

4.5. БАНК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК И ТЕХНОЛОГИЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Использование музыкально-игровых форм в вокально-хоровой работе детского ансамбля

С. А. Жилинская

Вокально-хоровая работа является важной составляющей содержания этномызыкального образования, она влияет на уровень исполнительской подготовки участников детского ансамбля и способствует эффективности развития их музыкально-творческих и певческих навыков. К сожалению, не всегда участники детского певческого коллектива (особенно дошкольники) признают значимость этого важного вида музыкальной деятельности, стремясь свести его лишь к подготовке фонационного аппарата для дальнейшей работы. На наш взгляд, многократно повысить эффективность распевания в детском коллективе можно, включив в этот процесс скороговорочные игры, объединяющие в себе задачи речевого, этнокультурного, социального, координационного, музыкально-эстетического развития ребенка.

Скороговорки зародились на Руси в глубокой древности и первоначально принадлежали фольклору взрослых, будучи упражнениями древнейшей логопедии и неся на себе отпечаток мифологических представлений, истории народа («Семь те стрел каленых, страшилище», «Круг прорублю, мать проведу, сестру выведу»). Но анализ содержания скороговорок, записанных во второй половине XIX в. и в XX в., показывает, что взрослые постепенно теряли интерес к этому жанру, но видели его педагогическую ценность и способствовали распространению скороговорок в детской среде. Скороговорки развивают чувство родного языка, содействуют преодолению косноязычия. Следует отметить, что в детской среде сохранились лишь те скороговорки, что соответствуют детской эстетике, учитывают их художественные вкусы. В настоящее время скороговорки стали инструментом совершенствования произношения ребенка в детских садах, они активно используются в работе логопедов. Наряду с этим в собственно детской среде интерес к скороговоркам постепенно угасает, что связано со многими причинами: увеличением числа детей, имеющих различные речевые нарушения, конкуренцией традиционных народных забав с современными компьютерными играми и развлечениями, использованием педагогами в основном развивающего потенциала скороговорки, оставляя без внимания его развлекательную составляющую.

На наш взгляд, скороговорке – жанру, имеющему огромную педагогическую ценность, – можно помочь «открыть второе дыхание» с помощью игрового моделирования, дополнив традиционное содержание игровой деятельностью.

Опыт показывает, что сочетание речевой и игровой деятельности раскрепощает ребенка, создает атмосферу радости и удовольствия, формирует ситуацию успеха. Многие дети относятся к скороговорке как к своеобразному экзамену на речевую зрелость и, опасаясь ошибки, исключают ее из своей коммуникативной деятельности. В случае же со-

единения скороговорки с игрой, внимание ребенка переключается на развлекательную функцию, снимаются его психологические «зажимы», что позволяет многократно повысить эффективность речевого развития. В нашей практике неоднократно встречались случаи, когда при помощи скороговорочных игр дети коренным образом улучшали качество речи, включая случаи дизартрии, заикания, логоневрозов.

Обращение к скороговорочным играм в нашей практике было продиктовано необходимостью улучшения дикционных навыков ребенка как одного из важнейших составляющих вокально-хоровой работы детского народно-певческого коллектива. Но с течением времени возможности использования скороговорочных игр становились все шире и шире: линия речевого развития ребенка, оставаясь определяющей для существования игровой модели, тем не менее отодвинулась на второй план, уступив место процессу личностного становления и самореализации ребенка посредством игровой и речевой деятельности.

В подготовке скороговорочной игры для детей можно выделить несколько этапов, которые педагог может выполнить самостоятельно, совместно с детьми или предложив музыкальные задания детям для творчества, а затем коллегиально выбрав для игры наиболее понравившийся музыкально-ритмический вариант. По желанию участников игра может проводиться на выбранный и закреплённый напев, а может варьироваться и изменяться с каждым уроком.

Этапы работы со скороговоркой во многом перекликаются с принципами организации речевых игр, разработанных и широко представленных в 80–90-х гг. прошлого века президентом российского Педагогического общества К. Орфа Вячеславом Александровичем Жилиным. Это:

- 1) ритмизация текста;
- 2) определение музыкальной формы игры (наличие рефренов, сокращения, включение инструментальных фрагментов или музыкальных фрагментов ритмически организованных «звучащих жестов», расширение формы, создание игровой «коды» и т. д.);
- 3) мелодизация текста;
- 4) наполнение выбранного напева игровым содержанием.

Многие скороговорки, придуманные как музыкально-игровые модели для вокально-хоровой работы, оказались настолько востребованы детьми, что бытуют сегодня в качестве самостоятельных игр и считаются народными.

Несколько наиболее популярных игровых моделей, на протяжении более двадцати лет подтверждающих свою эффективность и востребованность, хочется привести в качестве иллюстрации.

Чайничек с крышечкой

Чайничек с крышечкой,
Крышечка с шишечкой,
Шишечка с дырочкой,
В дырочке – пар.

Игровое содержание

I этап. «Зеркало».

Педагог пропевает скороговорку, показывая:

- чайничек – круговое движение руками сверху вниз, как бы рисуя в воздухе чайник;

- крышечку – хлопок ладонями, параллельными полу;
- шишечку – кулак одной руки поставить на открытую ладонь другой;
- дырочку – соединить большой и указательный палец поднятой вверх кисти;
- пар – восходящие движения кистями.

Дети, молча или артикулируя, повторяют движения педагога.

Этот игровой этап позволяет провести разучивание текста скороговорки более динамично, используя прием пассивного запоминания.

II игровой этап. «У кого самый красивый чайничек?» (упражнение на выразительность речевой интонации).

Педагог и дети поочередно проговаривают скороговорку с движениями, стараясь добиться наибольшей интонационной выразительности, «нарисовать» чайник речевой мелодией. Можно предложить детям проговорить текст «от лица» самого большого, самого маленького, самого стеснительного, самого добродушного, самого надменного и т. д. чайника.

Вариант: «Сказки старого чайника». Ребенок пропевает скороговорку с задуманным эмоциональным подтекстом, остальные же дети пробуют угадать – какой это был чайник, его характер, что с ним произошло.

III игровой этап. «Ловушки».

Педагог многократно пропевает скороговорку то ускоряя, то замедляя ее темп. Дети поют и показывают движения вместе с педагогом, гибко откликаясь на изменения темпа. Ребенок, отстающий или обгоняющий ансамбль, «зевака» или «торопыга», попадает в «ловушку» и выходит из игры или отдает фант. У детей вызывает большой эмоциональный подъем завершение этого игрового этапа *accelerando*, предельно возможным для четкого произношения.

IV игровой этап. «Спрятанное слово».

Педагог предупреждает детей о том, что он «прячет» какое-либо слово, которое теперь можно будет только показывать, но не произносить. Кто не сумеет с этим справиться и при пропевании скороговорки назовет «секретное спрятанное» слово вслух – отдает фант или выходит из игры (вариант: пропевает скороговорку шепотом; переходит в «оркестр», аккомпанирующий пению детей звучащими жестами и т. д.).

V игровой этап. «Перепутаница».

Играющие пропевают скороговорку с движениями (см. I этап). Педагог показывает детям неправильные движения. Дети, тренируя «зрительное двухголосие», стараются не повторять ошибки педагога.

Старшим дошкольникам и детям школьного возраста можно предложить заменить учителя, что требует не только определенной смелости и активности, но и большой собранности: опыт показывает, что придумывать неправильные движения детям намного труднее, чем контролировать верное и точное исполнение скороговорки.

Эта скороговорочная игра любима детьми разных возрастов: ее самые простые шаги доступны и малышам; одновременно с этим в расставленные ею «ловушки» могут попасть и старшеклассники, что вызывает у них вначале удивление, а затем азарт. Наибольшую же популярность она получила среди детей 7–11 лет, что объясняется ее многофункциональностью, многовариантностью, а также ее интегративными возможностями

по включению в сюжетно-игровые уроки, народные праздники и детско-родительские мероприятия.

Заяц

Из-под пригорка,
Из-под выподверта
Заяц приподвыподвернулся.

Игровое содержание

I этап. «Зайчики и козлики».

Дети поют скороговорку, сопровождая пение пальчиковой игрой «Как заяц и козлик друг к другу в гости ходили». Одна рука – в положении «заячьи ушки», другая – «козлика рожки». Дети меняют позиции рук вначале с пульсацией целыми, затем – на каждую половинную, затем – четверть и для хорошо координированных детей – на каждую восьмую.

Если перекрестная смена позиций рук вызывает у детей затруднения, игровой прием следует упростить на параллельную смену позиций или игру одной рукой.

II этап. «Игры с паузой».

В итоговой игровой форме пауза в конце скороговорки определяет время для перемещения из домика в домик, поэтому очень важно, чтобы дети точно ее фиксировали.

