

Государственное бюджетное профессиональное образовательное
учреждение Краснодарского края
"Краснодарский музыкальный колледж им. Н.А. Римского-Корсакова"

**Методическая разработка на тему:
“Принципы музыкальной педагогики”**

Составитель:

Шубина Н.Н.

Краснодар

2019 г.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

а) Общедидактические представления о принципах

Методика музыкального воспитания входит в систему педагогических наук и занимает в ней своё, относительно самостоятельное место. Она изучает закономерности музыкального воспитания с целью совершенствования его содержания и методов. В своих исследованиях и выводах методика опирается на музыкознание, психологию и обобщённый практический опыт учителей музыки.

История музыкального воспитания убедительно показывает, что развитие методики как науки зависит от развития общества, культуры, музыкального искусства, школы.

Основа педагогики проявляется прежде всего в определении цели, задач, содержания музыкального воспитания.

Педагогика связана также с музыкознанием, в котором в последнее время всё больше внимания уделяется совершенствованию метода анализа музыкальных произведений, применяемому для изучения закономерностей музыкального языка и определения художественных достоинств произведения. Теория музыкознания оказывает непосредственное влияние на разработку содержания и методов музыкального воспитания.

В решении своих проблем педагогика опирается и на психологию. Например, изучение развития музыкального восприятия творческих способностей невозможно без знания закономерностей психики ребёнка, её проявлений и развития, без понимания, что такое музыкальные способности и человеческая деятельность. В тесной связи с психологией методика решает вопросы о доступности учащимся того или иного материала, его объёме, а также об эффективности используемых методов.

Методика музыкального воспитания как педагогическая наука подчиняется закономерностям общей педагогики и подобно любой методике опирается на дидактические принципы.

Принцип воспитывающего обучения: научность и доступность изучаемого материала; прочность знаний, умений, навыков, активность музыкальной деятельности учащихся, их самостоятельность; связь музыкального воспитания с жизнью, интересами детей - все эти принципы лежат в основе методики музыкального воспитания.

Вместе с тем методика музыкального воспитания выдвигает и свои принципы: единство эмоционального и сознательного, художественного и технического, единство развития ладового и ритмического чувства и чувства формы. Они направлены на развитие музыкальных способностей интереса к музыке, воспитание вкуса и музыкальной культуры в целом.

Необходимость принципа единства эмоционального и сознательного обусловлена спецификой музыкального искусства и особенностями его восприятия. Развитие восприятия музыки требует осознания вызываемых ею эмоциональных впечатлений, а также её доступных выразительных средств.

Благодаря использованию в музыкальном воспитании принципа единства эмоционального и сознательного, у учащихся развивается способность оценивать музыку и, таким образом, воспитываются их интересы и вкусы.

Принцип единства художественного и технического основывается на том, что художественное, выразительное исполнение произведения требует соответствующих навыков и умений. Например, чтобы исполнить мелодию, аккомпанимент, учащиеся должны овладеть простейшими приёмами и умением совместной игры на том или ином инструменте. В любом случае усвоение исполнительских навыков должно подчиняться художественным задачам, направленным на раскрытие и воплощения музыкального образа произведения. При этом овладение навыками является средством для достижения цели - художественного исполнения музыкального произведения. Единство художественного и технического в работе над произведением достигается при условии развития творческой инициативы учащихся. Их участие в создании замысла исполнения произведения активизирует воображение и в то же время способствует осознанию факта, что исполнительские навыки и умения являются необходимым средством достижения выразительного, художественного исполнения произведения.

Принцип единства развития ладового, ритмического чувства и чувства формы должен лежать в основе различных видов музыкальной деятельности. Благодаря комплексному и последовательному развитию музыкальных способностей у детей формируются представления принципах развития музыки, выразительности элементов музыкальной речи, выразительных возможностях музыкальных форм. Например, формирование у учащихся представлений о вариационной форме происходит на основе активизации ладового, ритмического чувства в процессе выявления изменений темы.

Методика музыкального воспитания рассматривает воспитание как процесс, зависящий от многих факторов. Музыкальная культура человека складывается под воздействием не только школы. Огромную роль играет семья, средства массовой информации, вся система социальных отношений в целом. Вместе с тем бесспорно, что именно школа должна иметь решающее значение в становлении и развитии музыкальных интересов и способностей школьников, в формировании основ их музыкальной культуры.

