

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ РФ

СТЕРЛИТАМАКСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

Факультет педагогики и методики начального образования

Кафедра методики музыкального воспитания

ДИПЛОМНАЯ РАБОТА

**Ансамблевое музицирование как форма
музыкально-исполнительского развития младших
школьников в классе фортепиано**

(на базе общеобразовательной школы с эстетическим уклоном)

Выполнила: студентка V курса ОЗО
(контрактная группа)
факультета ПиМНО (МО)
Конарёва Е.П.

Научный руководитель:
доцент кафедры ММВ
к.п.н. Рахимова Г.Н.

Стерлитамак, 2006

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретическое обоснование роли ансамблевого музицирования в реализации принципов развивающего обучения	
1.1 Проблема развивающего обучения в общей и музыкальной педагогике.....	7
1.2 История жанра фортепианного дуэта.....	15
1.3 Специфика техники ансамблевого музицирования в классе фортепиано.....	22
1.4 Ансамблевое музицирование как форма реализации принципов и методов развивающего обучения	29
Глава 2. Опытнo-экспериментальное исследование педагогических возможностей ансамблевого музицирования в музыкально-исполнительском развитии младших школьников на уроках фортепиано	
2.1 Психофизиологическая и музыкально-исполнительская характеристика младшего школьника.....	38
2.2 Методика экспериментального обучения.....	42
2.2.1 Методические основы программы ансамблевого музицирования.....	42
2.2.2 Разработка программы обучения по ансамблевому музицированию для учащихся младших классов.....	48
2.2.3 Методика музыкально-исполнительского развития младших школьников в процессе обучения ансамблевому музицированию.....	52
2.3 Организация и ход опытнo-экспериментального исследования.....	62
Заключение	84
Список используемой литературы	85
Приложения	

Введение

Всеобщее музыкальное образование приобретает большое значение в деле выполнения задач эстетического воспитания школьников, что предъявляет современные требования качества обучения.

Идея развития учащихся в процессе их обучения всегда была одной из наиболее важных в педагогике. Многочисленные и разносторонние подходы к ее теоретическому обоснованию и практической реализации привели к созданию теории развивающего обучения в отечественной педагогике и психологии. Она была фундаментально разработана в трудах Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, Д.Н. Узнадзе, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и других ученых.

Теория развивающего обучения стала в основе всего музыкального образования, которое стало приобретать массовый характер. Наряду с профессиональным обучением способных и одаренных детей в ДМШ, стали создаваться музыкально-эстетические классы с углубленным изучением музыки в школах с эстетическим уклоном. Доступность музыкального образования было обусловлено тем, что многие дети, желающие учиться музыке, могли получить музыкально-исполнительское развитие. В этих классах дети проходят следующие предметы – сольфеджио, хор, музыкальный инструмент (фортепиано, баян, скрипка, гитара и т.д.).

Особенностью работы с контингентом подобных заведений заключается в том, что необходимо найти более творческий подход к занятиям с учащимися. В отличие от музыкальных школ в таких классах могут учиться дети с самыми различными музыкальными данными. В основном они не проходят жесткого конкурсного отбора.

Цель и специфика обучения детей в массовом музыкальном образовании - воспитание грамотных любителей музыки, расширение у них кругозора, формирование творческих способностей, музыкально-художественного вкуса, а при индивидуальных занятиях – приобретение музыкально-исполнительских навыков. Этой цели способствует возрождение таких форм фортепианного

музицирования, как игра в ансамбле, чтение с листа, подбор по слуху, сочинение, импровизация.

Музыкальная педагогика накопила богатейший опыт выдающихся педагогов-пианистов в области всестороннего музыкально-художественного развития учащихся. Блестящие образцы развивающей педагогики представляют собой творчество мастеров русской и советской фортепианной школы: А.Г. и Н.Г. Рубинштейнов, В.И. Сафонова, А.Н. Есиповой, Н.С. Зверева, Ф.М. Блюменфельда, К.Н. Игумнова, Г.Г. Нейгауза, Л.В. Николаева, А.Б. Гольденвейзера и других. Но, к сожалению, и сегодня педагоги практики опираются на устаревшие методы и формы работы с учащимися, обращаясь к авторитарному стилю преподавания, который не стимулирует развития познавательных интересов учащихся. Работа по шлифовке репертуара отчетных выступлений поглощает 90% учебного времени, поэтому учащиеся в своей повседневной практике осваивают весьма ограниченное число произведений, формирование умений и навыков имеет узкую специализацию. Все это, действуя порознь и сообща, наносит урон главным образом развивающей стороне музыкальных занятий.

В классе фортепиано недооцениваются такие формы работы, как ансамблевая игра, чтение с листа, подбор по слуху, импровизация, сочинение и т.п. И среди них особым эффектом музыкально-исполнительского развития учащихся обладает ансамблевое музицирование, которое включает в себе все перечисленные выше формы работы с учащимися.

Ансамблевое музицирование, как форма работы, занимает незначительное место в занятиях с учащимися. Педагогическая ценность ансамблевого музицирования недостаточно познана и изучена. Однако педагоги-практики знают, что игра в ансамбле как нельзя лучше дисциплинирует ритмику, совершенствует чтение с листа, является незаменимой с точки зрения выработки технических навыков и умений, необходимых и для сольного исполнения.

Еще важнее то, что ансамблевое музицирование учит слышать партнера, это искусство вести диалог с партнером, т.е. понимать друг друга, уметь вовремя подавать реплики и вовремя «уступить». Если это искусство в процессе обучения постигается музыкантом, то можно надеяться, что он успешно освоит специфику игры на фортепиано.

Таким образом, **противоречие**, заключающееся между целесообразностью использования ансамблевого музицирования как формы музыкально-исполнительского развития учащихся и отсутствием теоретического и методического обеспечения данного процесса обусловило **актуальность** нашей проблемы.

Нет общепринятой методики ансамблевой игры и на начальном этапе музыкального обучения учащихся. **Проблема** в том, что именно на начальном этапе обучения важно грамотно, осторожно и методически обоснованно развивать у учащихся музыкально-исполнительские умения и навыки.

Цель исследования – теоретически обосновать и практически проверить эффективность ансамблевого музицирования в музыкально-исполнительском развитии учащихся в фортепианном классе.

Объект исследования – процесс музыкального-исполнительского развития младших школьников на уроках ансамблевого музицирования в классе фортепиано.

Предмет исследования – педагогические возможности ансамблевого музицирования в музыкально-исполнительском развитии учащихся.

Гипотеза – ансамблевое музицирование может выступать эффективной педагогической формой музыкально-исполнительского развития младших школьников при реализации условия реализации его возможностей, которые заключаются:

- в использовании принципов развивающего обучения;
- в разработке методики и программы, внедрения их в процесс обучения, направленного на музыкально-исполнительское развитие учащихся

- **Задачи:**

- дать теоретическое обоснование роли ансамблевого музицирования в реализации принципов развивающего обучения;
- определить методические условия реализации развивающего потенциала ансамблевого музицирования;
- проверить в опытно-экспериментальной работе развивающие функции ансамблевого музицирования.

В процессе исследования применялись следующие **методы:**

- анализ психолого-педагогической и музыкально-педагогической литературы по исследуемой теме;
- анализ и обобщение педагогического опыта по исследуемой теме;
- опытно-практическое исследование на базе СОШ №3 г.Лангепаса.

Методологической основой исследования явились теория развивающего обучения (Л.С.Выготский, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин, В.В. Давыдов), теория музыкального обучения и воспитания (Б.В.Асафьев, Д.Б.Кабалевский, О.А.Апраксина, Л.Г.Арчажникова, Г.М.Цыпин), положения из области музыкальной психологии о развития музыкальных способностей, музыкально-слухового опыта (Б.М.Теплов, Е.В.Назайкинский, В.В.Медушевский).

Новизна работы заключается в том, что впервые ансамблевое музицирование стало объектом опытно-экспериментального исследования, в условиях которого изучалась специфика развивающего эффекта обучения.

Практическая значимость работы состоит в том, что нами была разработана методика музыкально-исполнительского развития и программа обучения в условиях ансамблевого музицирования для учащихся младших классов, занимающихся в общеобразовательных школах с эстетическим уклоном.

Структура исследования определяется поставленными выше задачами и состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложения.

Глава 1. Теоретическое обоснование роли ансамблевого музицирования в реализации принципов развивающего обучения

1.1 Проблема развивающего обучения в общей и музыкальной педагогике

Изменения, происходящие в образовании, вызваны глубокими преобразованиями общей ситуации в мире. Жизнь предъявляет новые требования к образованному человеку. Сегодня нужны специалисты, с одной стороны, имеющие широкое университетское образование, сочетающее универсальность и профессионализм, позволяющее ориентироваться в быстро меняющейся ситуации, работать в различных сферах своей профессиональной деятельности. С другой стороны, новая парадигма образования предполагает приоритет личностного начала: воспитание самобытной личности с развитым мировоззрением, системой ценностей, способной к самостоятельности, личной ответственностью к творческому совершенствованию; личности, сочетающей внутреннюю свободу с человечностью, духовной наполненностью, установкой на созидание. (27)

Актуальность этой проблемы тесно связана с задачами интенсификации обучения, усиления его развивающего эффекта в условиях школы. Особое значение для результативного решения этих задач приобретает доктрина развивающего обучения, ведущая идея которой состоит в том, что главное в обучении заключено не столько в самом предмете, сколько в силе, приобретаемой учеником благодаря его усвоению. (46)

Идея развития учащихся в процессе их обучения всегда была одной из наиболее важных в педагогике. Многочисленные и разносторонние подходы к ее творческому обоснованию и практической реализации привели к созданию теории развивающего обучения. В отечественной педагогике и психологии она была фундаментально разработана в трудах Л.С.Выготского, Л.В.Занкова, Д.Н.Узнадзе, В.В.Давыдова, Д.Б.Эльконина и других ученых.