Для освоения детьми этой паузы удобно использовать следующие игровые приемы (И. П.):

1. И. П. – в кругу, взявшись за руки. В паузы – три прыжка в условленную сторону (в центр круга, вправо, влево, на место).

Вариант: направление прыжка указывает ведущий или педагог в последнюю долю пропеваемой скороговорки.

Усложненный вариант: то же, не держась за руки, следить за сохранением формы (круга, линии, колонки и т. д.).

2. И. П. – то же. Заполнить паузу звучащими жестами в определенном ритме.

3. И. П. – то же. Петь скороговорку с ритмическим и/или двигательным *ostinato*; в паузу, по окончании скороговорки – речевая и интонационная импровизация в определенном ритме.

4. И. П. – то же. В паузу – соединение двигательной и речевой импровизации.

5. И. П. – свободно по классу (залу). Каждый из игроков на своем месте пропевает скороговорку с групповым или индивидуальным *ostinato*, в паузу – три прыжка в произвольном направлении.

Вариант: на каждый прыжок в паузу – смена направления движения.

III этап. «Бездомный заяц».

Дети сидят на стульях, поставленных в линию или кругом. Перед ними или в центре круга водящий – «бездомный заяц». Дети поют скороговорку, сопровождая пение пальчиковой игрой в определенном ритме (см. I этап). С окончанием скороговорки (за трехдольную паузу) дети меняются местами, водящий старается занять себе «домик». Ребенок, оставшийся без места, становится новым водящим.

Следует обратить внимание, чтобы игра шла без остановки. Для этого дети должны не только качественно пропевать скороговорку, проворно меняться местами, но и быстро оценивать пространственное изменение игровой ситуации.

Вариант: более динамичным и социально направленным является игровой вариант с исходным положением «стоя в кругу». Играющие располагаются достаточно тесно, плечом к плечу. Водящий находится в центре круга. Этот вариант дает возможность для диагностики группы (самоконтроль, честность, корректность, уровень развития невербальной коммуникации) и очень популярен у школьников, подростков и молодежи.

Три сороки

Три сороки-тараторки

Тараторили на горке.

Игровое содержание: эта скороговорочная игра была придумана для малышей, она проста и доступна. Но со временем у нее появились новые варианты, которые делают ее привлекательной не только для детей, но и для подростков.

I этап. «Сорочьи сказки».

Дети вместе с учителем придумывают, что происходит у сорок, и в зависимости от этого меняют тональность исполнения скороговорки. Например, за сороками охотится куница – и они вынуждены подниматься все выше и выше (восходящее движение по полутонам); сороки украшают елку к Новому году – развешивают игрушки и сладости то на верхних, то на нижних ветках; поднимаются по веткам все выше и выше, чтобы увидеть приближение гостей; спускаются на землю, чтобы поиграть с ежиком или кротом (пропевание скороговорки в нижнем регистре); играют в прятки (солист пропевает тон, «где спряталась его сорока» – остальные дети повторяют за ним: «ищут ее»); сороки прячутся от совы (исполнение скороговорки *piano*); сороки встречают Солнышко (пропевание скороговорки по трезвучию) и т. д.

II этап. «Сорочья сплетня».

Вариант для дошкольников: Дети пропевают скороговорку, а затем «трещат», как сороки, сопровождая речь быстрыми шлепками по коленям. Сорочий стрекот («Тррр! Тррр! Тррр!») может быть в свободной или заранее определенной ритмической форме.

Педагог и/или водящие дети – «лисы» или «птицеловы» – стараются определить, кто из «сорок» не успел вовремя замолчать, и «ловят» его. Зазевавшийся ребенок, чрезмерно увлекшийся стрекотом, выходит из игры или переходит на «штрафную ветку», «теряет голос» (лишь артикулирует при следующем пропевании), отдает фант.

Вариант для школьников: Дети, пропев скороговорку, пускают по кругу «сорочью сплетню»: трещат таким образом, чтобы соло одного ребенка без пауз переходило в соло другого. Это достаточно трудное, но чрезвычайно увлекательное и полезное упражнение. Можно порекомендовать педагогам, в случае затруднений у детей с этим игровым шагом, запускать для начала невербальную «сплетню», которую дети исполняют шлепками, хлопками или притопами, и лишь при освоении учащимися облегченного игрового варианта переходить к соединению речи и движения, а затем и к одной речи.

III этап. «Сорочий разговор».

Пропев скороговорку, дети выстраивают интонационную цепочку разговора «на сорочьем языке». Например, первый ребенок спрашивает у своего соседа: «Тррррр – тррр-трр?»), сосед вначале отвечает ему («Трррррр! Тррр – тррррррр!»), а затем сам задает вопрос новому игроку, сидящему рядом. При кажущейся простоте эта игровая форма имеет

много «ловушек»: не только дошкольники, но даже школьники средних классов забывают или выслушать вопрос или ответить на него, прежде чем спрашивать самому на птичьем языке. Эта игровая модель требует внимания, собранности, интонационной выразительности, тренирует озвученный выдох, способствующий правильному певческому дыханию. Если у ребенка не получается сорочий стрекот из-за речевой неразвитости, дизартрии, слабого дыхания – лучше в данной ситуации не заострять его внимание на качестве произношения: куда важнее атмосфера игры, интонационная и ритмическая речевая импровизация, включенность в общее дело.

В случае ошибки кого-либо из игроков, следует снова пропеть скороговорку, «запускающую» очередной фрагмент игры.

IV этап. «Веселые перелеты».

И. П. – дети свободно размещаются по классу (залу) – «сороки сидят на ветках» – и, стоя на месте, пропевают скороговорку, сопровождая пение ритмичными движениями рук. По окончании скороговорки, во время «стрекота», перелетают на новое место.

Для ребят представляют определенную трудность не только процессы стремительного ускорения и торможения, используемые во многих фольклорных играх, но и самоконтроль во время исполнения скороговорки: активная мелодика, сопровождаемая двигательным *ostinato*, провоцирует игроков на смену игрового места раньше условленного срока, т. е. во время пропевания скороговорки. За соблюдением правил наблюдают «птицеловы», исключая из игры «взлетевших раньше времени» или «заболевших сорок» – детей, которые забывают пропевать скороговорку, увлекшись ее игровым содержанием.

Вариант: дети меняют игровой уровень – «высоту ветки» – с каждым проведением. Например, если первый раз пропели скороговорку стоя, второй раз – в положении приседа, третий – в полуприседе, четвертый – встав на носки и т. д.

Вариант: если увеличить речевую фразу «сорочьего стрекота» по окончании скороговорки, можно предложить детям меняться местами – «перелетать из домика в домик».

Также можно предложить детям разделить на две или три группы: «деревья» и «сороки» или «деревья», «сороки» и «птицеловы». В этом случае исходное положение будет как в игре «Третий лишний»: «деревья» располагаются во внутреннем кругу, «сороки» – во внешнем. С новым проведением скороговорки меняется ролевое распределение играющих.

Покупки

- Расскажу вам про покупки!
- Про какие про покупки?
- Про покупки, про покупки,
Про покупочки мои!

Игровой вариант для дошкольников опирается на игротип «Съедобное – несъедобное». Ведущий (учитель) запекает первую строчку, дети продолжают диалог, а 3 и 4 строку с повторением поют все вместе, сопровождая исполнение ритмическими движениями или звучащими жестами. По окончании исполнения ведущий называет покупку: если она относится к продуктам – дети громко говорят «Ам!» (причем, по условиям игры, тому, кто успел сказать быстрее или громче других, достается «самый лакомый кусочек»), если же покупка несъедобна – надо промолчать.

Такой игровой вариант достаточно прост и предсказуем, поэтому дети школьного возраста предпочитают чуть более сложную версию, предполагающую быструю реакцию играющих.

Игровой вариант для школьников основывается на соединении игры со считалкой, что и определяет исходное круговое построение. В этом случае ведущий, запев скороговорку и выслушав ответ ребят, стоящих в кругу, начинает пересчет игроков. Тот, на кого пришлось окончание скороговорки, загадывает покупку и становится новым ведущим. (Ведущий может вести расчет ритмически мерно, учитывая каждого игрока или, наоборот, с паузами и пропусками участников игры, изменяя неоднократно направление движения при расчете.)

Кроме того, одним из игровых вариантов может быть ситуация, при которой расчет ведется не ведущим, а передаваемым от ведущего предметом (направление движения предмета определяется запевалой). Таким образом, покупку называет игрок, в руках которого к окончанию скороговорки оказался передаваемый предмет. Предмет (игрушка, шумовой инструмент, нитка, пластиковый стаканчик с водой и т. д.) может передаваться в заданном или произвольном метре.

Скороговорочная игра «Покупки» может быть календарно приурочена к народным праздникам (масленичные покупки, покупки на Святки), включена в сюжетно-игровой урок или сюрпризный момент утренника либо использована как игра с залом во время концерта коллектива.