Особую роль играет личность педагога. Многое зависит от того, как он построит проведение уроков.

Как и любой школьный предмет, урок музыки основывается на общих дидактических принципах (помимо музыкально-дидактических): сознательности, систематичности, доступности, наглядности, активности, прочности.

В чём же выражаются эти принципы на уроках музыки? Программа говорит о том, что учитель должен содействовать всестороннему развитию детей в процессе их обучения.

Если подходить к требованиям программы формально, то можно детям привить необходимые навыки, но фактически не осуществить музыкального воспитания детей, воспитания их музыкальных вкусов, интересов, музыкальных способностей и потребностей.

В настоящее время учителя музыки в значительной степени должны искать, продумывать методы, которыми они будут осуществлять музыкальное развитие учащихся как неразрывную часть всестороннего воспитания.

Осуществление названных выше принципов необходимо при разучивании произведения. Не только показ произведения должен вызвать у детей эстетические чувства; важно, чтобы и процесс преодоления трудностей при его разучивании воспринимался ими как путь к эстетически определённой цели: почему именно такой характер звука в данной фразе, такая динамика, темп и чем содержательней произведение, тем больше возможностей для эстетического воспитания оно даёт.

Прекрасный материал для развития эстетического чувства, эстетического восприятия, расширения музыкального кругозора и воспитания музыкального вкуса включён в репертуар для слушания музыки. Но и при слушании музыкальных произведений нередко можно увидеть формальный, по сути дела эстетически не воспитывающий подход. Часто

содержание работы сводится к тому, что учитель спрашивает, в каком регистре написана пьеса, в каком темпе и т.п. Но почему композитор использовал именно данные средства выразительности, как они раскрывают основной образ, тему, создают данное настроение, характер - к этому дети часто не подводятся, они не умеют по настоящему вслушиваться в произведение. Для того, чтобы правильно решать поставленные перед уроком задачи, необходимо хорошо продумывать методы работы, так как творческое развитие личности сложно и многогранно: необходимо совершенствование мыслительных способностей учащихся, а не механическое накопление ими знаний. Важно, чтобы дети активно воспринимали, мыслили, сравнивали, делали собственные выводы и оценки. Даже такой, на первый взгляд "пассивный" раздел урока, как слушание музыки, должен строиться так, чтобы дети умели охватить своим вниманием музыкальное произведение в целом, умели мысленно сопоставлять, сравнивать, узнавать определённые музыкальные темы, образы. На основе навыков активного восприятия учащиеся должны научиться отличать творческие стили разных композиторов (например, музыку Моцарта, Грига, Чайковского).

Особенно возрастает роль музыкальных уроков в тех случаях, когда учитель постоянно учитывает те знания, навыки, которые его воспитанники получают на других уроках. Связь уроков музыки с уроками литературы, истории, и, более широко, с той жизнью, которой живёт ученик и в школе, и вне её, значительно расширяет у детей представление о месте музыкального искусства в жизни общества.

Полноценное овладение музыкой – не такая простая задача, и для того, чтобы наши учащиеся вошли в прекрасный мир музыки, им необходима соответствующая помощь.

б) Классификация принципов в общей и музыкальной педагогике.

При классификации принципов в общей и музыкальной педагогике всегда учитывается тот аспект практики, с которым принцип был связан. Отсюда появились принципы, которые были обращены к активности педагога и учащихся, к проявлениям их самостоятельности.

В общей и музыкальной педагогике выделяется целый ряд принципов:

- 1) Принцип увлечённости, интереса.

- 2) Принцип активности и самостоятельности.
- 3) Принцип сознательности.
- 4) Принцип доступности.
- 5) Принцип наглядности.

Принцип увлечённости, интереса является основой для музыкальной педагогики. Он указывает на необходимость установления в занятиях таких условий, при которых процесс музыкального обучения приобретает для учащихся эмоционально-ценностный характер. Становится интересным и радостным.

Здесь многое зависит от личности педагога. Для того, чтобы музыка действительно стала средством всестороннего развития человека, каждый учитель прежде всего должен ясно понимать общие задачи воспитания, поставленные перед современной российской школой: воспитание нового человека, в котором должны гармонически сочетаться духовное богатство, моральная чистота, физическое совершенство.