Развивающее обучение – обучение, которое, обеспечивая полноценное усвоение знания, формирует учебную деятельность и тем самым

непосредственно влияет на умственное развитие. Это такое обучение, при котором усвоение знаний выступает как процесс активной самостоятельной работы ученика. Поэтому индивидуализация обучения является одновременно и следствием такого обучения и его основным содержанием. (50)

Всестороннее развитие с психологической точки зрения означает максимально возможное развитие всех психических и личностных качеств человека. Как замечает Е.А.Ануфриев «главное во всестороннем развитии личности состоит в создании реальных условий не только для развития, но и реализации всех потенциальных возможностей каждого человека. (5)

Учебный процесс, его организация и проведение должны быть такими, чтобы всемерно способствовать выявлению, проявлению и реализации индивидуальности каждого ученика. Всестороннее развитие личности формируется на основе приверженности к одной какой-то деятельности, к одному какому-то увлечению. Важно лишь, чтобы избирательная приверженность личности не превращалась в её односторонность, а чтобы эта увлеченность одним предметом служила рычагом и стимулом для овладения всем богатством науки, культуры, искусства для развития личности в целом. (5)

Проблема соотношения обучения и развития – одна из актуальнейших. Поиски её оптимального решения продолжаются и в настоящее время.

Обучение и развитие – категории разные. Эффективность обучения измеряется количеством и качеством приобретенных знаний, а эффективность развития – уровнем, которого достигают способности учащихся. Еще К.Д. Ушинский ратовал за то, чтобы учение было развивающим. В трудах отечественных психологов: Л.С.Выготского, Б.Г.Ананьева, А.Н.Леонтьева, Л.В.Занкова – теоретически обоснована необходимость организации обучения опережающего развития. По убеждению Л.С.Выготского педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Он выделил два уровня в развитии ребенка:

- уровень актуального развития – уже сформировавшиеся качества и то, что ребенок может сделать самостоятельно.

- зону ближайшего развития - те виды деятельности, которые ребенок пока еще не в состоянии самостоятельно выполнить, но с которыми может справиться с помощью взрослых. (14)

Если обучение опережает актуальный уровень и вызывает к активности силы, находящиеся в зоне ближайшего развития, оно удовлетворяет потребность ребенка в познании, доставляет ему радость, переживается как увлекательное занятие. При этом ориентация учащихся на завтрашний день определяет необходимость опоры на помощь сотрудничества учителя. «Центральный для всей психологии момент – есть возможность подниматься в сотрудничестве на высшую интеллектуальную ступень, возможность перехода оттого, что ребенок умеет к тому, чего он не умеет. (50)

Правильное решение вопроса о соотношении развития и обучения имеет центральное значение. Каждая концепция обучения включает в себя определенную концепцию развития и наоборот. Ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь. Это значит, и обучение включается в самый процесс развития ребенка, а не надстраивается над ним. Задача воспитания и обучения – формировать развитие.

Отсюда можно сделать вывод, что развитие естественным путем осуществляется в ходе обучения. Но развивающий эффект обучения не всегда оказывается одинаков. Какие же именно факторы влияют развивающую функцию обучения? В условиях развивающего обучения учителю предстоит организовать деятельность детей, направленную на поиск способа решения возникающей перед ними задачи, т.е. поискового (творческого) типа. Постановка учебной задачи, ее совместное с учащимися решение и организация оценки найденного способа действия – таковы три составляющие развивающего обучения. Отсюда можно сделать вывод: решающими факторами, влияющими на развивающую функцию обучения является построение учебно-образовательного процесса, содержание, формы и методы обучения. (17)

Развивающее обучение невозможно представить без педагогики сотрудничества **«Педагогика сотрудничества** неразрывно связана с основными направлениями перестройки нашего общества – его демократизации и гуманизации» (Ш.А.Амонашвили). Задача сегодняшней школы – активизация инициативы и творчества детей, раскрытие личностного потенциала каждого юного человека. Образно говоря, педагогика сотрудничества – путь к личности учащегося. (3)

Стремление положить такой путь, создать условия «ненавязного» обучения возникла в разное время в различных странах. Достаточно вспомнить труды Я.Каменского, И.Песталоцци, К.Ушинского, В.Сухомлинского. Эту эстафету подхватили современные педагоги-новаторы: Ш.Амонашвили, С.Лысенкова, И.Шаталов, Е.Гончарова и др. Идеи и опыт этих педагогов в настоящее время получили широкое признание.

Основная идея педагогики сотрудничества заключается в изменении характера межличностных отношений учителя и ученика. Для нее типична установка на открытое доверительное общение с учащимися, принятие любого из них таким, какой он есть. Учебная деятельность школьника стимулируется не только посредством интересного учебного материала и разнообразных методов его преподавания, но и характером отношений, которые утверждает педагог в процессе обучения. В атмосфере любви, доброжелательства, доверия, сопереживания, уважения, школьник легко и охотно принимает учебно-познавательную задачу. (17)

Взаимоотношения по типу сотрудничества создают возможности для возникновения психологического контакта педагога и ученика. Демократизация межличностного общения является благодатной средой развития основных психологических свойств обучаемого. Важно создать атмосферу, в которой ученик сам и с удовольствием включается в преодоление возникающих интеллектуальных трудностей. Важно не «учить», а создать ситуацию, атмосферу, в которой ученик сам с удовольствием включается в преодоление возникающих интеллектуальных трудностей. (46)

Усиление познавательной активности учащихся, создание условий для проявления их самостоятельности и инициативы приводят к понятию обучающей творческой деятельности. Общение – это урок сотворчества совместного мышления, урок свободы, где всякий должен проявить себя.

Большое значение в педагогике сотрудничества приобретает организация **оценочной деятельности** учащихся. Оценивание какого-либо вида деятельности воспринимается как оценка его личности. Если эта оценка негативна, она может вызвать развитие заниженной самооценки, что формирует комплекс неполноценности. Поэтому предлагается изменить характер и форму оценки в пользу усиления ее содержательности, развивая у учащихся чувство защищенности на основе навыков самоанализа. (2)

Принципы развивающего обучения в музыкальной педагогике.

Перестройка, происходящая на педагогическом фронте, не может оставить равнодушными и педагогов- музыкантов. Непосредственно воздействуя на эмоциональную и нравственную сферу, музыкальное искусство играет огромную роль в формировании творчески мыслящей, духовно богатой личности. Само содержание искусства требует особых взаимоотношений учителя и ученика, основанных на эмпатическом (сопереживающем) понимании. «Важнейшая тенденция передовой музыкальной педагогики нашего времени во многом определяющая ее методы, может быть охарактеризована стремлением достичь совместно с общей педагогикой гармонического развития человеческой личности, добившись равновесия рассудочного и душевного». (8, с.92)

Но негативные явления, наблюдаемые в системе общего образования, не обошли и музыкальное обучение. Многие преподаватели-музыканты видят свою задачу в выработке у учащихся ограниченного фонда исполнительских знаний, умений и навыков. Авторитарный стиль преподавания не стимулирует развитие познавательных интересов учащихся. Не секрет, что большинство воспитанников детских музыкально-учебных заведений бросают занятия музыкой сразу после их окончания. Они не владеют методами

самостоятельности музицирования, утрачивают любовь к музыкальному искусству.

Наряду с этим музыкальная педагогика накопила богатейший опыт выдающихся педагогов-музыкантов. Идеи, утвердившиеся за последние десятилетия в методике инструментального обучения, являются в сущности практическим воплощением педагогической концепции сотрудничества. Блестящие образцы развивающей педагогики представляют собой творчество мастеров русской и советской фортепианной школы: А.Г. и Н.Г. Рубинштейнов, В.И.Сафонова, А.Н.Есиповой, Н.С.Зверева, Ф.М.Блюменфельда, К.Н.Игумного, Г.Г.Нейгауза, Л.В.Николаева, А.Б.Гольденвейзера и других.

Проблема соотношения обучения и развития актуальна также и в музыкальной педагогике. К сожалению и сегодня многие практики убеждены, что обучение и развитие в музыкально-исполнительной деятельности – понятие синонимичные. Задача педагога, работающего в системе массового музыкального образования – добиться максимально высокого развивающего эффекта. Взаимосвязь между усвоением музыкальных знаний и исполнительских навыков с одной стороны и музыкальным развитием – с другой ... вовсе не так прямолинейна и проста как порой кажется некоторым педагогам. Массовое фортепианное обучение зачастую «может идти по касательной к развитию и не оказывать на него существенного влияния; догматическое обучение, приводящее к усвоению и зазубриванию неких музыкальных шаблонов, может тормозить развитие и исказить мышление ученика. (45)

Работа над музыкальным произведением превращается в самоцель, диктуемую стремлением заслужить высокую оценку за исполнительское выступление. Отсюда – «натаскивание», когда ученик покорно выполняет многочисленные указания педагога, шлифующие внешние звуковые контуры сочинения. В сущности, учитель исполняет произведение руками ученика.

Многодневная шлифовка произведений резко ограничивает круг изучаемых произведений. Обучение в исполнительских классах обычно ведет к

формированию у учащихся высокоразвитых, но в то же время узких, локальных умений и навыков. В данном случае ущемляются интересы развития учащегося-музыканта. Между тем, именно музыкальный опыт, накопленный в работе над разнообразным музыкальным материалом – основа интенсивного развития ученика. Общезакономерное развитие – многогранный процесс. Одна из важных его сторон связана с развитием комплекса специальных способностей (музыкальный слух, чувство музыкального ритма, музыкальная память и др.). Также существенны в плане общезакономерного развития внутренние сдвиги, которые совершенствуются в сфере профессионального, художественного мышления обучающегося. (9)

Обучение игре на фортепиано занимает одно из наиболее видных мест в широком музыкальном воспитании и образовании. Оно в центре кружков и студий, ДМШ и ВМШ, музыкальных лабораторий и общеобразовательных школ с эстетическим уклоном. Фортепиано – инструмент самого широкого диапазона действия, играющий исключительно важную роль в массовом музыкальном воспитании и образовании, встречи с ним не избежать никому имеющему хоть какое-либо отношение к обучению музыке. Найти оптимальное решение проблемы развивающего обучения в фортепианном классе означает содействовать решению данной проблемы в масштабе всей музыкально-педагогической практики. (10)

Именно фортепианное исполнительство обладает особо богатым потенциалом в отношении музыкального развития обучающегося. Познавательные ресурсы фортепианного музицирования не исчерпываются работой над одним лишь пианистическим репертуаром. С помощью рояля узнается и осваивается в учебной практике любая музыка оперно-симфоническая, камерно-инструментальная, вокально-хоровая и т.д. Широкими развивающими возможностями обладает сама литература для фортепиано, систематическое овладение которой есть демонстрация множества самых различных художественно-стилевых явлений.

