыхание;
- 4) артикуляцию.

Перечень навыков, относящихся к певческому процессу в целом, будет неполным, если не указать на навыки, лежащие в основе слухового восприятия и связанных с ним умственных операций.

К основным слуховым навыкам в пении относятся:

- 1) слуховое внимание и самоконтроль;
- 2) дифференцирование качественных сторон певческого звучания, в том числе и эмоциональной выразительности;
- 3) вокально-слуховые представления о певческом звуке и способах его образования.

Уровень развития слуховых навыков у детей детерминирует их познавательный потенциал в процессе обучения, овладения системой знаний и навыков, обязательных для певческой деятельности, которая представляет собой систему взаимосвязанных певческих и слуховых навыков, опирающихся на музыкальную грамотность и на понимание детьми доступных их восприятию музыкальных явлений. На каждом этапе обучения создается база для возникновения новых внутренних условий развития, которые создают возможности дальнейшего усвоения новых знаний и навыков.

Развитие слуховых и певческих навыков глубоко взаимосвязано с развитием мышления, наблюдательности, памяти, воображения, а также внимания и воли. Все эти навыки, переходящие в свойства личности, в своем развитии неизменно взаимодействуют со всем процессом обучения.

Навык выразительного исполнения отражает музыкально-эстетическое содержание и воспитательный смысл певческой деятельности. Выразительность исполнения выступает как условие эстетического воспитания детей средствами вокального искусства и достигается за счет:

- мимики, выражения глаз, жестов и движений;
- богатства тембровых красок голоса;
- динамических оттенков и отточенности фразировки;
- чистоты интонирования;
- разборчивости и осмысленности дикции;
- темпа, пауз и цезур, имеющих синтаксическое значение.

Выразительность исполнения формируется на основе осмысления содержания музыкального произведения и его эмоционального переживания детьми. Подчеркивая взаимосвязь выразительности пения от эмоциональной отзывчивости на музыку, следует отметить, что не у всех детей эта способность одинаково развита. Она определяется общим и специфически музыкальным развитием и, конечно, в первую очередь есть результат развития слуха во всех его проявлениях.

Таким образом, опираясь на изученную психолого-педагогическую литературу, можно сделать ряд выводов. Во-первых: певческий механизм очень сложен. Совершенно необходимо, чтобы все его составные части работали и развивались одновременно и правильно. Этого можно достичь, заботясь об охране детского голоса, прививая детям одновременно все певческие навыки и умения, с первого же урока воспитывая внимание и волю учащихся, развивая у них интерес и любовь к музыке. Во-вторых: задача педагога состоит в том, чтобы привить певцам-исполнителям основные вокальные навыки, так как именно они являются средством передачи художественного образа, содержания музыкального произведения. Чем лучше дети владеют этими навыками, тем выразительнее может быть исполнение произведения.

Список литературы

1. Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования / сост. Е. И. Рогов. – М.: Владос, 2003. – 448 с.
2. Халабузарь П., Попов В., Добровольская Н. Методика музыкального воспитания: учеб. пособие. – М.: Музыка, 1998. – 175 с.

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Н. В. Биличенко

*МА ДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 51»,
г. Ленинск-Кузнецкий*

С реформированием системы дошкольного образования возникла необходимость внедрения инновационных технологий на музыкальных занятиях с дошкольниками. На семинарах, консультациях и педагогических советах все чаще говорят о технологиях развивающего обучения, об умении взаимно сочетать традиционные и современные методы воспитания детей в условиях детского сада. Поэтому интерес к тому, как же «работают» технологии на музыкальных занятиях, каковы их особенности, вполне обоснован. Актуальность данной работы обусловлена необходимостью дальнейшей теоретической и практической разработки вопросов, связанных с развитием педагогических технологий в дошкольном образовательном учреждении. Данной теме посвящено большое количество авторских трудов. История педагогики и образования от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века подробно рассматривается А. И. Пискуновым. Виды, формы и структура музыкальной деятельности представлены в трудах Н. А. Ветлугиной. Н. Г. Смирнова в учебном пособии «Педагогика» дает современное определение понятию «педагогическая технология». Более же подробно раскрыта эта тема в работах А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунской.

Целью исследования послужило выявление особенностей внедрения «педагогических технологий» через разные виды и формы музыкальной деятельности в дошкольном образовательном учреждении. В ходе работы было необходимо выполнение следующих задач:

- выделить основные формы, виды, структуру музыкального занятия;
- раскрыть понятие «педагогическая технология»;
- обобщить опыт внедрения педагогических технологий на музыкальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении.

Как упоминалось выше, развитие музыкального воспитания получило новые стратегические ориентиры в системе дошкольного образования. Отсюда следует, что музыкальное воспитание детей, развитие их способностей должно реализовываться при условии активности самих дошкольников и правильной организации музыкальным руководителем их разнообразной деятельности. Под правильной организацией подразумеваются формы, виды, структура музыкального занятия [1]. Формы музыкальных занятий – это учебная деятельность на занятиях, самостоятельная деятельность вне занятий и участие в праздниках и развлечениях. Формы занятий достаточно гибки. Они ведутся одновременно со всей группой или варьируются в зависимости от учебных заданий и возраста детей по подгруппам.

К видам музыкальной деятельности относятся: восприятие, исполнительство, творчество, музыкально-образовательная деятельность. Все виды в свою очередь имеют свои разновидности. Виды деятельности взаимосвязаны и взаимодействуют между собой. Каждый из них служит средством развития какой-либо музыкальной способности. Структура занятий определяет содержание учебного материала, который детям необходимо усвоить. Построение занятий должно отвечать следующим требованиям:

- 1) учитывать умственную, эмоциональную и физическую нагрузки детей;
- 2) устанавливать преемственность развития музыкальных способностей в процессе усвоения музыкальных произведений;
- 3) обеспечить связь и последовательность видов деятельности и изучаемого материала;
- 4) структура занятий должна быть гибкой и вариативной.

Музыкальное занятие вбирает в себя многие элементы, составляющие современные методики развивающего обучения. В основном музыкальное занятие – это занятие-диалог, в котором педагог стремится играть роль «индуктора», «связующего звена» между детьми и музыкой, а не роль «источника знаний». Очень важно для музыкального руководителя воплотить концептуальную основу в задачах конкретных занятий, избранную в качестве стержня, способного придать целостность курсу занятий музыкой, интегративному по своей природе. Отсутствие понимания музыкантом необходимости определения для своей работы такой основы и приводит к перегруженности занятий массой самых разнообразных сведений, часто излишне детализированных.

Такая проблема возникает у многих во время первого года работы в детском саду. Зачастую занятия становятся бесформенными и утомительными, так как ни музыкальный руководитель, ни дети не чувствуют смыслового объединяющего начала. В задачу музыкального руководителя в детском саду не входит профессиональное обучение будущих музыкантов, на занятиях музыки необходимо воплощать концепцию «Музыка – “зеркало жизни”». Ее смысл заключается в следующем: ничто в музыке не появляется и не исчезает само по себе. Стилль, характерные образы, представление о прекрасном и безобразном, предпочтение одних видов музыки другим, ее жанры и формы, особенности выразительных средств, выбор материалов – все связано с образом жизни, особенностями мировосприятия на различных этапах развития человеческой жизни. Малейшее изменение сложившихся представлений вызывает реакцию в музыке вообще и в музыке для детей. Нужно подчеркнуть: когда дети и педагог владеют подобным концептуальным подходом, они могут погружаться в какие угодно частности и детали.

Музыкальный руководитель может избрать для своей работы различные концепции. Это может быть: «Ребенок в музыке», «Представление ребенка о музыке», «Художественные образы в музыке» и т. д. Главное, чтобы она действительно оказалась способной играть роль стержня, основы, имела актуальный смысл для детей и была близка, важна и понята педагогу. Конечно, это совсем не значит, что на каждом занятии должен звучать девиз о том, что музыка – «зеркало» жизни. Смысл концептуального значения идеи в том, что музыка, присутствуя везде, проявляется каждый раз в новом виде. Ее новый облик на каждом занятии конкретизируется в виде темы, цели и задач занятия, в драматургии его построения.

Не секрет, что среди широких кругов бытует мнение, будто музыка – удел избранных, особо подготовленных или одаренных людей, что музыка доступна не каждому. Поэтому основная задача музыкального руководителя в детском саду – снять этот барьер, «влюбить» детей в музыку, которая является нужным и полезным источником постижения окружающего мира и самого себя. Задача педагога также – указать возможные пути познания жизни через музыку, научить детей владеть основами ее языка. Именно здесь и должны «сработать» «педагогические технологии», которыми постепенно овладевает музыкальный руководитель.

Сам термин «педагогическая технология» имеет множество различных значений и трактуется в научно-педагогической литературе, как правило, неоднозначно. В системе дошкольного образования следует придерживаться позиции Б. Т. Лихачева, который понимает педагогическую технологию как совокупность установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств. Технологическими образованиями здесь обеспечивается возможность достижений эффективного результата в усвоении дошкольниками знаний, умений, навыков; развитие их личностных свойств и нравственных качеств в одной или нескольких смежных областях учебно-воспитательной работы [4].

Именно внедрение в образовательную деятельность элементов новых педагогических технологий позволяет решить главные задачи этой работы: «наполнить» ребенка знаниями, сформировать у него умение применять эти знания в дальнейшей жизни, а также выработать необходимость креативно подходить к решению каждой задачи музыкальному руководителю. Ведь главное условие прогрессивного развития общества – формирование человека, способного к творческому созиданию. Поэтому в развитии музыкальных и творческих способностей у детей нужно опираться на различные технологии, которые являются прекрасным дополнением к базовой программе.

Дети на занятии могут быть слушателями, зрителями, исполнителями, исследователями, художниками-творцами, актерами, режиссерами и т. д. Традиционная общая дидактика определяет триединство воспитательной, образовательной и обучающей (развивающей) задач. На занятиях музыкой, прежде всего, должен быть интерес к деятельности ребенка как субъекта, личности, воспринимающей музыку, информацию, релаксирующей и участвующей в активном осмыслении, творческом претворении полученного, в обмене художественными впечатлениями, а также имеющего желание, стремление к свободному самовыражению через творчество, музыку. Следовательно, определяя конкретные задачи занятия, нужно учитывать такие позиции взаимоотношений, как «педагог – ребенку», «педагог и ребенок вместе», «ребенок – для себя», «ребенок – ребенку» (ситуация, когда ребенок выступает в роли педагога или партнера в диалоге); «ребенок – педагогу».

Здесь имеется в виду не ситуация отчета о выполненном задании ребенка педагогу, а обмен впечатлениями, информацией, открытиями, возникшими у дошкольника в результате занятий. Дети порой также способны научить взрослых нетривиальному взгляду на музыку, жизненной ситуации, готовы поделиться с ними интересной информацией. В связи с этим при планировании музыкальных занятий следует определять следующие моменты:

- 1) содержание раздела;
- 2) суть занятия и его место в содержании раздела;
- 3) тип занятия (жанр);
- 4) художественно-педагогическая идея (раскрытие концепции всего курса музыкальных занятий в детском саду, избранной музыкальным руководителем в качестве объединяющего стержня);
- 5) возможность постановки проблемы и ее разрешения;
- 6) драматургия логического и эмоционального развития (сценарий);
- 7) основные задачи занятия, отражающие различные виды деятельности (какое впечатление, эмоциональное потрясение должны испытать дети; какие новые знания они получают; какими новыми умениями они овладеют в результате занятия);
- 8) выводы на различных этапах занятия и его итог (режиссура занятия);
- 9) оборудование и материалы;
- 10) расчет времени по разделам занятия.

Из вышеперечисленного видно, что это те самые «технологии», которые помогают разобраться в применении жанров на музыкальных занятиях и делают это понятие более определенным в детском саду. В настоящее время жанр – естественная составляющая занятия, под которой подразумевается определенный комплекс только ему свойственных стилистических, сюжетных, образных и технологических признаков, проявляющихся во внешней форме, видах общения, характере содержания, а также способах мышления и восприятия. Музыкальное занятие может быть представлено в следующих жанрах: путешествие, прогулка, концерт, спектакль, викторина, интервью, репортаж из концертного зала, презентация, бенефис, панорама, «живая газета», турниры, эстафеты и т. д.

С целью более полного удовлетворения запросов родителей и интересов самих детей реформирование системы дошкольного образования в России предъявляет все новые требования. Внедрение инноваций в рабо-

ту – вот важнейшее условие совершенствования и реформирования системы дошкольного образования. Инновационная деятельность – это процесс, который развивается по определенным этапам и позволяет дошкольному учреждению перейти на более качественную ступень развития при создании, разработке, освоении, использовании и распространении новых методов, методик, технологий и программ, с учетом возрастного аспекта [3].

На основании личных наблюдений внедрения педагогических технологий на базе дошкольного учреждения можно сделать вывод: дошкольный возраст чрезвычайно важен для последующего овладения человеком музыкальной культурой. В процессе музыкальной деятельности развиваются когнитивные качества (мышление, восприятие, память, воображение, ощущение), формируется музыкально-эстетическое сознание детей, которое в дальнейшем гарантирует успешное обучение в школе. Каждый педагог – творец технологии, даже если он имеет дело с заимствованиями. Создание технологии невозможно без творчества. Для педагога, научившегося работать на технологическом уровне, всегда будет главным ориентиром познавательный процесс в его развивающемся состоянии. Именно внедрение в образовательную деятельность элементов новых педагогических технологий позволяет решить главную задачу: достичь высокого уровня музыкального развития ребенка. Важно, чтобы процесс поиска и внедрения современных педагогических технологий не явился самоцелью, а способствовал развитию музыкальных и общих способностей, формированию основ музыкальной и общей духовной культуры.

Список литературы

1. Ветлугина Н. А., Держинская И. Л., Комисарова Л. Н. Методика музыкального воспитания в детском саду: учебник / под ред. Н. А. Ветлугиной. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 270 с.
2. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей. – СПб.: Детство–Пресс. – 2010. – 650 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие / под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Сфера, 2001. – 512 с.
4. Смирнова Н. Г. Педагогика: учеб.-метод. пособие. – 2-е изд., доп. – Кемерово: КемГУКИ, 2010.– 124 с.

ТРИДЦАТЬ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ДИКЦИИ И АРТИКУЛЯЦИИ

Л. В. Елисова,

Е. В. Овчинникова

*МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 44
Кемеровского муниципального района»,
п. Новостройка, Кемеровский муниципальный район*

Пение – величайшее искусство, требующее тончайшего инструмента для воплощения творческих задач. Для исполнителя-вокалиста такими инструментами являются тело и голос, которые в результате огромной работы должны стать совершенными и выразительными.

Огромное значение для исполнителя-вокалиста имеют слова, обращенные к аудитории в пении: четкие, ясные, выразительные и достаточно громкие. Соответственно возникает необходимость в хорошей дикции. Чтобы добиться ясного произношения текста необходимо усовершенствование артикуляционного аппарата, под которым понимают часть голосового аппарата, формирующая звуки речи. Органы, входящие в ее состав, – артикуляционные органы. Работа органов, направленная на создание гласных и согласных звуков речи, называется артикуляцией. К артикуляционному аппарату относится ротовая полость, состоящая из щек, губ, зубов, зева, челюсти и неба. Главные условия работы артикуляционного аппарата – естественность и активность. Интенсивность и согласованность работы артикуляционных органов определяет качество произношения звуков речи, называемое дикцией (разборчивость слов). При этом необходимо соблюдение ряда условий:

- рот поющего свободен и эстетичен. Певчески-красивое открывание рта помогает правильному положению языка, глотки, гортани и «установке» всего голосового аппарата;

- нижняя челюсть – свободная, слегка пассивная, удерживается мышцами щек и уголками губ, активно произносящими согласные звуки;

- положение языка изменяет форму ротовой полости и влияет на тембр голоса;

- губы, формируя образование гласных и губных согласных, влияют на тембровую окраску звука;

- мягкое небо (активное состояние его положения) существенно влияет на резонаторные свойства ротоглоточного канала.

В чем же различие между певческой и речевой дикцией? При певческом голосообразовании:

- работа артикуляционного аппарата активизируется во много раз;
- согласные звуки произносятся четче, мягче, короче;
- гласные звуки занимают почти всю продолжительность интонируемого слога, в этом кроется один из секретов кантилены;
- внимание певца должно быть направленно на поток и сцепления гласных между собой. Тем самым будет правильно организован и поток согласных, которые надо произносить быстро и четко, «согласовывать» их, но не «выстреливать», чтобы не принести ущерб потоку гласных, не делать пение скандированием» (Н. Малышева).

Исполнитель-вокалист, воздействуя в нужном направлении на подчиненные сознанию артикуляционные органы, может существенно влиять на весь процесс правильного голосообразования.

Упражнения, приведенные в качестве примера в данной статье, могут быть использованы не только для индивидуальных занятий с вокалистами, но и на уроках сольфеджио как дополнительный материал, вносящий разнообразие в применение различных форм работы.

Артикуляционные упражнения

Упражнения направлены на активацию работы мышц артикуляционного аппарата.

1. Активизация языка: пошевелить языком из стороны в сторону: вперед, назад, влево, вправо; круговые обороты в обе стороны, «винтиком», «трубочкой». Быстро-быстро переместить кончик языка из угла в угол рта.

2. Кончиком языка постучать по зубам изнутри, как будто беззвучно говоря: «да-да-да», представив в этот момент «высокое небо» и «объемный рот». Затем активно произнести: т-д, т-д, т-д.

3. Для подвижности языка: рот закрыть кончиком языка, быстро и точно переместить вначале верхние, затем нижние зубы.

4. Для освобождения языка и гортани: быстро взять короткий вдох, затем полностью выдохнуть через рот. Воздух при этом выбросить резко со слогом «фу» (при этом опадают щеки).

5. Для укрепления мышц гортани: энергично и быстро проговорить; «к-т, к-т, к-т».

6. Для активизации мышц губ и щек: надуть щеки и сбросить воздух резким «хлопком» через сжатые в пучок губы, произнося при этом согласные: п-б, п-б, п-б.

7. Для освобождения нижней челюсти: открыть рот, подвигать челюстью из стороны в сторону. Круговыми движениями постучать мелко, дробно передними зубами, как в ознобе.

8. Гимнастика для артикуляционного аппарата: перед началом вокальной работы обязательно утрированно прочитать текст произведения перед зеркалом, контролируя при этом свободу языка и нижней челюсти.

9. Для развития мышц глотки: произносить беззвучно «а-э-о» на зевке, стараясь раскрывать глотку.

10. Для губ, щек: покусать нижнюю, затем верхнюю губу, втянуть щеки и закусить боковыми зубами их внутреннюю поверхность.

11. Для активизации губ: выверните наружу нижнюю губу, обнажив десны и придав лицу обиженное выражение. Приподнимите верхнюю губу, обнажив десны, придайте лицу подобие улыбки.

12. Для губ и нижней челюсти: соединить движение нижней челюсти вперед – вниз с выворачиванием нижней губы и обнажением десен. Соединить движение нижней челюсти вперед – вниз с поднятием верхней губы и обнажением десен.

13. Для мышц лица и носа: поставить указательные пальцы на переносицу и проконтролировать «сморщенный нос».

14. Для контроля мышц лица: одновременно приподнять мышцы под глазами, наморщить нос и при этом широко открыть глаза и поднять брови.

15. Для общего контроля над активностью артикуляционного аппарата: соединить движение челюсти вперед – вниз с выворачиванием нижней и верхней губ, обнажением десен, приподниманием мышц под глазами и наморщиванием носа. Глаза широко открыты, брови подняты. В этом положении сделать четыре резких движения языком вперед – назад при неподвижной челюсти и губах. При этом дыхание не задерживать, дышать спокойно и бесшумно.

Исполнение всех артикуляционных упражнений необходимо контролировать, используя зеркало.

Интонационно-фонетические упражнения В. Емельянова

1. Исходное положение: рот открыт максимально, движением челюсти вперед – вниз, верхняя и нижняя губы оттопырены так, чтобы были видны десны; бесшумный вдох ртом и носом, затем сильное активное произнесение согласных звуков в следующей последовательности (по четыре раза каждый): «Ш, С, Ф, К, Т, П, Б, Д, Г, В, З, Ж». При выполнении данного упражнения следует контролировать следующие моменты:

- перед и после каждого звука фиксируется исходное положение рта и берется бесшумный вдох ртом и носом;

- одновременно с произнесением согласных работают кисти рук: производится сильный удар третьего пальца о большой с быстрым и активным возвращением пальцев в исходное растопыренное положение;

- звуки «п» и «б» произносятся, как «пух» и «бух» влажными частями губ;

- звуки «к» и «г» произносятся без закрывания рта, без движения челюстями, только за счет движения языка;

- звуки «т» и «д» произносятся с прикусыванием кончика языка;

- звуки «в» и «ж» произносятся так, чтобы не происходило дополнительного озвученного выброса (В–П! З–П! Ж–П!).