Скороговорочные игры не только помогают эффективно решать проблемы речевого развития ребенка, способствовать качественному воспитанию вокально-хоровых навыков, но и – а это, пожалуй, самое главное – формируют нормальный социальный тонус ребенка, обязательный для самореализации и самокоррекции. Игровые модели скороговорок объединяют задачи педагогов и детей, связывают их чувства и настроения, погружают взрослых и детей в особый мир – мир доброй и мудрой народной музыкальной культуры. Эти игры – мостик между сердцами, между учением и развлечением, между прошлым и будущим.

К вопросу о развитии мелкой техники баяниста на начальном этапе обучения

О. Н. Мельников

Овладение различными видами туше, развитие мелкой техники беглости – одна из самых сложных задач во всем комплексе формирования техники баяниста. В отличие от пианистов, у исполнителей на баяне и аккордеоне установление слухо-двигательной взаимосвязи в начальный период обучения затруднено необходимостью координировать одновременно движения мехом и пальцами. Различное строение клавиатур, их вертикальное расположение, малый ход клавиш (3–5 мм), определенная мензурная теснота, движение левого полукорпуса, передвигающегося вместе с мехом, – все это создает значительные проблемы в освоении учеником чуткости прикосновения к клавиатуре и фор-

мировании качественных навыков туше на баяне. Обычно рассматриваются 3 вида туше – нажим, удар и толчок. В плане исполнения нажим и удар различаются как вертикальной скоростью движения пальца, так и характером его прикосновения к клавише, в первом случае – плавным, во втором – резким, быстрым. Толчок же выполняется движением, похожим на удар, но без замаха – с поверхности клавиши. Очень аккуратно нужно выполнять снятие пальцев с клавиши – снятие с помощью отталкивания не позволяет сфилитировать звук, который в таком случае обрывается очень быстро, становится сухим. К этому же добавляется часто нежелательный стук клапана о деку. Это важная составляющая всего начального этапа работы с учеником.

Принято считать, что для успешного развития своей техники музыкантам необходима в первую очередь психофизическая свобода и в связи с этим ощущение максимального удобства, уверенности в действиях на клавиатурах, если говорить конкретно о баянистах и аккордеонистах.

Говоря об успешных предпосылках работы над развитием мелкой техники и беглости, а также ясности артикуляционного произношения, следует отметить, что без комфортной (удобной) посадки и установки баяна вся эта работа может оказаться напрасной. Обозначим основные моменты в этих вопросах:

1. Стул не мягкий, а полужесткий или жесткий. Высота стула должна быть такой, чтобы колени учащегося не были покатыми. Также следим, чтобы стул был не низким.

2. Обычно различают две установки баяна, несколько отличающихся друг от друга лишь расположением левого полукорпуса баяна относительно левой ноги (в одном случае он располагается на левой ноге, в другом – слева от левой ноги).

3. Длина ремней зависит от положения крепежных ушек на корпусе. Возможно использование поперечного ремня (он больше подходит для исполнения стоя). Правильно должен быть отрегулирован и ремень на запястье левой руки.

4. Важно, чтобы с первых уроков учащийся мог правильно прочувствовать и рационально использовать мышечные усилия на основных точках опоры – пол, стул, упор грифа правого полукорпуса в правую ногу, точки касания (плечи, левая рука) с ремнями и др.

Еще на одной точке опоры хочется остановиться подробно, поскольку именно она, на наш взгляд, является неким краеугольным камнем в вопросе развития беглости использования пятипальцевой аппликатуры на начальном этапе обучения баянистов. Точка опоры эта – хват за грифом большого пальца, его контакт с ним. В исторической положительной аргументации такой постановки руки большой палец находится за грифом, в контролируемом положении, как бы фиксируется нахождение кисти у грифа. Но при таком подходе 1 (большой) палец не включается в исполнительский процесс на начальном этапе работы. В таком случае, как правило, используется такой аппликатурный принцип – 2 (указательный) палец играет на 3 ряду от края грифа, 3 палец – на втором ряду, 4 палец (безымянный) – на крайнем от края грифа ряду. Мизинец используется крайне редко. Таким образом, логика преподавателя ясна – чем меньше пальцев задействовано в исполнительском процессе, тем меньше путаницы для учащегося в аппликатуре на первых уроках, три ряда – три пальца. Материал целого ряда пьес такой примитивной аппликатурой осваивается в течение нескольких учебных семестров, а то и лет. В результате учащийся быстро привыкает к выше-

указанному простому аппликатурному решению и воспринимает его как единственное правильное. Первый же палец включается в работу по мере усложнения программы эпизодически, примерно в третьем или четвертом классах, а зачастую и позже.

Вот здесь, на наш взгляд, мы и подошли к основной сути в вопросе развития беглости баянистов на начальном этапе обучения – это аппликатура баянистов-школьников и ее роль в развитии беглости в начальных классах. Как показывает практика, добиться виртуозной игры в первые два-три года обучения никому из учеников-баянистов не удастся, но с другой стороны, полное отсутствие в учебных программных требованиях ДМШ виртуозных произведений влечет за собой некоторую безынициативность в этом вопросе у большинства преподавателей начального звена.

Начиная разговор о сути проблемы, заметим, что универсальных, одинаково безотказно действующих на всех учеников приемов работы нет, и любой новый технологический материал должен быть согласован с приобретенными ранее навыками.

Сначала о правой руке. Возможно, выразим несколько крайнюю позицию в вопросе выбора аппликатуры для учащегося начального класса, но считаем, что педагогам следует быть более решительными в вопросе использования пятипальцевой аппликатуры. Некоторая категоричность этого утверждения видится в том, что далеко не все выпускники музыкальных училищ и даже вузов успешно владеют принципами пятипальцевой позиционной аппликатуры. Для таких музыкантов позиционная аппликатура – ненужный «чулан», от двери которого к тому же у них нет ключа.

В чем же принципиальная разница между так называемой, традиционной аппликатурой (2–4 или 2, 3, 5) и позиционной (1–4, 2–5, 1–5)?

1. Отсутствие в так называемой традиционной аппликатуре возможности выполнять подкладывание. Уметь играть качественно подкладывание – владеть «бесшовной игрой», столь необходимой в исполнении пассажей, объединенных одним артикуляционным смыслом.

2. Некоторая физиологическая скованность движений пальцев последовательности 2–4 (при движении вверх клавиатуры) и 4–2 (при движении вниз клавиатуры) за исключением исполнения хроматических пассажей в сравнении со схемами 1–4; 1–3, 5 (движение вверх) и 4–1; 5, 3–1 (движение вниз).

3. Использование сильных и более развитых от природы пальцев в схемах (1–4 и 4–1) дает большую мышечную свободу, что положительно сказывается на ясности штриха, артикуляции и беглости.

Термин *позиция* позаимствован баянистами из лексикона скрипачей и пианистов. В русской методической литературе одно из ранних упоминаний о позиции применимо к аппликатурному решению встречается еще в 1909 г. в «Путеводителе при обучении игре на фортепиано» К. Вебера. Он пишет: «Чем реже рука переменяет свою позицию, тем спокойнее и плавнее будет исполнение рулады или вообще пассажа. Позицией руки называется то положение ее, в котором она берет клавиши без новой подставки первого пальца»¹.

Если мы начинаем говорить об использовании 1 пальца на самом начальном этапе обучения баянистов, то сразу нужно обратиться к такому понятию, как *весовая игра* в

¹ Вебер К. Путеводитель при обучении игре на фортепиано. М., 1909. С. 41.

правой клавиатуре (в левой – она невозможна из-за наличия рабочего ремня). Весовая игра – ощущение веса руки в кончике пальца. Отличие от пианистов состоит в том, что баянист вес руки должен ощущать от предплечья в локтевом изгибе в большей степени, чем от плеча, и удерживать руку на весу благодаря контакту пальца с клавишей. Ощущение веса руки, по мнению известного баяниста и педагога Иосифа Пурица, «должно формироваться у ученика с самого начала его обучения, так как ощущение веса неотрывно связано со способностью ребенка расслабить руку, сбрасывать напряжение»¹. В этой связи можно порекомендовать простое упражнение (чтобы вес руки легче почувствовать): положить руку на колено. При надлежащем внимании педагога несколько месяцев интенсивной работы бывает достаточно для выработки основных ощущений весовой игры. Назовем их:

- 1) ощущение прикосновения подушечки пальца к клавише;
- 2) ощущение веса руки в подушечке пальцев;
- 3) ощущение свободы руки, спокойно висящее плечо, локоть выдвинут чуть вперед от корпуса;
- 4) локоть ощущается как основная точка, из которой идет вес на кончики пальцев;
- 5) вспомогательное движение – руки пластичны, свободны; направлены на создание максимально удобного положения для действий пальцев;
- 6) глубина хода клавиши ограничивается ее прикосновением к гребенке грифа.