Вопрос о музыкально-дидактических принципах, нацеленных на достижение максимального развивающего эффекта в обучении – по существу центральный, кульминационный в рассматриваемой проблематике. Существует четыре основных музыкально-дидактических принципа, которые сложенные воедино, способны образовать достаточно прочный фундамент развивающего обучения в исполнительских классах. (46)

1. Увеличение объема используемого в учебно-педагогической работе материала, расширение репертуарных рамок за счет обращения к большему количеству музыкальных произведений. Этот принцип имеет большое значение для общемузыкального сознания музыкально-интеллектуального опыта.
2. Ускорение темпов прохождения определенной части учебного материала, отказ от длительных сроков работы над музыкальными произведениями, установка на овладение необходимыми исполнительскими навыками в сжатые отрезки времени. Этот принцип обеспечивает постоянный и быстрый приток различной информации в музыкально-педагогический процесс, способствует расширению профессионального кругозора.
3. Увеличение меры теоретической емкости занятий, использование в ходе урока более широкого диапазона сведений музыкально-исторического характера. Этот принцип обогащает сознание развернутыми системами.
4. Необходимость работы с материалом, при котором с максимальной полнотой проявилась бы самостоятельность, творческая инициатива учащегося-исполнителя.

Таковы главные принципы, основываясь на которые обучение музыке, музыкальному исполнительству может стать действительно развивающим по своему характеру. (19)

1.2 История жанра фортепианного дуэта

Игра на фортепиано в четыре руки – это вид совместного музицирования, которым занимались во все времена при каждом удобном случае и на любом уровне владения инструментом, которым занимаются и поныне.

Педагогическая ценность этого вида совместного музицирования недостаточно познана и поэтому он не в полной мере используется при преподавании в классе фортепиано. Хотя о пользе ансамблевой игры для развития учащихся известно с давних пор. (35)

Этот жанр существовал не в давние века и не на далеких континентах, а в Европе и совсем недавно: преимущественно в прошлом столетии. Начав интенсивно развиваться во второй половине XVIII века, он сделался необычайно популярным и превратился в неотъемлемую часть музыкальной жизни. Возникла очень богатая и разнообразная литература: музыку для фортепиано в четыре руки писали почти все композиторы XIX столетия. Процесс этот разрастался, расширялся территориально: в него включились композиторы молодых музыкальных школ не только Европы, но и Нового Света.

Четырехручный дуэт – единственный вид ансамбля, когда два человека музицируют за одним инструментом. Особенности игры в четыре руки лучше выявляются при сравнении ее с игрой пианистов на двух фортепиано. Различия между этими ансамблями очень велики и касаются их принципиальных стилевых основ. Два инструмента дают исполнителям гораздо большую свободу, независимость в использовании регистров, педалей и пр., в то время как близкое соседство пианистов за одной клавиатурой способствуют их внутреннему единству и сопереживанию. Различия в характере ансамблей отразились и в музыке, создаваемой для них: произведения для двух фортепиано тяготеют к виртуозности, концертности, сочинения же для четырехручного исполнения – к стилю камерного музицирования. Вряд ли случайно то, что величайший пианист-виртуоз Ференц Лист, создав Патетический концерт для двух фортепиано и два концерта для фортепиано с

оркестром, почти не оставил оригинальных четырехручных произведений. Зато сколько таких произведений написал Франц Шуберт, чьи произведения полны трепетным дыханием камерного, интимного музицирования. Не случайно и то, что Шуберт никогда не писал ни концертов, ни двухрочных вещей.

Фортепианный дуэт стал преимущественно жанром XIX столетия, тому было немало объективных причин. Клавишные инструменты прошлых веков, такие, как клавесин и клавикорд, имели слишком маленькую клавиатуру, чтобы за ней могли легко разместиться два исполнителя. Звук их был сравнительно небольшим и не мог существенно зависеть от количества играемых нот. Кроме того – и это очень важно! – утонченный контрапунктический стиль клавирных сочинений XVI - первой половины XVIII столетия вряд ли нуждался более чем в одном исполнителе, особенно если учитывать, что при исполнении клавирной музыки, как и органной, огромную роль играло искусство импровизации.

Иная картина возникла, когда появилось молоточковое фортепиано с расширенным диапазоном, со способностью к постепенному увеличению и уменьшению звучности, с добавочным резонатором педали и т. д. Этот инструмент таил в себе особые возможности при игре двух пианистов. Значительно возростала полнота и сила его звучания, открывались неведомые регистровые краски – а новый гомофонный стиль музыки в этом очень нуждался.

Развитию молодого вида ансамбля шло стремительными темпами. К началу XIX века он располагал уже обширным репертуаром и утвердился как полноправная, самостоятельная форма музицирования.

Важнейшая причина столь быстрого «роста» фортепианного дуэта заключалась в его глубокой демократичности. Известно, что общие процессы демократизации музыкальной жизни, широкое распространение традиций домашнего музицирования были неотделимы от распространения фортепиано, ставшего любимым и необходимым инструментом, на котором играли соло, в различных ансамблях, аккомпанировали пению, танцам, обучали детей. Четырехручные произведения конца XVIII – начала XIX века, нередко

рассчитанные на средний пианистический уровень, были доступны многим любителям. Они успешно применялись в педагогической практике. Игра в четыре руки развивала у взрослых и детей ансамблевые навыки.

Первые четырехручные переложения оркестровых сочинений, появившиеся на рубеже XVIII – XIX веков, стали предвестниками новой важнейшей функции фортепианного дуэта: **музыкально – просветительской**. Скоро вошло в обычай издавать симфонические, камерно – ансамблевые, а затем и оперные произведения одновременно с их четырехручными переложениями. Именно так. Играя переложения, знакомились в прошлом столетии массы любителей, а также и профессионалы, с сочинениями самых различных жанров. Сколько великих творений получило известность благодаря распространению их четырехручных версий! Переложения симфоний и камерно – инструментальных ансамблей Гайдна, Моцарта, Бетховена, Мендельсона, Шумана, Брамса, Чайковского.

Зарождение четырехручного ансамбля в России относится к концу XVIII столетия. В это время в стране шел интенсивный процесс формирования камерно-инструментального жанра. Идеалы эпохи, неотделимые от идеалов сентиментализма и новых романтических веяний, тон доверительной интимности, столь характерный для русского искусства «карамзинской» поры, - все это как нельзя более располагало и способствовало развитию камерного домашнего и салонного музицирования, в котором фортепиано постепенно вытесняло клавесин и становилось любимым инструментом.

История фортепианного дуэта была бы неполной без обзора сочинений, написанных специально для детей и составивших отечественную школу ансамблевой игры. Возникновение детской четырехручной литературы было связано с деятельностью учеников Дж.Фильда, и в первую очередь с творчеством одного из лучших – превосходного пианиста, плодовитого композитора и популярного в Москве педагога *Александра Ивановича Дюбюка* (1812-1897). Дюбюку принадлежит сборник из восемнадцати легких четырехручных пьес и двенадцати сольных под общим названием «Детский

музыкальный цветник». В предисловии к сборнику композитор писал: «Все пьесы построены на пятиклавишном положении и составлены из приятных мелодий, доступных для начинающих учиться. Цель этого сочинения заключается в том, чтобы музыка при самом первоначальном ее изучении доставляла детям удовольствие и тем бы возбуждала в них любовь к этому искусству, а не отвращала их от себя – как большею частью это случается – одними скучными упражнениями». В пятиклавишном положении написана только партия primo, обозначенная в нотах как партия ученика. В ней композитор тщательно выставил аппликатуру. Более трудная партия secondo предназначена для учителя. Маленькие пьесы постепенно усложняются и расширяются. В учебном методическом плане сочинение Дюбюка претворяет на русской почве традиции гайдновских вариаций «Учитель и ученик», которые были впервые изданы в России еще в 1799 году и пользовались известностью.

До сегодняшнего дня сохранились в педагогическом репертуаре *«Десять пятиклавишных пьес» op. 74 Ц.Кюи*, изданные в двух тетрадах. Первая состоит из пяти совсем легких пьесок без названий, для начинающих. Пьесы второй тетради представляют собой небольшую сюиту с пасторальной прелюдией «Пастушок», двумя контрастными танцами – «Вприсядку» и «Кукольный бал» (вальс), экзотической картинкой «На востоке» и финальным «Торжественным маршем». В этих пьесах, не лишенных лирического обаяния, чувствуется тонкое мастерство композитора-миниатюриста.

К числу лучших четырехручных сочинений, написанных для юных музыкантов, без сомнения относятся *«Шесть детских пьес» op. 34 Антона Степановича Аренского (1861-1906)*, созданных в 1894 году. В них нашли продолжение и своеобразно синтезировались традиции детской музыки П.И.Чайковского и влияние фортепианных произведений композиторов «Могучей кучки».

Пьесы Аренского подготавливают ребенка к восприятию образного мира русской классической музыки – как лирико-жанровой, так и сказочно-эпической ветвей. Они написаны композитором-пианистом, умеющим

скромными и простыми средствами достигать красивого звучания инструмента. Мелодически насыщенная и красивая фактура с передачей голосов из одной партии в другую, свободная и гибкая смена ритмических движений в пределах одного темпа обогащают навыки, необходимыми при игре не только в четыре руки, но и в любом ансамбле.

Среди русских композиторов, написавших в первых десятилетиях XX века четырехручную музыку для детей, - *Николай Михайлович Ладухин* (1864-1956), *Александр Тихонович Гречанинов* (1864-1956), *Рейнгольд Морицевич Глиэр* (1874-1956).

Сборник Ладухина «Детский репертуар» предназначен для учащихся младших и средних классов.

Из сочинений для начинающих особенно привлекательны две тетради Глиэра – 24 легкие пьесы ор.38 и 12 пьес ор. 48, где партия *secondo* предельно облегчена. Отличный сборник был создан Гречаниновым – «На зеленом лугу», 10 легких пьес ор. 99. Не являясь «пятиклавишными», пьесы удобны по расположению рук (партия *primo* может быть исполнена и совсем маленькими руками). Простые и очень изобретательные, очень мелодичные пьесы Гречанинова и сейчас успешно используются в педагогической практике.

Но почему же этот жанр, столь любимый в XIX столетии, оказался забытым в XX?

Причины, по которым четырехручная музыка после первой мировой войны выпала из круга художественных интересов, коренились в резких социальных переменах, принесенных новой эпохой. Иному строю жизни с ее неуклонно ускоряющимися темпами, стремительной урбанизацией перестали отвечать «милые идеалы» камерного домашнего музицирования. Запросам времени гораздо больше соответствовали концерты не в патриархальных гостиных, а в больших, порой гигантских залах. В этих условиях фортепианные дуэты были также неуместны, как, к примеру, чудесные камерные картины «малых голландцев» в парадном интерьере дворца.