2. Исходное положение: рот открыт движением вперед – вниз, губы расслаблены, зубы разомкнуты, глаза широко раскрыты, брови подняты, общее выражение лица – испуганное. Для младших классов это упражнение называется «Страшная история». В таком положении тихим низким голосом произносится следующая последовательность гласных звуков: «У, УО, УОА, УОАЭ, УОАЭП, ПЭ, ПЭА, ПЭАО, ПЭАОУ». Произносить гласные нужно без видимых движений губ и челюсти, не разделяя согласных, а плавно «сливая» их друг с другом.

3. Исходное положение – как в упр. 2. Основной элемент упражнения – скользящая, глиссирующая, восходящая и нисходящая интонация от максимально низкого до максимально высокого звука (индивидуально). Упражнение называется «Вопросы – ответы». Восходящее – напряженно звучащее, нисходящее – возглас облегчения.

4. Упражнение «От шепота до крика» – движение мелодии в пределах квинты (поступенное). Сказать «раз, два» шепотом (субтон), «три, четыре» – тихим голосом, «пять, шесть» – средним голосом, «семь, восемь» – громко, «девять» – очень громко, «десять» – крикнуть.

5. Упражнение «Волна». Предельно высокий звук на гласную «А!», рот широко раскрыт, зубы обнажены, бесшумный перехват дыхания и глиссирующий нисходящий до минимально низкого на «У» (язык расслаблен, лежит на нижней губе).

Скороговорки

(Автор музыкального текста – Л. В. Елисова)

№21 "У пчёлки"

У пчёл - ки, у пчёл - ки по - че - му нет чёл - ки.
От - ве - ча - ю - по - че - му: "Чёл - ка пчёл - ке ни к че - му."

№22 "В луже"

Влу - же, по - сре - ди - не ро - щи, есть у жаб сво - я жил
пло - щадь. Здесь е - щё жи - вет жи - лец - во - дя - ной жук - пла - ву - нец.

№23 "Пришёл Прокоп"

При - шел Про - коп, ки - пит у - кроп. У - шел Про - коп, ки - пит у - кроп. Как при Про
ко - пе ки - пит у - кроп. Так без Про - ко - па ки - пит у - кроп.

№24 "На горе"

На го - ре А - ра - рат рва - ла Вар - ва - ра ви - но - град. ви - но - град.

№25

"Валенки"

Ва - ля на про - та - лин - ке про - мо - чи - ла ва - лен - ки.
 Ва - лен - ки у Ва - лень - ки сох - нут на про - та - лин - ке.

№26

"Щука"

Щу - ку я та - шу, та - шу. Щу - ку я не у - пу - шу.

№27

"Косарь"

Ко - сарь ко - сил, ко - су но - сил. Ко - си ко - са, по - ка ро - са. Ро - са до - лой, ко - са до - мой.

№28

"Орел"

О - рел на го - ре, пе - ро на ор - ле. Го - ра под ор - лом, о - рел под пе - ром.

№29

"Домна"

Не про - би - ра - ет Дом - на дом. У Дом - ны до - ма всё вверх дном.

№30

"Цапля"

За - черп - ну - ла цап - ля чаш - кой чай це - леб - ный из ро - маш - ки.

Це - лый чан у цап - ли ча - я. Цап - ля - врач гос - тей встре - ча - ет.

Советы педагогов-вокалистов

Д. Е. Огороднов:

- «На каждой тренировке сбрось сначала напряженность. Добытую свободу – и в голосе, и во всем теле – ищи и храни до конца занятия, до конца жизни».

- «Работай всегда активно. Активно и непринужденно. Активность проявляй особенно на сильной доле, на слабых – расслабляйся».

- «Активно артикулируй гласные: на «А» рот открывай вверх радостно, на «О» – вниз с достоинством. Согласный выполняй, как и вдох, с улыбкой. Улыбка – отдых. «И» и «Е» пой всегда вольно».

М. Э. Донец-Тессер, профессор Киевской консерватории:

- «При начале работы над произведением нужно несколько раз проговорить текст так, чтобы ни один звук не пропал, чтобы все уложилось в губы».

- «Губы должны хорошо двигаться!»

- «Для хорошего открытия гортани на высоком звуке нужно представить себе, что поешь этот звук еще на октаву выше!»

Галина Писаренко, профессор Московской консерватории:

- «Нижнюю челюсть необходимо освободить!»

- «Язык должен лечь совершенно плоско. А рот открывать так, чтобы была видна задняя стенка глотки!»

- «Ми-и-и-Я-а-а – хорошо открыть рот на «а» и больше в позиции на высоких звуках и больше ничего не менять!»

- «Негритянка Джесси Норманн – это идеал. Как она открывает рот! У нее рот – пещера! Не рот, а пасть! И в этом чувствуется такая свобода!»

В. М. Баева, профессор Уральской консерватории:

- «Не нужно резко и утрированно артикулировать, это ведет к утрате дыхания».

- «Следует петь несколько округленно!»

- «Зубы верхние желательно показывать».

- «Ощущение таково: жестко в верхней части лица и мягко в нижней».

- «А – на легкой улыбке! Плюс поднятые крылья носа!»

- «Согласные для гласных – оправка для бриллианта!»

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ НОВЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Т. В. Емелина

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5»,
г. Кемерово*

Современный этап развития российского общества требует решения насущных проблем, вызванных необходимостью реальных перемен в образовательной сфере в области воспитания культуры нового поколения в школе. Формирование эстетической и художественной культуры личности является важнейшей задачей эстетического воспитания. В его задачу также входит передача подрастающим поколениям всего накопленного человечеством опыта чувственно-эмоциональной и интеллектуальной жизни, который содержится во всех творениях человека, в отношениях людей друг к другу, к природе и особенно во всей системе художественных ценностей. Уже в отдаленные эпохи люди путем целенаправленной деятельности вырабатывали средства, приемы и способы передачи подрастающим поколениям всего лучшего, что накопили предшественники. Отбор велся, главным образом, по очень важному и чрезвычайно жизненному показателю: учитывалось все, что способствует улучшению, облегчению и обогащению жизнедеятельности. В основе эстетического воспитания лежат принципы гуманизма, красоты, гармонии и совершенства. Наиболее полным воплощением этих принципов, соответствовавших прогрессивному ходу исторического развития, стала художественная деятельность и ее результаты – искусство. Поэтому под эстетическим воспитанием стали понимать деятельность, связанную с формированием у подрастающих поколений чувства прекрасного как наиболее полного воплощения эстетического отношения человека к действительности.

Средствами целенаправленного воздействия на человека в системе эстетического воспитания, с одной стороны, могут быть самые разнообразные эстетические объекты, процессы и явления, художественные ценности, с другой – все, что в нем может служить наиболее действенному развитию способностей чувственно-эмоционального и рационального восприятия эстетически и художественно значимых ценностей. Главное – это умение жить и творить «по законам красоты». Последнее обстоятель-

ство крайне важно, поскольку оно нацеливает всю систему эстетико-воспитательной работы на формирование эстетически активной, творческой, а не пассивной, созерцательной личности. Будучи важнейшим средством передачи всего накопленного человечеством эстетического опыта от поколения к поколению, эстетическое воспитание выполняет свои специфические задачи. Во-первых, оно начинается с создания определенного запаса элементарных эстетических знаний и впечатлений, без которых не могут возникнуть склонность, тяга, интерес к эстетически значимым предметам и явлениям. Привлекательность эстетико-воспитательной работы состоит в том, что здесь накопление элементарных знаний начинается с создания запаса разнообразных колористических, звуковых, пластических впечатлений. Задача педагога-воспитателя на этом этапе состоит в умелом и ненавязчивом подборе предметов и явлений по указанным параметрам, соответствующим нашим представлениям о красоте и человечности. Наличие запаса определенных конкретно-чувственных впечатлений позволяет сделать естественный переход от чувственно-эмоционального к абстрактно-логическому способу получения информации. В сочетании эти способы получения эстетических знаний обеспечивают более глубокое закрепление их в памяти, поскольку чувственную память дополняет память мышления.

Разносторонность и богатство знаний об эстетическом освоении человеком природы, о самом себе, о мире художественных ценностей – основа формирования широких интересов, потребностей и способностей, которые проявляются в том, что их обладатель во всех способах жизнедеятельности ведет себя как эстетически творящая личность. В непосредственном соединении эстетических знаний с жизнью человека мы видим один из необходимых путей всестороннего развития личности. Задача эстетического воспитания состоит в формировании (на основе полученных знаний и развития способностей художественного и эстетического восприятия) таких социально-психологических качеств личности, которые обеспечивают ей возможность эмоционально переживать и оценивать эстетически значимые предметы и явления, наслаждаться ими. Это задача развития эмоционально-чувственной сферы жизни человека, которая обеспечивает широту и разнообразие чувственных контактов воспитуемого с внешним миром. Задача эстетического воспитания связана с формированием у каждого воспитуемого эстетической творческой способности. Главное состоит в том, чтобы воспитать, развить такие качества, потребно-

сти и способности личности, которые превращают индивида в активного созидателя, творца эстетических ценностей, позволяют ему не только наслаждаться красотой мира, но и преобразовывать его «по законам красоты». В этом, собственно говоря, и состоит понимание назначения эстетического восприятия.

Современные требования общества к повышению эффективности эстетического воспитания учащихся обуславливают необходимость мониторинга качества данного процесса, осуществление педагогической диагностики его результативности. Анализ педагогической литературы показал, что при определении результативности воспитательного процесса ключевым понятием является «воспитанность», под которой понимается степень соответствия личностного развития учащихся поставленной педагогами цели и результат воспитательного процесса. Эстетическая воспитанность – результат, качественный показатель эффективности осуществления процесса эстетического воспитания. Педагогам, занимающимся формированием эстетической воспитанности школьников, следует помнить, что в ее основе лежит органическое единство развитых способностей, эстетического восприятия, эмоционального переживания, воображения, образного мышления, а также определенный запас художественно-эстетических впечатлений и представлений учащихся. Вместе с тем эстетическая воспитанность включает в себя и наличие эстетического вкуса, под которым понимается способность чувствования и оценки совершенного и несовершенного в искусстве и в жизни.

Применительно к младшему школьному возрасту понятие «эстетическая воспитанность» определяется как единство эстетических чувств, начальных представлений и понятий ребенка о прекрасном и безобразном, его ценностно-художественных ориентаций и проявление их в художественно-творческой деятельности и в поведении. Как отмечает С. А. Аничкин, «чем успешнее осуществляется эстетическое воспитание, тем выше уровень эстетической воспитанности младшего школьника». Таким образом, диагностика уровня сформированности эстетической воспитанности учащихся дает возможность установить степень соответствия реально достигнутого результата эстетического воспитания изначально поставленной цели и позволяет судить об эффективности данного процесса. Данная категория рассматривается как цель и результат процесса эстетического воспитания личности. Так, по мнению Г. А. Петровой, эстетическая воспитан-

ность учащихся «представляет собой сложное целостное единство, которое включает в себя взаимосвязанные и взаимообусловленные качества эстетического сознания и эстетической деятельности» [3].

С. Г. Корниенко утверждает, что, «структуру эстетической воспитанности можно представить в виде последовательной цепочки взаимообусловленных составляющих: потребность – мотив – знание (представления, понятия, факты) – суждение – убеждение (вкус) – действия – деятельность – поведение – привычка (пронизана эстетическим чувством)» [1]. О. П. Котикова и В. Г. Кухаронак в эстетической воспитанности личности выделяют следующие сущностные объекты: «развитие эмоциональной сферы личности, передача учащимся необходимых художественных знаний и развитие их творческого потенциала» [2].

Анализ теоретического материала позволяет сделать вывод, что эстетическая воспитанность личности, без сомнений, имеет интегрированный характер. На основе нормативно-программных документов и педагогических исследований были выделены основные компоненты эстетической воспитанности младших школьников. Их структура имеет следующие элементы:

- когнитивный: эстетические представления и знания учащихся, (информированность) в области искусства;
- эмоционально-побудительный: эстетическая направленность личности, интересы, склонности, предпочтения;
- деятельностный: практические умения и навыки эстетико-предметной деятельности, проявление творческой активности.

Изучение степени сформированности этих компонентов позволяет судить об уровне эстетической воспитанности учащихся:

1. Запас чувственных эстетических впечатлений и представлений о прекрасном и безобразном.
2. Наличие основ знаний об эстетически значимых предметах и явлениях, их качествах (звуковых, колористических, пластических и т. д.).
3. Понимание особенностей выразительных средств различных видов искусства.
4. Способность к аргументированному эстетическому суждению, оценке произведений искусства и явлений действительности (проявление эстетического вкуса).

5. Умение выразить свое отношение к произведению искусства с посильным применением художественных терминов (эстетические взгляды, идеал – в стадии становления).

6. Эмоционально-эстетическая отзывчивость (отклик на эстетические проявления действительности и искусства), чувство прекрасного.

7. Эстетико-ценностная направленность личности (эстетические потребности, интерес).

8. Любовь и интерес к искусству, стремление к получению знаний об искусстве, к эстетическому восприятию его произведений.

9. Уважение и интерес к культуре народа, народному искусству, традициям, обычаям, фольклору, стремление к их творческому освоению и сохранению.

10. Интерес к мировому искусству и культуре других народов.

11. Потребность в эстетическом преобразовании окружающей среды; Стремление к гармонии внутренней и внешней красоты, эстетизации жизнедеятельности.

12. Способность к эстетико-предметной деятельности по внесению красоты в жизнь, отношения между людьми.

13. Наличие умений и навыков эстетико-предметной творческой деятельности, способностей к отдельным видам искусства.

14. Умения использовать средства художественной выразительности искусства.

15. Способность к художественно-творческому самовыражению (образная выразительность, содержательность и оригинальность продуктов творческой деятельности).

16. Творческая активность, соответствующая склонностям и способностям личности.

17. Проявление эстетических ценностно-художественных ориентаций в творческой деятельности и поведении.

При изучении воспитанности необходимо использовать не одну методику, а систему, комплекс, в котором методы дополняют друг друга. В настоящее время разработано большое количество методов диагностики, но не все они применимы к детям младшего возраста. На наш взгляд, наиболее приемлемыми являются: наблюдение, беседа, эксперимент, опрос. Эстетическая воспитанность личности основывается на органическом единстве природных сил, способностей восприятия, эмоционального пе-

реживания, воображения, мышления художественно-эстетической образованности. На этом фундаменте возникают и формируются творческая индивидуальность, ее эстетическое отношение к искусству, к самому себе, своему поведению, к людям и общественным отношениям, к природе и к труду. Эстетическая воспитанность школьника предполагает наличие у него эстетических идеалов, ясного представления о совершенной красоте в искусстве и в действительности. Эстетический идеал обусловлен обществом и выражает представления о нравственном и эстетическом совершенстве человека и человеческих отношений, труда.

Эстетическая воспитанность школьника немыслима без развитого художественного вкуса, способности чувствования и оценки совершенства или несовершенства, единства или противоположности содержания и формы в искусстве и жизни. Важным признаком эстетической воспитанности является сформированное умение любоваться красотой, совершенными явлениями в искусстве и жизни. Нередко дети в картинных галереях и на выставках бегло просматривают картины, записывают в блокнотах имена художников, краткое содержание, произведения, быстро переходя от одного полотна к другому. Ничто не вызывает их изумления, не заставляет остановиться, полюбоваться и насладиться эстетическим чувством. Беглое знакомство с шедеврами живописи, музыки, литературы, кино исключает из общения с искусством главный элемент эстетического отношения – любованье. Эстетическая воспитанность характеризуется способностью к глубокому переживанию эстетических чувств.

В эстетическом воспитании и образовании школьников особое место занимает литература, музыка и изобразительное искусство. В процессе изучения этих предметов дети, знакомясь с жизнью и деятельностью выдающихся писателей, композиторов, художников, приобщаются к их творчеству. На уроках музыки школьники изучают музыкальные произведения русской и зарубежной классики, разучивают песни, что расширяет их кругозор, формирует эстетическое отношение к нему. На это и следует обращать внимание в процессе преподавания таких предметов, как музыка, литература, изобразительное искусство, которые действительно должны стать средством эстетического образования учащихся. Этому должны соответствовать и структура, и содержание школьного курса этих предметов.

Основной социальный смысл концепций эстетического воспитания и развития детей состоит в том, чтобы приспособить, адаптировать детей к духовным ценностям общественного сознания. Чтобы управлять процес-

сом эстетического воспитания, нужно иметь возможность отслеживать продвижение детей в их развитии. Это требует применения соответствующих диагностических методик. Наша дальнейшая работа будет строиться в зависимости от степени сформированности эстетических качеств, культуры поведения. В ходе обработки результатов экспериментальной работы были определены следующие уровни развития эстетической воспитанности детей:

- высокий уровень – ярко проявленный демонстрируемый интерес к художественным видам деятельности и разножанровой направленности (по названным ребенком произведениям эстрадно-развлекательных и классических жанров);

- средний уровень выражается в наличии интереса к разным видам искусств, но с предпочтением развлекательной направленности (конкретных произведений), вне ориентации на высокохудожественные, классические эталоны музыки;

- низкий уровень характеризуется отсутствием или слабо выраженным интересом к разным видам искусств и разным видам художественной деятельности.

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы.

Диагностика уровня эстетической воспитанности детей в наше время очень актуальна. При диагностике учащихся педагог должен опираться на следующие показатели эстетической воспитанности:

- направленность внимания ребенка *на объект, на других людей, на себя*, а также выделение положительной направленности *на прекрасное*;

- наличие социально значимых качеств личности. Набор этих качеств может быть различным в зависимости от модели выпускника конкретного учебного заведения. В качестве ведущих ориентиров можно выделить отношение к высшим ценностям: к человеку, труду, школе, прекрасному, природе, к самому себе;

- отношение воспитанников к прекрасному; знание ими эстетических категорий (в соответствии с их возрастом); сформированность умений и навыков к восприятию явлений действительности, а также проявление самостоятельности к творчеству и в области искусств в целом.

Итак, в процессе всей воспитательной работы не следует отождествлять эстетическое воспитание с художественным, что нередко делается как в теории, так и в практике работы в школе. Художественное воспитание есть процесс целенаправленного воздействия средствами искусства на

личность, благодаря которому у воспитуемых формируются художественные чувства и вкус, любовь к искусству, умение понимать его, наслаждаться им и способность по возможности творить в искусстве. Эстетическое воспитание, используя для своих целей художественное воспитание, развивает человека в основном не для искусства, а для его активной эстетической жизнедеятельности. Своей основной целью эстетическое воспитание ставит выработку у людей привычек и норм поведения в соответствии с постигаемыми ими и утверждаемыми в практике законами красоты.

Список литературы

1. Корниенко С. Г. Эстетическое воспитание младших школьников в условиях малого города: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово: КемГУ, 2002.
2. Котикова О. П., Кухаронак В. Г. Эстетическое воспитание младших школьников: пособие для учителей. – Минск, 2011. – 192 с.
3. Петрова Г. А. Инновационные подходы к организации профессиональной подготовки специалистов по социальной работе // Вестн. Нижневартов. гос. ун-та. – 2012. – Вып. 2.

ХОРОВЫЕ ЗАНЯТИЯ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩИХСЯ

Н. С. Костенкова

*МБОУ ДОД «Детская школа искусств № 1»,
г. Новокузнецк*

Образовательная программа «Хоровой класс» в детской школе искусств нацеливает педагога на воспитание у детей музыкальной культуры как части их общей духовной культуры. Поставленная цель музыкального воспитания предполагает владение искусством своей профессии. Поэтому творческий урок хора становится антитезой другого урока, в котором царит ремесло, пусть даже самое умелое. В связи с этим и возникает проблема «внешнего» и «внутреннего» в искусстве ведения урока хора в детской школе искусств. Одно дело, если урок – лишь привнесение неких новых

слуховых вокально-технических добавлений к музыкальным впечатлениям обучающихся. Другое дело, если это – особенная, неповторимая встреча с искусством.