Прежде всего педагог должен помнить, что музыка обладает огромной силой воздействия. Может быть одним из самых важных в воспитательном отношении свойств музыкального искусства является то, что оно больше, чем какое-либо другое искусство, обращено непосредственно к чувству и через него к мысли, сознанию. Вызывая определённый строй мыслей и чувств, музыка без навязчивости и дидактизма воспитывает определённые взгляды, вкусы, стремления, а учащиеся при этом вовсе и не подозревают, что их "воспитывают".

Когда учитель раскрывает перед учащимися красоту народных песен, пробуждает чувство гордости, восхищения неисчерпаемым разнообразием их содержания, когда знакомит детей с чудесными, поэтическими, глубоко гуманными произведениями величайших композиторов-классиков и, дети переживают заложенные в произведениях мысли и чувства, то именно этим он решает одну из поставленных задач: сделать достоянием подрастающего поколения произведения мировой музыкальной культуры.

Музыкальные интересы, вкусы, потребности не являются чем-то обособленным от других качеств личности. Они тесно связаны с моральным обликом, с характером человека, его духовными запросами и стремлениями.

Поэтому так важно и учителю быть самому увлечённым именно той музыкой, которая может воспитать учащихся в нужном направлении. Только высокохудожественная музыка может дать огромную радость, вызвать такие

чувства и мысли, которые действительно обогатят учащихся новыми, ценными переживаниями. Но этот процесс не происходит "сам собой". Он требует систематической, целенаправленной работы учителя по воспитанию навыков эстетического восприятия музыки, развитию музыкальных способностей, формированию музыкальных интересов и вкусов учащихся. Всё это достигается в результате определённого труда учащихся, деятельности их мысли, воображения, воли, внимания, памяти.

Учитель часто является для учеников "первооткрывателем" прекрасного в музыке. Иногда учитель думает, что если он даёт своим учащимся слушать или исполнять, например, русскую классическую музыку, то этим он уже выполнил поставленные задачи по воспитанию художественного вкуса детей. Но формальное выполнение этих задач может фактически привести к тому, что учащиеся вне занятий будут проявлять большой интерес к совершенно иной, антихудожественной музыке.

Очень важно, чтобы учитель постоянно интересовался тем, что слушают его учащиеся за пределами школы, что кажется им особенно привлекательным, что входит в их жизнь.

Зная характер музыкальных влияний, воздействующих на учащихся помимо его занятий, понимая, что именно данные произведения привлекают школьников, учитель может так построить урок, чтобы постепенно и последовательно проводить свою линию, увлекая учащихся художественно ценным репертуаром. Иначе может случиться так, что результаты его работы не будут выходить за пределы класса, а вся музыка в представлении детей будет делиться на «учебную» и уже поэтому малопривлекательную, и «модную», «интересную», о которой в классе не принято говорить, так как у учителя всегда резко её критикует.

Связь с действительностью применительно к музыкальному воспитанию требует от учителя знания современной музыкальной жизни, её положительных и отрицательных сторон. Конечно, это не означает, что в основе занятий не должно лежать выполнение школьной программы. Но само прохождение программы не следует проводить как бы «вне времени и пространства», нужно постоянно опираться на то положительное, что есть в окружающей жизни, интересующей учащихся. Это может быть выступление российских артистов у нас и их гастроли за рубежом, приезд в Россию зарубежного музыканта или музыкального коллектива, просмотр учащимися музыкального кинофильма и т.д.

В каждом таком случае учитель должен найти нужную и интересную связь с проходимой в классе программой. Этим он создаёт благоприятные

условия, которые постепенно помогут выработать у учащихся определённые отношения к окружающим явлениям. Не в результате подчинения авторитету и вкусу учителя, а по личному выбору и влечению такие учащиеся выберут лучшее из потока разнообразных музыкальных произведений и нетерпимо отнесутся ко всяким проявлениям пошлости.

