

Константинова Наталья Ивановна

магистрант

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

Мамушкина Ольга Ивановна

директор

МУ ДО «Детская музыкальная школа №1»

г. Подольск, Московская область

УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК:

МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ)

***Аннотация:** статья посвящена теме воспитания и обучения учеников детской музыкальной школы. Авторами освещаются вопросы музыкально-творческого развития обучающихся. Большой интерес вызывают проблемы исполнительского обучения в процессе работы над музыкальным произведением. Подчеркивается многоплановость и значимость задач, стоящих перед педагогом в процессе подготовки юного музыканта-исполнителя. Значительное внимание уделяется вопросам общения в диаде «учитель-ученик».*

***Ключевые слова:** музыкальная деятельность, развитие, ученик, взаимодействие, музыкант-педагог.*

Учебная деятельность в ДМШ не только предоставляет обучающимся возможность усвоения музыкальных знаний, условия для овладения специальными умениями и навыками, но и способствует их творческому применению. Обучение, проводимое в группах (сольфеджио, музыкальная литература, хор, ансамбль, оркестр) или индивидуально (вокал, игра на том или ином музыкальном инструменте), представляет собой процесс управления творческой активностью обучающихся. Это «двусторонний» процесс, который предполагает тесное взаимодействие музыканта-педагога с учеником, где педагогу (как сложившейся личности) отводится значимая роль. Желательно, чтобы он обладал высоким

уровнем общей культуры (в т. ч. музыкальной), высоким профессионализмом и устремленностью, осознанием ценности детского возраста.

Музыканты-педагоги отмечают, что от личностных качеств первого педагога во многом зависит будущее начинающего музыканта [2; 4; 6]. Например, Данута Маркевич считает, что чуткий музыкант-педагог должен владеть знаниями по вопросам возрастной психологии, «сложной психологии ребенка», а также обращает внимание на роль учителя в развитии личностных качеств ученика: волевые качества, самостоятельность, критичность, способность к концентрации внимания, то есть тех качеств, которые способствуют музыкальному развитию, совершенствованию исполнительских навыков [4, с. 21].

Сам музыкально-образовательный процесс непосредственно связан с формой урока. И здесь музыкант-педагог должен быть мастером (профессионалом) в умении структурировать занятие. «Нужно чувствовать, когда приходит время взять небольшой тайм-аут, отвлечься от конкретики учебного процесса с тем, чтобы рассказать ученику о чем-то новом и интересном для него, возможно, не имеющем на первый взгляд отношения к уроку, но в то же время имеющим прямое отношение к обогащению спектра его знаний, расширению его общекультурного кругозора» [6, с. 240]. Поэтому столь необходимо понимать возрастные особенности и возможности каждого ученика, создавать на уроке атмосферу доброжелательности и доверия.

Е.М. Тимакин подчеркивал, что, доверяя педагогу, ученик «через него еще больше любит музыку» [5, с. 10]. Если педагог может «воодушевленно» воспринимать самую простую пьесу и способен передать ее обаяние ученику, то тогда возникает истинное взаимодействие, «наивысший контакт» (совместное переживание музыки), который может во многом определить творческое развитие и успехи ученика в музыкальной деятельности в более старшем возрасте [5].

К. Матэ отмечает сложность и многоплановость задач, стоящих перед педагогом при подготовке юного музыканта [4]. Выделяются следующие психологические факторы, влияющие на процесс обучения:

- внутренние (связаны с мотивацией, установками ученика);

– внешние (детерминированы особенностями самого учебного материала, характером заучивания) [1, с. 308].

Начиная с первых занятий, урок должен быть творческим процессом [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Даже самые элементарные задачи должны быть творческими и волнующими, требующими активного включения ученика в музыкальную деятельность. И здесь необходимо отметить еще одно важное качество музыканта-педагога – искренность. Как тон приказа, запелляционность, безоговорочность выполнения требования со стороны педагога вызывает у ребенка чувство страха, скованности, нерешительности, так и примитивное «сюсюканье» (неестественный тон) не способствует заинтересованности ученика в выполнении поставленной задачи. Ученик должен чувствовать, что с ним общаются «на равных», серьезно выслушивают его мнение и рассуждения.

То, что говорит педагог в процессе работы над музыкальным произведением, должно быть ясным и конкретным: определенному настроению пьесы должны соответствовать исполнительские приемы, звуковая окраска, нюансировка. Развитие исполнительских навыков, «воспитание чувства меры (той границы, за которой вместо эмоциональности появляется чувствительная сентиментальность, вместо решительности – грубость, вместо естественной фразировки – вычурность, а вместо исполнительской свободы – развязность, словом, воспитание вкуса и культуры) – длительный процесс, но начинается он уже на первых порах обучения» [5, с. 11].