Современный опыт ведения урока в детской школе искусств убедительно показывает, что учитель может быть истинным творцом только тогда, когда ежеминутно связывает неразрывной нитью исполненное им на инструменте, пропетое или высказанное с внутренним миром, жизненным опытом, со своим отношением к звучащему. Для урока искусства психологическая, техническая, интеллектуальная, профессиональная подготовка преподавателя недостаточны. Необходимо подготовиться к уроку еще и эмоционально. Особенно важно в эмоциональной стороне профессионального мастерства педагога-хормейстера умение найти верный тон урока. Термин «задать тон» беседе, исполнению издавна бытует в искусстве. Это понятие связывается с эмоциональным центром творческого процесса. Найти верный тон, который присутствовал бы и был бы оригинальным в каждом уроке – одна из сложнейших задач подготовки преподавателя в настоящее время [8, с. 67].

Для преподавателя-хоровика чрезвычайно важно быть выразительным во всех проявлениях, уметь находить адекватную внешнюю форму выражения переживаемых им чувств, эмоций. Поэтому хормейстеру необходимо научиться не бояться определять словами, выразительными движениями, мимикой то, что трудноуловимо в произведении искусства: его красоту, тончайшее кружево его образов. Возможность «свободного маневрирования» при ориентации на «тематический компас» дается педагогу не только для улучшения учебно-воспитательного процесса в целом, но, прежде всего, чтобы помочь ему в решении одной из важнейших задач музыкального образования в школе искусств – творческого развития обучающихся [4, с. 55].

Требование гуманизации образования, выдвинутое психологами и педагогами, предполагает большое внимание к развитию творческих способностей ребенка. Дать знания, развить навыки и умения – не самоцель. Гораздо важнее – пробудить интерес к познанию. Воспитание творческой личности – одна из важнейших задач. Только самостоятельное творчество детей на уроке разбудит их дремлющие способности. Следует много внимания уделять наряду с вокальным исполнением интонированию, импровизации, театрализации, а также видам деятельности, развивающим именно творческую жилку в ребенке [5, с. 15].

Творчество детей базируется на ярких музыкальных впечатлениях. Слушая музыку, ребенок всегда слышит не только то, что в ней содержится, что заложено композитором и преподнесено исполнителем, но и то, что под влиянием музыки рождается в его душе, сознании, а дальше создает уже его собственное творческое воображение.

Желание высказать свои мысли и чувства не может появиться у учащегося, если нет интереса к уроку и к музыке вообще. Все дело в атмосфере урока. Педагог способен и должен создать атмосферу доверия, доброжелательности. Беседы и дискуссии по инициативе самого обучающегося возникают на уроках тогда, когда у него пробуждается желание высказаться, когда он чувствует необходимость общения с педагогом. Методы активизации учеников могут быть самыми различными, главное – будить детское внимание и воображение, способствовать зарождению любви к музыке и ее пониманию [9, с. 101]. Вызываемая педагогом активность обучающихся может служить одним из важнейших критериев его педагогического мастерства. Хоровые занятия в школе искусств могут способствовать творческому развитию обучающихся, то есть вырабатывать в них стремление к самостоятельному мышлению, к проявлению собственной инициативы, стремление сделать что-то свое, новое, лучшее.

Творческое начало может проявляться уже с первого класса: в своеобразных ответах (а не только в их правильности), в стремлении самому задавать вопросы педагогу (а не только отвечать на его вопросы), в собственных представлениях о характере исполнения музыкальных произведений, в остроте слуховой наблюдательности, проявляющей себя в рассказах о музыке, услышанной вне школы [3, с. 215]. Активизация творческой фантазии и творческой деятельности обучающихся зависит в первую очередь от подготовленности к этой работе самого педагога, от уровня его собственного творческого развития, музыкального вкуса, теоретической подготовки. Поэтому импровизацию нельзя рассматривать как обязательную часть программы школьных занятий по хору. И ее отсутствие не может рассматриваться как недостаток в проведении хоровых уроков.

Творческие задания могут пронизывать хоровое занятие от начала и до конца, независимо от поставленных на нем цели и задач. С помощью творческих заданий дети получают представления о различной высоте и продолжительности музыкальных звуков, тембровой, динамической, регистровой окраске, связи музыкальной и речевой интонаций, а также

о жанрах, формах, стилях хоровой музыки разных эпох. Творческие задания помогают в формировании музыкального мышления детей. При их выполнении дети должны согласовывать свои действия с характером звучащей мелодии, сменой настроения. При этом работают и развиваются такие механизмы мышления, как анализ, синтез, развивается образная речь детей. В момент выполнения творческого задания у ребенка возникают музыкальные и немusикальные представления, активно воображение [3, с. 105].

При детальной работе над хоровым произведением на уроках могут применяться различные варианты творческих заданий. Система этих заданий проецируется в двух плоскостях: в одной – обязательность постоянного обращения к субъектному опыту ребенка, к жизненным примерам, впечатлениям детей, в другой плоскости – обращение к произведениям искусства, в которых запечатлены знакомые им ситуации, образы, явления. Например, в поиске необходимого эмоционального образа можно воспользоваться импровизацией, основанной на принципе ролевой игры: предложить взглянуть на одно и то же явление глазами человека, находящегося в разных эмоциональных ситуациях. Обучающиеся на примере этого задания раскрывают взаимосвязь между внутренним и внешним миром.

Для оптимального восприятия и усвоения вокальных технических моментов в системе творческих заданий важна установка на выявление взаимосвязи между конкретным художественным образом и средствами его воплощения. Существуют следующие типы творческих заданий:

- перевод образа из одного художественного ряда в другой;
- выработка умений смотреть и видеть, слушать и слышать;
- построение заданий от частного к общему [6, с. 71].

В первом варианте интересны задания на передачу словесным рисованием общего настроения произведения, тех или иных черт характера персонажа. Цель таких заданий – обратить внимание обучающихся на связь средств музыкальной выразительности, художественного решения с характером музыкального образа. Объектами словесного рисования являются описания природы, внешнего облика персонажа в программных хоровых произведениях.

Второй вариант творческих заданий важен для формирования ассоциативного мышления, овладения навыками сравнительного анализа посредством рассуждения. Например: «На что похож этот музыкальный

мотив или звук?». Интересно описание для прочувствования конкретного исполняемого персонажа в произведении. Здесь уместен вопрос: «Что на что похоже?».

В круг творческих заданий, относящихся к третьей группе, входят такие задания, которые помогли бы детям, отталкиваясь от конкретного вокально-хорового приема, прийти к осмыслению его художественной целостности. Приведем образцы подобных заданий: 1) осмыслить роль художественной детали на примере эффекта, который возникает от перестановки слов, звуков, красок, приводящих к изменению целостного образа; 2) представить поведение героя и его музыкальный портрет в измененных обстоятельствах. Создавая эмоциональную драматургию урока, педагог как бы провоцирует ситуацию выбора между личными духовными стремлениями обучающихся и музыкой. Нужно научиться слушать себя, музыку в себе.

Чтобы творческие задания носили развивающий характер, содействовали воспитанию, обучению, они могут применяться в проблемной форме. Важно создать поисковые ситуации, способствующие самостоятельному поиску ответов и способов деятельности. Применение проблемных методов требует затраты времени на уроке, но если обучающиеся заинтересованы в своем поиске, творчестве, до всего доходят сами, то приобретенные ими знания гораздо значимее, ценнее, так как в этом случае дети творчески развиваются: сами приучаются мыслить, искать, верить в свои силы [4, с. 37].

На хоровых занятиях в детской школе искусств может возникать игра-сотворчество, когда педагог что-либо показывает, действуя в воображаемом пространстве, а обучающиеся угадывают, что им хотят показать. Тогда «театральная игра» происходит в реальной жизненной ситуации урока. Это «театр для себя», где действующие лица постоянно меняют свои роли, становясь то артистами, то зрителями.

Творчески импровизируя драматургию урока, педагог направляет его сквозное действие к осуществлению определенной жизненной сверхзадачи. У каждого урока-спектакля есть конкретная учебная задача, педагогическая и нравственная цели. Именно к педагогической сверхзадаче педагог направляет все творческие задания.

Как и любое творчество, творчество детей не может быть ограничено только процессом созидания. Оно непременно требует общения по поводу

созданного, то есть его исполнения и восприятия. Психологические мотивы творчества, поддерживающие желание творить, нуждаются в подпитке в виде открытых концертных исполнений того, что подготовлено на уроке.

Для творчества не нужно изыскивать дополнительное время и, тем более, специальные занятия. Творчеством может быть пронизан весь урок, все, что делается на нем. На уроках хора для обучающихся нередко бывает утомительным постижение новых технических моментов. Они кажутся им далекими от звучания музыки абстракциями. Вполне возможны полосы отчуждения между детьми и новым знанием, «тормозящие» усвоение материала. Зная об этом, опытный педагог стремится преподнести новое в опоре на зрительные и слуховые ассоциации, прибегая к игре [1, с. 273].

Итак, хоровые занятия в детской школе искусств как уроки творчества призваны сыграть немалую роль в творческом и общем развитии личности. Они не только оснащают человека знаниями, умениями и навыками в локальной сфере – музыке, но и закладывают основы личностной расположенности к музыке, отзывчивости на нее, потребности в ней. Через творчество на уроках хора создается потенциальный слушатель и развиваются способности ребенка.

Список литературы

1. Батракова С. Н. Основы профессионально-педагогического общения. – Ярославль, 1989. – 420 с.
2. Березовин Н. А. Проблемы педагогического общения. – Минск: Высшая школа, 1989. – 246 с.
3. Библер В. С. Мышление как творчество. – М., 1975. – 399 с.
4. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. – М., 1981. – 99 с.
5. Выготский Л. С. Психология творчества. – М., 1986. – 29 с.
6. Галин А. Личность и творчество. – Новосибирск, 1989. – 312 с.
7. Ершов П. М., Ершова А. П., Букатов В. М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя. – М.: Флинта, 1998. – 442 с.
8. Илюсизова С. М. Учитель и ученик: проблемы взаимоотношений. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 109 с.
9. Курьят Р. В. Педагогическое мастерство как фактор взаимодействия преподавателя и учащегося в процессе музыкально-педагогической деятельности. – Кемерово, 2002. – 215 с.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕПЕРТУАРА КАМЕРНОГО ОРКЕСТРА ДМШ

С. В. Кузнецова

*МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 24»,
г. Междуреченск*

Музыка – вид искусства, воздействующий на человека посредством звуковых образов, отражающих различные переживания и окружающую жизнь. В отличие от изобразительного и пространственных видов искусств (живописи, скульптуры, архитектуры), музыка относится к временным искусствам. Одна из главных ее особенностей заключается в том, что она реально существует только в исполнении, в живом звучании. Еще несколько десятков лет назад послушать профессиональных исполнителей было возможно только на концертах или в аудио-, видеозаписи. Сегодня, благодаря развитию технического прогресса и созданию Интернета, сложностей в поиске любимой музыки практически нет. Во многом благодаря этому разнообразию стало возможным значительно повысить интерес к занятиям музыкой у учащихся музыкальных школ. Богатство аранжировок, исполнение произведений различными составами музыкальных инструментов позволяет сформировать у учащихся профессиональный интерес, создает широчайшие возможности для педагогического творчества.

В системе музыкального образования коллективное музицирование стоит на особом месте, поскольку именно оно максимально учит умению слушать, слышать себя в многоголосии, соподчинению и организованности в исполнении. А музыка и есть организованные по высоте и во времени музыкальные звуки.

Одним из коллективных форм музыкального исполнительства является камерный оркестр, обычно состоящий из 12–20 участников, в состав которого традиционно входит струнно-смычковая группа (6–8 скрипок, 2–3 альты, 2–3 виолончели, контрабас). Иногда состав оркестра дополняется несколькими духовыми (флейта), клавесином, ударными [3, с. 374].

Инструментальную музыку XVII–XVIII веков (концерто гроссо, концерты с солирующими инструментами) исполняли главным образом камерные ансамбли. В основе репертуара – творчество Корелли, Вивальди, Баха, Генделя, Моцарта, Штрауса и других композиторов [5, с. 352]. Их музыка внесла огромное разнообразие и свободу в ладоинтонационное

строение мелодии, обогатила гармонию и музыкальные жанры. В репертуар современного камерного оркестра ДМШ также включены сочинения классиков как образцы полифонического звучания. Интересы и увлечения исполнителей нового поколения, стили и направления популярной музыки корректируют репертуар. Концертные выступления перед работниками угольно-добывающей промышленности, социальной сферы деятельности, воспитанниками средних и дошкольных образовательных учреждений расширяют и дополняют концертные программы. Интерес представляют произведения с выразительными, темпераментными мелодиями, обогащенные яркими красками оркестровой палитры.

Учебный план оркестрового класса ДМШ направлен на формирование исполнительского репертуара, в структуру которого заложена ознакомительная направленность, концертная и конкурсная деятельность, перспектива творческого роста, целью которого является приобретение необходимых навыков и умений.

Автор статьи представляет способы формирования репертуара для учащихся камерного оркестра ДМШ, основываясь на традиционных формах создания старинной камерно-инструментальной музыки, ознакомившись с сочинениями авторов XX века при создании моделей современных музыкальных переложений.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

- определить актуальность создания новых репертуарных сборников;
- рассмотреть основные возможности интерпретации камерно-оркестровых сочинений, используя свои модели переложений;
- раскрыть динамику интенсификации обучения учащихся в оркестровом классе на основе личного педагогического опыта;
- показать роль исполнительской практики камерных коллективов ДМШ как социально-значимую часть развития культуры города.

Материалом для изучения послужили партитуры сочинений оркестровой музыки XVIII века как образец записи нот для камерного ансамбля [2]. Инструментальный состав исполнителей данных произведений ограничен (I и II скрипка, альт, виолончель или контрабас), иногда добавлен орган. Партии предполагают наличие исполнительского опыта, профессиональной подготовки, владения средствами музыкальной выразительности. В ансамблях авторов XX века составляющие инструменты – скрипка, виолончель, фортепиано заменяет орган. В основе репертуара –

сложные по форме и содержанию произведения. К сожалению, в творчестве композиторов начала XXI века камерная музыка как коллективное творчество еще не представлена широкому кругу слушателей и любителей жанра.

Век цифровых технологий открывает прекрасные возможности и для музыкальных дилетантов, и для профессионалов. В Интернете можно найти множество форм произведений (сочинения для дуэта, трио, квартета, ансамбля, но редко партитуры), которые возможно использовать как базовый материал для переложений. Одна из основных сложностей в работе над переложениями – способность максимально учесть возрастные ограничения конкретного детского коллектива. Имеется в виду недостаточно развитый гармонический и ладовый слух, отсутствие заинтересованности, увлеченности музыкальным материалом.

Актуальность подхода к формированию репертуара для камерного оркестра младших, средних и старших классов ДМШ состоит в необходимости создания репертуарных сборников, удобных для исполнения в ладо-тональном отношении (с учетом степени сложности), отвечающих интересам исполнителей соответствующего возраста, содержащих современное видение тематического материала, основывающихся на лучших традициях музыкальной культуры. В инструментальных классах с восьмилетним сроком обучения к занятиям в оркестре привлекаются учащиеся 2–4 и 5–8 классов (в том числе учащиеся класса профессиональной ориентации).

Одним из рекомендуемых способов создания переложений для камерных коллективов является использование наиболее приемлемых (в начальных классах обучения) и удобных тональностей до 2-х знаков (C, G, F, D dur), простейших штрихов, несложного ритма. Принцип подбора произведений сводится к тому, чтобы в репертуар были включены пьесы различной степени сложности (начиная с учащихся первого года обучения в оркестровом классе), адаптированные к особенностям психофизического развития детей 8–10 лет, доступные и понятные.

Во-первых, это мелодии мультипликационных и детских фильмов, знакомые детям, легко запоминающиеся. Во-вторых, популярная танцевальная музыка (многие дети увлекаются танцами). В-третьих, мелодии из информационно-развлекательных программ телевизионного эфира, радиостанций, сети Интернет. Кроме того, музыка к художественным филь-

мам комедийного жанра, обладающая позитивным настроением, раскрывающая положительные образы героев. Именно радость является внутренней мотивацией человека к творчеству и способствует достижению положительного результата.

По мере накопления и расширения музыкального репертуара возникла потребность в использовании новых интересных акустических возможностей звучания коллектива, что в свою очередь привело к пополнению состава оркестра новыми музыкальными инструментами: ударной установкой, гуирой, ксило- и металлофоном, колокольчиками, разнообразными дудками, свистульками, даже погремушками с колоритным тембром. Вследствие этого возникло желание обобщить педагогический опыт учебно-исполнительского репертуара и составить нотный сборник «Мажоринки» для учащихся младших и средних классов [1]. В данном сборнике учитываются несколько актуальных на сегодняшний день проблем. Навыки владения музыкальным инструментом (как и музыкальные способности) у каждого обучающегося индивидуальны. Поэтому некоторые партии необходимо составлять индивидуально как в упрощенном, так и в технически усложненном варианте. В то же время оригинальные переложения произведений включают разные способы и приемы игры. Так, например, в «Марше» И. Дунаевского из кинофильма «Веселые ребята» [1, с. 11] главная тема переходит от солирующего саксофона к группе струнно-смычковых инструментов. Фрагментарно тема озвучивается солирующими дудками и металлофоном, в то время как струнные аккомпанируют им, используя приемы *arco* и *pizzicato*; вклинивающиеся колокольчики на слабую долю придают ей юмористическую окраску. Барабан звучит торжественно и игриво, фортепиано – величаво и объемно. Пьеса включена в концертный репертуар детского оркестра и заявлена в программе регионального конкурса ансамблей.

Раскрыть динамику интенсификации обучения учащихся в оркестровом классе (преимущественно младшего звена) помогает использование новых методов обучения, основанных на личном педагогическом опыте. Например, мелодия с синкопированным ритмом представляет определенную сложность для коллективного исполнения. Нами предлагается следующий метод преодоления данной сложности: наложение поэтического текста на инструментальную музыку. Триада «мелодия – слово – движение» способствует пониманию учащимися ритмической фактуры, смысло-

вого содержания произведений, раскрывает образное восприятие, развивает мышление и фантазию, создает радостные ощущения. Кроме того, подвижный темп с синкопированным ритмом развивает интонационные способности учащихся в освоении грифа в 1-й позиции. Штриховая насыщенность фраз (в одном такте – три вида: *detache*, *marcato*, *legato*) формирует определенные навыки в овладении техникой правой руки. Суть пьесы В. Фадеева – в названии «Веселая карусель» [1]. Оптимизм, шутливость темы достигается чередованием различных штрихов струнных и синкопированным ритмом. Легкость, воздушность – использованием тембра металлофона и колокольчиков, *pizzicato* у струнных, высокого регистра фортепиано. Скрип карусели имитируется гуирой, движение – ритмичностью шейкера. Представляется, что это настоящая конкурсная пьеса с расширенной концертной перспективой.

Организованное звучание мелодии в кантлене находится в определенных динамических рамках (от *p* до *mf*), ритмических особенностях (размер 12/8), что также представляет сложность для исполнения. Трудности решаются с помощью грамотного распределения смычка на длинных звуках с чувственной фразировкой и «дыханием» оркестра, четким осознанием ритмической основы. Сочинение Э. Грига «Заход солнца» – вокальное произведение. Основная мелодия звучит в партии солиста, оркестр уходит на второй план, выполняя функцию аккомпанемента. Исполнение требует чуткого звуковедения, взаимопонимания всех участников коллектива, стройного, гармоничного звучания. Спокойная динамика, длинная фразировка, штриховая окраска (*legatissimo*) способствуют созданию образа позднего вечера. Данное произведение входит в учебный репертуар оркестра с целью приобретения навыка игры с солистом и исполняется в филармонических программах тематического содержания.

Для возрастных участников коллектива, обладающих определенными знаниями, навыками и умениями, требуется другой репертуар. «Оркестровые фантазии – сборник нот для камерного ансамбля старших классов» [4]. В основе содержания – переложение популярных произведений авторов разных эпох и жанров, стилей и направлений, объединенных общей тематикой: «Фантазия» на классические темы А. Вивальди (фрагменты концерта *a moll* для скрипки с фортепиано – I и III части), знаменитый романс М. И. Глинки «Не искушай меня без нужды», мелодия С. Никитина «Под музыку Вивальди» [4], попури на французский фольклор «Париж-

ские бульвары» В. Кузнецова – К. Ушакова и другие. Интенсификация обучения в старших классах сводится к использованию различных темповых, гармонических, ладотональных, ритмических, штриховых, динамических, интонационных и технических трудностей. Одно произведение включает несколько (4–5) разных тематических фрагментов, отличных по темпераменту, форме и содержанию. Масштабность, разноплановость репертуара привлекает как исполнителей, так и слушателей. Автор переложений для камерного оркестра (ансамбля) – руководитель коллективов. Некоторые переложения были включены в программу конкурсных выступлений.