Процессы, происходившие в художественном творчестве XX века, также все более отдалялись от образа мыслей и чувствований, породивших стиль камерного музицирования. Крепнущие антиромантические тенденции отразились и в известном снижении роли фортепиано, этого «рыцаря романтизма», сохранявшего на протяжении XIX и начала XX столетия неоспоримое первенство среди музыкальных инструментов. Интересы художников в большей мере были связаны с поисками новых тембров и тембровых сочетаний, зачастую совсем в неизведанных областях. Сочинение произведений в жанре фортепианного дуэта почти не привлекало композиторов XX века. К четырехручной музыке не проявляли внимания ни исполнители, ни исследователи.

Повсеместное распространение средств массовой информации, особенно грамзаписи, свело на нет и ее. Пластинки и магнитофонные пленки давали возможность услышать желаемое произведение не в аранжировке, а в подлинном звучании, в отличном исполнении и притом без всяких самостоятельных усилий. Домашние фонотеки окончательно вытеснили традиции домашнего музицирования.

После второй мировой войны стал возрастать интерес к искусству эпохи барокко. Это повлекло за собой возникновение многих новых камерных коллективов – оркестров, хоров, ансамблей. Возрождение музыки XVII – XVIII столетий сопровождалось возрождением инструментария того времени, исполнительских традиций и у условий бытования: в небольших залах, напоминающих гостиные старинных особняков. Это было началом возрождения **камерности** музыкального искусства на новом витке спирали истории. Концертная жизнь тяготела к формам музыкальных собраний, которые все чаще устраивались в музеях, картинных галереях, во вновь построенных маленьких залах. Повсеместно распространялись фестивали камерной музыки.

Так появились предпосылки и для возрождения жанра, который может считаться эмблемой камерного музицирования - фортепианного дуэта. Все это

не могло не отразиться и на сфере музыкального творчества. Фортепианный дуэт стал вновь привлекать композиторов. Стало расти число четырехручных сочинений, созданных в СССР, за рубежом и в настоящее время в России.

В творчестве советских композиторов последовательно и непрерывно развивалась лишь та область четырехручной музыки, которая была связана с педагогикой. В послереволюционные годы фортепианные дуэты для детей создавали С.М.Майкапар, А.Ф. Гедике и М.И.Красев – композиторы, по праву считающиеся одними из основоположников детской советской музыки.

Бесспорной заслугой музыкального издательства нашей страны является систематический выпуск большого числа специальных сборников дуэтных пьес, скомпонованных по степени их сложности. В таких сборниках опубликованы сочинения композиторов разных поколений: старшего - С.А.Разоренова, Н.П.Ракова, Б.И.Зейдмана, среднего – А.Н.Пахмутовой, Э.В.Денисова, В.М.Блока, В.А.Гаврилина; более молодого – Г.П.Дмитриева, Д.Н.Смирнова, И.Э.Манукян и других. (41)

Избранные фортепианные дуэты русских и зарубежных композиторов, рекомендуемые для учащихся начальных классов предоставлены в приложении №2

1.3 Специфика техники ансамблевого музицирования в классе фортепиано.

Основное значение слова «ансамбль» (франц. Ensemble) – «вместе». Имеется в виду совместное исполнение музыкального произведения несколькими участниками. Понятие «ансамбль» означает также стройность, согласованность совместного исполнения. Чем же привлекает игра в четыре руки? Прежде всего, игра переложений для четырехручного исполнения дает возможность скорейшего и полнозвучного ознакомления обучающегося с образцами мировой классики. (16)

На роль ансамблевого музицирования в расширении музыкального кругозора указывали многие известные музыканты. Так, М.А.Балакирев пишет о занятиях с молодым М.П.Мусоргским: «Мы переиграли в четыре руки все симфонии Бетховена и много сочинений Шумана, Шуберта, Глинки и др.» (10, с.156)

Каждый исполнитель в ансамбле, играя лишь часть текста – одну из партий, - слышит в результате музыку оригинала. Кто из нас не замечал, что уже первоклассник играет с педагогом пьесы «У дороги Чибис», «Про Петю» («Школа игры на фортепиано» Николаева) с гораздо большим желанием и активностью. (16)

Занятия ансамблем начинаются с составления дуэта. Партнерами могут быть:

Преподаватель – ученик

С начинающими учениками кА правило играет сам преподаватель. В пьесах, предназначенных малышам первая партия является однопольной, а вторая – басовая, для преподавателя, которая служит гармоническим сопровождением

Кто-либо из членов семьи – ученик

Самое прекрасное, если с ребенком регулярно занимается кто-либо из членов семьи. Это доставляет ребенку большую радость. Он играет свою партию уверенно и привыкает преодолевать маленькие «промахи».

Ученик – ученик

В фортепианном дуэте «Ученик – ученик» партнерами обычно становятся дети одного возраста и одинакового уровня подготовки. Этот психологический фактор играет важную роль при совместной игре двух учащихся. Поскольку каждому из них не хочется скомпрометировать себя перед другими, то тут возникает нечто вроде негласного состязания, являющегося стимулом к более внимательной и грамотной игре. (16)

К первым шагам ансамблевой техники начального обучения относятся:

- Особенности посадки
- Способы достижения синхронности при взятии и снятии звука
- Равновесие звучания в аккордах, разделенных между партнерами
- Согласование приемов звукоизвлечения
- Передача голоса от партнера к партнеру
- Соразмерность в сочетании нескольких голосов

С усложнением художественных задач расширяются и технические задачи совместной игры. (25)

При четырехручном исполненной игре за одним инструментом отличие от сольного исполнения начинается с самой посадки, так как каждый имеет в своем распоряжении только половину клавиатуры. Партнеры должны уметь «поделить» клавиатуру и так держать локти, чтобы не мешать друг другу, особенно при сближающемся или перекрещивающемся голосоведении (один локоть под другим). (16)

Синхронность является одним из технических требований совместной игры. Большой тренировки и взаимопонимания требует синхронность начала игры. Одновременное вступление обычно достигается незаметным жестом одного из участников ансамбля (дирижерский замах ауфтакта). С этим жестом полезно посоветовать одновременно взять «дыхание». Не вместе снятый аккорд производит такое же неприятное впечатление, как и не вместе взятый. Конечно, в наиболее ответственных местах, конец звучания должен быть «подказан»

одним из исполнителей. Синхронность вступления и снятия звука достигается значительно легче, если партнеры правильно чувствуют темп еще до начала игры, потому что музыка начинается уже в ауфтакте.

Динамика (изменение силы громкости звучания) является одним из самых действенных выразительных средств. Умелое использование динамики помогает раскрыть общий характер музыки, ее эмоциональное содержание и показать конструктивные особенности формы произведения.

Динамика ансамбля всегда шире и богаче динамики сольного исполнения. Общее понятие *forte* приобретает несколько значений:

- *forte* каждой партии в отдельности
- *forte* всего ансамбля

Forte ведущей партии будет несколько более интенсивным, чем *forte* сопровождения; при прозрачной фактуре *forte* будет иным, нежели при плотной и т.д. Совместное звучание всех партий будет более сильным, чем каждого в отдельности. В результате естественного нефорсированного *forte* двух исполнителей возникает новое значение нюанса – *forte* всего ансамбля.

Аналогичного замечания следует сделать и о другом динамическом нюансе – *piano*. Эталон *piano* при совместной игре зависит от мастерства исполнителей. *Pianissimo* в верхних регистрах исполняется легче, чем в нижнем. Ансамблисты должны точно и ясно представить общий динамический план произведения. Несогласованность с партером, непродуманное применение динамического нюанса может сделать общее исполнение бессмысленным. Поэтому создание единой во всех деталях динамического плана – обязательное условие технически грамотной совместной игры.

Штрихи. Большое внимание требует тщательная работа над штрихами, уточняется и согласуется произнесение каждой музыкальной фразы. Выбор того или иного штриха зависит от музыкального содержания и его истолкования исполнителями. Работа над штрихами – это уточнение музыкальной мысли, нахождение наиболее удачной формы ее выражения.

Лишь при общем звучании партий может быть определена художественная целесообразность и убедительность решения штрихового вопроса.

Рассмотрим наиболее распространенные на фортепиано штрихи.

Legato – обозначение связного исполнения звуков. Определяющее качество legato – непрерывность звучания, отсутствие между звуками различаемой слухом паузы. Legato может быть ровным, певучим или маркированным с энергичным и даже резким началом звукообразования (для чего существуют разные обозначения – tenuto, акценты – sforzando и т.п.)

На фортепиано legato достигается прежде всего плавностью движения пальцев, отработанностью переходов, при которых предыдущая нота неуловимую долю секунды звучит вместе с последующей. В быстром темпе при подкладывании большого пальца практически допускается и перерыв звучания, если он не может быть зафиксирован.

Staccato – обозначение отрывистого звучания. На фортепиано staccato может играть только движением одних пальцев без участия кисти (причем вытянутые кончики пальцев делают звук более матовым, подогнутые – более ярким). А по мере нарастания силы и плотности звучания – и кистью от локтя и всей рукой. При этом существенное значение имеет, как осуществляются такие движения: броском на клавишу, толчком от нее или упругим отскоком, нажимом или поглаживанием клавиши.

Промежуточное между legato и staccato занимает **portamento** (мягкое, вязкое staccato) и **non legato** (раздельное, но не отрывистое исполнение).

Другие примеры элементарной техники ансамбля – передача партнерами друг другу «из рук в руки» пассажей мелодии или аккомпанемента. Пианисты должны научиться «подхватывать» незаконченную фразу и передавать ее партнеру, не разрывая музыкальной ткани. (16)

Ритм. Особое место в совместном исполнении занимают вопросы, связанные с ритмом:

- Найти художественно наиболее выразительный ритм
- Добиться точности и четкости ритмического рисунка

Метроритмическая самостоятельность партий совместного исполнительства выступает с предельной отчетливостью: чем зависимей друг от друга партии, тем сильнее взаимозависимость партнеров. Ансамблисты должны прежде всего четко уяснить себе расположение опорных долей ритмического рисунка во всех партиях, найти общий масштаб метроритмических построений т.п.