На начальном этапе обучения решается одновременно целый ряд вопросов: формирование внутреннего музыкального слуха, развитие музыкальной фантазии, осваивание музыкальных форм и элементов полифонической и гомофонной фактуры, приобретение «технических» навыков владения инструментом и чтения нот с листа и т. д. [4, с. 295]. Так, Е. Мюллерова обращает внимание на то, что при чтении нот необходимо одновременно читать и звуковысотный, и ритмический рисунок, следить за аппликатурой, фразировкой и динамикой. А при исполнении на фортепиано этот процесс осуществляется двумя руками, ноты

необходимо считывать с двух нотных носцев [4, с. 12]. Уже с первых занятий развивается концентрация внимания.

Восприятие музыки, являясь одной из важнейших проблем музыкального воспитания и развития, а также общим видом деятельности для композитора, исполнителя и слушателя, вызывает интерес не только со стороны закономерности восприятия музыкальных стилей, жанров и особенностей «активного» и «пассивного» слушания, но и его дифференцированности, адекватности, целостности. Поэтому музыкантами-педагогами уделяется большое внимание развитию восприятия в рамках музыкально-образовательного процесса [1; 2; 3].

Начинающий музыкант-исполнитель может воспринимать и одновременно реагировать лишь на некоторые «раздражители», выделяя их, и осознавать более отчетливо. Иными словами, избирательность восприятия связана с «объемом» внимания. Так, Л.Л. Бочкарев отмечает, что объем внимания младшего школьника ограничен, поэтому «на начальных этапах музыкального обучения ребенку трудно воспринимать и выполнять одновременно все указания педагога, связанные с фразировкой, артикуляцией, динамикой, агогикой, аппликатурой, педализацией и др.» [1, с. 310]. Например, если слушатель может легко воспринять музыкальное произведение, то у начинающего музыканта возможны сложности при исполнении. Границы восприятия и внимания расширяются постепенно в процессе целенаправленной музыкальной деятельности под руководством педагога.

Е. Мюллерова обращает внимание на «поступательное движение» в обучении. Подчеркивая значение поступательного движения (от простого к сложному) (от простого к сложному) в работе педагога с учеником, Е. Мюллерова отмечает важность побуждения ученика самостоятельно мыслить, выполняя простейшие задания: определение тональности, нахождение «трудных мест» и способов заучивания, в дальнейшем – анализ формы, гармонии, выбор аппикатуры и т. д. Достигнутые результаты не только будут способствовать музыкальному развитию обучающегося, но и положительно отразятся на его интеллектуальном

развитие, и «... как показали исследования (особенно венгерских коллег), эти результаты можно будет перенести на любой другой вид обучения» [4, с. 13].

Одной из педагогических побед музыканта-педагога можно считать пробуждение у ученика активного стремления к исполнительской деятельности. Но между желанием исполнить и непосредственно самим исполнением проходит временной период разучивания музыкального произведения [4; 5; 6].

Е. Мюллерова отмечает, что заучивание музыкального произведения не должно происходить «механически». Данный процесс требует осознанности, систематичности, использования всех видов музыкальной памяти: слуховой, зрительной, моторной. Нельзя преуменьшать значение «логической памяти, то есть отмечать для себя определенные места в композиции и запоминать их при помощи сравнения с такими же или аналогичными местами, либо на основе анализа формы или гармонии» [4, с. 13]. Однако музыкальный материал может усваиваться учеником и без установки на запоминание (например, в процессе «попутного» научения) и закрепляться благодаря личностным установкам, личным ценностям.

Л.Л. Бочкарев подчеркивает важность «установки» при восприятии, запоминании и исполнении музыкального произведения и выделяет работу с установкой «до концерта» [1]. Музыканты-педагоги отмечают, что очень часто после сдачи экзамена или выступления на концерте ученики Детской музыкальной школы забывают произведения («сдал-забыл»). Поэтому важно формировать у ребенка «установку на долговременное хранение» музыкального материала. С одной стороны, это способствует расширению репертуара (ученик всегда может что-то исполнить – готовность к публичному выступлению), с другой, появляется некоторая «музыкальная начитанность» (умение анализировать, сравнивать, выделять «более любимые» произведения).

Педагоги отмечают, что эффективность заучивания зависит не только от внутреннего состояния (установки), но и внешних факторов, связанных со «свойствами» самого музыкального материала: содержанием, сложностью, значимостью.