Оба коллектива – лауреаты открытых городских, областных, региональных конкурсов; ансамбль старших классов – лауреат Международного конкурса «INTERNET MUSIC COMPETITION 2013». Активное участие в филармонических, тематических и отчетных концертах, творческих поездках и встречах, востребованный репертуар, высокий исполнительский уровень, мобильность и конкурентоспособность оркестра определяют его социальную значимость – как важную часть развития культуры города Междуреченска. Камерный оркестр «Мажоринки» награжден Почетной грамотой Администрации Междуреченского городского округа за большой вклад в социально-экономическое развитие Междуреченского округа по итогам 2012 года. В 2013 году в рамках проекта «Маэстро России – одаренным детям Кузбасса» камерный ансамбль старших классов получил Сертификат участника мастер-класса лауреата международных конкурсов, преподавателя Международной творческой школы «Новые имена» А. В. Маевского (г. Москва), где звучали произведения из репертуарного сборника «Оркестровые фантазии».

В заключение хочется сказать о том, что наряду с уже созданными образцами оркестрового письма композиторов-классиков всегда есть место для создания новых транскрипций, переложений, для творческого саморазвития и самовыражения. Формируя репертуар для конкретных участников, следует руководствоваться интересами учащихся, имея в виду особенности их технических возможностей, знаний и умений. Руководителям камерных коллективов рекомендуется ознакомиться с представленными методическими новинками процесса обучения учащихся в оркестровом классе и содержанием данных сборников для возможного обновления репертуара и расширения нотной библиотеки. Оба сборника готовятся для регистрации свидетельства на право интеллектуальной собственности.

Список литературы

1. «Мажоринки»: сборник нот для камерного оркестра младших и средних классов ДМШ / сост. С. Кузнецова. – Междуреченск, 2013. – 53 с.
2. Музыка XVIII века: для камерного оркестра / сост. Л. Гозман. – Л.: Музыка, 1974. – 87 с.
3. Музыкальный словарь Гроува / пер. Л. О. Акопян. – М.: Практика, 2001. – 1095 с.
4. Оркестровые фантазии: сборник нот для камерного ансамбля старших классов ДМШ / сост. С. Кузнецова. – Междуреченск, 2013. – 43 с.
5. Энциклопедический словарь юного музыканта. – М.: Педагогика, 1985. – 352 с.

В ПОМОЩЬ ЮНЫМ ИСПОЛНИТЕЛЯМ ПРЕЛЮДИЙ ШОПЕНА

Л. А. Давыдова, Т. Н. Кутонова

*ГОУ СПО «Кемеровский музыкальный колледж»,
г. Кемерово*

На сегодняшний день достаточно явно прослеживается тенденция, состоящая в сужении круга исполняемых произведений Шопена как в музыкальных школах, так и в музыкальных училищах. В связи с этим хотелось бы напомнить известные слова Роберта Шумана: «На каждой из прелюдий тончайшим жемчугом выведено: это написал Фридерик Шопен...». Как правило, в училищах играют скерцо h-moll, скерцо b-moll, баллады, несколько ноктюрнов и некоторые этюды. На наш взгляд, необходимо раздвинуть рамки исполняемых произведений Шопена, которые для многих учеников считаются сложными и непонятными.

К анализу произведений Шопена обращаются многие музыканты, большинство из которых – музыковеды-исследователи, поднимающие серьезные вопросы стиля композитора, средств выразительности. Цель же нашей работы состоит в том, чтобы осветить еще и некоторые исполнительские проблемы, которые помогут юным музыкантам справиться со сложностями, возникающими в процессе работы. Следует научить обращать внимание на гармонический язык, на формообразующие средства, педаль, обоснованность *rubato*, агогику и т. д. Все это необходимо для исполнения произведения любого композитора. Наша работа в некоторой степени приблизит ученика к пониманию стиля Шопена.

Говорят, что в творчестве Шопена кроется тайна. Действительно, в его произведениях есть нечто ускользающее от полного и окончательного осмысления. Его музыке свойственна необыкновенная тонкость, изысканность, капризность и изменчивость, наполненность неуловимыми оттенками. Все перечисленное относится и к прелюдиям Шопена, которые отличаются богатством гармонии, разнообразием ритмики, поэтичностью мелодики и, что самое главное, законченностью музыкальных образов.

К жанру прелюдии обращались многие композиторы. В старинной музыке она выполняла функцию вступления перед музыкальным произведением. В эпоху романтизма прелюдия получила иное толкование: она стала самостоятельным произведением.

24 прелюдии Ф. Шопена – это цикл, пьесы которого взаимно дополняют друг друга, создают эмоциональное напряжение. Цикл был напечатан в 1839 году. В период написания прелюдий Шопен жил в Париже, но известия о поражении восстания в Польше потрясли и возмутили его. Все произведения, написанные в этот период, несут на себе отпечаток переживаний: в некоторых – чувство подавленности, в некоторых – взрыв ярости.

Одной из первых была написана прелюдия *As-dur*, гораздо позже – *a-moll* и *d-moll*: в них присутствуют все черты того стиля Шопена, который сложился в самый плодотворный период его творчества.

Шопен опередил эпоху на несколько десятков лет в отношении как средств, так и формы. Исследователь стиля Шопена Юзеф Хоминьский пишет: «В 24 прелюдиях – весь Шопен, великий мелодист, мастер гармонии и колорита, державно владеющий формой, которая в его понимании никогда не принижалась до уровня заранее заданной схемы, но каждый раз была чем-то новым, вытекающим из материала, из отбора средств» (цит. по [1, с. 247]).

В известной степени прелюдия № 1 ассоциируется с начальной прелюдией баховского ХТК. Она тоже в *C-dur*, и мелодия начинается с паузы, есть и фактурная близость: музыка взволнованная, светлая, юношеская, проносящаяся в стремительном темпе. Исполнителю предлагается поиграть отдельно мелодию, так как она завуалирована в фактуре быстро проносящихся пассажей. В редакции К. Клинворта праздничность усиливается иной, более громкой, динамикой и выделением гармонически последнего звука мотива.

По структуре произведение представляет собой период из двух предложений с расширением и дополнением. Первое предложение состоит из 8 тактов со срединной каденцией на доминанте. Второе предложение – повторного строения. Исполнителю следует, несмотря на вихревой темп, сделать цезуры в конце всех упомянутых разделов для взятия дыхания. Кульминация находится в «точке золотого сечения». В этот момент появляются хроматические звуки. Музыка становится более напряженной. В 17 такте звучит тоническое трезвучие, после которого на органном пункте появляется заключение, приносящее успокоение. Колокольный бас возникает на «р» и умолкает на «арфообразном» пассаже на «рр», из которого вырастает тоническое трезвучие в положении терцового тона. Его важно проинтонировать и дослушать, так как с этого звука родится мелодия следующей прелюдии.

Эта прелюдия-гимн открывает уникальный цикл. Исполняют ее по-разному: например, у М. Поллини, благодаря певучести и проинтонированности, она звучит более лирично, а ее темп – сдержаннее, чем в исполнении С. Рихтера.

Яркий контраст предыдущей пьесе составляет прелюдия № 2. Тональность a-moll, темп Lento, речитативная мелодия, вся в маленьком диапазоне квинты. Повторение в конце фраз одного и того же звука следует выделить при помощи агогики, что создаст ощущение обреченности, тяжелое состояние души, навязчивый образ (можно представить скорбное шествие каторжан, закованных в кандалы). Смена тональности должна быть услышана. Она напоминает смену кадра в кино, где та же самая картинка повторяется в новом освещении и помогает осмыслению прелюдии. Каждое из трех предложений начинается и завершается квартовым скачком. Это не активный затактовый ход, а как бы долгое раздумье перед скачком вверх или вниз в развитии мелодии, трагически-скорбный монолог на фоне равномерных восьмых левой руки.

Пьеса начинается с однообразного звучания минорной доминанты и двойной доминанты на протяжении трех тактов. В среднем голосе многократно повторяется малая секунда, как стон, плач. Исполнителю нужно не подчеркивать сильные доли, а поучить от второй восьмой, хорошо прослушивая каждый звук. Шопен старался избежать метричности не только

в этой пьесе. В каждом предложении по 5 тактов. Не случайно Шопен отказывается от квадратности, – это создает эффект непредсказуемости и неясности.

Гармонически это наиболее сложная пьеса цикла. В ней как бы в муках рождается тоника, появляющаяся только в последнем такте. В целом создается однообразное, навязчивое состояние. Пьесу нужно исполнять без лишней аффектации, все хроматические звуки должны звучать вязко, но не грубо; даже кульминационное второе предложение не следует выводить за рамки тихой динамики.

Прелюдия № 3 представляет собой контраст с окружающими ее прелюдиями № 2 и 4, подобно островку отдыха между картинами отчаяния и безнадежности. Журчание весеннего ветерка – свежесть тональности G-dur. Стремительный бег шестнадцатыми в левой руке создает приподнятое настроение. На этом фоне в правой руке звучат как бы разрозненные реплики. Сложность для исполнителя – связать их и привести к «точке покоя» на тоническом трезвучии в конце первого предложения (13 такт). Окончания фраз правой руки не совпадают с окончанием мотивов левой. Это несовпадение помогает избежать метричности. Нужно постараться в исполнении добиться ровного и естественного звучания. В правой руке – фанфарные интонации и, как эхо, звучащие ответы. Необходим ансамбль монотонной левой и фанфарной правой рук – только тогда будет убедительным образ ликования. В редакции К. Клинворта выписана аппликатура для ровности звучания. К этому следует отнестись со вниманием. Уже в первом такте повтор звука необходимо играть разными пальцами, тогда будет достигнута единая линия звучания шестнадцатыми. Во втором предложении меняется тональность. Исполнитель обязан найти новые краски для следующих 11 тактов. C-dur – более солнечная тональность. Появилось довольно длинное, по сравнению с первым предложением, мелодическое построение из 4 тактов. Оно начинается с септимы D7, которая многократно повторяется и приводит к хроматическому вспомогательному звуку «dis». Этот звук в следующей прелюдии станет VII+ ступенью.

Последние 8 тактов нужно исполнить успокаиваясь. Это кода, в которой остались только пассажи, теперь они исполняются двумя руками. В конце пьесы 3 раза повторяется звук «h», с которого начнется следующая прелюдия. Это пример связки между пьесами.

Образный строй следующей прелюдии близок пьесе № 2: такое же трагическое состояние души. На всем протяжении прелюдии звучит скорбный монолог. Декламационная мелодика как бы постепенно раскачивается и набирает силу. В первом предложении многократно повторяется малосекундовая интонация, создавая заунывное настроение.

В партии левой руки нет повторяющихся аккордов. Постоянное избегание тоники создает ощущение неопределенности и зыбкости. Тонический секстаккорд звучит только в началах предложений, а в конце – тоническое трезвучие. Каждый следующий аккорд цепляется за предыдущий каким-нибудь звуком: верхним, средним или нижним. На всем первом, а затем втором предложениях происходит сползание вниз по хроматической гамме, что нагнетает атмосферу безысходности. Исполнителю необходимо научиться соединять аккорды без педали, максимально работая пальцами. Прием игры репетиций очень сложный. Следует не выталкивать, а в идеальном контакте с инструментом, расслабив кисть, не отрывая пальцы от клавиш, как бы не до дна вести звук – имитировать игру на одном смычке, как будто играет струнный квартет.

При исполнении данной пьесы важно правильное попадание в темп. На наш взгляд, сдержанность темпа в исполнении С. Рихтера наиболее уместна.

И здесь Шопен избегает квадратности: в первом предложении 12 тактов, а во втором – 13. Период неквадратный и несимметричный.

Прелюдия № 4 кратка и стремительна, как № 1. Обе написаны в размерах, доля которых равна восьмой длительности, что придает особую «полетность» и стремительность характеру пьесы. Четыре первых такта – это вступительный элемент, но не вступление, так как во втором предложении он тоже повторяется. Этот четырехтакт на доминантовой гармонии. В среднем голосе необходимо проинтонировать нисходящую секунду «b-a». Можно поучить партию правой руки двумя руками. Особая сложность в том, что эта интонация все время смещается на разные доли.

Данная прелюдия сложна в гармоническом отношении. Так, во второй половине первого предложения на «f» возникает далекая тональность Fis-dur. Она вносит особую яркость. Второе предложение почти полностью повторяется, меняется только гармония в заключительной каденции: теперь вместо праздничного Fis-dur звучит небольшой островок гармонического D-dur. Следует быть внимательным и не пропустить секундовую

интонацию «b-a». Только теперь она в левой руке. В заключении снова возникает вступительный четырехтактовый элемент, уже на тоническом органном пункте, но он не приводит к затиханию звучности, наоборот – к «f» на звуке «fis» в третьей октаве. Это самый высокий звук прелюдии, который связывает ее со следующей пьесой.

Прелюдию № 6 отличает поразительная по своей красоте мелодия в левой руке. Звучит элегическая тема в виолончельном регистре. Каждая фраза представляет собой волну восходящего и нисходящего движения. Во второй фразе восходящий мотив уже в диапазоне не децимы, а дуо-децимы. Третья фраза охватывает самый большой диапазон в две октавы. В правой руке повторяющиеся восьмые, ассоциирующиеся с каплями дождя. Они не должны звучать на одном динамическом уровне. Можно объяснить ученику, что под шум дождя приходят разные мысли: и печальные навязчивые, и более светлые.

Структура первого предложения (это структура суммирования: 2+2+4) придает особую замкнутость построению. При исполнении необходимо объединить последние четыре такта, приведя их к серединной каденции на доминанте. Второе предложение повторного строения, но уже вторая фраза достигает более высоких звуков. Это кульминация, в которой так свежо и неожиданно появляется C-dur, после чего в левой руке возникают интонации из окончания первого предложения, только там они были в партии правой руки. Необходимо напряженно сыграть доминанту и мягко трезвучие VI ступени в прерванной каденции, благодаря которой создается расширение второго предложения. В последних четырех тактах в верхнем голосе повторяется не «h», а квинтовый тон, чтобы создать ощущение некоей незаконченности и вызвать желание исполнять и слушать продолжение цикла.

Прелюдия-мазурка A-dur (прелюдия № 7) удивительная по своему лаконизму и светлому колориту. Если почти все предыдущие пьесы, по мнению Ю. Н. Тюлина [4, с. 115], представляют собой развитую одночастную форму, так как в них не было ни одного периода из 16 тактов: все имели либо расширение, либо дополнение, то данная пьеса – это квадратный, симметричный, однотональный период повторного строения. Такую структуру продиктовал жанр. Чеканная завершенность, простота гармонии и фактуры не делают прелюдию более легкой для исполнения.

Черты танца здесь очевидны, о чем свидетельствуют трехдольный метр, басовый звук на сильную долю нечетных тактов. Но это, скорее, не сам танец, а реверансы и поклоны, напоминающие его. В исполнении С. Рихтера музыка воздушна и невесома, как тень, как воспоминание о Польше. Каждая фраза прелюдии заканчивается на сильной доле такта. С. Рихтер, чуть-чуть опаздывая во времени, очень легко создает это неповторимое ощущение.

Это лирическая мазурка, чему способствует много элементов, например: терции и сексты в двухголосном звучании, а также секстовый скачок в мелодии в момент кульминации, задержания на нечетных тактах. Совмещение танцевальности и певучести, на наш взгляд, создает сложность для исполнителя. Необходимо нечетные такты играть более весомо, а четные – легко. Это и добавит грациозность и изящество в исполнении прелюдии.

Предложенный исполнительский анализ первых семи пьес цикла выявил некоторые исполнительские проблемы, которые, как нам кажется, помогут юным музыкантам справиться со сложностями, возникающими в процессе работы. Последующий анализ направит наши усилия, прежде всего, в сторону формообразования, поскольку первые семь прелюдий написаны в формах, представляющих разные по структуре периоды. Следующие же пьесы цикла по форме сложнее: простые трехчастные, сложная трехчастная, рондо. Несколько пьес написаны в необычной, по мнению Ю. Н. Тюлина, двухчастной форме романтического типа, создателем которой можно считать Ф. Шопена [4, с. 144].

Список литературы

1. Бэлза И. Ф. Шопен. – М.: Наука, 1968. – 378 с.
2. Мазель Л. А. Исследования о Шопене. – М.: Советский композитор, 1971. – 247 с.
3. Мазель Л. А., Цуккерман В. А. Анализ музыкальных произведений: учебник. – М.: Музыка, 1967. – 751 с.
4. Тюлин Ю. Н. Музыкальная форма: учебник. – М.: Музыка, 1974. – 390 с.
5. Цуккерман В. А. Музыкально-теоретические очерки и этюды. – М.: Советский композитор, 1979. – 557 с.
6. Цыпин Г. М. Шопен и русская пианистическая традиция. – М.: Музыка, 1990. – 95 с.

НАЧИНАЕМ УЧИТЬСЯ ИГРАТЬ НА ФОРТЕПИАНО

В. В. Пономарева

МОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 12»,
г. Ленинск-Кузнецкий

Как правило, первые занятия в детской музыкальной школе проходят в привычной для ребенка форме (пение, движение под музыку, игра). Свою первую встречу с учеником я начинаю с «Музыкальных картинок» Л. П. Хереско. Открываю урок великолепным стихотворением:

*«Пианино и рояль с виду спутаешь едва ль,
Ведь нельзя же со слоном спутать трехэтажный дом!...» [7, с. 4].*

Это, собственно, не поучительный урок, а рассказ о музыке. На начальных уроках специальности с успехом могут быть использованы следующие музыкальные загадки и упражнения:

1. «Вслушивание в тишину» (концентрация внимания). Просьба к ученику услышать и отгадать, что происходит за дверью класса, чьи шаги слышны в конце коридора. Нужно запомнить, как напрягается ухо, пытаюсь услышать происходящее за дверью. Затем в этой тишине дать прозвучать отдельным звукам в разных октавах, а ребенок должен сравнить их.

2. Определение «тонких» или «толстых» звуков.

3. Один, два или три звука.

4. Сильные или слабые звуки.

5. Отгадывание характера, настроения музыки.

6. «Жмурки» (отгадывание сыгранного звука).

7. Повторение голосом данного звука.

8. Подражание заданному простому ритму (прохлопать не более 5 ритмических длительностей или простучать их карандашом), походить под аккомпанемент в разном темпе, с ускорением и замедлением;

9. Развитие ритмических представлений (выстукивать ритм, декламируя стихи). Дополнить ритмический двухтакт со словами (вопрос – ответ).

Например: «Жук, жук, где твой дом? – «Мой дом под кустом»;

«Ладушки, ладушки, где были?» – «У бабушки» и т. д.

10. Ритмические упражнения. Проиграть мелодию. Ребенок хлопает в ладоши ритм, определяет, где остановки, где длинные и короткие звуки:

Ритмические блоки.
Прохлопать ритм со словами.

1.
Гусь по - ёт, а бы чок дер житскрип ку и смы чок
2. Слонтру-бит, а ба-ран ба - ра - ба - нит вба ра - бан.

Яб-ло-ни вса доч-ке, на бо-ло те коч-ки. Над бо-ло-том вьёт-ся стриж, эй,ля-гуш-ки кыш-кыш- кыш!

3.
Напо лян-ке мы гу-ля-ли,лодо-си ной - ю ис-ка-ли.Грибмы наш - ли.

4.
Эй, ве-се - лей тан- цуй тан-цуй жи- вей. На бы-стрень-ки-е нож-ки е - щё сошь-ю са-пож ки.

5.
Ку-кус-коль-ко раз про-ку-ку ешь ты для нас?

6.
Ва-сень-ка, ма-лень-кий, вот те бе ва-лен-ки. А сест-ре Ва-рю-шке, ты от-дай ва-реж-ки.

7.
Дом на-ряд-ный стро ят мы-ши.За-ды-миттру ба на кры- шей,вет-лет кош-ка на бал-кон и от-ве-сит им пок-лон.

Внимательно слушать мелодию и прохлопать ритм .

1.
2.
3.

Слушать паузы, затакт.

1. 2.
Уж мы се - я - ли, се - я - ли ле - нок.

Если ребенок в состоянии повторить сложный ритм, значит ваши старания не пропали даром. В дальнейшем эти задания можно окрасить эмоциональным состоянием, подключая различные интонации (добрую, сердитую, тревожную, радостную и т. д.).