При комплектовании ансамбля педагогу приходится учитывать степень технической подвинутости и музыкальности учащихся, их заинтересованность ансамблевыми занятиями. В ансамблевом исполнительстве существует важный, во многом определяющий жизнеспособность ансамбля фактор – психологическая совместимость партнеров.(6)

Процесс создания творчески-перспективного ансамбля – сложный и психологически тонкий. Участников ансамбля объединяет преданность музыке. Им вовсе не обязательно быть неразлучными друзьями, но с их творческих и человеческих взаимоотношениях должна быть душевная открытость и искренность. Словом, необходима мера этического и морального долга друг перед другом, при которой возможно нормальная, творчески полноценная деятельность ансамбля. (42)

В работе следует помнить, что ансамбль является динамичной и гибкой формой коллективного исполнения. Коллективный характер работы, - даже из двух человек, - делает работу над ансамблем одной из эффективных форм учебно-воспитательного процесса.

В процессе ансамблевого музицирования проявляются особенности исполнительных функций партнеров. Первая партия - **Primo** выполняет роль организатора исполнительского процесса, объединяющего творческие устремления партнеров. В ней проявляется большая самостоятельность и ведущее начало. Исполнение первой партии, как правило, отличается творческой активностью и убеждающей силой художественного воздействия. Это наиболее авторитетный участок ансамбля, обладающий «артистическим обаянием».

Вторую партию - **Secondo** лучше поручать более чуткому «коммуникабельному» партнеру. Нередко он выполняет роль аккомпанемента. Вторая партия, исполняя подголосочный, имитационный материал в значительной мере соотносит свое звучание к основному прведению. Исполнение должно ориентироваться на доминирующее звучание ведущей партии. (16)

Для первоначального «знакомства» партнерам рекомендуется поиграть с листа несложные произведения: обработки народных танцев, песен, облегченные переложения пьес. И лишь прочувствовав друг друга, найдя подходящего для себя напарника, стоит браться за более сложные произведения. Наиболее удачные из ансамблевых пар желательно сохранять, «растить», - и со временем они лучше сыгрываются, становясь более синхронными. Как правило, на практике однажды правильно подобранные дуэты сами с увлечением продолжают совместную работу, с удовольствием участвуют в выступлениях. (9)

На определенном этапе изучения партий практически мало отличается от работы над сольным произведением. Но затем ее следует строить применительно к ансамблевому звучанию. Рекомендуется метод мысленного проигрывания ансамбля. Подобная работа необходима. Положительный момент в работу вносят совместные обсуждения ощущений и мыслей участников ансамбля. Педагогу необходимо направить обсуждение по пути сближения разных, порой и остро критических точек зрения. Такой метод работы, в конечном счете, приводит к благотворному влиянию партнеров друг на друга. (39)

Публичные выступления учащихся имеют большое учебно-воспитательное значение. Надо отметить, что ансамблевый выход учащихся больше импонирует, придает им смелости: многие теряющиеся при сольных выступлениях, в ансамбле чувствуют себя смелее и увереннее (тому помогает и возможность исполнять произведения по нотам). (1)

С психологией музыкального восприятия в ансамблевом исполнительстве связана и способность участников «предчувствовать» художественные намерения партнера. Эта особенность обостряется во время исполнения на концерте. На репетициях, на уроках сложно воссоздать то ощущение напряжения душевных сил, которое испытывается в обстановке концертного зала. «Эмоциональное сообщение не предвидимо, но оно может вызвать сходное движение чувств», - пишет Г.Г.Нейгауз. У сыгравшихся ансамблистов со временем вырабатывается способность восприятия и ответной реакции на неожиданно возникающие во время исполнения музыкальные ощущения партнеров, как и умение «пригласить» их к своему, испытываемому в данный момент художественному ощущению. (16)

В процессе работы над музыкальным ансамблем необходимо:

- научиться слушать музыку в целом и отдельные голоса партий;
- ориентироваться в звучаниях темы, сопровождения, подголосков;
- исполнять свою партию в соответствии с художественной трактовкой произведения;
- творчески применять в совместном исполнении музыкально-исполнительские навыки. (35)

1.4 Ансамблевое музицирование как форма реализации принципов и методов развивающего обучения

Ансамблевая игра представляет собой форму деятельности, открывающую самые благоприятные возможности для всестороннего и широкого ознакомления с музыкальной культурой. Перед музыкантом проходят произведения различных художественных стилей и исторических эпох. Заметим, что ансамблист находится при этом в особо выгодных условиях. Наряду с репертуаром, адресованным собственно роялю, он может пользоваться также оперными клавирами, аранжировками симфонических, камерно-инструментальных и вокальных опусов. Иными словами ансамблевая игра – постоянная и быстрая смена новых восприятий, впечатлений, «открытий»; интенсивный приток богатой и разнохарактерной музыкальной информации. (46)

Ансамблевое музицирование создает максимально благоприятные условия для кристаллизации музыкально-интеллектуальных качеств учащегося. Прежде всего, потому, что ансамблевая игра внутриклассная форма работы в основном она не доводится до эстрады. Учащийся имеет дело с материалом, говоря словами В.А.Сухомлинского «не для запоминания, не для заучивания, а просто из потребности мыслить, узнавать, открывать, постигать, наконец, изумляться» (38, с.89) Потому-то и особый психологический настрой при занятиях ансамбле. Музыкальное мышление заметно улучшается, восприятие становится более ярким, живым, обостренным, цепким. (38)

Обеспечивая непрерывное поступление свежих и разнообразных впечатлений, переживаний, ансамблевое музицирование способствует развитию «центра музыкальности» - эмоциональной отзывчивости на музыку. Накопление запаса ярких многочисленных слуховых представлений стимулирует формированию музыкального слуха и художественного воображения. С расширением объема постигаемой и анализируемой музыки увеличиваются и возможности музыкального мышления. Обобщение

существенных признаков большого количества фактов стимулирует образованию системы понятий. (47)

На гребне эмоциональной волны происходит общий подъем музыкально-интеллектуальных действий. Из этого следует, что занятия ансамблевой игрой важны не только как способ расширения репертуарного кругозора или накопления музыкально-теоретических и музыкально-исторических сведений. Эти занятия способствуют качественному улучшению процессов музыкального мышления. Итак, игра в четыре руки – один из кратчайших и наиболее перспективных путей общемузыкального развития учащихся. Именно в процессе ансамблевой игры со всей полнотой и отчетливостью выявляют себя те основные дидактические принципы развивающего обучения, о которых говори лось ранее:

- *Увеличение объема исполняемого в изучении музыкального материала*
- *Ускорение темпов его прохождения*

Таким образом, ансамблевая игра – есть не что иное, как усвоение максимума информации в минимум времени. (46)

Развитие профессионального музыкального интеллекта получает полный простор только в том случае, если оно основывается на способности учиться активно – самостоятельно добывать необходимые знания и умения без посторонней помощи, ориентироваться во всем многообразии явлений музыкального искусства. В процессе формирования музыкального мышления не только то играет роль, что и сколько приобретено учащимися-исполнителями в ходе занятий на инструменте, но и каким образом совершались эти приобретения, какими путями были достигнуты результаты. В требовании инициативности и самостоятельности мыслительных действий ученика находит отражение третий из принципов развивающего обучения.

Особое яркое звучание приобрела *проблема формирования активности и самостоятельности мышления* учащегося в наши дни; ее актуальность тесно связана с задачей интенсификации обучения, усиления его развивающего

эффекта. Самостоятельность мыслительных операций – фактор, обеспечивающий стабильное развитие интеллекта обучающегося. Интеллектуальная активность на основе самостоятельного подхода – важная цель для преподавателя любой специальности. (11)

Совершенно справедливы рассуждения Л.А.Баренбойма, согласно которым творческое мышление и воображение развиваются «...только в самостоятельных поисках, в самостоятельном сопоставлении явлений, отборе и оценке. А это обычно сопровождается... не только ценными находками, но и ошибками и срывами. Этих промахов, иногда действительных, а порой и мнимых, мы боимся пуще огня. Не будем скрывать, почему именно; из опасения, как бы эти промахи не запятнали нашего педагогического лица. Вот мы и начинаем все разжевывать, «нянчиться» с учеником, за него работать; начинаем обстругивать педагогическим рубанком исполнения...»

Чтобы избежать этих упущений и изъянов, нужно как можно раньше, больше и дольше заниматься чтением с листа, эскизным разучиванием произведений, игрой ансамблей, подбором по слуху, подбором аккомпанемента и т.п. Иными словами, данные навыки необходимо формировать не от случая к случаю, а повсеместно и повседневно. Достичь этого, по Ф.М.Блюменфельду, можно только одним путем: заразить учащихся своим примером, музицируя вместе с ним. Музицирование – одна из дорог, которая ведет к самостоятельности, к творческому развитию инструменталиста. (10)

Развивающий эффект ансамблевого музицирования проявляется только тогда, когда оно образуется на рациональной методической основе. Сюда входит и репертуарная политика, и соответствующая организация работы над произведением и продуманные способы педагогического руководства. Рассмотрим методические находки педагогов-новаторов работающих в системе общеобразовательной подготовки учащихся. Обратимся для примера к вопросам подбора репертуара. Их решение определяется организацией репертуара в процессе обучения, т.к. работа над произведением – основной вид

учебной деятельности в классах музыкально-исполнительских дисциплин. Ее развивающий потенциал растет, если подбор ансамблевого репертуара ведется на основе сходства произведений о ряду важнейших признаков (стиля, отдельных средств музыкальной выразительности, вида фортепианной фактуры и технических приемов) своеобразными *тематическими блоками*. Наличие в работе однотипных музыкальных явлений, фактов, навыков создаст условия для их активного осмысления и обобщения, что способствует развитию музыкального интеллекта. (21)

Выбор произведений подчиняется как перспективе развития учащегося, так и задачам обучения. Преподаватель учитывает степень музыкально-пианистического развития учащегося, его достижения и недостатки в пройденном репертуаре. По трудности каждое новое произведение должно соответствовать дальнейшему развитию его музыкально-пианистических навыков с учетом их обязательной разносторонности. Таким образом, ансамблевая форма изучения репертуара реализует ряд принципов:

- Педагогики сотрудничества
- Обучения без принуждения
- Целепостановки свободного выбора
- Опережения

Данная форма работы предполагает более гибкую и смелую репертуарную политику, направленную на музыкально-исполнительское развитие учащихся. (52)

Неоценима роль ансамблевой игры на начальном этапе обучения игре на фортепиано. Она является лучшим средством заинтересовать ребенка, помогает эмоционально окрасить обычно малоинтересный этап обучения.