Весовая игра дает естественную свободу действий пальцев, кисти запястья, предплечья и плеча. Чаще всего весовая игра применяется в исполнении кантилены, при исполнении *legato*. Игра на *staccato* возможна лишь в сочетании весовой игры с другими видами туше, в первую очередь с легким туше, но после того, как навык будет хорошо освоен в основном виде.

В данном случае можно говорить о том, что использование первого пальца на клавиатуре ставит его как бы в одну шеренгу с остальными пальцами в вопросах выработки ощущений весовой игры, а также свободы кисти и руки в целом. Нахождение же первого пальца за грифом, его неперемный контакт с грифом значительно усложняет поставленную задачу, о которой говорилось выше.

С чего начинать? Этот вопрос часто звучит среди педагогов, особенно среди молодых. Да, многие склоняются к мнению, что надо начинать с того, что каждый палец должен играть на своем ряду – второй (указательный) на третьем ряду от края грифа, третий – на втором ряду, четвертый на крайнем ряду. Многие учащиеся, как мы уже подчеркивали, начав таким образом свое обучение, играют этим аппликатурным решением до самого окончания музыкальной школы. Поступив в музыкальное училище, он сталкивается с гораздо более сложным учебным материалом, такого учащегося педагоги начинают приучать к использованию пятипальцевой аппликатуры, а это бывает непросто. Считаем, что в работе с начинающими баянистами бесценный опыт пианистов в вопросах постановки правой руки на инструменте только пойдет на пользу. Еще Ф. Шопен сформулировал принцип, по которому обучение игре на фортепиано нужно начинать с естественного физиологического положения пальцев в расположении на клавиатуре. Поскольку длина

¹ Пуриц И. Методические статьи по обучению игре на баяне. М.: Композитор, 2001. С. 158.

пальцев руки разная, Ф. Шопен предлагал начинать знакомство с клавиатурой фортепиано таким образом: 1-й палец – *ми*, 2, 3, 4-й пальцы – на черных клавишах (*фа#*, *соль#*, *ля#* соответственно), 5-й палец – *до*.

Применительно к клавиатуре баяна этот вариант выглядит так: первый палец – *фа*, второй – *ля*, третий – *до*, четвертый – *ми-бемоль*, пятый – *соль*. Скажем, что ряд *до* на французской системе баяна находится на крайнем ряду от грифа, и на таких инструментах первые пьесы логичнее начинать играть в *до мажоре* или *ля миноре* (тональности без ключевых знаков). При нашей отечественной системе расположения рядов рекомендуем начинать с пьес, написанных в *фа мажоре* и *ре миноре* (один ключевой знак). При игре гаммы *фа мажор* вверх (начиная с большого пальца) пальцы находятся в естественном положении, достаточно удобно осваивать подкладывание первого пальца при последовательном движении таковых на *си-бемоль* после третьего пальца, нажавшего *ля*. Рекомендуем выучить несколько простых пьес в тональности *фа мажор* с применением вышеуказанного подкладывания первого пальца. Далее можно порекомендовать освоить *ми-минорную* гармоническую гамму и несколько пьес в этой тональности (естественно, гамма начинается с первого (большого) пальца, а при игре восходящих и нисходящих гаммаобразных движений в пьесах используется аппликатура 1–4, 1–3 – вверх и 3–1, 4–1 – вниз). После освоения аппликатур в этих двух тональностях можно переходить к другим тональностям, тоники которых расположены на 2 и 3 рядах клавиатуры от края грифа баяна.

1. Несколько слов о подкладывании и переключении пальцев. Использование позиционной аппликатуры не означает отказ от переключений пальцев, часто встречающихся при игре традиционной трехпальцевой аппликатурой. Встречаются быстрые пассажи, когда при игре на трехрядном баяне переключивание является для многих исполнителей, пожалуй, единственным решением, например, в случае перехода с *си-бемоля* на *до*:



Здесь вместо, казалось бы, логичного подкладывания (по гамме) 1–3, 1–4, можно использовать переключивание.

В продолжение разговора о позиционной игре отметим, что особенно удобно использовать ее в так называемых аппликатурных «вертушках»:



Вместо традиционной: 3–4–3–2, 3–4–3–2 рекомендуем здесь играть указанные в нотном примере 1–4–3–2, 1–4–3–2.

Обозначив проблему в вопросе развития беглости пальцев правой руки, считаем необходимым предложить небольшой комплекс упражнений для учащихся начальных классов. Упражнения просты для разучивания и запоминания. В вопросе их освоения двигаться необходимо от простого к сложному:

Упражнение № 1. Равномерное и ровное чередование двух звуков, например *ре* и *фа*. Начинать в медленном темпе, постепенно ускоряя темп до максимально возможного, сохраняя ясность и ровность в исполнении. Последовательность пальцев должна быть раз-

личной: 3–2, 4–2, 3–1, 4–1 при игре с ноты *фа* и соответственно 2–3, 2–4, 1–3, 1–4 при игре с ноты *ре*.

Упражнение № 2. Не забываем о пятом пальце – чередование звуков в сексту, играем сексту «ля – до» 5 и 2 пальцами и «до – ля» соответственно 2 и 5 пальцами. При игре этого упражнения преподаватель следит за тем, чтобы первый палец учащегося не прижимался к грифу, а также не совершал заметных лишних самостоятельных движений – он должен оставаться на весу:

Упражнение № 3. Используем уже три пальца – задействуем звуки *фа*, *ре* и *си* (пока ограничиваемся использованием клавиш, расположенных на одном ряду). Играем триоли 4–3–2 и 3–2–1 сверху вниз и 2–3–4 и 1–2–3 снизу вверх.

После этого упражнения даем руке отдых, расслабляем и опускаем на 15–20 секунд руку вниз. Каждое упражнение играется по 15–20 раз.

Упражнение № 4. Вновь задействуется пятый палец, играем последовательность «*си – соль – ми*» 5–3–2 сверху и «*ми – соль – си*» 2–3–5 снизу вверх:

Упражнение № 5. Переходим к более сложному варианту исполнения с использованием четырех пальцев подряд. «*Си – ре – фа – соль#*» 1–2–3–4 вверх и «*соль# – фа – ре – си*» 4–3–2–1 вниз (вариант внизу). Можно усложнить задачу и исполнять аппликатурой с пропуском слабого четвертого пальца – 1–2–3–5 (вариант вверх):

Упражнение № 6. Подкладывания первого пальца под третий и четвертый палец. Необходимо отслеживать и координировать слухом ясность, ровность и легкость движений пальцев, свободу кисти и запястья:

Упражнение № 7

Упражнения № 4–7 исполняются по 15–20 раз без перерыва. После этого рука отдыхает.

При исполнении всего этого комплекса упражнений педагогу необходимо визуально следить за тем, как ученик их исполняет. Пальцы должны быть свободными, движения – экономными. Динамика не должна быть однообразной – это быстро утомляет слух. Лучше исполнять упражнения на восходящей и нисходящей динамике (подобно игре гамм – вверх на *crescendo*, вниз на *diminuendo*). И самое главное – учащийся должен слушать и слышать тот конечный результат, который производят его пальцы, и уметь его при необходимости корректировать.

Немного о развитии беглости в левой руке, в которой выбор аппликатурных решений существенно ограничен (что, безусловно, ограничивает двигательные способности пальцев), так как первый палец в силу конструкции инструмента практически не используется в игре, да и сама постановка левой руки (в силу конструктивных особенностей баяна) значительно ограничивает технические возможности. В постановке левой руки очень важно не пропустить момент включения в игру 5-го пальца на басах. Многие учащиеся 5–7 лет просто не способны в первый год обучения свободно доставать мизинцем до основного ряда басов. Игра без пятого пальца входит в привычное русло для многих учащихся, затем, подрастая, они в состоянии дотянуться им до басов, но уже это делать не хотят и порой проставленную педагогом аппликатуру с использованием пятого пальца стараются не выполнять – пытаются нажать везде (хоть и далеко) вместо пятого четвертым пальцем.

Все чаще и чаще мы встречаем на конкурсах и концертах учащихся ДМШ владеющих выборной системой баяна, что не может не радовать. Несколько слов об исполнении на выборной клавиатуре. Как показывает практика, большинство учащихся-баянистов даже начальных курсов музыкальных училищ испытывают большое затруднение при игре гамм в три октавы с использованием 5-го пальца, особенно при игре сверху вниз. Думается, что в этом вопросе нужно подходить строго индивидуально. Если в длинных гаммаобразных пассажах ученик испытывает трудности такого рода, то такой аппликатурой лучше не пользоваться, а поискать трехпальцевый вариант. Трехпальцевый (без пятого пальца) вариант более сложный для запоминания в своем графическом рисунке, но, как правило, более надежный в практической реализации, так как кисть и пальцы левой руки испытывают значительные физические нагрузки, появляющиеся при ведении меха.