11. Двигательная минутка. Крещендо – это распускающийся цветок. Ребенок разводит руки и поднимается на цыпочках, обратным движением диминуэндо изображается цветок, который закрывается на ночь.

12. «Музыкальная викторина». Для нее нужно выбирать произведения с конкретными яркими образами. Желательно на каждом уроке играть два разнохарактерных произведения. На следующем уроке ученик должен уметь различать произведения и рассказывать, о чем каждое из них. А через некоторое время он узнает почти любую из «загадок». Хорошо на уроке использовать картинки, еще лучше, если ребенок сам проиллюстрирует услышанное. Играть предлагаемые ученику произведения нужно предельно выразительно, обращая внимание детей на следующее:

1. Как изложена мелодия (поступенно, скачкообразно), в верхнем или нижнем регистре она звучит, чем отличается от сопровождения, каков ее характер и т. д.

2. Меняется ли темп, лад, динамика, есть ли повторения.

3. Что будет, если сыграть произведение в другом регистре, изменится ли при этом образ и как.

4. Как сидит преподаватель за инструментом, каково положение его рук, ног, спины (подражание в этом случае очень полезно).

Музыкальные загадки развивают музыкальное мышление и обогащают детское восприятие, а желание услышать новую музыку постепенно превратится в потребность самостоятельного знакомства с новыми произведениями.

Большое внимание уделяется в классе специальности подбору по слуху песенок ребенком. Для подбора по слуху следует вначале использовать крайне легкие примеры и в дальнейшем постепенно усложнять их. Наилучшими музыкальными примерами являются короткие отрывки из детских и народных песен или яркие, но простые мотивы. Подбирать на фортепиано ученикам следует лишь хорошо запоминающуюся музыку. После того как пример точно воспроизведен, целесообразно транспониро-

вать его по слуху в другие тональности. В дальнейшем подбор одноголосных мелодий нужно усложнять, переходя впоследствии к подбору мелодий с гармоническим сопровождением (от простых – к более сложным).

Разумно каждому преподавателю иметь карточки с заготовленными песенками, мелодиями и систематизировать их по мере усложнения. В этом случае учебный материал всегда будет под рукой и принесет ощутимый результат. Карточек-песенок нужно иметь в достаточном количестве: минимум 150, но лучше 300. Мои карточки универсальные. Я пользуюсь ими для подбора по слуху, для чтения нот и для подбора аккомпанемента с детьми разного возраста. Необходимо отметить, что дети, начиная ходить в музыкальную школу, сразу хотят играть на инструменте. Лишать их этого удовольствия нет смысла. Чтобы развить интерес к обучению игре на инструменте, следует сразу включать игру песенок «с рук», например: «Дождичек капает» из «Первых шагов» А. Березняка [2, с. 23], «Вальс собачек» А. Артоболевской [1, с. 40], «Маленькая елочка» М. Красева и др. Когда мелодия исполняется уверенно, преподаватель подыгрывает аккомпанемент.

Игра простых песенок «с рук», подбор музыкальных фраз требуют работы над организацией начальных игровых, пианистических движений, над «постановкой рук». Нужно сказать ребенку, что его руки должны быть свободными, гибкими, чтобы звук протекал из корпуса через пальцы и клавиши в струны, чтобы сила «текла» по всей руке от плеча к кисти и кончику пальцев. До первого прикосновения к клавишам полезно заниматься гимнастикой. Необходимо объяснить ребенку, что он сможет научиться играть сочным, красивым звуком при полной свободе своего тела. Рекомендуются упражнения:

1. «Встань прямо. Опустить руки свободно вниз, слегка нагибаясь при этом вперед. Начинать покачивать их навстречу друг другу, то скрещивая, то разводя руки в стороны. Одновременно с этим наклон увеличивается. Затем, постепенно распрямляясь, возвращаться к исходному положению» [1, с. 11].

2. Развести руки в стороны. Освободить мышцы спины, шеи и плеч, дать всему корпусу, голове и рукам свободно «упасть» вперед.

3. Поднять руки вверх, расслабить кисти, нарисовать в воздухе «радугу». Очень полезно использовать слова, чувствуя при этом ритм стиха.

Ой, ты радуга-дуга. Под тобой лежат луга.

В небе ты повисла, словно коромысло.

Я, красивую такую, в полминуты нарисую.

Часто у детей излишне напряжены мышцы спины и шеи.

Упражнения для крупных мышц активизируют мышцы плечелопаточного отдела, появляется ощущение «целостности» движений рук «из корпуса».

1. «Балерина». Чуть прогнутый корпус. На вдох подняться на носки и одновременно плавно приподнять руки вверх, скрестить их над головой и развести в стороны. На выдохе вместе с наклоном туловища руки свободно падают и раскачиваются до полной остановки. Упражнение помогает распрямить туловище, а также освободить мышцы рук от зажимов.

2. Вращательные движения. Малыш сжимает руки в кулачки и вращает ими. При этом важно следить за локтями, которые должны произвольно участвовать в движении. Плечи не поднимать. Если они поднимаются, следует сделать несколько вращательных движений в плечевых суставах. Если руки в плечевых суставах плохо вращаются – начать с простейших упражнений: поднимать и опускать плечи.

3. «Цыганочка». Потряхивание плечами: вначале лишь подвигать плечиками вверх и вниз, попеременно и вместе, затем перейти к вращательным движениям плечевых мышц – попеременно и вместе.

4. «Боксик». Для того чтобы почувствовать руки «из корпуса», ребенок имитирует движение боксера, силой выбрасывая руки вперед, как бы угрожая противнику. Упражнение очень полезно для ощущения целостности рук.

5. «Дирижер». Ребенок дирижирует под музыку. Это упражнение помогает включить в работу все мышцы, тем самым вырабатывается плавность и пластичность движений. Важно следить за правильным дыханием. Тогда плечи остаются в покое, не поднимаются. Грудные мышцы расправлены, ни в коем случае нельзя сутулиться.

6. Свободные повороты головы (вправо, влево, вверх, вниз, вращение головы) для освобождения мышц шеи. Необходимо следить за осанкой.

7. Дыхательное упражнение. Очень важно во время игры дышать спокойно и бесшумно, не задерживая дыхание. Не поднимая плеч, сделать глубокий вдох. Выдох постепенный, бесшумный и полный.

8. Очень полезное упражнение, имитирующее ввинчивание, вывинчивание лампочки, запираение и отпираение двери ключом.

9. «Крючки». Пусть ученик зацепится за крышку, закрывающую клавиатуру, кончиками пальцев, «подушечками» и, держась на них, почувствует свободное провисание рук. Можно раскачивать руку во все стороны, можно предложить ученику зацепиться кончиками пальцев за такие же цепкие кончики пальцев преподавателя и раскачать этот сцепленный «висячий» мост.

10. Упражнения для ног. «Педализация во многом зависит от свободного состояния ноги и положения стопы на педали. Пусть ребенок проделает упражнения:

а) свободно отклонять колено в стороны, опираясь на пятку;

б) вращать стопу вокруг педали;

в) поворачивать стопу вправо и влево» [8, с. 26].

Дети прекрасно копируют учителя, подражают ему. Уместно включить игру «Обезьянка», основанную на подражании, копировании посадки за фортепиано, положении рук на клавиатуре. Правильная посадка ученика за инструментом должна быть непринужденной, спина не напряжена, но в то же время корпус подтянут, удобное положение плеч, шеи, не прижатые к телу локти; хорошая опора ног. Нужно добиться необходимого положения кисти: пальцы «смотрят вниз». Предложить повторить плавные, гибкие движения переноса рук с колен на клавиатуру, выполнить упражнение «Радуга» (рисуя радугу над клавиатурой, касаясь третьим пальцем различных клавиш) отдельно правой и левой рукой, проверяя естественное и свободное положение рук.

Необходимо добиться у ребенка мягких, свободных движений, исключая мышечную скованность и напряженность. Иногда можно предложить положить совершенно свободную руку ученика во всю ее длину на руку преподавателя. Так улавливаются малейшие движения и напряжения в руке.

Гимнастика помогает занятиям, снимая напряжение и усталость. Если мы, преподаватели, методически грамотно и разумно организуем процесс начального музыкального образования, то ребенок получит огромное удовольствие и пользу для технического и музыкального развития. И тогда, когда период обучения останется позади, у детей сохранится интерес к музыке.

Список литературы

1. Артоболевская А. Первая встреча с музыкой. – М.: Советский композитор, 1996. – 101 с.
2. Березняк А. Первые шаги. – Ростов н/Д., 1972. – 135 с.
3. Королева Е. Азбука музыки в сказках, стихах и картинках. – М.: Владос, 2001. – 223 с.
4. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста. – М.: Кифара, 2008. – 117 с.
5. Тимакин Е. Воспитание пианиста. – М.: Советский композитор, 1989. – 144 с.
6. Юдовина-Гальперина Т. За роялем без слез, или я – детский педагог. – СПб., 2002. – 85 с.
7. Хереско Л. Музыкальные картинки. – Л.: Советский композитор, 1973. – 136 с.
8. Шмидт-Шкловская А. О воспитании пианистических навыков. – Л.: Музыка, 1985. – 70 с.

ФОРМЫ РАБОТЫ НАД МНОГОГОЛОСИЕМ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Е. В. Медведева

*МБОУ ДОД «Центр детского творчества»,
г. Междуреченск*

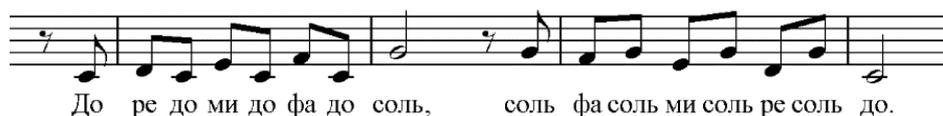
Статья посвящена рассмотрению способов развития гармонического слуха с помощью введения многоголосия в распевочный материал на начальном этапе работы вокального коллектива. Приводятся примеры форм

работы над многоголосием. В русле возрождения хорового искусства в России (возобновление деятельности Всероссийского хорового общества) становится актуальным обращение к истокам хорового пения, богатству его многоголосия. В свете этого перед каждым педагогом-музыкантом встает вопрос о развитии у обучающихся навыков гармонического слуха, отвечающего за умение исполнителей петь в ансамбле (хоре), слышать и уметь встраивать свои голоса в возникающие акустические условия гармонии. Гармонический слух базируется на трех составляющих: фоническом, ладофункциональном и звуковысотном параметрах. При восприятии и исполнении многоголосной музыки они синтезируются и обеспечивают создание прочных музыкально-слуховых представлений.

Данному вопросу был посвящен ряд методических работ выдающихся хормейстеров и педагогов: В. В. Кирюшина [1], Г. А. Струве [2], Г. П. Стуловой [3], В. К. Тевлиной [4] и др. Однако, несмотря на опыт коллег и предшественников, каждый педагог ищет и создает свои формы и приемы в работе над формированием и развитием гармонического слуха. Широко известно, что развитие гармонического слуха – трудоемкий и длительный процесс, который необходимо развивать с самых азов вокального воспитания (ансамблевое, хоровое пение, уроки сольфеджио) параллельно с мелодическим слухом в виде отдельных упражнений распевочного материала. Например, любой скороговорочный текст удобен для речевых канонов, из которых могут впоследствии «вырастать» ритмические, мелодические упражнения с элементами двух- и трехголосия.

Главные задачи подобных упражнений – создание прочных музыкально-слуховых представлений, совершенствование координации слуха и голоса, формирование осознанного восприятия ансамблевого звучания. Это закладывает основу для развития внутренних ладогармонических слуховых представлений, навыков анализа и вокального интонирования многоголосия. Состав и подбор детей в группе диктует использование тех или иных приемов и упражнений. В рамках данной статьи рассмотрим некоторые примеры распевочного материала для работы над многоголосием.

Упражнение № 1. Спеть мелодические интервалы в восходящем и нисходящем движении (дублирование по полутонам вверх-вниз с названием исходной нотации):



В этом упражнении прослеживается «скрытое» двухголосие: восходящая и нисходящая мелодические линии, а также подголосочное ostinato на нижнем и верхнем звуках, формирующие две вокальные партии:



В результате скрытого многоголосия выстраиваются гармонические интервалы от примы до квинты в восходящем и нисходящем движениях от полученной вершины с названием нот (дублирование по полутонам вверх-вниз с названием нот До мажора и постепенным увеличением темпа).

Упражнение № 2. Пение на одном звуке скороговорки (дублирование от ноты соль по полутонам вверх-вниз с гармонической поддержкой фортепиано и постепенным увеличением темпа):



В данном упражнении задействованы слова малоизвестной скороговорки: «На болоте стоит пень, шевелиться ему лень, ждёт, кто пощекочет, он смеяться хочет».

Детям предлагается разделить на две группы, каждая из которых в заданном темпе по очереди вполголоса проговаривает четверостишие скороговорки. Затем в виде речевого канона с опозданием на такт. Важно проследить, чтобы дети слышали себя и свою партию. Группа, начинающая канон, останавливается на последнем слоге в ожидании окончания линии другой партии. После отработки канона, партии меняются местами. В зависимости от численности и способностей группы речевые каноны могут быть трех- и четырехголосными.

Усложнение задания заключается в вокализации текста канона на одном звуке:



На бо-ло-те сто-ит пень, ше-ве-ли-ться е - му лень ждёт,кто по - ще-ко - чет, он сме-я-ться хо- чет.

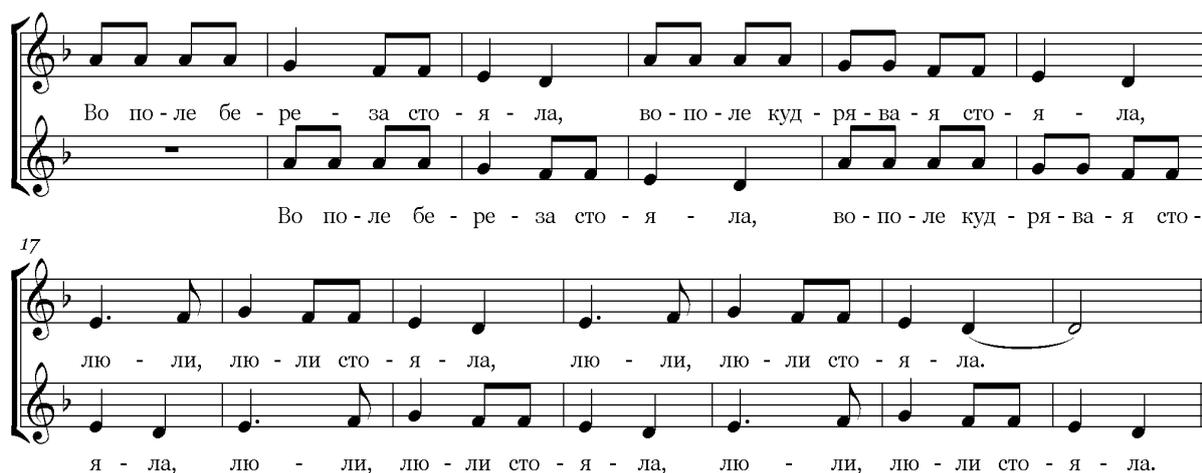
На бо-ло - те сто-ит пень, ше - ве - ли-ться е-му леньждёт,кто по-ще-ко- чет, он сме-я-ться хо- чет.

Следующий этап – одновременное двухголосное исполнение текста в квинтовом соотношении партий и в виде канона (возможны и другие интервалы по усмотрению педагога):



На бо ло-те сто-ит пень ше-ве-ли-ться е-му лень, ждет,кто по-тре-во-жит он сме-я-ться хо- чет.

Упражнение № 3. Исполнение известной русской народной песни в виде канона (например, «Во поле береза стояла»):



Во по-ле бе-ре-за сто-я-ла, во-по-ле куд-ря-ва-я сто-я-ла,
лю-ли, лю-ли сто-я-ла, лю-ли, лю-ли сто-я-ла.

Во по-ле бе-ре-за сто-я-ла, во-по-ле куд-ря-ва-я сто-я-ла,
лю-ли, лю-ли сто-я-ла, лю-ли, лю-ли сто-я-ла.

Участникам предлагается делать остановку на каждом новом интервале, корректируя точность интонирования и закрепляя таким образом гармоническое звучание, свои слуховые представления (интервальное соотношение при записи может быть выделено цветом):

Во по-ле бе - ре - за сто - я - ла

Во по-ле бе - ре - за сто - я - ла

Добившись чистого интонирования в двухголосии, можно усложнить пение добавлением 3-го голоса. На примере первого предложения отрабатывается и фиксируется образование каждого нового созвучия:

Во по - ле бе - ре - за сто - я - ла,

Во по - ле бе - ре - за сто - я - ла,

Во по - ле бе - ре - за сто - я - ла,

Упражнение № 4: Расслоение унисона на многоголосие:

Вы-гля-ну-ло сол-ныш - ко.

Запоминается музыкальная фраза «Выглянуло солнышко», после чего группа разделяется на 2–3 партии:

- 1-я партия в окончании фразы остается на верхнем звуке – квинте:

Вы-гля-ну-ло сол-ныш - ко.

- 2-я – на терции:

Вы-гля-ну-ло сол-ныш - ко.

- 3-я – исполняет всю фразу полностью и приходит к основе аккорда. Затем все партии выстраиваются поочередно в разных сочетаниях: терции и квинты. После успешного закрепления голосов выстраивается аккорд:



В качестве альтернативы мажору в работе следует использовать одноименный минорный аккорд на слова «закатилось солнышко», порядок отработки аналогичный, петь последовательно друг за другом, акцентируя внимание певцов на высоте терцового тона.

Упражнение № 5. Подголосочная гармонизация русской народной песни (например, «А я по лугу»):



Народные песни – кладезь для музыкальной импровизации и развития ладогармонического слуха. Для данного примера можно предложить следующие варианты:

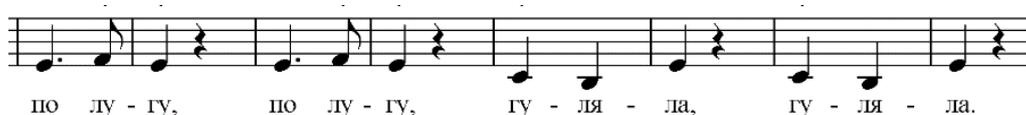
а)



б)



в)



На начальном этапе разучивания участники поют партию второго голоса с одновременным исполнением темы на инструменте (фортепиано). Затем отрабатывается двухголосие а саррелла. Возникающие проблемные гармонические сочетания вычлняются и прорабатываются до необходимого закрепления слуховой координации голоса.

Проученные варианты соединяются в трехголосие. Закрепляя ладо-гармонические слуховые ощущения, фиксируются остановки на полученных аккордах, отдельно выстраиваются созвучия (в виде мелодического наслоения звуков, затем – гармонически).

The image shows a musical score for three voices: Soprano 1 (S. 1), Soprano 2 (S. 2), and Alto (A.). The music is in G major (one sharp) and 4/4 time. The lyrics are: "А я по лу - гу, а я по лу - гу, я по лу-гу гу-ля - ла, я по лу-гу гу-ля - ла, по лу - гу, по лу - гу, я по лу-гу гу-ля - ла, я по лу-гу гу-ля - ла,". The score consists of three staves with treble clefs and a key signature of one sharp (F#). The lyrics are written below the notes.

Таким образом, рассмотрев примеры распевочных упражнений, отметим, что использование данных форм и приемов способствует более эффективному развитию гармонического слуха, совершенствованию координации слуха и голоса, формированию осознанного восприятия ансамблевого звучания. Введение подобных упражнений в распевочную работу уже на начальном этапе обучения позволит подготовить обучающихся к осознанному исполнению многоголосных произведений.

Список литературы

1. Кирюшин В. В. Развитие ладофункционального слуха участников самостоятельных хоров // Хоровой коллектив. – М.: Профиздат, 1976. – С. 42–53.
2. Струве Г. А. Хоровое сольфеджио. – М.: Советский композитор, 1979. – 32 с.
3. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. – М.: Прометей, 1992. – 270 с.
4. Тевлина В. К. Вокально-хоровая работа // Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка, 1982. – Вып. 15. – С. 43–77.

РАЗВИТИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ТЕХНИКИ ГИТАРИСТА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Т. Н. Морина

*МБОУ ДОД «Детская школа искусств № 45»,
г. Кемерово*

Стремительный рост технического мастерства в области инструментального исполнительства признан всемирным музыкальным сообществом одной из наиболее ярких тенденций XXI века. В полной мере это явление касается исполнительства на шестиструнной классической гитаре. Сегодня виртуозное владение инструментом показывают не только известные концертирующие гитаристы, но и участники детских, юношеских конкурсов, исполняя произведения вузовского репертуара 90-х годов прошлого века. Такой технический прогресс ставит перед преподавателями класса гитары детских образовательных учреждений культуры новые педагогические задачи, направленные на ускорение развития общего и музыкального интеллекта обучающихся, на совершенствование сознания, слуховых представлений, на формирование художественного мышления. Очень важно не превратить развитие технических возможностей юного музыканта в самоцель, а виртуозные произведения – в быстрое перебирание струн и мелькание пальцев на грифе. В погоне за техникой через форсированное освоение исполнительских приемов, излишнюю рационализацию процесса обучения, можно воспитать лишь «механического» исполнителя различных технических трюков и сложных пассажей, но не музыканта, способного «звучанием гитарной струны выразить чувства, идеи, интеллект» [3, с. 2].

Какими знаниями, умениями, профессиональными качествами должен сегодня обладать педагог, какие сложные проблемы обязан преодолеть, какими методами владеть, чтобы, не отставая от продиктованного временем «взлета» исполнительской техники, суметь воспитать гармонично развитую творческую личность. Глобальность и масштаб этой тематики не позволяет охватить ее полностью в пределах одной статьи, рассмотрим лишь основные вопросы начального этапа обучения. Современный уровень развития музыкальной педагогики диктует очень высокие требования к преподавателю детских образовательных учреждений культуры: он дол-

жен хорошо ориентироваться в научной проблематике, уметь анализировать достижения современной музыкальной педагогики, внедрять в практическую деятельность передовые методы, проводить самостоятельные психолого-педагогические исследования, обмениваться опытом с коллегами (участвовать в мастер-классах, семинарах, конференциях). Только так, вооружившись всем педагогическим арсеналом, можно найти научно обоснованные и практически приемлемые решения, выстроить верную тактику преодоления индивидуальных для каждого ребенка преград в освоении музыкального инструмента.

Как преподаватель учебного предмета «Гитара шестиструнная классическая» в детской школе искусств, я в течение 20 лет занималась психолого-педагогическими исследованиями проблем развития исполнительской техники учащихся, поисками причинно-следственных связей, наблюдениями, размышлениями. Воспитала за этот период немало талантливых гитаристов – победителей международных, региональных, городских конкурсов. Класс стал для меня настоящей творческой лабораторией, где, обучая детей, я училась сама. С самого начала педагогической деятельности в работе с детьми руководствовалась точным и простым, как все гениальное, высказыванием своего преподавателя, замечательного кемеровского педагога-гитариста В. К. Бевза: «Нельзя найти единственный, абсолютно верный и подходящий всем метод развития исполнительской техники, потому что не бывает абсолютно одинаковых людей: полезное для одного, может быть бесполезным для другого, а третьему даже навредить». Так опытный наставник предупреждал нас, будущих преподавателей, о недопустимости создания педагогических шаблонов в развитии техники, о необходимости поиска индивидуальных методов обучения для каждого ребенка с учетом его уникальности (анатомо-физиологические данные, психологические особенности, музыкальные способности).

Личный опыт работы с детьми позволяет утверждать, что развитие исполнительской техники – одна из самых трудных педагогических задач в воспитании юного гитариста. В отличие от обычной моторики, исполнительская техника инструменталиста представляет собой гораздо более сложную и тонкую по своим внутренним импульсам систему приемов и навыков с конкретно-целевой музыкальной направленностью. Индивидуальность исполнительской техники всегда обусловлена не только содержа-

нием музыкального произведения, но и творческой неповторимостью самого исполнителя, особенностями его мышления, предрасположенностью психики к координации слуховых и двигательных возможностей. Научно доказано, что в успешности развития исполнительской техники большое значение имеют природные данные учащегося, его врожденная физиологическая предрасположенность к игре на том или ином инструменте. Но практика показывает, что способности ребенка к музыкальному исполнительству поддаются значительному развитию в процессе обучения, их можно и нужно совершенствовать. «Не всякий ученик может достичь высочайшего исполнительского уровня, но абсолютно каждый способен к наиболее полному раскрытию своего потенциала» [2, с. 6]. Знание основных проблем начального этапа обучения и психофизиологических причин их возникновения поможет преподавателю найти верный путь в развитии исполнительской техники юного гитариста.

Рассмотрим, какие же основные проблемы предстоит преодолеть преподавателю и его ученику на начальном этапе развития исполнительской техники в классе гитары. Слабость технического аппарата – довольно частая проблема, так как наши ученики – это в основном дети младшего школьного возраста, а для игры на гитаре необходим определенный уровень мышечной силы. При правильном выборе инструмента для занятий (сейчас у родителей есть возможность приобретения гитар разного размера), точном соблюдении правил посадки и организации игрового аппарата, дифференцированном подборе комплекса упражнений для освоения учеником способов звукоизвлечения, эта проблема последовательно и довольно успешно решается. В результате систематической работы технический аппарат ученика быстро развивается и совершенствуется, становится более сильным, ловким, выносливым.

Недостаточная свобода исполнительского аппарата – сложная проблема, которая обязательно должна быть выявлена на начальном этапе работы с учащимся, всесторонне проанализирована и хорошо изучена педагогом, так как физиологически неоправданное напряжение мышц при игре на гитаре – серьезный враг развития техники. «Имеется много способов играть хорошо. Общим условием для всех должно быть то, что играть нужно без напряжения, не тратя лишних усилий» [1, с. 9]. Однако начинающий гитарист еще не умеет регулировать силу мышечного напряже-

ния, поэтому лишние усилия сопровождают почти все двигательные действия при игре на инструменте. Психофизиология этого процесса такова: мобилизация на решение поставленной задачи вызывает процесс возбуждения в головном мозге, который через акцепторы действий вызывает напряжение мышц-агонистов, а если не происходит своевременной смены этого процесса обратным (процессом торможения), то релаксации (расслабления мышц) не происходит. В результате очень быстро возникает застойное напряжение в какой-либо мышечной группе, приводящее к зажиму. При этом подобные симптомы могут возникать не только в руках, но и в самых разных частях тела, вызывая боли в мышцах, не принимающих в игре на гитаре непосредственного участия. Поэтому так важно научить ребенка управлять своими физическими действиями: при любой, даже самой малой возможности, расслаблять кисти рук и давать отдохнуть пальцам, обязательно чередовать напряжение и расслабление при исполнении музыкальных произведений.

Мышечный зажим у начинающего гитариста может быть вызван и психологическими причинами. Одной из них является излишняя старательность ученика в выполнении какого-либо упражнения: неоправданное усилие в прижатии струн, чрезмерное усердие в извлечении аккорда – все это может вызвать перенапряжение мышц. Зажим может также сопровождать общую психологическую напряженность ребенка, боязнь «сделать неправильно». Эти проявления свойственны в большей мере детям с повышенной тревожностью психики, они должны заставить преподавателя задуматься о том, найден ли психологический контакт в общении с ребенком.

Если же атмосфера психологического комфорта учащегося не вызывает сомнений, то причины возникновения мышечных зажимов нужно искать в посадке, положении рук (возможны упущения с точки зрения опоры: недостаточная опора инструмента, правой руки, ног). Если на начальном этапе обучения не провести точную диагностику мышечного зажима, то впоследствии у ребенка может выработаться целый комплекс проблем и трудно устранимых недостатков в постановке рук и звукоизвлечении. При удобной посадке, хорошей опоре инструмента (в четырех точках), правильном положении правой руки этих проблем можно избежать.

Нерациональность игровых движений – это проблема, из-за которой многие учащиеся не могут достичь необходимой беглости пальцев. Так как у начинающего музыканта еще нет контроля собственных энергозатрат при выполнении игровых движений, то ему трудно самостоятельно выбрать правильный путь к ожидаемому результату. Так, например, ученик может выставлять пальцы в пассажах, арпеджио, аккордах не в порядке технической необходимости и рациональности, а как ему «удобно». Поэтому дисциплина в исполнении проставленной в тексте аппликатуры должна прививаться с первых занятий. Необходимо отметить, что гитара, в отличие от других струнных грифовых инструментов, имеет аппликатуру не только в левой, но и в правой руке. Поэтому все аппликатурные указания для обеих рук необходимо очень наглядно отображать в нотном тексте, подробнейшим образом разъясняя ученику их последовательность, логику и взаимосвязь. Только так можно научить ребенка самостоятельному поиску рациональных игровых движений.

Неразвитая координация игрового аппарата, отсутствие синхронности в работе рук также могут серьезно затормозить развитие исполнительской техники гитариста. Основным показателем координированных игровых движений музыканта-инструменталиста является умение одновременно выполнять двумя руками разные, невзаимосвязанные движения – то, что в музыкальной педагогике называют независимостью правой и левой рук. Следует уточнить, что в психофизиологии нет научного термина «независимость рук», потому что движения рук координируются определенными центрами коры головного мозга и зависят от их работы, лишь в исключительных случаях в процессе долгих тренировок движения переходят на подсознательный уровень и становятся в той или иной степени независимыми (автоматизированными).

На начальном этапе обучения почти все дети (есть лишь редкие исключения) демонстрируют полную беспомощность в умении управлять своими действиями, не говоря уже о независимом одновременном движении рук. Для развития двигательной синхронизации и координации игрового аппарата необходимо регулярно выполнять специальные упражнения, направленные на формирование связи слуха и движения. Очень полезны для начинающих технические упражнения на основе ритмических пульса-

ций из «Школы игры на гитаре» Э. Пухоля [4], так как ритм управляет двигательным аппаратом, помогает развивать слухо-двигательные представления учащегося, от которых во многом зависит возможность управления игровыми движениями.

В практике многих кемеровских преподавателей-гитаристов имеются хорошие результаты такой работы даже при наличии у детей дефектов психофизиологического развития. Конечно, в таких учениках вряд ли можно развить отличную координацию, выработать виртуозную технику. Но практика подтверждает, что дети с очень серьезными заболеваниями (например, ДЦП) при сугубо дифференцированном подходе к их обучению показывают положительную динамику в освоении синхронности движения и координации рук, а ведь это оказывает благотворное влияние на их двигательную и умственную активность, улучшает общее состояние.

Все дети очень разные, и всем им приходится преодолевать большие трудности на начальном этапе развития исполнительской техники. Для оптимизации этого сложного процесса педагог должен выбрать наиболее эффективные для каждого ребенка методы. Рассмотрим некоторые из них.

На современном этапе развития исполнительской гитарной техники большое распространение получила психотехническая школа, в основе которой лежит слуховой метод. Главное внимание здесь уделяется раскрытию творческих способностей юных музыкантов, формированию технических возможностей на основе ярких образных художественных представлений. Несмотря на то, что в сравнении с двигательным методом слуховой метод имеет явные преимущества (требует от исполнителя обязательного осознания цели движения, ясного предслышания каждого звука), в процессе развития исполнительской техники оба этих метода часто выступают в паре. Учитывая индивидуальные природные способности, типологические и возрастные особенности, преподаватель может разделить обучающихся на несколько условных категорий:

1. Одаренные ученики с отличными музыкальными и двигательными данными. Как правило, это самая малочисленная категория учеников, исполнительская техника которых развивается на уже заложенном природой фундаменте. Обучение дается легко, двигательный контроль — на уровне подсознания. Система психотехнической школы в этой категории детей зарекомендовала себя очень эффективно.

2. Хорошие музыкальные способности, средний уровень двигательных данных. Нет проблем в музыкально-слуховых представлениях, техническая подготовка требует усиленного развития. Для этой категории обучающихся следует разрабатывать методический комплекс с преобладанием двигательного метода.

3. Отличные двигательные данные, средние музыкальные данные, удовлетворительные способности к слуховым представлениям. Здесь необходим упор на развитие слухового опыта, обогащение эмоционального и образного мышления. Применима система психотехнической школы с преобладанием слухового метода.

4. Средний уровень как музыкальных, так и двигательных данных. Яркие слуховые представления отсутствуют, развитие техники затруднено отсутствием природной моторики пальцев. Необходим комбинированный методический комплекс, состоящий из слухового и двигательного методов. Для гармоничного развития исполнительства требуется частая корректировка педагогической тактики с перевесом в ту или иную сторону для выравнивания слуховых и технических возможностей учащегося.

Подводя итог вышесказанному, еще раз подчеркнем, что даже современный высокий уровень развития музыкальной педагогики в целом и гитарной педагогики в частности не позволяет изобрести универсальный метод для всестороннего гармоничного развития гитариста-исполнителя. Руководствуясь основными педагогическими принципами, каждый преподаватель разрабатывает, анализирует, комбинирует, ищет и находит индивидуальные методы для преодоления проблем и трудностей, для развития творческого, исполнительского и личного потенциала своих учеников.

Список литературы

1. Видадь Р. Ж. Заметки о гитаре, предлагаемые Андресом Сеговией. – М.: Музыка, 2000. – 56 с.
2. Домогацкий В. Семь ступеней мастерства. – М.: Классика – XXI, 2004. – 136 с.
3. Контрерас А. Техника Дэвида Рассела. – М.: Классика – XX, 2006. – 88 с.
4. Пухоль Э. Школа игры на шестиструнной гитаре: метод. пособие. – М.: Музыка, 2001. – 190 с.

РАЗВИТИЕ НЕЗАВИСИМОСТИ ПАЛЬЦЕВ ПРАВОЙ РУКИ ГИТАРИСТА

С. Н. Щур

МАОУ ДОД «Детская школа искусств № 46»,
г. Кемерово

Развитие независимости пальцев правой руки – это многолетняя трудная работа, без которой невозможно достичь ровного звучания аккордов, интервалов, различных типов фигураций, пассажей. Кроме того, развитие независимости пальцев облегчает исполнение различных штрихов в многоголосной фактуре.

поставить пальцы на струны

x - палец стоит на струне

Одним из наиболее важных считаем прием развития независимости пальцев правой руки в интервалах и аккордах (подробнее см. [1]).

Упражнения на независимость пальцев правой руки необходимо включать в работу уже в первом классе музыкальной школы. Для простоты общения с учащимся лучше заменить труднопонимаемую терминологию на ассоциации. Например: «Представьте себе, что вы стреляете из лука. Палец оттягивает тетиву, и вы спускаете стрелу способом *tirando*. Постарайтесь спускать тетиву параллельно деке гитары, чтобы стрела не ушла в землю или не попала в вас». Пальцы, которые не играют, стоят на струнах (обозначено крестиками), а ноту извлекает соответствующий палец.

Если некоторые созвучия не получается сыграть вместе, то для начала можно сыграть их раздельно, но поймать струны после извлечения звука нужно одновременно. Когда учащийся натренируется, можно сыграть вместе созвучия. Когда будет хорошо получаться, нужно постараться сыграть двойные ноты и созвучия ровным по громкости звуком, чтобы звучал аккорд или интервал, затем выделить (громче сыграть) один из звуков и услышать его среди всех, дальше нужно выделять каждый звук из аккорда (или интервала), тогда как другие звучат тише.

Поскольку упражнение необходимо играть длительное время, полезно развивать ассоциацию с компьютерными играми и вводить «уровни сложности»:

II уровень сложности. Поставить:

- p – ⑤, i – ③, m – ②, a – ① играть упражнение;
- p – ⑥, i – ③, m – ②, a – ① играть упражнение.

III уровень сложности. Сначала 2 раза понатягивать струны с расслаблением, а затем играть нужными пальцами.

Это упражнение стоит играть и в старших классах.

Не менее важным является *развитие независимости пальцев в репетиционных движениях* (подробнее см. [1]).

Упражнение играть на *tirando*; там, где крестики, поставить пальцы которые не играют, и держать их неподвижно на соответствующих струнах.

II уровень сложности. Поиграть это упражнение, делая третье повторение не держась за струны. Следить за неподвижностью руки.

Это упражнение стоит играть и в старших классах.

Развитие независимости пальцев в различных типах фигурации [2].

Универсальные упражнения на развитие независимости пальцев в фигурациях разработаны на примере «прелюдов» М. Каркасси [3]:

Moderato

М.Каркасси

Andantino

Прелюды играть: *legato, staccato* (палец сразу вернуть на струну и держать его до следующего извлечения звука), выборочное *staccato* (один палец – *staccato* и держать его на струне до следующего извлечения звука, а остальные – *legato*), аккордами в разных ритмах или бас-аккорд, *legato* в подвижном темпе.

Результатом работы над независимостью пальцев правой руки должен быть качественный звук гитары, красота звучания инструмента, хорошо выстроенная вертикаль в многоголосии.

Список литературы

1. Дылла М. Материалы мастер-класса. – Новосибирск: НМК им. А. Ф. Му-рова, 2012.
2. Каркасси М. Школа игры на шестиструнной гитаре. – М.: Кифара, 2002.
3. Кузин Ю. П. Материалы мастер-класса. – Кемерово: ДМШ № 4. – 2004.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ЮНОГО ВОКАЛИСТА К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ

О. Ю. Гордиенко

*МАОУ ДОД «Центральная детская музыкальная школа № 1»,
г. Кемерово*

Выступление на публике – это всегда результат совместного творческого труда педагога и ученика. На концертное выступление мы всегда стараемся выставить своих лучших, музыкально одаренных учеников. Однако каждому педагогу знакома ситуация, когда предконцертное психологическое состояние ученика сводит практически на нет его выдающиеся способности, проявляемые в непосредственной повседневной работе в классе. Страх, который охватывает ребенка перед выходом на публику, порою буквально парализует его творческое самовыражение и вызывает чувство досады и беспомощности у педагога. Попытки убедить ученика «не волноваться», «не бояться» не только бесполезны, но и вредны, так как фиксируют на этом внимание и усиливают страх. А если подобное состоя-

ние подкрепляется еще и последующим неудачным выступлением, то страх неудачи преследует ребенка перед каждым выходом на сцену. Что же происходит с ребенком, какие причины вызывают этот страх и как можно помочь своему ученику психологически настроиться на удачное публичное выступление?

Со сценическим волнением связаны существенные изменения некоторых психофизических параметров, которые значительно затрудняют деятельность любого исполнителя в условиях концертного выступления: повышенный тонус мышц, приводящий к дрожанию рук и ног, учащение сердцебиения, нарушение естественного ритма дыхания, нарушение восприятия и памяти, неустойчивость волевых процессов. В результате юный артист выступает на сцене в совершенно незнакомом состоянии, отличном от того, к которому он привык в процессе классной работы. Сознание ответственности, непривычная обстановка, другие акустические условия, установка на высокий исполнительский уровень и недопустимость ошибки – все это дезорганизует и парализует творческие способности. В музыкальном искусстве нет «второй попытки», и исполнитель должен сразу здесь и сейчас создавать свое творчество, максимально воплощая художественную концепцию и исполнительские задачи вокального произведения. Но в условиях сильного волнения и страха перед публикой эта задача становится практически невыполнимой.

Конечно, предконцертное состояние каждого ребенка индивидуально и прежде всего зависит от свойств его нервной системы. Холерик, у которого процессы возбуждения преобладают над процессами торможения, будет реагировать очень бурно, его будет трясти и «лихорадить». У такого ребенка может измениться ощущение времени: время для него как бы убыстряется. От этого темп его исполнения на сцене может быть быстрее, чем в обычных условиях. Флегматик, у которого преобладают процессы торможения, скорее всего, будет внешне спокоен или находиться «в ступоре», у него могут холодеть руки, бледнеть кожа, время для него как бы замедляется. В итоге темп исполнения концертной программы по сравнению с достигнутым во время работы над произведением может быть несколько замедлен. Меланхолик, обладающего нестабильной и подвижной нервной системой, может бросать от состояния паники до полной апатии. В любом случае, если под влиянием страха или излишнего волнения

юный вокалист думает о том, «как бы не забыть текст», «как бы не сорваться», «скорее бы уйти со сцены», то об исполнительском творчестве речи быть не может.