Начальное обучение игре на фортепиано – область работы с учеником, имеющая свои специфические особенности. Наглядно выступает принцип учета возрастных особенностей учащихся. Дети начинают свое знакомство с музыкой и инструментом в возрасте 6-7 лет. Это переход от игровой деятельности к учебно-познавательной. Получив ряд подготовительных знаний и навыков,

ученик приступает к освоению основ фортепианной игры. И сразу появляется масса новых задач: посадка за инструментом, постановка рук, изучение нот, счета и т.д. Нередко это отпугивает ребенка от дальнейших занятий. Важно, чтобы более плавно и осторожно прошел переход от игровой деятельности к учебно-познавательной деятельности. И в этой ситуации идеальной формой работы с учащимися будет ансамблевое музицирование. (21)

С самого первого занятия ученик вовлекается в активное музицирование. Совместно с учителем он играет простые, но уже имеющие художественное значение маленькие пьесы. Дети сразу же ощущают радость непосредственного восприятия хотя и крупиц, но искусства. Учитель становится олицетворением идеального музыканта и человека. Исполняя самую простую песенку, педагог воодушевляется ее настроением и ему легче передать это настроение и воодушевление ученику. Такое совместное переживание музыки – наиважнейший контакт, который часто бывает решающим для успеха ученика. Таким образом, педагог создает условия для развития ярких музыкальных впечатлений, для работы над художественным образом. И что особенно важно, этот музыкальный контакт обычно способствует появлению большей инициативы у ученика. Это пробуждение инициативы, активного стремления к исполнению, является первым успехом в педагогической работе и главным критерием правильного подхода к ученику. «В ансамбле учитель-ученик устанавливается единение не только между ними обоими, но и что еще более важно гармоническое воздействие между учеником и композитором при посредстве педагога» - указывал Г.Г.Нейгауз. (35)

Игра ученика в ансамбле с педагогом заключает в себе возможность передачи музыкального и жизненного опыта, исполнительского кредо и эстетических взглядов учителя ученику. (27, с.210)

Ансамблевое музицирование предполагает и такие формы работы как «беседы у рояля», коллективные встречи о заранее определенной тематике. Последний вариант является воплощением идеи педагогики сотрудничества в коллективном творчестве учащихся. Фортепианная педагогика в этой сфере

имеет свои традиции, идущие от А.Г. и Н.Г.Рубинштейнов, В.Н.Сафонова, Н.К.Метнера, Г.Г.Нейгауза. Форма ансамблевого музицирования является областью наиболее наглядного и активного действия принципов педагогики сотрудничества и вместе с тем, примером их творческого преломления в соответствии с задачами и особенностями музыкальной педагогики. Ансамблевая игра – благодатная почва для рождения коллективного продукта в атмосфере сотрудничества. (46)

Развивающий потенциал чтения музыки с листа и эскизного разучивания музыкального произведений

Развивающий вид и форма работы в музыкально-исполнительских классах, следует в первую очередь назвать **чтение с листа**. О пользе этого занятия для учащегося музыкальная педагогика была осведомлена с давних пор. Высказывания на эту тему можно встретить еще в трактатах Ф.Э.Баха, Х.Шубарта и других видных музыкантов-педагогов XVII-XVIII вв. (41)

Чтение с листа представляет форму деятельности, открывающую самые благоприятные возможности для всестороннего и широкого ознакомления с музыкальной литературой. «Сколько читаем – столько знаем» - это давняя, многократная проверенная истина полностью сохраняет свое значение и в музыкальном образовании. Читая музыку, учащийся имеет дело с произведениями, которые не обязательно в дальнейшем разучивать, осваивать в исполнительском («техническом») плане. Нет необходимости специально штудировать их, совершенствовать в виртуозно-техническом отношении. Отсюда и особый психологический настрой. (15, с.72)

Благоприятные условия для активизации музыкально-интеллектуальных сил учащегося, создаваемые с помощью чтения с листа, обуславливаются и тем, что ознакомление с новой музыкой – процесс, всегда имеющий особо яркую, привлекательную окраску. Это обстоятельство неоднократно подчеркивалось многими музыкантами. Первое прикосновение с ранее неизвестным произведением «прежде всего, дает волю непосредственному чувству:

остальное приходит потом» (К.Н.Игумнов); читая произведение с листа, «исполнитель безраздельно отдается во власть музыки, он впитывает самую сущность музыки» (С.Прокофьев). (16)

Таким образом, чтение с листа – один из кратчайших, наиболее перспективных путей, ведущих в направлении общемузыкального развития учащегося. Именно в процессе чтения нот с листа со всей полнотой и отчетливостью выявляют себя такие принципы развивающего обучения:

- *Увеличение объема используемого учеником музыкального материала*
- *Ускорение темпов его прохождения*

То же можно сказать и об эскизном разучивании музыкальных произведений – одной из специфических форм деятельности в арсенале музыканта (как учащегося, так и сложившегося мастера). Овладение материалом в этом случае не доводится до высокой степени завершенности. Заключительным в этой работе служит этап, на котором музыкант образно-поэтический замысел произведения, получает художественно достоверное, неискаженное представление о нем и как исполнитель оказывается в состоянии убедительно воплотить этот замысел на инструменте. «После того, как учащийся извлек нужные для него умения и знания (заранее запланированные педагогом), разобрался в тексте, правильно и со смыслом играет нотный материал, работа над произведением прекращается», - писал Л.А.Баренбойм, определяя эскизное разучивание как особую форму учебной деятельности, которая может быть охарактеризована как промежуточная между чтением с листа и доскональным освоением музыкального произведения. (11, с.283)

Сокращая сроки работы над произведением, эскизная форма занятий ведет к существенному увеличению количества прорабатываемого учащимся музыкального материала, к заметному численному приросту того, что познается и осваивается в ходе учебной деятельности. (46)

Таким образом, *эскизная форма работы над произведением, равно как и чтение с листа, полной мерой реализует один из центральных принципов развивающего обучения:*

- *Использование значительного по объему музыкального материала в учебно-педагогической практике*
- *Повышение темпов работы над учебным репертуаром, интенсивное и безостановочное продвижение учащегося вперед*

Ограничение лимитов времени работы над произведением, имеющее место при эскизной форме занятий, означает по существу убыстрение темпов прохождения музыкального материала. Учащийся оказывается перед необходимостью усвоения определенной информации в сжатые сроки. Последнее же, как справедливо отмечал Л.В.Занков, ведет к непрерывному обогащению все новыми и новыми знаниями, к отказу от топтания на месте, от однообразного повторения ранее пройденного. (30)

Вывод по Главе 1

Ансамблевое музицирование является эффективным средством музыкально-исполнительского развития учащихся. Процесс обучения предмета ансамблевое музицирование основан на педагогике сотрудничества. Это создает в классе фортепиано творческую атмосферу, стимулирует интерес к предмету, усиливает познавательную активность, самостоятельность, что усиливает развивающий эффект обучения, направленного на развитие музыкальных способностей, фортепианно-исполнительских умений и навыков.

Таким образом, в классе ансамблевого музицирования, который включает в себя такие формы работы как – эскизное разучивание произведений, чтение с листа, подбор по слуху, импровизация, сочинение, создает условия для реализации принципов развивающего обучения:

- *Увеличение объема исполняемого в изучении музыкального материала*
- *Ускорение темпов его прохождения*
- *Использование значительного по объему музыкального материала в учебно-педагогической практике*
- *Повышение темпов работы над учебным репертуаром, интенсивное и безостановочное продвижение учащегося вперед*

Данную форму работы особенно необходимо использовать на начальном этапе обучения игре на инструменте, т.к. она обладает большими возможностями в плане приобщения детей к художественной, содержательной стороне исполнения музыкального произведения, дает возможность целостного охвата произведения. Таким образом, развиваются не просто музыкально-исполнительские навыки, но и творческие способности.

Глава 2. Опытнo-экспериментальное исследование педагогических возможностей ансамблевого музицирования в музыкально-исполнительском развитии младших школьников на уроках фортепиано

2.1 Психофизиологическая и музыкально-исполнительская характеристика младшего школьника.

Проблемой периодизации детства, занимались многие ведущие педагогические психологи (Л.С.Выготский, А.И.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, Г.С.Абрамова и др.). «В основу периодизации положено представление о том, что каждому возрасту как своеобразному и качественно специфическому периоду жизни человека соответствует определенный тип ведущей деятельности, его изменение характеризует смену возрастных периодов...» (31, с.40)

Начальный период младшего школьника занимает возрастной диапазон от 6-7 до 10-11 лет (1-4 кл.). Один из важнейших итогов психического развития этого периода – психологическая готовность ребенка к школьному обучению. С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его сознательных процессов, приобретение им качеств, свойственных взрослым людям, поскольку дети включаются в новые для них виды деятельности и систему межличностных отношений. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребенка становятся их произвольность, продуктивность и устойчивость. (30)

Организм младшего школьника находится на стадии активного роста, физической неустойчивости. Отсюда – утомляемость, и как следствие – необходимость в перемене видов деятельности, в контрасте музыкального материала, в наличии разных форм работы.

Возрастные психологические особенности младших школьников, как считает Г.С.Тарасов, зависят от предшествующего психического развития детей, от их готовности к чуткому отклику, как на музыкальные факторы, так и на воспитательные воздействия взрослых. (27)

Внимание – непроизвольное, т.е. ребенок не может сосредоточиться на объекте длительное время. Заниматься одним видом деятельности он может 10-15 минут. Объем и устойчивость переключаемости и концентрации произвольного внимания к третьему классу школы у детей почти такие же, как и у взрослого человека.

Восприятие – симультанное, целостное, нерасчлененное, может не заметить разные границы в музыке. Если ребенок прослушивает многочастное музыкальное произведение, то нужно обязательно заострить его внимание на границе контрастных частей.

Мышление – предметно-образное, поэтому дети лучше воспринимают яркую, образную, программную музыку. У детей этого возраста очень богатая фантазия.

Основные виды деятельности, которыми большей частью занят ребенок данного возраста: чтение, общение, игра и труд. Каждый из четырех видов деятельности выполняют специфические функции в его развитии.

Учение способствует приобретению знаний, умений и навыков. Немаловажное значение для успеха в учении имеют коммуникативные черты характера – общительность, контактность, отзывчивость, покладистость. Особенно важную позитивную роль в развитии детей играет труд. Он совершенствует практический интеллект. Труд должен быть достаточно разнообразным и интересным для детей. Игра – совершенствует предметную деятельность, логику и приемы мышления, формирует и развивает умения и навыки делового взаимодействия с людьми. (14)

При формировании у учащихся каких-либо способностей в музыкальной деятельности, необходимо учитывать музыкально-психологические особенности, а так же психофизиологические особенности младшего школьного возраста.(33)

Изучение особенностей музыкального воспитания детей младшего школьного возраста занималась О.А.Апраксина, Т.В.Барышева, В.К.Белобородова, Г.С.Тарасова, С.Х.Шоломович, И.М.Черноиваненко и др.