Отметим, важно следить за тем, чтобы пясть левой руки была не зажата. При ведении меха (который не должен подниматься при игре наверх) должны работать бицепсы и трицепсы, не следует напрягать всю руку.

Хочется надеяться, что данный материал окажется полезным для работы преподавателей ДМШ, которые ставят одной из своих первостепенных задач формирование свободы исполнительского аппарата и развитие мелкой техники у учащегося-баяниста.

О некоторых аспектах механизма речи в воспитании творческой личности ребенка

С. М. Соковицова

Соприкасаясь с детским творчеством в рамках фестивального движения «Роза Ветров» по работе с одаренными детьми и молодежью, мы четко видим, что в последнее время интерес к этому направлению значительно вырос. Сейчас каждый педагог понимает, что в воспитании ребенка главнейшая задача – это умение уловить индивидуальность, вызвать к жизни искорку таланта, а затем постоянно облагораживать его вкус, насыщать его лучшими идеями.

В широком смысле – это активная практическая организационно-коммуникативная и творческая деятельность педагога и участника.

В узкопрофессиональном смысле – это индивидуальная креативная деятельность и педагога, и участника, завершающаяся созданием задуманного произведения, определенного авторским замыслом, в результате которого появляются новые оригинальные формы и способы его представления (режиссерское решение).

В театральных коллективах, в кружках художественного слова (сегодня они вновь привлекают внимание) основная задача – подготовка творческой личности ребенка, воспитание умения логично, образно, эмоционально действовать словом, «заражать» им зрительный зал. Методологической основой обучения является учение К. С. Станиславского¹. Развитие голосоречевых возможностей, его орфоэпической культуры, воспитание языкового чутья, способности овладения авторским словом, формирование речевой выразительности осуществляется во взаимодействии с руководителем. Механизм речи человека – это система психофизиологических способностей, обеспечивающих процесс создания и восприятия высказываний или текста. И для решения задач практического характера данный подход в какой-то степени дает возможность рассмотреть сущность механизмов речи, обеспечивающих регуляцию умственных действий, интеллектуальную и творческую деятельность маленького человека. На занятиях по художественному слову прежде всего раскрываются такие механизмы, как механизм эквивалентных замен, механизм памяти, механизм антиципации (прогнозирования). Назовем некоторые из умений, которыми должен владеть участник кружка перед конкурсом чтецов: умение формулировать проблему, задачу, вопросы, которые связаны с конкретным произведением (проза, стих), характером и целями коммуникации; умение выдвигать гипотезы, предположения, версии о содержании, структуре, замысле текста.

Любой литературно-художественный материал – будь то слово, рассказ, отрывок из повести, стихотворение, композиция и т. д. – должен способствовать включению учащегося во взаимодействие, борьбу, конфликт. Здесь важны оценки, восприятие, внутренний монолог, диалог в целом, нахождение импровизационного существования на сцене. Думается, что правильным будет начать работу над текстом не с творческого освоения определенных правил, не с расстановки смысловых пауз и выделения главных слов, а с общего самостоя-

¹ Станиславский К. С. Собр. Соч.: в 8 т. Т. 8. М.: Искусство, 1961.

тельного восприятия материала, с развития умения логически и образно мыслить, самостоятельно решать, ради чего я высказываю ту или иную мысль, кому и с какой целью.

Воспитание чувств человека тесно связано с развитием эмоционального отношения к окружающему миру, причем одним из связующих звеньев являются характеристики способности к эмпатии (с греч. 'сопереживание') – это постижение эмоционального состояния, проникновение в переживания другого человека. Установлено, что эмпатическая способность индивида возрастает, как правило, с ростом жизненного опыта. Для педагога детского коллектива большое значение имеет воспитание у индивида эмоционально-положительного отношения, так как это основа доброжелательности, готовности к общению. Естественно, что развитие и укрепление нравственной атмосферы общества – реальная задача семьи, школы, творческих коллективов и государства в целом. Бесспорно и то, что воспитание нравственной личности не должно обходиться без воспитания ценностно-духовного восприятия мира. А работая над литературным произведением, учащиеся не только по-новому узнают жизнь людей, но и усваивают прекрасный русский язык во всем его многообразии, знакомятся с различными способами изложения мысли, передачи тонких и сложных переживаний. Творческая работа над литературно-художественным материалом развивает образное мышление и речь в целом, обогащает внутренний мир, укрепляет память. И, главное, способствует раскрытию творческой индивидуальности, развитию потенциальных возможностей, а это в наше время гаджетов и компьютерной техники имеет большое значение. Нельзя рассчитывать на совершенствование духовной культуры человека без специальной организации актов коллективного раздумья о вечных вопросах жизни, о связи человека с природой, обществом.

С этих позиций деятельность и личность педагога – режиссера театрального коллектива и художественного слова необычайно важна. В классическом определении содержания профессии режиссера, данном В. И. Немировичем-Данченко, говорится о триединстве качеств режиссера: режиссер-толкователь, режиссер-зеркало и режиссер-организатор¹. К. С. Станиславский говорил о «многообразии способностей» режиссера.

С педагогической точки зрения к определению содержания профессии режиссера важен подход Л. П. Новицкой. Во-первых, режиссер – это организатор всей работы коллектива, помощник для актера и чуткий руководитель в его творческих поисках. Во-вторых, он должен быть образцом принципиальности, примером в области этики и морали. В-третьих, это воспитатель, чуткий товарищ и друг, тонкий психолог. В-четвертых, режиссер – это педагог. Одной из главных задач режиссера как педагога является умение помочь актерам усовершенствоваться, углубить их актерское мастерство².

Как мы понимаем, в современной профессиональной литературе существует огромное количество определений содержания профессии режиссера. Многообразие творческих функций режиссера соответствует такое же богатство творческих способностей. Главное, чтобы режиссер был в первую очередь хорошим педагогом, знающим и умеющим доносить свои идеи своему творческому коллективу.

¹ Немирович-Данченко В. И. Из прошлого. Москва: Искусство, 1936.

² Новицкая Л. П. Изучение элементов и психотехники актерского искусства. Тренинг и муштра. М., 1969. С. 10.

Формирование детского сознания, творческой личности и соответствующего стиля морального поведения и речи в обществе опирается на ряд автономных предпосылок. Оно предполагает определенный уровень интеллектуального развития в семье, способность и умение воспринимать, применять и оценивать соответствующие нормы и поступки. Но в коллективе очень важно для ребенка эмоциональное развитие, включая способность к сопереживанию, накопление личного опыта самостоятельных моральных поступков и последующей их самооценки, а также влияние социальной среды, дающей учащемуся конкретные примеры нравственного и безнравственного поведения. Все это направляет его поступать так или иначе или просто рассуждать об этом. Задача педагога-режиссера, да и всего коллектива, помочь ему в этом.

Основные тезисы авторской методической модели исполнительского мастерства музыканта

Н. И. Степанов

Представленная далее методическая модель исполнительского мастерства музыканта позволяет исключить из исполнительского процесса многочисленные противоречия, которые лишают музыкантов-исполнителей (дирижеров, пианистов, струнников, духовиков, исполнителей на народных инструментах и др.) возможности достичь вершин исполнительского искусства.

Изучив модель, вы увидите разрешение противоречий в координации игровых движений, направленности внимания – внешнего и внутреннего (от чего полностью зависит работа памяти), эмоций, самоконтроля, условий КВЭСЦ – основных препятствий на пути к мастерству, которые интуитивно обошли лишь редкие выдающиеся музыканты-исполнители.

Модель мастерства музыканта-исполнителя

В процессе исполнения произведения музыкант одновременно решает вопросы: **координации** игровых движений; направленности **внимания** – внешнего и внутреннего (условия эффективности работы памяти); **эмоций**, которые должны быть предвосхищающими; **самоконтроля**, на основе предвосхищающих представлений результата предстоящего действия, а не восприятия уже полученного; трех условий **целесообразности**, сформулированных П. Анохиным.

Это самый сложный комплекс процессов, которые происходят при извлечении звука по сути в одно мгновение. Они тесно связаны и взаимозависимы друг от друга, образуя систему взаимодействий: умственных, эмоциональных (психических) и физических (единства «ума, сердца и руки» – Г. Песталоцци). Музыкант-исполнитель обязан выйти на уровень такого единства. Его действия тем самым переходят в стадию «действий-переживаний», предпосылку музыкально-исполнительского творчества. (Например: извлечь звук *dolce*, *grazioso* или схватывая «как коршун – добычу», Ф. Лист – Г. фон Бюлов и т. д.).

Противоречия наблюдаются в процессах координации, внимания, эмоций, самоконтроля, целесообразности (КВЭСЦ), образующих целостную систему.

01 «Координация и представления являются, по сути, одним и тем же» – Дж. Х. Джексон (до сих пор предлагается автоматизировать движения пальцев, извлекающих звук, что исключает представления, а равно – осознаваемую координацию движений).