Принцип активности и самостоятельности. При всём значении такого фактора, как обилие информации, получаемой учеником от своего преподавателя, при всей важности объёмности и разносторонности знаний, усваемых им в ходе занятий на инструменте, одних лишь этих моментов, взятых обособленно, самих по себе, ещё недостаточно для успешного развития профессионального музыкального интеллекта. Это развитие получает действительно полный простор только в том случае, если оно основывается на способности учащегося активно и самостоятельно добывать необходимые ему знания и умения, самому, без посторонней помощи и подсказки ориентироваться во всём многообразии музыкального искусства. Другими словами, не только то играет роль в процессах формирования музыкального мышления, что и сколько приобретено учащимся-исполнителем в ходе его занятий на инструменте, но и как, каким образом совершались эти приобретения, какими путями были достигнуты те или иные результаты.

В требовании инициативности и самостоятельности мыслительных действий ученика находит отражение один из принципов музыкальной педагогики.

Особо яркое звучание приобрела проблема формирования активности и самостоятельности мышления учащихся в наши дни; её актуальность тесно связана с задачей интенсификации обучения, усиления его развивающего эффекта.

В чём же причина повышенного интереса педагогов и методистов различных специальностей к проблеме самостоятельной деятельности в обучении? Уже отмечалось: умственное развитие ученика даёт действительно полноценные результаты лишь тогда, когда оно опирается на фундамент активной, самостоятельной работы. Современными психолого-педагогическими исследованиями доказано, что самостоятельность мыслительных операций - одна из главных психологических предпосылок успешности овладения знаниями, умениями, навыками, иначе говоря, фактор, обеспечивающий неуклонное, стабильное развитие интеллекта обучающегося. Отсюда следует, что культивирование интеллектуальной

активности и на её основе самостоятельного подхода ученика к разрешению тех или иных конкретных задач - важнейшая цель для преподавателя любой специальности, цель, игнорирование которой - или даже недостаточно последовательная устремлённость к ней - граничило бы с самым серьёзным педагогическим просчётом.

Закономерен вопрос: как расшифровывается понятие "самостоятельность" применительно к музыкальным занятиям? Ответ на него не столь прост и однозначен, как могло бы показаться с первого взгляда. Понятия "самостоятельное музыкальное мышление", "самостоятельная работа на инструменте" трактуются по-разному и чаще всего приблизительно и общо. К примеру, многими педагогами-практиками подчас не делается принципиальных различий между такими качествами учебной деятельности молодых музыкантов, как активность, самостоятельность, творчество. Между тем названные качества отнюдь не идентичны по своей природе; равным образом термины, выражающие их, далеко не синонимы: активность обучающегося музыке вполне может быть лишена элементов самостоятельности и творчества, самостоятельное выполнение какого-либо задания (или указание педагога) не обязательно окажется творческим. Понятие самостоятельности в обучении музыке вообще и музыкальному исполнительству в частности неоднородно по своей структуре и внутренней сущности. Будучи достаточно ёмким и многоплановым, оно выявляет себя на различных уровнях, синтезируя и умение ученика без посторонней помощи сориентироваться в незнакомом музыкальном материале, правильно расшифровать авторский текст, составить убедительную интерпретаторскую "гипотезу", и готовность самому отыскать эффективные пути в работе, найти нужные приёмы и средства воплощения художественного замысла, и способность критически оценить результаты собственной музыкально-исполнительской деятельности, равно как и чужие интерпретаторские образцы и многое другое. В собственно педагогическом аспекте проблема воспитания самостоятельности учащегося-музыканта затрагивает и методы преподавания, приёмы учения, и формы организации учебной деятельности в исполнительском классе.

Развитие независимого, пытливого, в конечном счёте творческого мышления ученика всегда составляло предмет неустанных забот крупных музыкантов.

Неверным было бы полагать, однако, что нацеленность на развитие творчески независимого, индивидуально стойкого мышления у учащегося

мешает мастерам музыкально- исполнительской педагогики требовать от последнего - коль скоро это оказывается целесообразным - и так называемых "действий по образцу". Те же преподаватели, которые по возможности намеренно ослабляют "бразды правления", предоставляя широкий простор личной инициативе ученика, в необходимых случаях, напротив, определённым образом регламентируют его исполнение, совершенно точно и конкретно указывают, что и как надо сделать в разучиваемом произведении, не оставляя молодому музыканту ничего иного, как подчиниться воле и указаниям учителя. Следует сказать, что в подобном способе преподавания, безусловно, имеется свой резон: сообщение высокоэрудированным специалистом, мастером своего дела "готовой" информации ученику, на долю которого остаётся лишь осознать и усвоить её; работа посредством метода прямого и чёткого "инструктажа" - всё это несёт в себе при известных обстоятельствах немало полезного, как в музыкальной педагогике, так и в педагогике вообще.