Все авторы, в целом, сходятся во мнении о том, что у большинства детей младшего школьного возраста развитие способности к музыкальному восприятию происходит наиболее успешно именно в этот период. Характерным для него является потребность в общении с музыкой. Исследователи считают, что если на эту потребность общения с музыкой не обращать внимания, интерес к музыке может угаснуть. (30)

Объективно существующие особенности музыкального и психологического облика младшего школьника таковы:

- разрозненный и неорганизованный музыкальный опыт;
- моторная «зажатость», «закрепощенность» (особенно наблюдается у городских ребят)
- недостаточная вокально-слуховая координация (иногда и двигательно-слуховая);
- преобладание роли зрелищно-событийных впечатлений по отношению к слуху (опять же по отношению у городских ребят);
- потребность в смене эмоциональных состояний (у младших школьников психологи отмечают своеобразную «импульсивность», бесконтрольность эмоциональных состояний);
- склонность к непосредственному сопереживанию, эмоциональной идентификации в ситуации общения (со взрослыми, с персонажами музыкальных произведений);
- общение в опоре на чувственные ощущения, образы, но не на слово (стремление «увидеть» за словом конкретное представление; предпочтение тем словам, которые обобщают живые образы в представлении детей)
- личностная доминанта: стремление к самовыражению в самых разнообразных формах – звуковых, зрительных, двигательных и т.д.
- личностная доминанта: стремление к самовыражению в самых разнообразных формах – звуковых, зрительных, двигательных и т.д.

Для успешного обучения важное значение имеет нормальное физическое развитие ребенка. В младшем школьном возрасте происходят существенные изменения во всех органах и тканях организма. Происходит значительное укрепление скелетно-мышечной системы, формируется позвоночник, однако окостенение еще не заканчивается. Крупные мышцы развиваются раньше мелких, поэтому дети способны к сравнительно сильным и размашистым движениям, а мелкие движения (пальцевые, кистевые), требующие точности выполнять труднее. Окостенение фаланг рук заканчивается к 9-11 годам, а запястья - к 10-12 годам. Отсюда становится понятным, почему младший школьник нередко с большим трудом справляется с письменными заданиями и мелкой моторикой на инструменте. У него быстро утомляется кисть руки, он не может писать и играть быстро и долго, связки еще недостаточно растянутые и гибкие. (29)

К вопросу технического развития учащегося нужно подходить очень осторожно и рационально. Для воспитания естественной рациональной техники надо знать возможности пианистического аппарата; понимать, что ему (ученику) мешает, какие движения вызывают неудобства; уметь анализировать состояние ученика, вовремя помочь, т.к. сам ученик часто не в состоянии заметить напряжение. (см. Приложение №6)

У младшего школьника относительно устойчивая сердечно-сосудистая система. Мышца сердца интенсивно растет и хорошо снабжается кровью. Вес головного мозга заметно увеличивается после 7 лет. Особенно увеличиваются лобные доли, играющие большую роль в формировании высших функций психической деятельности. Изменяется взаимоотношение процессов возбуждения и торможения. Торможение как основа сдерживания и самоконтроля становится более заметным, хотя еще отчетливо прослеживается склонность к возбуждению, поэтому младшие школьники зачастую очень непоседливы. (29)

2.2 Методика экспериментального обучения ансамблевому музицированию

2.2.1 Методические основы

программы ансамблевого музицирования

По методам музыкального воспитания (следуя дословному переводу слова «методос» с греческого как «путь к чему-либо») понимаются определенные действия педагога и учащихся, направленные на достижение цели музыкального воспитания младших школьников. (28)

В музыкальном воспитании младших школьников используются как общепедагогические методы, так и методы, определяемые спецификой музыкального искусства. Так, из общепедагогических методов применяется группа методов:

- По источнику знаний (практический, наглядный, словесный, работа с книгой или с нотами, видеометод);
- По назначению (приобретение знаний, формирование умений и навыков, применение знаний, творческой деятельности, закрепления, проверки знаний, умений, навыков);
- По характеру познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, эвристический, исследовательский, игровой);
- По дидактическим целям (методы, способствующие первичному усвоению материала, закреплению и совершенствованию приобретенных знаний).

Все перечисленные выше методы общей педагогики выполняют обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую (мотивационную) и контрольно-коррекционную функцию в музыкальном воспитании младших школьников. Естественно, что общепедагогические методы в музыкальном воспитании младших школьников имеют свою специфику. (28)

В ряде работ, а также методических рекомендаций известных музыкантов-педагогов (Нейгауза, Рубинштейна, Тимакина, Цыпина, Готлиба, Баренбойма и др.) установлена зависимость музыкально-исполнительского развития от многих факторов, в частности от восприятия младшими школьниками музыки, эмоциональной отзывчивости, развития музыкального слуха, развития пианистических навыков, от воображения ребенка и т.д. Развитие музыкальных навыков и умений необходимо рассматривать как процесс обучения на уроках фортепиано. В данном случае важно знание методики музыкального воспитания. (23)

Методика музыкального воспитания стремится раскрыть общие закономерности воспитания музыканта-исполнителя, грамотного любителя музыки. Ее основной задачей является пробуждение творческой мысли, анализ педагогического процесса. Методика музыкального воспитания входит в систему педагогических наук и занимает в ней свое, относительно самостоятельное место.

Теснейшая связь с эстетикой, представляющей методологическую основу музыкального воспитания, проявляется в определении цели, задач, содержания, которые выдвигают свои принципы: (21)

Принципы единства эмоционального и сознательного обусловлены спецификой музыкального искусства и особенностями его восприятия, развитие которого требует осознания эмоциональных впечатлений, вызываемых музыкой, а так же ее доступных выразительных средств.

Принцип единства художественного и технического основывается на том, что художественное, выразительное исполнение произведения требует соответствующих навыков и умений, овладение которыми является средством для достижения цели – художественного исполнения музыкального произведения, но при условии развитая творческой инициативы учащегося.

Принцип единства развития ладового, ритмического и чувства формы должен лежать в основе различных видов музыкальной деятельности. Благодаря комплексному и последовательному развитию музыкальных

способностей у детей формируются представления о принципах развития музыки, выразительностей элементов музыкальной речи, выразительных возможностей музыкальных форм.

Методика музыкального обучения опирается на педагогику в определении методов, разработка которых связана со следующими проблемами:

- взаимосвязью их с содержанием музыкального воспитания
- развитием музыкальных и творческих способностей учащихся
- развитием у них музыкального слуха и голоса
- технических навыков
- возрастными и индивидуальными особенностями
- возможностями различных видов музыкальной деятельности в развитии учащихся

В решении своих проблем музыкальная методика опирается на психологию. Ведь изучение музыкального восприятия, творческих, музыкальных способностей невозможно без знания закономерностей психики ребенка, ее проявления и развития; без понимания, что такое музыкальные способности и человеческая деятельность. В тесной связи с психологией методика решает вопросы доступности учащимся того или иного материала, его объема, а также эффективности используемых методов. (21)

Развитие исполнительской техники находится в прямой зависимости от совершенства психологической переработки раздражений, поступающих в центральную нервную систему от различных органов чувств, прежде всего от слуховых, мышечно-тактильных анализаторов. Да и восприятие музыки, переживание ее образного содержания, творческое воспроизведение в процессе исполнения также неразрывно связаны с деятельностью психики. (21)

К психологическому содержанию музыкального обучения особенно близко определение, данное выдающимся психологом Д.Узнадзе: «Обучение – это особая форма деятельности – не игра и не труд, но и то и другое». (21, с.24) Педагогу важно в совершенстве овладеть тремя основными методами, с

помощью которых психология изучает черты и особенности деятельности личности.

Первый метод – наблюдение, при котором внимание сосредотачивается не на субъективных переживаниях личности, а на анализе ее конкретных действий, помогая постичь психику наблюдаемого. Выяснив психологический склад ученика, педагог сумеет найти наиболее целесообразные пути воздействия на него.

Второй метод – беседа, позволяет собрать необходимую информацию, выяснить правильность или ошибочность выводов, полученных посредством наблюдения, наметить перспективу развития учащегося, помогает достижению более тесного контакта между педагогом и учеником. Действенность этого метода связана с необычайной силой слова.

Третий метод – эксперимент, предполагающий активное воздействие на явления, обнаруженные путем наблюдения и уточненные посредством беседы, позволяющий объяснить психические явления, а не только констатировать их качественные особенности. (21)

Для успешного обучения и воспитания помимо управления психической деятельностью ученика необходимо претворять в жизнь важнейшие дидактические принципы музыкальной педагогики. Эти принципы общей педагогики, в аспекте музыкального обучения, отражающие особенности музыкального обучения учащихся: (21)

- **Принцип систематического и последовательного обучения.** Занятия должны посещаться регулярно, изложение предмета проводится последовательно, согласно логике развития данного предмета. Этот принцип включает в себя такие требования, как связывание незнакомого материала со знакомым; изложение от простого к сложному, от легкого к трудному. Характерной особенностью музыкального обучения является необходимость в систематических домашних занятиях.
- **Принцип сознательного усвоения знаний** в музыкальной педагогике является антиподом авторитарных методик преподавания, подражание

игре педагога и бездумного тренажа, по формуле «чем больше, тем лучше». Он требует от ученика умения самостоятельно разобраться в темпах, знаках (тональностях), аппликатуре, штрихах, педали, в структуре (фактуре) и содержании исполняемого произведения.