02 Действие внимания: «внешнее и внутреннее внимание тормозят друг друга» (предлагается «слушать себя», «следить за собой», т. е. действовать в режиме восприятия, что исключает действия в режиме представлений, необходимых для координации игровых движений и запоминания произведения).

03 «Предвосхищающая эмоциональная коррекция поведения» как способ влияния на качество управления силой игровых движений – динамикой, скоростью движений – темпом произведения, ритмом и продолжительностью игровых движений – штрихами в процессе исполнения и в целом характером музыкально-исполнительских действий на основе синтеза этих качеств как средств выразительности при создании музыкального образа во время самого исполнения.

04 Самоконтроль связан с процессом самоуправления музыкально-исполнительскими движениями и действиями, который, чтобы быть успешным, должен совершаться «на полной ориентировочной основе» – П. Гальперин (т. е. на основе представления будущего результата с эффективной обратной связью мозга и рук – Н. Бернштейн, П. Анохин, – а не его восприятия «по конечному результату» /«слушай себя»).

05 Сформулированные П. Анохиным условия целесообразности гласят: совершающий какие-либо профессиональные движения обязан всегда знать и представлять: «что он делает, как делает и когда» (положительный ответ на данные вопросы, выполнение данных условий – все пять позиций, – предполагает наличие в распоряжении играющего одновременно чуткого (чувствительного), активного и экономичного аппарата).

Изучив схемы модели, вы получите способ взаимодействия с музыкальным инструментом, который избавит вас от исполнительских проблем по вышеперечисленным позициям.

Как показывает анализ игры выдающихся исполнителей, их действия происходят именно в границах соблюдения закономерностей. Извлекая звуки из своих инструментов в соответствии с ними, музыканты-исполнители приобретают возможность достижения тончайших ощущений своего игрового аппарата. Это средство эффективного управления динамикой (силой), штрихами (ритмом движений и их продолжительностью), темпом (скоростью движений) и получения высокого художественного результата.

В основе: представление и переживание характера будущего игрового действия и звука, а не переживание уже появившегося (при пассивном игровом аппарате).

Нам представляется, что принципиально модель пригодна не только музыкантам. Она позволяет эффективно управлять действиями рук и манипуляций пальцами спортсмену, медику (хирургу), актеру, создателю механизмов особой точности и др.

Обучение музыкально-исполнительским действиям (рис. 4.1)

01 В первую очередь – двигательные представления.

02 Как только слышали извлекаемый звук, уделяем внимание движениям и звуку, запоминая то, что делаем руками. Синхронизируем представления – двигательные со слуховыми.

03 Синхронизация позволяет совершаемому музыкально-исполнительскому действию окраситься эмоционально (в соответствии с авторскими пожеланиями стать художественно-артистичными, например – «нежно», «грациозно» или «гневно»).

04 С этого момента мышление исполнителя оперирует всеми видами представлений и опирается на целый комплекс представлений, что позволяет ему в полной мере оценивать свои действия.

05 Достигается состояние возможности положительного ответа на вопросы целесообразности (по П. Анохину) – состояние творчества.



Рис. 4.1. Формируем представления

Обученный учащийся-музыкант и его сознание (мышление) (рис. 4.2)

На схеме представлен сформировавшийся музыкант-исполнитель по всем профессионально необходимым параметрам: знаниям законов, личным музыкально-образным представлениям, сформированным исполнительским навыкам.

ОСМЫСЛЕННОЕ взаимодействие с музыкальным инструментом (рис. 4.3)

01 Прежде всего важно иметь навыки, позволяющие формировать представления, обеспечивающие точность воспроизведения текста.

02 После этого на основе полученных ощущений движений и звука отбираются и формируются средства выразительности.

03 Далее на основе прозвучавших интонаций и сложившихся звуковых образов и картин возникают те или иные переживания, которые откладываются в памяти исполнителя в виде синхронизированных двигательно-слуховых (осознательно-звуковых) представлений и образов.

04 После этого при повторном воспроизведении формируется навык самоконтроля и самооценки результата действий. Он полностью основывается на сложившихся критериях в виде осознательно-звуковых представлений.

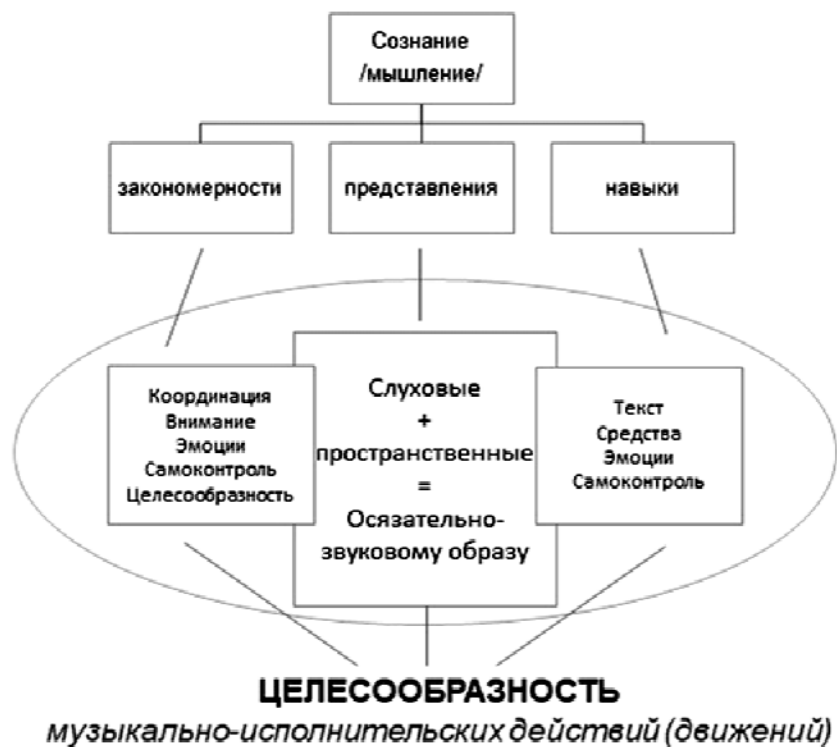


Рис. 4.2. Сформировавшийся музыкант-исполнитель



Рис. 4.3. Навыки, необходимые для осуществления исполнительского процесса



Рис. 4.4. Качества игрового аппарата



Рис. 4.5. Самоконтроль

Чувствительность. Активность. Экономичность (рис. 4.4)

Чувствительность игрового аппарата (точность, порядок), его активность (дифференциация усилий) и экономичность (адекватность образу) возможны лишь при способе извлечения звука «взятием».

Благодаря «ощупывающему» эффекту, «взятие» обостряет максимально чувствительность пальцев руки до – 95,6 % (А. Запорожец).

Операция по извлечению художественно-выразительных звуков (рис. 4.5)

В момент «взятия» устанавливается устойчивая обратная связь между руками и мозгом. Исполнитель получает информацию о том, как совершается музыкальное действие, какие возникают тактильные ощущения, насколько они соответствуют звуковым впечатлениям. По сути, совершается действие, соответствующее условиям целесообразности, всегда знать и представлять – что делается, как делается и когда.

Тем самым полученные результаты оперативно осмысливаются.

От звука к звуку идет процесс создания музыкально-звукового образа при исключительной точности действий по усилиям, ритму, порядку (динамике, штрихам и темпу – чисто музыкальным параметрам).

Достигается адекватность игровых движений по усилиям, порядку, точности. Все по тексту и смыслу.

Наступает момент, когда репродуктивные действия исполнителя становятся продуктивными (творческими). Движения игрового аппарата адекватны музыкально-художественному образу. Ничего лишнего и неточного – все по тексту и образу!

Игровой аппарат при этом одновременно чувствительный, активный и экономичный, что достигается исключительно способом извлечения – «взятие».

В Природе он оказался единственным!

Его исключительность обусловлена тем, что, он обеспечивает исполнителя исключительно послушным игровым аппаратом, который будучи информативным, многофункциональным и послушным творческой воле остается естественным видом движений.

Лишь этот способ обладает всей необходимой атрибутикой для управления психофизическими параметрами (силой, скоростью, ритмом, порядком и местоположением), для координации, основанной на активизации внутреннего внимания, что обеспечит эффективность работы памяти. Благодаря управлению движениями пальцев (как носителей звука и его выразительности) и самоконтролю, основанному на предвосхищении (представлении), достигается выполнение трех условий целесообразности (П. Анохин), что обеспечивает нас возможностью в звуке оперировать всем психофизическим арсеналом выразительных средств и в целом – творить!

Так, образуется система взаимосвязанных и взаимозависимых процессов – КВЭСЦ.