Дело, однако, в том, что методы преподавания, стимулирующие инициативу и самостоятельность учащегося (поищи, подумай, попробуй...), и методы "авторитарной" педагогики (запомни то-то, сделай так-то...) оказываются, как правило, искусно, гармонично сбалансированными в практике мастеров; соотношение этих методов может меняться в зависимости от ситуаций, возникающих в обучении, обуславливая разнообразие форм воздействия на ученика, имея следствием гибкую, пластичную педагогическую тактику. Что же касается задачи стратегической, то она при этом остаётся неизменной: "сделать как можно скорее и основательнее так, чтобы быть ненужным ученику... то есть привить ему самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели, которые называются зрелостью..."(Г.Г.Нейгауз).

По иному выглядит нередко картина в широкой музыкально-преподавательской практике. Формирование самостоятельности мышления у обучающихся пребывает здесь, как правило, не на должной высоте. Ряд причин порождает это явление - и недоверчивое, скептическое отношение педагогов к способностям учащихся самим находить интересные интерпретаторские решения, и так называемая "ошибкобоязнь", нежелание руководителей исполнительских классов идти на риск, сопряжённый с самостоятельными, нерегулируемыми извне действиями молодых, недостаточно квалифицированных музыкантов, и стремление придать ученическому исполнению внешнюю респектабельность, эстрадную нарядность и привлекательность, и многое другое. В конечном счёте

преподавателю игры на музыкальном инструменте гораздо легче научить чему-либо своего подопечного, нежели воспитать у него индивидуально самобытное, творчески независимое художественное сознание; этим в первую очередь и объясняется тот факт, что проблема самостоятельности мышления учащегося-музыканта решается в массовом педагогическом обиходе значительно труднее и менее успешно, нежели в практике тех или иных крупных мастеров. Если преподавательская деятельность последних, как говорилось, охватывает самые многообразные, подчас контрастные формы и методы воздействия на ученика, то у ординарного музыканта путь в педагогике, как правило, один - директивно-установочный, ведущий в своих крайних проявлениях к "подмене самостоятельной работы учащегося, а стало быть, и его творческой инициативы, "разжёвыванием" каждой мельчайшей детали в процессе урока". Педагог сообщает, инструктирует, показывает, в необходимых случаях поясняет; ученик принимает к сведению, запоминает, выполняет.

Принцип созиательности. Учитель игры на любом инструменте должен быть прежде всего учителем, то есть разъяснителем и толкователем музыки. Особенно это необходимо на низших ступенях развития учащегося: тут уже совершенно необходим комплексный метод преподавания, то есть учитель должен довести до ученика не только так называемое "содержание" произведения, не только заразить его поэтическим образом, но и дать ему подробнейший анализ формы, структуры в целом и в деталях, гармонии, мелодии, полифонии, фортепианной фактуры, короче, он должен быть одновременно и историком музыки, и теоретиком, учителем сольфеджио, гармонии, контрапункта и игры на фортепиано. (Г.Г.Нейгауз).

Образцы подобных занятий нетрудно найти в преподавательской деятельности многих выдающихся музыкантов прошлого и настоящего, полагавших в качестве одной из своих первоочередных задач пополнение запаса знаний обучающихся музыке, раздвижение их общего и профессионального кругозора.

Ориентация на развитие профессионального музыкального мышления у учащихся, на активизацию их интеллектуальных сил подчас имела (и имеет) следствием выработку у известной части педагогов особой, специфической манеры преподавания. Проникновение в содержание музыки через её всестороннее и тщательное аналитическое осмысление, приоритет рационального в искусстве перед интуитивным, непосредственно эмоциональным — таковы отличительные особенности этой манеры.

Придерживался её, в частности, Л.В.Николаев. При всём разнообразии педагогических приёмов, всё же основным путём воздействия Николаева на ученика оставался путь через ratio, - писал С.И.Савшинский, - он обращался к рассудку, вниманию и слуху ученика. Воздействие на психику путём эмоционального заражения было довольно редким. В первую очередь он ставил не руки, а голову студента.