Спросите у своих учеников, чего они боятся, выходя на сцену? Ответы могут быть разные, но у них есть и много общего. Работая с юными вокалистами, могу сказать, что причины своего сценического страха они называют следующие: «боюсь забыть слова», «боюсь, что подведет голос», «мне кажется, что всем видно, как трясутся мои ноги», «боюсь, что не возьму правильно высокую ноту», «боюсь, что не хватит дыхания». Все вышеназванные причины можно разделить на те, которые связаны, во-первых, с недостаточной технической готовностью музыкального произведения для публичного исполнения и, во-вторых, чисто психологические. Понятно, что педагог не должен выносить на публику недоученное, «сырое» произведение или брать для выступления произведения, которые являются трудными для исполнения ребенком на данном этапе. Все это является дополнительным стрессовым фактором для юного музыканта и провоцирует чувства неуверенности и страха публичного выступления. Исполнение нового, недавно подготовленного произведения всегда требует более высокого уровня психофизического напряжения по сравнению с ранее исполняемым. Если же на предварительных прослушиваниях и репетициях все проходит отлично, и неудачи подобного плана проявляются лишь на публике, то здесь уже можно говорить о психологической неготовности юного музыканта к публичному выступлению.

«Хватит ли у меня дыхания до конца фразы?» – возникает в голове у певца, и он с трудом допекает последний слог, хотя в классе все получалось отлично. «Какие дальше слова?» – и он забывает текст и останавливается. Причиной подобных неполадок в работе памяти и технического аппарата, которые сопутствуют сценическому страху, может являться обостренный сознательный контроль над автоматически налаженными процессами. То есть то, что доведено до автоматизма в процессе упорной работы над музыкальным произведением, вдруг подвергается специальной проверке. Каждому педагогу знакомо это неудержимое стремление многих учащихся в день выступления бесконечное количество раз повторять подготовленное к выступлению произведение.

Можно ли помочь юному исполнителю отвлечься от ненужного сверхконтроля, который мешает творческому самовыражению? Прежде всего, нужно перенаправить его внимание с технического аспекта исполнения на художественный образ произведения, его характер и развитие. Для чего ты выходишь на сцену? Этот вопрос должен всегда проходить «красной нитью» в процессе подготовки ребенка к выступлению. Некоторые исполнители забывают, что слушателя интересуют не эмоциональные переживания исполнителя сами по себе, а переживание им содержания музыкального произведения. Еще в процессе классной работы над вокальным произведением необходимо внушить ребенку, что, выходя на сцену, он не себя показывает, а несет зрителю тот образ, который заложен в исполняемом им произведении. Умение творческого перевоплощения воспитывается на уроках в процессе ежедневной работы над детальной проработкой образа с мимической и мышечной поддержкой. Закрепляясь в процессе репетиционной работы, мышечные движения запоминаются и автоматически выполняются в последующем выступлении. Станиславский приводит слова Сальвинии: «Актер живет, он плачет и смеется на сцене, но, плача и смеясь, он наблюдает свой смех и свои слезы. И в этой двойственной жизни, в этом равновесии между жизнью и игрой и состоит искусство» [2, с. 128–129]. Такое «раздвоение» внимания на собственно исполнение и контроль за ним является специфическим механизмом оптимального сценического самочувствия. О раздвоении артиста на сцене много и подробно писал Ф. Шаляпин: «Когда я пою, воплощаемый образ предо мною всегда на смотрю. Он пред моими глазами каждый миг. Я пою и слушаю, действую и наблюдаю. Я никогда не бываю на сцене один. На сцене два Шаляпина. Один играет, другой контролирует» [3, с. 122].

Иногда считается, что сценическое самообладание зависит от умения «забывать о слушателе», и педагоги порой советуют перед выступлением представить себе, что в зале никого нет. Я бы назвала такую установку неверной и даже вредной. Исполнитель не может и не должен забывать о публике. Ведь это все равно, что забыть о том, что ты артист и твоя задача – воплощение и передача музыкального образа произведения, заложенного композитором. Воспитание правильной исполнительской установки и чувства внешнего слушателя должно начинаться с первых же шагов обучения. Несколько последних репетиций перед концертным выступлением

необходимо «прогонять» программу перед воображаемой аудиторией со всеми выходами и поклонами и, по возможности, в том зале и на той сцене, где вашему ученику предстоит выступить. Можно привлечь воображение ребенка и попросить его представить, как будто он сам сидит в зале и со стороны оценивает свое исполнение. У детей до 10–11 лет, как правило, нет разграничения умственной деятельности и чувственной сферы, и они обычно всем своим существом включаются в предлагаемую ситуацию. Иногда этого бывает достаточно, чтобы понять, что звучит убедительно, а что нет, какие места нужно еще проработать, на что особо обратить внимание. Такой прием «стороннего наблюдателя» часто помогает почувствовать себя на сцене более уверенно. Полезно также, чтобы в ходе предварительной подготовки к публичному выступлению ученик мог видеть выступления своих сверстников на сцене и в качестве зрителя наблюдать и подмечать сильные и слабые стороны сценического исполнения других участников концерта или конкурса. Последнюю репетицию перед концертом необходимо проводить в концертном костюме, максимально «проживая» соответствующие публичному выступлению ощущения.

Если нет возможности репетировать в зале, где предстоит выступать, а дается только пятиминутная акустическая репетиция, как это часто бывает на конкурсах, то нужно использовать свое время с максимальной пользой. Необходимо выйти на сцену, определиться со своим местом в пространстве сцены и пропеть не все произведения целиком, а пройти только начало каждого сочинения и кульминационные моменты, чтобы оценить акустику и резонанс зала. «Репетиция не должна быть ни еще одним, пусть и важным, уроком, ни концертом. На эстраде следует именно «репетировать» главные моменты целостного процесса интерпретации произведения, а также вживаться в ряд неизбежных психологических состояний: самочувствие в ситуации одиночества, отдаленность от педагога и привычной обстановки, «очищение» от них, как лишних, мешающих и пр.» [1, с. 76].

Многим преподавателям знакомо такое явление, когда ученик, выходя на сцену, вдруг начинает сильно стараться. Усилия ученика спеть как можно лучше, «дать побольше чувства», приводят к излишнему мышечному напряжению и лишают исполнение естественности. Причем, чем больше он «дает эмоций», тем менее убедительным выглядит. Если у вас есть та-

кой ученик, которому излишнее выражение эмоций мешают хорошему исполнению, откажитесь временно от такой «выразительности» и перейдите на «механическое» исполнение с жестким контролем за мышечным самоощущением. Станиславский в своей «Работе актера над собой» пишет следующее: «Роль контролера – неустанно как в жизни, так и на сцене следить за тем, чтобы нигде не появлялось излишнего напряжения, мышечных зажимов, судорог. При наличии зажимов контролер должен их устранить. Этот процесс самопроверки и снятия мышечного напряжения должен быть доведен до механической бессознательной приученности» [2, с. 210]. Безусловно, эмоциональная сторона исполнения важна для создания необходимого контакта с публикой. Однако ее прямое эксплуатирование в примитивной форме так называемой «игры на публику» может направить музыканта-исполнителя по ложному пути и затормозить его творческий рост.

Иногда дети, с удовольствием и успешно выступающие в концертах, в ситуации конкурсного прослушивания проявляют себя совсем иначе. Они начинают заметно нервничать и воспринимают любое место, кроме первого, как поражение, а себя – как неудачника. Желание быть непременно лучшим мешает ребенку в полной мере проявить свои способности. Боязнь выступить ниже своих возможностей, которые никто не знает лучше, чем сам ребенок, заставляет его нервничать и волноваться. И здесь особенно необходима помощь педагога в том, чтобы помочь ребенку осознать, что для человека полезен любой опыт – как положительный, так и отрицательный. Порою и неудачи бывают полезными, они дают возможность личностного роста, повышают устойчивость к стрессам и способствуют созданию адекватной самооценки. Кроме того, в ситуации конкурса полезно переносить акцент с соревновательности на сравнение с прошлыми собственными достижениями ребенка, на самосовершенствование и достижение нового уровня, а не концентрировать внимание ребенка на том, чтобы непременно обогнать и победить других. Внутренняя мотивация достижения личного результата, личной победы над своими комплексами может быть гораздо важнее для ребенка, нежели подогреваемая извне страсть к победительству.

Как уже говорилось выше, работать с созданием оптимального сценического состояния нужно заранее, ведь эстрадный стресс относится к числу планируемых и ожидаемых. И способы реагирования на подобное

состояние могут быть предсказуемы и хорошо изучены, а значит и методы адаптации должны всегда быть наготове. Но и непосредственно перед выходом на сцену ребенка нужно правильно настроить на публичное исполнение и создать необходимые условия для успешного выступления. Мы всегда питаем энергией те чувства и ощущения, к которым привлекаем свое внимание. И если это чувство страха, то, думая о нем, мы сами растим его до невероятных размеров. Поэтому необходимо переключить внимание ребенка с собственного самочувствия на исполнительскую задачу. «Как ты сейчас начнешь? Представь первые звуки твоего исполнения», – примерно в этом направлении должна идти настройка юного музыканта. Страх заразителен, и если кто-то рядом начинает паниковать или говорить о том, как он боится, то лучше держаться от него подальше. И главное – самому излучать уверенность и спокойствие.

Артисты вообще и юные артисты в частности, как правило, – люди внушаемые, и нередко какое-нибудь ритуальное действие помогает готовности к публичному выступлению лучше всяких психологических настроек. Использование различных внешних средств – амулетов, оберегов, примет – играет подчас наиважнейшую роль в создании необходимого психологического состояния. Кто-то кладет пятак под пятку, кто-то должен непременно посидеть на нотах, кто-то надевает какую-либо «счастливую» вещь, кто-то перед выходом на сцену перекрестится. Неважно, какое действие (возможно, нелепое) предпримет ваш воспитанник, главное, чтобы это работало конкретно для него. Ведь эти внешние средства как бы берут на себя груз излишней ответственности исполнителя, служат для него некой гарантией успеха, символом веры в удачу, оберегом и в какой-то мере снижают чувство одиночества на сцене.

Волнение всегда сопутствует творческому искусству. Не испытывают волнения, как правило, совсем юные музыканты-дошколята, которые воспринимают выступление на сцене как очередную игру и не чувствуют груза ответственности перед публикой. Оптимальный уровень волнения необходим для творчества. Он мобилизует и усиливает творческую самоотдачу. Низкий же уровень волнения говорит о низком уровне притязаний и низкой потребности в самореализации. Те дети, которым хоть раз удалось победить свой страх и пережить настоящий успех, в будущем с оптимизмом смотрят на перспективу публичного выступления и испытывают лишь творческое волнение, которое характеризуют духовный подъем и

вдохновение, а не страх и неуверенность. Лишь опыт концертных выступлений позволит юному вокалисту успешно преодолевать страх публичного выступления, постепенно открывая путь к свободе интерпретации и самовыражения. Сцена – лучший учитель исполнителя. Лишь на ней он получает необходимый опыт концертирования, постигает секреты исполнительского мастерства, тайны воздействия на публику.

Список литературы

1. Григорьев В. Ю. Исполнитель и эстрада. – М.: Классика XXI, 2006. – 156 с.
2. Станиславский К. С. Работа актера над собой: в 3 т. – М.: Искусство, 1954. – Т. 3. – 290 с.
3. Шаляпин Ф. Маска и душа. – Париж: Современные записки, 1932. – 143 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНОГО ДЫХАНИЯ КАК ОСНОВЫ ПЕВЧЕСКОЙ ТЕХНИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

О. Ю. Дорофеева

*МАОУ ДОД «Центральная детская музыкальная школа № 1»,
г. Кемерово*

Искусство пения – это искусство дыхания. Дыхание певца – предмет наиболее частых обсуждений, высказываний, описаний и яростных споров во все времена и эпохи. Вопрос о дыхании в вокальной методике имеет немаловажное значение, потому что дыхание является той силой, которая приводит в действие голосовой аппарат. Овладение певческим дыханием – процесс длительный и сложный и требует особого внимания. Ведь не секрет, что на правильно поставленном певческом дыхании основана вся школа певческого искусства. Начиная обучать детей пению, следует особенно тщательно и настойчиво нарабатывать правильные навыки певческого дыхания. Дыхание – фундамент пения, энергетический источник голоса. Недаром итальянцы говорят: «Как вдохнешь, так и запоешь». Без дыхания голосовой аппарат при всем его природном совершенстве будет мертв.

Атака звука, его филировка, фразировка, вокальная техника всех видов зависят от степени владения дыханием. Управляет дыханием высшая нервная система человека: автоматически (непроизвольно), когда речь идет о дыхании как о физиологическом процессе организма, и до некоторой степени произвольно, когда этот процесс ставится на службу задачам речи и вокального искусства. Эта относительная произвольность выражается в управлении движениями внешней (скелетной) мускулатуры грудной клетки и брюшными мышцами. Что же касается диафрагмы и всей внутренней (гладкой) мускулатуры дыхательного аппарата, то их работа не поддается произвольному управлению и происходит также автоматически, как и при обычном физиологическом дыхании.

Приступая к выработке певческого дыхания, следует ясно представлять, чем оно отличается от физиологического дыхания. Разница в том, что у здорового человека в состоянии покоя вдох – выдох совершается ритмично и через определенные промежутки времени, в среднем 16 раз в минуту. Делается это автоматически, непроизвольно, паузы между вдохом и выдохом почти нет. Функция физиологического дыхания заключается в газовом, химическом обмене – в поддержании жизнедеятельности организма. При певческом дыхании эта функция отступает на задний план, но выдвигается целый ряд качеств, требующих специальной тренировки, без которых не может существовать вокальное искусство. Так, под влиянием волевого воздействия человека дыхание его может стать редким, паузы между вдохом и выдохом могут удлиняться, а продолжительность вдоха и выдоха – произвольно изменяться и т. п. Управляемость дыханием дает возможность приспособлять его к требованиям певческого процесса. Особенность певческого дыхания заключается, прежде всего, в том, что выдох значительно удлиняется, а вдох укорачивается.

В понятие «дыхательный аппарат человека» входят следующие основные части, перечисленные в том порядке, в каком проникает в наш организм вдыхаемый воздух: полость носа, полость рта, носоглотка, гортань, дыхательное горло – трахея, бронхи, бронхиолы и альвеолы (легкие). К дыхательному аппарату должны быть отнесены также и мышцы, управляющие дыханием, то есть диафрагма, вдыхательные и выдыхательные мышцы. Базой вокальной техники является навык правильного певческого дыхания, так как от него зависит качество звука.

Основной задачей произвольного управления певческим дыханием является формирование навыка плавного и экономного выдоха во время фонации. В певческой практике различают четыре основных типа дыхания:

1) ключичный, или верхнегрудной, когда активно работают мышцы плечевого пояса, в результате поднимаются плечи, поэтому такое дыхание для пения не приемлемо, но оно часто встречается у детей;

2) грудной, при котором внешние дыхательные движения сводятся к активным движениям грудной клетки, диафрагма при вдохе поднимается, а живот втягивается;

3) брюшной, или диафрагматический, когда дыхание осуществляется за счет активных сокращений диафрагмы и мышц живота;

4) смешанный – грудобрюшное дыхание, осуществляемое при активной работе мышц грудной, брюшной полости и нижнего отдела спины.

В вокальной практике наиболее целесообразным считается смешанный тип дыхания, при котором диафрагма активно участвует в его регуляции и обеспечивает его глубину. Вдох перед пением следует брать достаточно активно, но бесшумно, с ощущением «скрытого» зевка. Вдох через нос способствует углублению дыхания, а стремление певца к сохранению положения вдоха во время фонационного выдоха (то есть во время пения) будет способствовать появлению ощущения опоры звука. После вдоха рекомендуется сделать мгновенную задержку дыхания. Это необходимо для точности интонирования звука в момент его атаки. Чем активнее темп исполняемого произведения, тем быстрее должна быть скорость вдоха и короче задержка дыхания. В методических работах прошлых лет рекомендуется во время вдоха, в тот момент, когда в глубине горла ученик почувствует холодок, мгновенно взять ноту мягким ударом назад, напоминающим движение вдыхания, на гласный «а». Во время пения необходимо сохранять ощущение, как будто процесс вдыхания продолжается. Этого ощущения можно достичь, упиравшись диафрагмой на стенку живота, в бока и в спину, что и создает чувство «опоры в пении».

Техника певческого дыхания должна быть всецело обусловлена характером исполняемого произведения. Поскольку дыхание в пении является выразительным средством, то один и тот же певец в зависимости

от исполнительских задач может варьировать типы дыхания. Вдох по активности и объему должен соответствовать характеру музыки и длине музыкальной фразы, которую предстоит исполнить. Момент задержки дыхания перед атакой звука также обусловлен характером произведения. Тип и качество дыхания певцов определяют характер звучания в целом, так как певческое дыхание тесно связано с другими элементами вокальной техники: атакой звука, дикцией, динамикой, регистрами голоса, интонированием и т. д. Так, из-за перебора дыхания возникают излишние мышечные напряжения в голосовом аппарате, зажатость артикуляционных органов. Это приводит к неразборчивости дикции, напряженности звучания голоса, детонации и быстрому утомлению певцов. Отсутствие одномоментной задержки дыхания перед атакой звука также порождает звук интонационно неточный, как бы «с подъездом» и, как правило, снизу к нужной высоте. Величина воздушного потока прямо пропорциональна динамике звука и может являться ее регулятором. Сила давления подсвязочного воздуха рефлекторно влияет на способ смыкания и форму колебания голосовых складок, определяя характер тембра голоса. Небольшое давление на голосовые складки обеспечивает легкое, краевое их смыкание, что порождает звук, бедный по тембру, фальцетного характера. Сильное же подсвязочное давление способствует более плотному и глубокому смыканию голосовых складок, заставляя их колебаться всей своей массой, что порождает богатое по тембру звучание, ближе к грудному типу, не редко излишне форсированное. Таким образом, правильное певческое дыхание является основой вокально-хоровой техники. От его постановки во многом зависит формирование других певческих навыков.

Причина возникновения проблемы певческого дыхания заключается в выработке энергичного и достаточно быстрого, глубокого и полного вдоха и максимально продолжительного выдоха. При работе с детьми у них возникает вопрос: «Вдыхать через нос или через рот?» При спокойном физиологическом дыхании здоровые люди дышат носом, и у них достаточно времени, чтобы пропустить воздух через носовые отверстия. При пении время вдоха – выдоха регламентируется исполняемым произведением и воздуха требуется значительно больше.

Требование «дышать только через рот» неверно, так как вдох (особенно при большой активности) может осушить слизистую оболочку гор-

тани и лишить ее необходимой эластичности. Чисто ротовое дыхание просто не осуществимо, так как, оставаясь все время открытым, нос неизбежно пропускает через себя какое-то количество воздуха. Логика и певческий опыт говорят, что наиболее рациональным способом вдоха является смешанный вдох: одновременно через рот и нос.

Другой проблемой является неумение детей экономно делать выдох, так как они не понимают влияние выдоха на звук. В процессе пения выдох играет большую роль: от его характера зависит ровность звуковедения, плотность атаки, яркость, концентрированность звука. Голосовой аппарат устроен так, что певческий звук может быть включен лишь в момент выдоха, и весь процесс пения производится при помощи выдоха. Указание «пойте на дыхании» – слишком общее и не создает ясного представления о том, что нужно делать. Важно уяснить, что прямая зависимость существует между выдохом и звуком, от характера выдоха зависит характер звука. Звук должен быть «поставлен» не вообще на дыхании, а на выдохе: он должен быть включен в поток выдоха.

Для уяснения точного характера звука следует подойти через ощущение правильного выдоха, не боясь применить специальные упражнения, и только после этого включать звук. Выдох должен быть максимально продолжительным, воздух должен истекать из легких плавно, без толчков. Достаточная натренированность дыхательных мышц, выражающаяся в мгновенной активизации при вдохе и постепенном и равномерном возврате их к исходному положению, является исключительно важным моментом в выработке ровного выдоха – звука. Для формирования певческого дыхания у детей необходимо решить две задачи: выработка навыка певческой установки и овладение певческим дыханием.

Под термином «певческая установка» понимается комплекс обязательных требований, способствующих правильному звукообразованию. Певческая установка состоит из многих внешних приемов и навыков. Для сохранения необходимых качеств певческого звука и выработки внешнего поведения певцов следует:

- голову держать прямо, свободно, не опуская вниз и не запрокидывая;
- стоять твердо на обеих ногах, равномерно распределив тяжесть тела;

- сидеть на краешке стула, также опираясь на ноги;
- корпус держать прямо без напряжения;
- руки (если не нужно держать ноты) свободно висят вдоль туловища.