Если на занятиях по предмету «Музыкальная литература» могут заучиваться фактические данные; на «Сольфеджио» (в разделе «Теория музыки») – обобщенные сведения, принципы, понятия, то на уроке по овладению игрой на музыкальном инструменте – приемы действий. Научение (содержание, структура) обусловлено в значительной степени областью преподавания. Например, формирование умений и навыков исполнителя связано с самой музыкальной деятельностью. Формирование «слухомоторной» координации, моторики, уровня слуховой системы и т. д. будет определяться спецификой музыкального инструмента (фортепиано, струнные, духовые и т. д.). Данные вопросы рассматриваются в музыкально-педагогической литературе по отдельным учебным предметам.

Другим существенным аспектом при восприятии и осмыслении музыки является сложность изучаемого учебного материала.

Сложность восприятия одного и того же музыкального произведения может быть различной по отношению к исполнителю и слушателю. Для ученика-исполнителя понятия «сложность», «трудность» могут ассоциироваться с исполнительской техникой. Преодолению трудностей определенного плана способствует изучение гамм (арпеджио, аккорды), упражнений и этюдов на различные виды техники [6]. Так, в Этюдах Карла Черни нашли отражение многие фактурные принципы «венских классиков». А Этюды Ф. Шопена, Ф. Листа привлекательны для исполнителей-старшекласников не только своей виртуозностью, технической сложностью, но и художественной ценностью, раскрытием образного содержания произведения.

Отметим, что одни и те же музыкальные произведения для разных учеников имеют разную значимость (познавательную, музыкально-художественную, эмоциональную и т. д.). Как и сложность, художественная значимость музыкального произведения определяется не только и не столько особенностью музыки (стиль, жанр и т. д.), сколько наличием развитых музыкально-перцептивных способностей. Способности к музыкально-эстетическому восприятию выражается в

адекватной оценке музыкального сочинения, которая и выявляет его художественную значимость для исполнителя (слушателя) [2].

Не оспаривается тот факт, что репертуарные произведения отбираются педагогом по их значимости и полезности для развития музыкальных способностей и уровня музыкально-исполнительского мастерства ученика (методическая ценность). Так, для формирования технического мастерства следует создать у обучающегося правильное отношение к работе над гаммами, упражнениями и этюдами (необходимо понимать их необходимость, важность при овладении исполнительским искусством). Например, педагог ЦМШ А.Д. Артоболевская использовала интересные приемы в работе с начинающими музыкантами, которые с удовольствием играли этюды К. Черни (исполняемый этюд имел свою «программу»).

Этюды К. Черни не являются программными произведениями (не имеют названия – программы). Но яркие вербальные пояснения педагога с использованием доступных жизненных или художественных ассоциаций, позволяют увлечь ученика, побудить к переживанию «новой музыки», которой он дал название (наделил «своим» образом). Это помогает ребенку адекватно воспринять эмоциональное настроение, придать «изобразительную» значимость техническому навыку.

Музыканты-педагоги обращают внимание на то, что не всем детям нравится мажорная музыка, картинки или стихотворения в нотном тексте. Некоторым ученикам больше нравится минорные произведения. Для того, чтобы у ребенка появился интерес, важно подобрать художественно-ценное и эмоционально привлекательное именно для него музыкальное произведение.

Позитивное отношение юного музыканта к исполняемому произведению способствует творческой работе. Поэтому за учеником всегда должен оставаться выбор. А круг музыкальных предпочтений будет формироваться в процессе музыкальной деятельности.

Таким образом, для музыкально-творческого взаимодействия «ученик – педагог» необходимы: полное доверие, которое станет базовым в формировании

чувства ответственности ученика; музыкант-педагог, который помимо общего уровня культуры обладает знаниями детской психологии, эмпатией.

Безусловно, воспоминание о педагоге появляется, когда ученик вспоминает прошлое, «оборачивается назад» [3; 5]. Но при этом самое главное – это фраза: «Я – ученик NN».

Список литературы

1. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности [Текст] / Л.Л. Бочкарев. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 1997. – 352 с.

2. Константинова Н.И. Психологические аспекты музыкального воспитания школьников: монография [Текст] / Н.И. Константинова, С.В. Гани. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – 76 с.

3. Лев Наумов. Сборник статей и воспоминаний [Текст] / науч. ред. М.П. Рахманова. – М.: Дека-ВС, 2007. – 408 с.

4. Ребенок за роялем: педагоги-пианисты о фортепианной методике: сб. статей [Текст] / пер. с нем. П. Дорохова, Ж. Согомонян; под ред. Г. Балтер. – М.: Музыка, 1982. – 333 с.

5. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста [Текст] / Е.М. Тимакин. – М.: Музыка, 2009. – 168 с.

6. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: учебное пособие для среднего профессионального образования [Текст] / Г.М. Цыпин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 246 с.