На сходных позициях стоял в своей преподавательской деятельности и А.Б. Гольденвейзер. И его стиль обучения характеризовался, пользуясь выражением С.И.Савшинского, апелляцией к ученику через ratio. Постижению закономерностей музыкального формообразования детальному рассмотрению структуры и конструктивно-технологических особенностей произведений, изучавшихся в классе, уделялось на его занятиях пристальное внимание. А.Б.Гольденвейзер никогда не жалел времени на беседы со своими воспитанниками об отдельных композиторах, их роли в истории искусства, стилевых чертах их творческого наследия.

Л.В.Николаева, А.Б.Гольденвейзера, равно как и некоторых других из их коллег, можно отнести – с известной условностью, разумеется, - к представителям «интеллектуального» крыла в музыкально-инструментальной педагогике. Неверным было бы полагать, однако, что развитие мыслительных ресурсов учащегося- музыканта, обогащение его интеллектуального арсенала может быть достигнуто лишь в русле этого стиля преподавания. Практика обучения игре на музыкальном инструменте в её высших, подлинно творческих проявлениях всегда, вне зависимости от индивидуальности преподающего, является интеллектуально- развивающей, всесторонне формирующей художественное сознание обучающегося. Аргументом, подтверждающим сказанное, может послужить ссылка на педагогику Г.Г.Нейгауза – художника, бывшего во многих отношениях антиподом таких мастеров, как скажем, Л.В.Николаев или А.Б.Гольденвейзер. Между тем и в его деятельности моменты, связанные с расширением музыкально-теоретического горизонта учащегося, формированием рационально-логических компонентов его мышления, общей интенсификацией последнего, играли отнюдь не второстепенную роль. Г.Г.Нейгауз считал - "Учить - значит сообщать точные знания и развивать разум, способность мыслить, то есть обогащать интеллект". К сожалению, в массовом музыкально-педагогическом обиходе, как уже отмечалось, работа в исполнительских классах нередко всецело сосредотачивается на отшлифовке узких исполнительских навыков, определяясь задачами подготовки разучиваемых произведений к предстоящим публичным показам

и отчётам. Музыкально-образовательное содержание занятий в таких условиях искусственно обедняется, фронт воздействия педагога на ученика существенно суживается, локализуясь в сфере сугубо практических игровых действий.

Следует также сказать, что отдельные преподаватели инструменталисты, не будучи подготовленными к тому, чтобы дать своим воспитанникам разносторонние и ёмкие теоретические познания, осветить в контексте исполнительской работы над произведением объективные закономерности музыкального искусства, ссылаются на ненужность "теоретических выкладок" для исполнителя, апеллируют к его эмоциям, художественному чутью, интуитивным проникновением в содержание музыки. Естественно, при таких педагогических установках молодые музыканты развиваются сугубо односторонне, "недобирая" необходимой музыкально-теоретической информации в ходе своих занятий, недополучая нужных им знаний и сведений.

В системе массового музыкального воспитания и образования подобная трактовка роли и функций обучения исполнительству череваты особо негативными последствиями. Надо ли доказывать пагубность музыкально-теоретической "недостаточности", обеднённости познавательной стороны урока применительно к тем случаям, когда объектом педагогического воздействия становится малоопытный, иной раз и недостаточно грамотный музыкант?

Разумеется, как бы рационально и целесообразно ни была налажена практика преподавания в системе массового музыкального воспитания и образования, рядовым представителям этой системы трудно достигнуть на своих уроках той широты музыкально-культурного диапазона, той высокой интеллектуальной насыщенности, которые отмечали деятельность выдающихся высококлассных мастеров педагогики, таких как Л.В.Николаев, А.Б.Гольденвейзер, Г.Г.Нейгауз и других известных музыкантов. Надо стремиться развивать собственное мышление и творческие способности, хотя это трудно.

Принципы наглядности и доступности. Для того, чтобы учить исполнителя, в распоряжении педагога имеются два средства: слово и показ за инструментом. Обычно пользуются и тем, и другим - в пропорциях, варьирующихся в зависимости от индивидуальных особенностей учителя и ученика и требований момента. Однако в последние десятилетия метод

показа был взят некоторыми теоретиками под подозрение: не ведёт ли он к "натаскиванию", к подавлению индивидуальности ученика?