Длительность и сила дыхания развиваются при помощи упражнений на дыхание без звука. Они помогают дыхательным мышцам осуществлять работу более точно, тем самым формируется способность управлять мускулатурой и необходимыми мышцами. Важно ликвидировать зажимы, которые возникают вблизи работающих органов певческого аппарата. Наиболее продуктивным способом формирования навыков расслабления мышц является познание расслабления через напряжение. Он заключается в том, что после напряжения необходимо сразу максимально расслабить мышцы и ощутить разницу между зажатым и свободным состоянием. Эти навыки необходимо прививать детям на первых занятиях. Расслабление способствует снятию мышечного напряжения и эмоционального возбуждения.

В предлагаемых упражнениях (за их основу взяты разработки И. Г. Высотской, Е. Л. Пеллингер, пальчиковые игры И. В. Шороховой) ребенок учится не только расслаблять мышцы, но и осознавать состояние покоя, ненапряженности. Его внимание должно фиксироваться на расслаблении. Делать весь комплекс упражнений нет смысла, можно чередовать их, а затем выбрать те, которые понравились детям.

«Гребешок». Пальцы сцеплены в замок. Пальцы правой руки нажимают с такой силой на верхнюю часть тыльной стороны левой руки, что пальцы левой руки встают как гребень, и наоборот. Упражнения хорошо снимают напряжение, активизирует кровообращение, снимают усталость.

«Цветок». Сомкнутые и чуть округлые ладони – бутон цветка. Утром всходит солнце, лепестки цветка медленно начинают раскрываться. Наступает вечер – цветок закрывается (помогает снять мышечное напряжение).

«Штанга». Встать, представить, что поднимаешь штангу. Наклониться, взять ее. Сжать кулаки. Медленно поднять руки. Они напряжены! Тяжело! Руки устали, бросить штангу – руки резко опускаются вниз и свободно повисают вдоль туловища. Руки расслаблены, отдыхают. Дышится легко.

«Кораблик». Представить себя на корабле. Качает, поэтому, чтобы не упасть, расставить ноги шире и прижать их к полу. Руки сцеплены сзади за спиной. Качнуло палубу – прижать к полу правую ногу (правая нога напряжена, левая расслаблена, немного согнута в колени). Выпрямиться. Качнуло в другую сторону, прижать к полу левую ногу. Выпрямиться. Вдох – выдох!

В чем же заключаются основные особенности правильного дыхания? Прежде всего, в том, что оно позаимствовано у человека, когда он естественно дышит во время крепкого сна. Спящему человеку для хорошего дыхания необходим достаточный запас кислорода и хорошая отдача углекислоты, иначе он не отдохнет. Очевидно, сам организм диктует такое дыхание. Как же дышит крепко спящий человек? Почти всегда он спокойно выдыхает воздух через слегка сомкнутые губы. Потом останавливается, затем легко и быстро вдыхает носом воздух. Таким образом, его дыхание состоит не из двух моментов, вдоха и выдоха, а из трех: выдох через сомкнутые губы; пауза; легкий носовой вдох. Эти три момента принято называть фазами. Из трехфазового дыхания будем исходить при тренировке вокального дыхания.

Сначала упражнение следует выполнять сидя на стуле, поставив перед собой ноги, с прямой спиной. Плечи расправлены, но не зажаты. Руки свободно опущены на колени. В этой позе должна быть подтянутость, но без лишнего напряжения. Первая фаза – выдох. Губы складываются так, как будто мы собираемся подуть на свечу, стоящую от нас на некотором расстоянии. Задача не погасить, а только поколебать пламя. Если перевести такой выдох на звуки, то мы как бы произносим: «Пффф». «Пффф» звучит в первый момент через плотно сжатые губы, затем слегка их разжимаем. Именно выдохом воздух выходит плавной упругой волной, сохраняет одинаковую плотность. Работа со свечой является основным предметом освоения продолжительности выдоха, ею нужно заниматься ежедневно, постепенно тренируя продолжительность. Никогда дыхание не должно иссякать до конца, иначе выдох вызывает неприятные ощущения, пауза исчезнет, а вдох окажется судорожным.

После выдоха наступает вторая фаза – пауза. Здесь главная забота – возвращать дыхание не раньше и не позже, чем нужно организму. Важно

научиться не увеличивать и не уменьшать (по своей воле) количество воздуха, входящего в легкие, а подчиняться тому же внутреннему приказу.

Позже это упражнение следует делать сидя, стоя и лежа, с привлечением несложных мелодий. Лежа человек дышит правильно, ему не хочется перегружаться вдохом, он хорошо чувствует паузу. Как правило, дети выполняют эти упражнения очень активно, с большим энтузиазмом, поэтому занятия не проходят даром.

1. Выдох: «Пффф».
2. Пауза (ожидание).
3. Возврат дыхания (вдох).

При выполнении упражнения со звуком вырабатывается красивый, полетный звук, дыхания хватает на более длинные фразы, вдох становится более спокойный, дети не «захлебываются» от избытка взятого дыхания, они начинают следить за работой своих мышц. Для скорейшего формирования прочного навыка правильных дыхательных движений упражнения следует выполнять внимательно, точно и регулярно: на одном уроке по несколько раз.

Певческое дыхание вырабатывается также в процессе самого пения. Поэтому необходимо с самого начала ввести юного певца в мир высокохудожественной музыки. Вокалист должен сознательно стремиться пропевать фразу на одном дыхании. Только в процессе такого пения у него будут вырабатываться правильные рефлекторные навыки дыхания, укрепляться дыхательная мускулатура. Следует подбирать такой музыкальный материал, в котором налицо ясное и четкое деление на небольшие фразы.

Список литературы

1. Афанасьева И. В. Вокальный букварь. – Киев, 2006. – 67 с.
2. Андгуладзе Н. Д. О творческой природе певческого дыхания // Первый Международный междисциплинарный конгресс «Голос»: сб. трудов. – М., 2007. – 24 с.
3. Гонтаренко Н. Б. Сольное пение. – Ростов н / Д.: Феникс, 2007. – 37 с.
4. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. – М., 2008. – 77 с.
5. Севостьянова А. И. 132 упражнения для учителя по развитию голоса и дыхания. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – С. 54–57.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА УРОКАХ ЭСТРАДНОГО ПЕНИЯ

И. В. Азьмукова

*МАОУ ДОД «Детская школа искусств № 46»,
г. Кемерово*

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация образования. В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Связанные с внесением корректив в содержание технологий обучения, они должны быть адекватны современным техническим возможностям и способствовать гармоничному вхождению ребенка в информационное общество. Компьютерные технологии призваны стать не дополнительным «довеском» в обучении, а неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность.

В свете современных требований музыкальная педагогика открывает для себя новые направления исследований:

- информационные технологии в музыке (применение мультимедиа в проектах; вопросы компьютерного анализа музыкальных произведений; информационный подход к содержанию музыки);

- роль информационных технологий в актуализации творческого музыкального потенциала;

- информационные технологии в музыкальном образовании, практическое освоение компьютерной музыки, нотных редакторов; использование музыкально-компьютерных технологий и электромузыкальных инструментов в современном образовательном процессе;

- информационная культура преподавателя: оптимальное программное обеспечение профессиональной деятельности; информационные технологии в самообразовании музыканта.

Для реорганизации учебного процесса на основе современных информационных технологий разработано множество учебных программ и учебных пособий. Наиболее распространенный вид представления демонстрационных материалов – мультимедийные презентации – электронные диафильмы, включающие в себя анимацию, аудио- и видеофрагменты, элементы интерактивности (реакцию на действия пользователя). Использование мультимедийных презентаций на уроках помогает решить следующие дидактические задачи:

- повышение эффективности урока;
- усвоение базовых знаний по предмету;
- систематизация усвоенных знаний;
- формирование навыков самоконтроля;
- формирование мотивации к учению;
- оказание учебно-методической помощи обучающимся в самостоятельной работе над учебным материалом;
- рациональное использование времени урока;
- расширение кругозора обучающихся.

Эстрадное пение в настоящее время является одним из популярных жанров музыкального исполнительского творчества и оказывает огромное влияние на сознание, чувства, интересы детей, развитие творческих качеств личности.

Занимаясь эстрадным пением, обучающиеся учатся овладевать не только искусством вокала, специфическими приемами, характерными для различных жанров популярной музыки, но и навыками работы с техническими средствами – фонограммой, микрофоном и звуковой аппаратурой. Мультимедийные презентации на уроках эстрадного пения дают возможность развития творческой познавательной активности обучающихся, повышают их мотивацию. По личным наблюдениям, многие ученики являются визуалами, а значит информацию для них нужно предоставлять наглядно. Поэтому зрительное восприятие изучаемых объектов позволяет быстрее и глубже воспринимать излагаемый материал.

Разумное использование в учебном процессе подобных наглядных средств на уроках эстрадного пения играет важную роль в обучении вокалистов.

Программа Power Point дает возможность показать на уроке видеофрагменты, схемы, рисунки, портреты известных певцов, композиторов. При объяснении нового материала создание слайдов с использованием анимации помогает поэтапно излагать учебный материал. Выделение объектов, передвижение их по слайду акцентирует внимание обучающихся на главном в изучаемом материале, помогает составлению плана изучения темы.

Презентации могут быть эффективно включены на различных этапах урока: при закреплении или обобщении темы, при осуществлении контроля за знаниями; для управления познавательной деятельностью вокалистов во время урока. С помощью демонстрационных материалов (представленных в разных форматах: текст, звук, изображение) очень удобно осуществлять повторение в любой части урока, постановку проблемной ситуации.

Считаем, что оперативность обработки информации при подаче новых знаний, закреплении и их проверке имеет неограниченные возможности и играет важную роль в процессе взаимодействия компьютера и ребенка. Используя возможности современного компьютера (программа Microsoft Power Point) и базы интернет-ресурсов, можно подать теоретический материал по предмету «Эстрадный вокал» наглядно, красочно и интересно.

Подготовка презентаций – серьезный творческий процесс, каждый элемент которого должен быть продуман и осмыслен, с точки зрения восприятия ученика.

Нами были разработаны презентации некоторых тем уроков:

1. Певческий голос.
2. Формирование вокальных навыков у детей младшего школьного возраста.
3. Развитие певческих навыков у детей дошкольного возраста.
4. Дыхание – основа вокального искусства.
5. Дыхательная гимнастика Стрельниковой.
6. Артикуляционная гимнастика.

7. Эстрадное пение – востребованный вид современного вокального творчества.

8. Охрана певческого голоса.

9. Техника работы с микрофоном.

10. Роль распевания.

11. Рисование голосом.

12. Сценический образ современного эстрадного исполнителя.

13. Певческие голоса.

Обучающихся привлекает новизна введения мультимедийных презентаций на уроках эстрадного пения. В классе во время таких уроков создается обстановка реального общения, при которой ученики стремятся выразить мысли своими словами, они с желанием выполняют задания, проявляют интерес к изучаемому материалу. Кроме того, дети сами включаются в создание таких презентаций: «Интересные факты из жизни звезд эстрадного пения», «Творческая головоломка». Все это делает обучение ярким, запоминающимся, интересным для детей любого возраста, формирует эмоционально положительное отношение к предмету, расширяет кругозор, раздвигает горизонты исполнительской деятельности, дает возможность значительно повысить уровень исполнительских навыков, развивать вокальные способности детей.

Таким образом, применение информационных коммуникационных технологий (ИКТ) в вокальном обучении помогает формировать навыки активного восприятия произведения, обогащает музыкальный опыт детей, прививает им знания, что в целом является важной предпосылкой обогащения музыкальной культуры вокалистов. Все это помогает реализовать на практике те идеи, которые способствуют эффективному решению образовательных задач, достижению нового качества обучения эстраднему пению, делают урок познавательным, разнообразным, а самое главное – современным.

Использование ИКТ способствует развитию личности не только обучающихся, но и педагогов: происходит осмысление собственного опыта, совершенствование своего профессионального мастерства. Все это приводит к оптимизации учебного процесса на основе информатизации.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Азьмукова Ирина Васильевна, преподаватель, Отличник общего образования, МАОУ ДОД «Детская школа искусств № 46» (г. Кемерово, Россия). E-mail: dshi-46@rambler.ru

Береснева Александра Геннадьевна, преподаватель, МБОУ ДОД «Детская школа искусств № 3» (г. Мыски, Россия). E-mail: beresneva-alexandra@mail.ru

Биличенко Наталья Валериевна, музыкальный руководитель, МА ДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 51» (г. Ленинск-Кузнецкий, Россия). E-mail: bilichenk-1978@mail.ru

Богданова Ольга Владимировна, преподаватель, МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 44 Кемеровского муниципального района» (п. Новостройка, Кемеровский муниципальный район, Россия). E-mail: chelga007@mail.ru

Верхотурцева Жанна Александровна, преподаватель, МАОУ ДОД «Детская школа искусств № 46» (г. Кемерово, Россия). E-mail: dshi-46@rambler.ru

Гордиенко Оксана Юрьевна, преподаватель, МАОУ ДОД «Центральная детская музыкальная школа № 1» (г. Кемерово, Россия). E-mail: gordienkoх@mail.ru

Давыдова Лариса Александровна, преподаватель, заслуженный работник культуры РФ, ГОУ СПО «Кемеровский музыкальный колледж» (г. Кемерово, Россия). E-mail: zebra_kuzb@mail.ru

Дорофеева Оксана Юрьевна, преподаватель, МАОУ ДОД «Центральная детская музыкальная школа № 1» (г. Кемерово, Россия). E-mail: lmcheb@yandex.ru

Елисова Лариса Владимировна, преподаватель, МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 44 Кемеровского муниципального района» (п. Новостройка, Кемеровский муниципальный район, Россия). E-mail: dmh-44@mail.ru

Емелина Татьяна Владимировна, заместитель директора по воспитательной работе, почетный работник общего образования, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5», магистрант Кемеровского государственного университета (г. Кемерово, Россия). E-mail: emelinatv@mail.ru

Еременко Юлия Александровна, преподаватель, заместитель директора по методической работе, МАОУ ДОД «Детская школа искусств № 46» (г. Кемерово, Россия). E-mail: dshi-46@rambler.ru

Кнутова Алиса Викторовна, преподаватель, МАОУ ДОД «Детская школа искусств № 15» (г. Кемерово, Россия). E-mail: lisa-pon@yandex.ru

Костенкова Наталья Сергеевна, преподаватель, МБОУ ДОД «Детская школа искусств № 1» (г. Новокузнецк, Россия). E-mail: KostenkovaNS@mail.ru

Кузнецова Светлана Владимировна, преподаватель, МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 24» (г. Междуреченск, Россия). E-mail: dmh24@rikt.ru

Кутонova Татьяна Николаевна, преподаватель, заслуженный работник культуры РФ, ГОУ СПО «Кемеровский музыкальный колледж» (г. Кемерово, Россия). E-mail: t.kutonova@mail.ru

Матвеева Наталья Петровна, преподаватель, МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 40» (г. Новокузнецк, Россия). E-mail: music_school_40@mail.ru

Медведева Елена Владимировна, педагог дополнительного образования, МБОУ ДОД «Центр детского творчества» (г. Междуреченск, Россия). E-mail: elen9839@yandex.ru

Морина Татьяна Николаевна, преподаватель, МБОУ ДОД «Детская школа искусств № 45» (г. Кемерово, Россия). E-mail: dsi45@rambler.ru

Овчинникова Елена Владимировна, преподаватель, МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 44 Кемеровского муниципального района» (п. Новостройка, Кемеровский муниципальный район, Россия). E-mail: dmh-44@mail.ru

Пономарева Вера Викторовна, преподаватель, МОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 12» (г. Ленинск-Кузнецкий, Россия). E-mail: ropomareva.1951@mail.ru

Примеров Николай Андреевич, преподаватель, член Петровской академии наук и искусств, МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 2» (г. Новосибирск, Россия). E-mail: primerov@ngs.ru

Сабитова Вероника Владимировна, преподаватель, МАОУ ДОД «Центральная детская музыкальная школа № 1» (г. Кемерово, Россия). E-mail: veroila@mail.ru

Тебякин Александр Викторович, преподаватель, почетный работник общего образования РФ, МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 40» (г. Новокузнецк, Россия). E-mail: music_school_40@mail.ru

Тимергазина Юлия Владимировна, преподаватель, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, МБОУ ДОД «Детская школа искусств № 10» (г. Тайга, Россия). E-mail: myzshcola.tayga@mail.ru

Трегубова Маргарита Петровна, преподаватель, МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 17» (г. Киселевск, Россия). E-mail: sadovay111@rambler.ru

Чельцова Елена Леонидовна, преподаватель, МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 40» (г. Новокузнецк, Россия). E-mail: music_school_40@mail.ru

Чернявская Светлана Сергеевна, преподаватель, МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 18» (г. Юрга, Россия). E-mail: muz.ss@mail.ru

Чуреева Ирина Петровна, преподаватель, МБОУ ДОД «Детская музыкальная школа № 24» (г. Междуреченск, Россия). E-mail: home20062006@yandex.ru

Щур Сергей Николаевич, преподаватель, МАОУ ДОД «Детская школа искусств № 46» (г. Кемерово, Россия). E-mail: dshi-46@rambler.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Актуальные проблемы теории и практики психолого-педагогических исследований в области детского музыкального образования

<i>Чуреева И. П.</i> Нотография как элемент интонационной лексики.....	3
<i>Чернявская С. С.</i> Оценка как основной психологический аспект в формировании личности учащегося.....	10
<i>Трегубова М. П.</i> Музыкотерапия в педагогической деятельности как фактор гармоничного развития личности ребенка.....	17
<i>Матвеева Н. П.</i> Особенности музыкальной памяти и способы ее развития....	23
<i>Береснева А. Г.</i> Чтение с листа как одно из условий формирования музыкального мышления.....	29
<i>Богданова О. В.</i> Игра как форма художественно-эстетического воспитания детей младшего школьного возраста.....	36
<i>Примеров Н. А.</i> Проблемы воспитания нравственно-эмоционального потенциала у подростков.....	42
<i>Верхотурцева Ж. А.</i> Выявление и развитие способностей музыканта-исполнителя.....	48
<i>Еременко Ю. А.</i> Формирование психологической устойчивости к сценическим выступлениям у юных музыкантов (одаренных детей).....	53
<i>Тимергазина Ю. В.</i> Проблема музыкальной памяти в музыкальной психологии.....	60
<i>Тебякин А. В.</i> Роль репертуара в развитии музыкальных способностей одаренного ребенка.....	66
<i>Чельцова Е. Л.</i> Психологическая подготовка учащихся к публичному выступлению.....	72
<i>Кнутова А. В.</i> Педагогическая система Ференца Листа.....	78
<i>Сабитова В. В.</i> Формирование навыка на занятиях по вокалу.....	84
<i>Биличенко Н. В.</i> Особенности внедрения педагогических технологий на музыкальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении.....	91

<i>Елисова Л. В., Овчинникова Е. В.</i> Тридцать упражнений для дикции и артикуляции.....	97
<i>Емелина Т. В.</i> Эстетическое воспитание как условие достижения новых результатов в образовании.....	104
<i>Костенкова Н. С.</i> Хоровые занятия в детской школе искусств как форма организации творческого взаимодействия преподавателя и обучающихся.....	111
<i>Кузнецова С. В.</i> Формирование репертуара камерного оркестра ДМШ.....	117
<i>Давыдова Л. А., Кутанова Т. Н.</i> В помощь юным исполнителям прелюдий Шопена.....	123
<i>Пономарева В. В.</i> Начинаем учиться играть на фортепиано.....	130
<i>Медведева Е. В.</i> Формы работы над многоголосием на начальном этапе.....	136
<i>Морина Т. Н.</i> Развитие исполнительской техники гитариста на начальном этапе обучения.....	143
<i>Щур С. Н.</i> Развитие независимости пальцев правой руки гитариста.....	150
<i>Гордиенко О. Ю.</i> Психологическая готовность юного вокалиста к публичному выступлению.....	153
<i>Дорофеева О. Ю.</i> Формирование вокального дыхания как основы певческой техники обучающихся.....	160
<i>Азьмукова И. В.</i> Использование мультимедийных презентаций на уроках эстрадного пения.....	168
Сведения об авторах.....	172

Научное издание

МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ
И ПРИКЛАДНОМ ИЗМЕРЕНИИ

Сборник научных статей

Часть II

Редактор *Т. В. Сафарова*
Дизайн обложки *А. В. Сергеева*
Компьютерная верстка *М. Б. Сорокиной*

Подписано в печать 19.03.2014. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура «Таймс». Уч.-изд. л. 8,8. Усл. печ. л. 10,3.
Тираж 500 экз. Заказ № 28

Издательство КемГУКИ: 650029, г. Кемерово,
ул. Ворошилова, 19. Тел. 73-45-83.
E-mail: izdat@kemguki.ru