Условия организации самостоятельной работы студентов в исполнительском классе

Т. П. Варламова

Важнейшим показателем соответствия современным требованиям, которые предъявляются в музыкальных вузах к качественному аспекту образования, является самостоятельность студентов, одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами. Являясь одной из основных форм обучения, самостоятельная работа играет важнейшую роль в процессе воспитания и образования музыкантов-исполнителей. Ее организация связана с задачей интенсификации обучения, усиления развивающего эффекта, и обычно выступает как актуальная задача в педагогике музыкального образования.

«Самостоятельность предусматривает ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, в том числе принятия нестандартных решений»¹.

Обязательными условиями организации самостоятельных занятий следует считать планомерность, системность, целенаправленность, регулярность и осмысленность. Активизация и оптимизация самостоятельной работы студентов возрастает в связи с направленностью современного обучения на развитие навыков творческой деятельности, этот процесс обусловлен научной и методической организацией системы индивидуальных занятий.

Немаловажен стабильный режим и дисциплина в самостоятельной работе, при которой не только прочнее усваиваются необходимые умения и навыки, но и легче воспитывается профессиональная уверенность исполнителя.

Методические рекомендации по способам организации самостоятельной работы требуют детальной разработки и точно выработанной системы закрепления и приумножения тех знаний, которые музыканты-исполнители получают в ходе учебных занятий.

Самостоятельность при изучении специальных дисциплин проявляется через планирование учебной работы; отбор нотно-методической литературы, изданий для самостоятельного изучения; подготовку наглядно-демонстрационных пособий в виде аудио- и видеозаписей; самостоятельное выполнение отдельных учебных заданий и целостной работы по специальным дисциплинам без непосредственной помощи и подробного разбора с педагогом; самостоятельное выполнение отдельных профессиональных обязанностей в ходе учебных занятий и специально организуемой исполнительской практики.

Таким образом, значение самостоятельной работы музыкантов в процессе индивидуальных и практических занятий по овладению специальными знаниями заключается в самостоятельном прочтении, просмотре, прослушивании, наблюдении, осмыслении, запоминании, проигрывании и воспроизведении определенных музыкальных произведений.

Специфика функционального значения самостоятельной работы заключается в воз-

¹ Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1998. С. 309.

возможности сущностной оценки студента со стороны педагога. Выполнение на том или ином уровне заданий по самостоятельной работе дает педагогу право судить о степени освоения студентом учебного материала; следить за ростом его исполнительского мастерства; оценивать уровень заинтересованности студента, его психологическую мотивацию; понять природу дарования студента; точнее использовать его индивидуальность в дальнейшем обучающем процессе.

Самостоятельная работа студентов – это их деятельность в процессе обучения и во внеаудиторное время, выполняемая по заданию педагога, под его руководством, но без его непосредственного участия. Цели самостоятельной работы выражены в закреплении и совершенствовании полученных на занятиях знаний, умений и навыков, а также приобретении дополнительных профессиональных знаний и новой информации.

В содержание самостоятельной работы входят как совокупность учебно-педагогических заданий, которые должен выполнить музыкант в процессе обучения, так и способ деятельности по выполнению соответствующего теоретического или практического задания. В ходе самостоятельной деятельности музыканта-исполнителя невозможно провести грань между выполнением теоретических и практических задач, так как они находятся в постоянном взаимодействии. Соответственно, практически невозможно разделить теоретические и практические навыки, которые получает инструменталист в ходе учебного процесса и самостоятельной работы.

По выражению Г. М. Цыпина: «В собственно педагогическом аспекте проблема воспитания самостоятельности учащегося-музыканта затрагивает и методы преподавания, и приемы (способы) учения, и формы организации учебной деятельности в музыкально-исполнительском классе»¹.

В структуре самостоятельной работы можно выделить три ступени: 1) репродуктивная (подражание образцам, усвоение и воспроизведение запечатленного и сохраненного в памяти нотного текста); 2) репродуктивно-практическая (оценка материала с точки зрения своего опыта, знаний, умений и навыков); 3) критически-творческая (критическое отношение к знаниям, продуктивный характер мышления).

Ведущими формами учебного процесса в вузе становятся самообразование – как целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью в целях приобретения систематических знаний, и самоконтроль – как сознательная регуляция личностью собственных состояний, побуждений и действий на основе сопоставления их с некоторыми субъективными нормами и представлениями.

Повышенная значимость личной ответственности в практике самостоятельной работы занимает одно из важных мест, так как только в процессе индивидуальной работы происходит наиболее интенсивное развитие личности. На эффективность деятельности и формирование личности исполнителя влияет самооценка – как элемент самосознания, характеризующийся эмоционально насыщенными оценками самого себя как личности, собственных способностей, нравственных качеств и поступков.

Таким образом, самостоятельная деятельность рассматривается в нескольких значе-

¹ Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. М.: Интерфакс, 1994. С. 356.

ниях: во-первых, как характеристика личности (самостоятельность личности); во-вторых, как обобщенный показатель творческой самостоятельности; в-третьих, как индивидуальные представления-выводы об интеллектуальной деятельности и умственных способностях музыканта (интеллектуальная самостоятельность, самостоятельность мышления).

Способность к умственному восприятию и переосмыслению информации реализуется в познании, т. е. творческом процессе получения непрерывного обновления полученных знаний. Именно самостоятельная познавательная деятельность способствует созданию активного отношения к учебе, выработке осознанных целей, самоконтроля и формированию творческого мышления, которое является основой педагогической и исполнительской деятельности музыканта.

В понимании сущности активизации познавательной деятельности при изучении нового материала существует определенная последовательность в организации самостоятельной работы студентов. Она включает в себя следующее: активное, мотивированное прослушивание, наблюдение, знакомство с фактическим нотным материалом, понимание его особенностей, соотношение ранее усвоенного теоретического материала с новым; анализ методических приемов, сравнение их, нахождение сходств, различий, выявление существенных признаков, свойственных новым навыкам и понятиям; синтез, обобщение, формулирование нового вывода; практическое применение теоретических положений, обоснование своих исполнительских действий; проверка правильности выполнения заданий.

Основными признаками самостоятельной работы студентов принято считать: 1) наличие познавательной, практической профессиональной задачи, проблемного вопроса, особого времени на подготовку, выполнение и решение; 2) проявление умственной сосредоточенности для правильного и наилучшего выполнения того или иного действия; 3) проявление сознательности, самостоятельности и активности студентов в процессе решения поставленных задач; 4) владение навыками самостоятельной работы; 5) осуществление управления и самоуправления самостоятельной познавательной и практической деятельностью.

В самостоятельном решении познавательных и практических задач музыканта-исполнителя всегда присутствуют элементы управления и самоуправления данной деятельностью, а именно: целеполагание; планирование работы (самостоятельно или с помощью педагога); текущий контроль и самоконтроль за ходом, промежуточными и конечными результатами работы; корректировка хода работы; устранение замеченных ошибок, неточностей, установление и исключение их причин; совершенствование способов выполнения работы.

Вопросы активизации и реализации принципа полной самоотдачи в процессе самостоятельного обучения имеют важное значение для развития музыканта, так как носят деятельный характер, и от их качества зависит достигнутый результат. Одним из психолого-педагогических условий организации самостоятельной работы является создание активного отношения к учебному процессу, которое основано на грамотной мотивации, стимулирующей выполнение данного условия. Личная заинтересованность в самостоятельной деятельности способна мотивировать активность личности.

По выражению Б. Ф. Ломова, «мотивация является глубоко личностным образованием, а сами мотивы – системообразующие факторы личности, вследствие чего мотив рассматривается как неотъемлемый структурный компонент деятельности»¹.

Главной мотивацией в любой сфере и направленности деятельности личности являются потребности и интерес. Потребности являются стимулом побуждения человека к деятельности и разделяются на два вида: первичные (физиологические и экзистенциальные) и вторичные (социальные, престижные, духовные), которые у творческих людей приобретают большую значимость и лежат в основе возникновения интересов и желания в познании.

Интерес рождает потребность в познании и постоянную необходимость пополнения полученных знаний для совершенствования имеющегося внутреннего творческого потенциала и развития личности. Интерес может развиваться в одну из важнейших личностных потребностей в активном и деятельном отношении к изучаемому предмету. Интерес как положительно окрашенный эмоциональный процесс связан с потребностью узнать что-то новое об объекте интереса. Наличие интереса при усвоении нового придает знаниям осмысленность, основательность, прочность.

Кроме того, одним из условий успешной организации самостоятельной работы студента уже на самом этапе изучения нового материала является активное восприятие, составляющее результат его познавательной мыслительной деятельности. Известно, что восприятие вызывается теми или иными намерениями, целями, интересами и, наряду с непосредственным отражением предмета, включает в себя осмысление впечатлений.

Существует большое разнообразие приемов активизации восприятия студентов, а именно: раскрытие практического значения темы занятия, конкретизация цели предстоящего занятия, знакомство с планом изложения материала педагогом; соблюдение преемственности в излагаемом новом материале; осуществление связи вновь изучаемого нового материала с ранее пройденным; интересное, логическое, доходчивое изложение темы занятия; постановка вопросов с целью проверки внимательности студентов и осознанности понимания ими изучаемого; постановка проблемы; формулировка познавательных задач; связь с жизнью, с будущей специальностью и т. д.