Думается, что это подозрение неосновательно. Подражание мастеру, попытки максимально приблизиться к его манере, скопировать сделанное им - это исконный метод. необходимый этап воспитания всякого художника.

"Натаскивание же начинается не тогда, когда ученик учится копировать, а когда от него требуют только этого, не допускают иного исполнения данного места. Вы должны уметь сыграть так, - говорил Антон Рубинштейн. - Если же после этого вы захотите сыграть иначе - пожалуйста".

Что же касается роли слова в музыкальной педагогике, то не считается уместным загромождать урок по специальности пространными рассуждениями об искусстве, музыке, технике или о чём бы то ни было другом. Такие рассуждения могут быть очень интересны и полезны для учеников, но тогда их лучше выделить из рамок урока, посвятив им специальные лекции или беседы. На уроке лучше говорить кратко, образно и конкретно. При этом замечаний должно быть не слишком много.

Иные педагоги считают себя обязанными указать ученику на все решительно допущенные им погрешности, боятся упустить из виду, оставить незамеченным любой, малейший его промах. Эти указания правильны, но играть после них ученики будут не лучше, а хуже. Потому что до сих пор у них была хоть какая-то пусть не совершенная картина, которую надо было осторожно, бережно подправлять, а теперь они вместо этой картины, вместо исполнения произведения будут выделять сотню разрозненных мелких заданий - тут *crescendo*, там *diminuendo* и т.д.

Из множества напрашивающихся замечаний нужно умело выбирать важнейшие, узловые, внимательное продумывание которых способно навести мыслящего ученика на дальнейшие самостоятельные выводы, "подсказать" ему, какие ещё он делает - сознательно не отмеченные педагогом - ошибки.

В "словесной" части уроков очень важен тон, которым делаются замечания. В прежнее время многие педагоги обращались с учениками непозволительно грубо, издевались над их ошибками, оскорбляли их, кричали на них.

К сожалению, рецидивы подобного поведения встречаются - изредка - и сейчас. Между тем это не только не допустимо само по себе, но и не

разумно в чисто профессиональном отношении, ибо мешает педагогу добиться от ученика желаемого результата.

Берясь учить, вступая на стезю преподавательской деятельности, педагог лишает себя права распускаться, давать волю своим нервам. Он обязан быть терпеливым по отношению к любым ошибкам и непонятливости тех, кто пришёл к нему за помощью, пришёл учиться, обязан спокойно и благожелательно помочь им в трудном деле овладения исполнительским мастерством.

Реализация принципов музыкальной педагогики на примере Е.Ф.Гнесиной.

В истории советского фортепианного искусства большую роль сыграли многие музыканты-композиторы, исполнители, педагоги.

К таким музыкантам принадлежала и Елена Фабиановна Гнесина - замечательный педагог, создатель одной из лучших в Москве детских музыкальных школ. После революции школа стала государственным учебным заведением, и на её основе был организован Музыкальный техникум им. Гнесиных. В 1944г. был открыт Музыкально-педагогический институт им. Гнесиных. Так, под руководством Елены Фабиановны скромная частная школа на Собачьей площади возле Арбата превратилась в крупное учебное заведение, готовящее специалистов с высшим музыкальным образованием.

Елена Фабиановна была права, когда говорила, что учиться у неё трудно. Она была беспредельно требовательна и придирчива к работе учеников, всегда добивалась большего, чем, казалось бы, они могли дать. Не терпела небрежности и плохо выполненных заданий. Тут же на уроке заставляла исправлять ошибки и переделывать скверно выученное, хвалила редко, но часто раздражалась. Дело порой доходило до драматических сцен, когда какая-нибудь ученица лила слёзы за роялем, а сама Елена Фабиановна, наговорив ей ужасных слов, выбегала из класса, чтобы успокоиться. И всё же, несмотря на такую накалённую атмосферу, уходили от неё очень нервные или малоспособные ученики. Все ученики Елены Фабиановны чувствовали её заботу о них, её интерес к их жизни, быту, к их материальным условиям. Она следила за их успехами по другим предметам. А также она организовывала концерты известных исполнителей. Елена Фабиановна была подлинным реформатором в области обучения детей. В своей системе она многое взяла от своего учителя В.И.Сафонова и по-своему построила методику преподавания.

С первых уроков Елена Фабиановна стремилась приобщить маленького ученика к музыке: пела с ним песни, заставляла подбирать по слуху знакомые ему мелодии, играла различные музыкальные примеры, определяя вместе с учеником их характер и выразительный смысл, попутно обучая его музыкальной грамоте, посадке за инструментом, давая первичные двигательные навыки. При этом всегда объяснялось, какую цель имеет каждое упражнение. Так с самого начала она приучала к различным формам движений и способам звукоизвлечения.

Нужно отметить стремление Е.Гнесиной подчинить все пианистические действия ученика художественным, музыкальным задачам. Отсюда следовал вывод: работа над произведением - основа развития исполнительской техники, а не добавление к ассортименту различных упражнений. С этим была связана и максимально тщательная, детальная работа над каждым изучаемым сочинением. В самом процессе таких занятий формировались и музыкальные представления учащегося, и пианистические приёмы, необходимые для реализации стоящих перед ним задач.

Вторым важнейшим звеном её методики было особое внимание к полифонии, как основе фортепианной техники. Полифонические произведения И.С.Баха и других композиторов всегда включались в репертуар учеников, Она справедливо считала, что полифония развивает необходимую пианистам способность слышать многоэлементную ткань фортепианной музыки и приучает к самостоятельному движению обеих рук.

Третье звено - отношение Е.Ф.Гнесиной к тексту музыкального произведения. В её глазах текст был абсолютным законом для исполнителя. Всё, что написано в нотах - динамические указания, лиги, педаль, аппликатура, - всё это должно исполняться с максимальной точностью. Лишь в редких случаях она позволяла вносить какие-либо изменения, но и эти поправки обычно относились к редакторским указаниям.

В занятиях с учащимися такое отношение к нотному тексту приносило большую пользу, приучало к точности выполнения того, что написано, к внимательному прочтению произведения. При этом Е.Ф.Гнесина требовала от учеников побольше играть каждой рукой отдельно, вдумываясь и вслушиваясь во все детали и добиваясь нужного звучания. Всё это давало крепкую основу для дальнейших занятий ученика.

Разумеется, она заботилась о развитии пальцев, о беглости, ловкости и незаторможенных движений. Но какой-либо системы и технических рецептов, единых для всех учеников, у неё, в сущности, не было, всё

зависело от индивидуальных данных ученика. (Но сборники, написанные ею, "Маленькие этюды для начинающих" и "Музыкальная азбука" на начальном этапе проходили все её ученики).

Всё её внимание было направлено на правильное прочтение текста, нужное интонирование и выразительность исполнения. И только в связи с этим шла речь о приёмах игры и движениях. Техника, таким образом, не формировалась сама по себе, в отрыве от конкретных художественных целей, а вытекала из музыкальных задач. Важнейшую роль при этом играл продуманный репертуар, подбор произведений, развивающих музыкальные представления ученика и его технические навыки.

В своих занятиях Гнесина особенно отмечала значение транспозиции, т.к. транспозиция развивает слух ребёнка и его способность ориентироваться на клавиатуре. А также большое внимание уделялось и развитию у детей способностей к сочинению музыки. Занятия эти чрезвычайно интересовали детей и развивали их творческую фантазию.

Оценивая сейчас, спустя годы, педагогическую деятельность Елены Фабиановны Гнесиной, можно сказать, что многие принципы её методики стали общепризнанными, и прочно утвердились в современной педагогике.

Одна из задач музыкальной педагогики – сделать музыкальное образование всеобщим. Принципы музыкальной педагогики были заложены очень давно. И они получали развитие на протяжении веков. В чём-то они изменялись, так как музыкальные представления у людей становились шире.

Ещё одна задача – это эстетическое воспитание общества. Музыка, как и другие виды искусства учит чувствовать, переживать, Ощущать, обогащает фантазию и самое главное обогащает человека Духовно и нравственно.

Список литературы

1. «Вопросы музыкальной педагогики». (выпуск 1).
2. Г.Цыпин. «Обучение игре на фортепиано».
3. Либерман. «Методика музыкального воспитания».