Использование того или иного приема, стимулирующего активное восприятие, будет результативным в том случае, если студент работает над приобретением новых знаний при разборе произведений осмысленно, сознательно, без всякого принуждения, с большим интересом.

Свое внешнее выражение содержание самостоятельной работы находит во всех организационных формах учебной и внеаудиторной деятельности, в ходе самостоятельного выполнения различных заданий, например, участия в концертах, конкурсах, фестивалях. В различных формах учебно-педагогического процесса самостоятельность музыкантов проявляется по-разному: от простого воспроизведения, выполнения задания по определенной схеме до самостоятельной творческой деятельности. Развитие творческой самореализации личности музыканта-исполнителя зависит от правильно структурированной самостоятельной работы по освоению музыкального материала и формирования музыкального мышления.

¹ Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. С. 204.

Для успешности и результативности мыслительной деятельности необходимо воспитывать у студентов самостоятельность мышления. К наиболее эффективным приемам, средствам формирования самостоятельности мышления относятся: умение педагога задавать вопросы, направленные на самостоятельное осмысливание этих вопросов студентами; формирование у них собственной точки зрения, овладение приемами противопоставления, взаимозависимости, сходства, различия и т. д., подводщими к выводам, обобщениям и содействующими развитию мышления, высокой умственной активности. Доказано, что более высокий уровень аналитико-синтетической деятельности музыкантов-исполнителей обнаруживается при условии, когда в процессе восприятия они сами находят существенные признаки нового и применяют их в практических действиях, когда им предоставляется максимум возможности для самостоятельного анализа, обобщений. Достигнуть же наибольшей результативности восприятия можно лишь при погружении в самостоятельную мыслительную и творческую деятельность.

Вся работа, организуемая на этапе первичного закрепления нового материала, направлена на воспроизведение только что воспринятых знаний. Для успешного проведения этого процесса педагогами используются разные активизирующие учебную деятельность приемы. К ним можно отнести: связь нового материала с пройденным, с личным опытом студентов; прослушивание записей; проблемную постановку цели, задачи, установку на предстоящий отчет; создание ситуаций трудностей, противоречий; использование приемов противопоставления, сходства, различий, а также организацию самостоятельной работы.

Редактирование текста – это необходимый метод подготовки к самостоятельным занятиям. Следует учитывать, что редактирование сочинения целесообразно проводить совместно с педагогом, для нахождения самостоятельного поиска и индивидуального варианта интерпретации. Необходимо знание разных редакций исполняемого произведения. Важно воспитывать умение в них ориентироваться и критически подходить к нотному тексту музыкального сочинения, отделяя авторские указания от редакторских замечаний.

Целесообразно составлять предварительный план занятий, включающий в себя исполнение пройденного и усвоенного материала, анализ сделанного и корректировку технических и художественных заданий.

Существенным фактором в процессе самостоятельной работы является решение следующих задач: 1) подробное изучение теоретического материала и методики преподавания дисциплины; 2) практическое самосовершенствование и самореализация в процессе творческой деятельности; 3) выработка стойких самостоятельных взглядов, на основе изученного материала; 4) анализ концертно-исполнительской деятельности других музыкантов; 5) осмысление и выработка четко сформулированного собственного мнения; 6) формирование ценных качеств: трудолюбие, дисциплинированность, творческий подход к делу, самостоятельность и образность мышления; 7) грамотное, точное, последовательное, обоснованное изложение своих мыслей в процессе исполнительской и педагогической деятельности.

При выполнении любого вида самостоятельной работы студент должен пройти следующие этапы: определение цели самостоятельной работы; конкретизация позна-

вательной (проблемной или практической) художественно-исполнительской задачи; самооценка готовности к самостоятельной работе по решению поставленной или выбранной задачи; выбор адекватного способа действий, ведущего к решению задачи (выбор путей и средств для ее решения); планирование (самостоятельно или с помощью педагога) самостоятельной работы по решению задачи; реализация программы выполнения самостоятельной работы; осуществление в процессе выполнения самостоятельной работы управленческих актов: слежение за ходом самостоятельной работы, самоконтроль промежуточных и конечного результатов работы, корректировка на основе результатов самоконтроля программы выполнения работы, устранение ошибок и их причин.

Важным функциональным предназначением самостоятельной работы является накопление студентами опыта поисковой деятельности, когда студент сам определяет объем недостающих знаний и пути их поиска, т. е. решает проблему самостоятельно. Поэтому активизация самостоятельности студента в решении творческих задач, развитие инициативы в трактовке и интерпретации произведений способствуют формированию умений на основе внимательного и вдумчивого изучения нотного текста для создания и реализации своего исполнительского замысла.

Культивирование интеллектуальной активности является обязательным условием воспитания самостоятельного подхода студента к разрешению конкретных исполнительских задач, а именно: 1) умение поставить определенные цели в ходе самостоятельной работы, выделить необходимые художественно-исполнительские задачи; 2) выявить технические приемы, которые требуют детальной проработки, определить средства достижения максимального результата поставленных музыкально-исполнительских задач; 3) выделить главные и второстепенные задачи и продуктивно спланировать способы их достижения; 4) регулировать время и интенсивность самостоятельной работы, постоянно концентрируя свое внимание на поставленных задачах, не позволять себе мысленно отвлекаться от содержательного аспекта деятельности; 5) умение сохранить творческое начало в ходе теоретической и практической работы, что способствует сохранению интереса к познавательной деятельности и закреплению концентрации на творческом аспекте исполнительской деятельности.

С правильной организацией самостоятельной работы студентов связано воспитание творческой инициативы, формирование ясных представлений о методике разучивания произведения и приемах работы над различными техническими трудностями.

Творческая самостоятельность музыканта-исполнителя трактуется, как способность индивидуально осуществлять всю работу над произведением, создавая субъективное прочтение музыкального образа, переданного в тексте произведения, а также характер исполняемого музыкального сочинения. Само понятие *творческая самостоятельность* включает в себя: самоконтроль, самоанализ, решение проблемной задачи, умение прочитывать содержание, заложенное композитором в соответствии с эпохой создания музыкального произведения и многое другое.

Творческая самостоятельность совершенствуется благодаря творческому мышлению, воспитанию эталонных музыкально-слуховых представлений, закреплению и совершен-

ствованию музыкально-теоретических знаний, музыкальных обобщений, основанных на синтезе логического и эмоционального начала восприятия музыкального произведения. При этом прохождение учебного материала для самостоятельного изучения должно осуществляться в соответствии с каждым новым этапом музыкально-художественного и технического развития студента.

Таким образом, процесс активизации и организации самостоятельной работы студента-музыканта является основным фактором развития яркой личности исполнителя, включающий в качестве главного компонента развитие умения творчески инициативно и профессионально грамотно осваивать различные сферы музыкального искусства.

4.6. КОНКУРС В РАМКАХ ФЕСТИВАЛЯ ТВОРЧЕСТВА: МНЕНИЯ ЭКСПЕРТОВ

Программа конкурса свободная... «Есть ли границы у свободы?»

В. В. Есаков

Конкурсы уже давно и прочно стали реалиями современной музыкальной жизни. О положительных и отрицательных сторонах этого явления написаны многие страницы, но количество конкурсов постоянно увеличивается, как растет и количество музыкантов, участвующих в конкурсах. В любом случае оценка независимого и беспристрастного жюри дает как конкурсанту, так и его педагогу достаточно объективный взгляд на их творчество, показывает их рейтинг в данный момент. Регламент многих конкурсов предполагает проведение после конкурсных прослушиваний круглых столов, на которых члены жюри анализируют результаты конкурса и дают свои оценки выступлениям и рекомендации.

Подготовка произведений к конкурсу – ответственный и сложный процесс, не менее важный для становления и развития музыканта, чем само выступление на конкурсе. Конкурсное выступление можно сравнить с вершиной айсберга, имеющего огромную подводную часть, и, хотя оно может быть подвержено множеству случайностей, залогом его успешности являются многие часы рационально организованных занятий и репетиций.

Успешность выступления во многом зависит не только от талантливости исполнителя и порой даже не от степени его подготовки, а от грамотно подобранной программы, подчеркивающей все лучшие качества исполнителя.

Условия многих конкурсов, особенно рассчитанных на широкое участие учащихся музыкальных школ и даже любителей музыки, предполагают свободу в выборе программы. В Положениях о конкурсе, где прописаны все основные параметры, по которым проводится конкурс, нередко указано: «Программа конкурсного выступления свободная». Единственное ограничение – это время выступления. Иногда в Положениях указывается на необходимость исполнения нескольких разнохарактерных сочине-