- **Принцип прочного усвоения знаний** – это последовательное накопление музыкальных знаний и умений, требующее тщательной проработки каждого произведения, для чего необходимо развитие общей и музыкальной памяти ученика, умение использовать накопленный опыт в новых условиях.
- **Принцип доступности обучения** связан с необходимостью учитывать возрастные особенности учащихся. Доступность связана больше с индивидуальными особенностями учащихся, уровнем их одаренности, общим и музыкальным развитием, способностью к усвоению. И нередко младшие школьники в состоянии овладеть на высоком художественном уровне сложными музыкальными произведениями.
- **Принцип индивидуального подхода** – наиболее активно воздействовать на музыкальное развитие учащихся позволяют индивидуальные занятия по специальности, а так же ансамблю, на которых применяются разные приемы воздействия и активные методы обучения. Ведь творческий подход к развитию индивидуальности – одна из задач музыкальной педагогики.
- **Принцип активности** выдвигается как признание ведущей роли педагога в музыкальном развитии и как необходимость активной деятельности учащегося на всех стадиях учебного процесса. Многочасовые механические упражнения – один из видов активной учебной деятельности, но высшей формой является «напряженная мыслительная деятельность» (А.А.Люблинская) и активное эмоциональное отношение к исполнению и обучению в целом.

«Давайте вложим в руки детям, восприимчивым к музыке, тот ключик, при помощи которого они могут вступить в волшебный сад музыки, чтобы

2.2.2. Разработка программы обучения по ансамблевому музицированию для учащихся младших классов

В современных условиях художественно-эстетический цикл в общеобразовательной школе является базой широкого распространения музыкальной культуры. Одним из основных предметов этого цикла является музыкальный инструмент.

Цель внедрения этого предмета в число предметов художественно-эстетического цикла – сделать музыку достоянием не только одаренных детей, но и всех, кто обучается в школе. Каждый из них может стать подлинным любителем музыки – активным слушателем, участником школьного и домашнего музицирования. Д.Б.Кабалевский говорил, что «главной задачей массового музыкального воспитания...является... не столько обучение музыке само по себе, сколько воздействие через музыку на весь духовный мир учащихся, прежде всего на их нравственность». (22, с.7) Под общим музыкальным образованием учащихся нужно понимать не столько техническую умелость (владение фортепиано), сколько близость к самому искусству. (22)

Повышение эффективности и качества общего музыкального образования ставит перед преподавателями предметов музыкально-художественного цикла сложные и ответственные задачи. Принципы и формы развивающего обучения и воспитания, все шире проникающие в занятия музыкой (фортепиано), призваны воспитывать грамотных музыкантов-любителей и даже профессионалов, дать им навыки творческого подхода к музыке и инструменту, сократить до минимума психологический барьер «боязни» концертных выступлений, развить возможность практически реализовать творческие способности и потребности самовыражения (разные формы музицирования, предмет по выбору). (12)

В 2003 году (январь-май) нами была разработана программа по предмету ансамблевого музицирования для учащихся 1-2 классов общеобразовательной школы с эстетическим уклоном.

Структура программы предусматривала:

1. Пояснительную записку.
2. Учебно-тематический план.
3. Содержание курса.
4. Требования к уровню подготовки учащихся
5. Перечень учебно-методического обеспечения.
6. Список литературы.

В пояснительной записке говорится об актуальности изучения данной дисциплины в фортепианном классе. Поставлены основные задачи и выявлены формы и методы решения поставленных задач.

Учебно-тематический план - структурный элемент программы содержащий наименование тем общее количество часов (в том числе на теоретические и практические задания).

Содержание курса - структурный элемент программы включающий толкование темы согласно нумерации в учебно-тематическом плане.

Требования к уровню подготовки учащихся, обучающихся по данной программе - структурный элемент программы, определяющий основные знания умения и навыки, которыми должны овладеть учащиеся в процессе изучения данной дисциплины.

Перечень учебно-методического обучения - структурный элемент программы, который определяет необходимые для реализации данного курса методические и учебные пособия.

Список литературы - структурный элемент программы, включающий перечень использованной литературы.

Охват музыкальных форм и жанров - танцевальные песенные, лирические жанры; полифонические произведения. Кроме того, стремились включить существующие легкие переложения - отрывки из опер балетов, детских мультфильмов и т. д. Вся нотная литература расположена по степени возрастания трудностей, каждое произведение должно соответствовать дальнейшему росту и развитию учащегося.

Цели и задачи программы «Ансамблевое музицирование»

Программа рассчитана на два года обучения (1-2кл.)

Первый класс

Цель – создание фундамента, на котором построится все дальнейшее развитие и обучение учащегося. Период духовного овладения музыкой (хранить в уме, носить в душе, слышать своим ухом). Развивающее обучение.

Задачи:

- развитие слуха (высотного, гармонического, тембрового, динамического);
- воспитание чувства ритма;
- возбуждение интереса;
- организация мышления;
- освоение музыкальной грамоты;
- организация игрового двигательного аппарата;
- воспитание первоначальных исполнительских навыков;
- развитие зачатков самостоятельного творчества.

Содержание работы по программе:

- слушание музыки, определение характера, жанра, содержания. Осознание ритмического своеобразия жанров;
- осознание понятия относительной высоты звуков;
- знакомство с ладом;
- знакомство с интервалами;
- постановка руки и освоение штрихов;
- исполнение легких пьес, этюдов, упражнений в ансамбле;
- выполнение творческих заданий: рисунки к пьесам, сочинение маленьких мелодий, коротких стишков, подбор по слуху;
- освоение первоначальных навыков ансамблевого музицирования.

Форма занятий – урок (игровой, мелкогрупповой).

Форма контроля успеваемости – контрольные задания, контрольные занятия (краткая словесная характеристика).

Принцип – поощрение, подчеркивание достижений.

Второй класс.

Цель – развивающее обучение.

Задачи:

- закрепление и развитие всех навыков, полученных в 1-ом классе;
- знакомство с музыкальной формой, фразировкой, динамикой
- осознание связи слуховых и двигательных ощущений;
- воспитание направленного внимания;
- освоение исполнительских навыков;
- техническое развитие, воспитание навыков самостоятельной работы;
- освоение навыков коллективного музицирования;
- воспитание навыков самостоятельного творчества.

Содержание работы по программе:

- работа над свободой движений, их слуховой контроль; (см. приложение №)
- работа над развитием слуха, ритма, памяти;
- чтение с листа;
- ансамблевое музицирование;
- выполнение творческих заданий: подбор на слух, транспонирование на 2, сочинение стишков к подобранным мелодиям – и наоборот, расстановка аппликатуры, штрихов, определение темпов и т.д.; прослушивание произведений в исполнении педагога и на концертах;

Форма занятий – урок (мелкогрупповой, индивидуальный)

Форма контроля успеваемости:

- контрольные уроки (с краткой словесной характеристикой: достижения – неудачи);
- академические концерты (2 раза в году (в конце II и IV четверти) с оценкой);
- школьные концерты;
- тематические вечера, лекции-концерты,

Принцип – поощрение; оценка – как вознаграждение за трудолюбие, только в оптимистическом контексте.

2.2.3. Методика музыкально-исполнительского развития младших школьников в процессе ансамблевого музицирования

Проблема формирования методов музыкально-исполнительского мастерства игры на музыкальных инструментах поставлена в музыкальной педагогике сравнительно давно. На основе методов развития творческих способностей инструменталиста – представление о конечном результате исполнения как необходимом и первичном факторе данного процесса – указывали все выдающиеся музыканты-исполнители прошлого и настоящего времени. Эта основа выражалась в умении полноценно представлять конечный результат (художественный образ) исполняемого произведения во всем его многообразии и богатстве. (27)

Вместе с тем положение о роли представления конечного результата исполнения претворялось выдающимися мастерами интуитивно и эмпирически. В обучении же рядовых инструменталистов превалировали методы, направленные на одностороннее (техническое) их развитие. (47)

Чтобы избежать очевидных упущений и изъянов в существующей практике обучения игре на музыкальном инструменте, необходимо, чтобы оно было подчинено общемзыкальному развитию инструменталиста. (27)

Это значит, как можно раньше, больше и дольше следует заниматься чтением с листа, подборанием по слуху, подборанием аккомпанемента к нетрудным мелодиям, ансамблевым музицированием, а также выполнять творческие задания по импровизации, пластическому интонированию, сочинению мелодий и простейших сопровождений к ним и т.д. Иными словами, данные навыки необходимо формировать не от случая к случаю, а повсеместно и повседневно – вот тот путь музыкально-исполнительского мастерства, который должен пройти каждый учащийся. (47)

Достичь этого, по Ф.М.Блюменфельду, можно только одним путем: «Заразить учащихся своим примером, музицируя вместе с ними». Музицирование – одна из дорог, которая ведет к самостоятельности, к

музыкально-исполнительскому и творческому развитию учащихся-инструменталистов. (47)

Чтение нот с листа

Гинзбург писал, что на первых порах знакомства с произведением, он не стремится к максимальной его точности, а представляет себе то, что должно получиться. Аналогичным образом описывает данный процесс М.Гринберг: «Прежде всего я знакомлюсь с тем, что играю, в смысле содержания, общего замысла, ищу черты образа. Следовательно, ч не начинаю учить, я просто играю – с фальшивыми нотами, грязью, чтобы только представить себе, чем это должно стать». Э.Гилельс охватывает всю вещь в целом, хочет как бы «надеть на нее обруч». Он не отмечал, что « очень важно ощутить всю вещь целиком...». (13, с.173)

«Обычно не умеют читать с листа исполнители, воспитанные педагогами, стремящимися только «отделать» заданную программу и ставящие превыше всего успешность немногих зачетных выступлений». (43, с.105) О том же пишет С.Е.Фейнберг: «Исполнитель, отдающий много сил твердому заучиванию не привык культивировать умение непосредственно читать с листа, в прежние времена эта способность была неотъемлемым качеством пианиста. Неправильный подход к заучиванию музыкального произведения – когда с самого начала стараются непременно выучить на память лишь ноты, а потом уже «исполнять» - приводит к тем недостаткам, которые обычно наблюдаем в практике». (43, с.64)

Разбор текста означает проигрывание его в очень медленном темпе с допущением небольших остановок с целью тщательного просмотра текста. Чтение нот с листа предполагает исполнение пьесы от начала до конца в темпе, без остановок, с возможностью некоторых упрощений, но при сохранении характера произведения. Поэтому для заданий второго типа (чтение с листа) необходимо подбирать музыкальный материал облегченного материала облегченного плана по фактуре изложения. (15)

Очень важно отмечать для ученика в новом тексте определенные ориентиры фортепианной фактуры: «технические формулы», гаммообразные пассажи, арпеджио разных видов и т.п. Это во многом способствует формированию умений и навыков читать как бы «сквозь ноты», решать аппликатурные проблемы с помощью ранее приобретенных элементов технического мастерства.

Важно также научиться читать ноты с листа «вслепую», так, как этого требует техника этого навыка (нужно постоянно смотреть в ноты). При систематических занятиях чтением с листа, учащиеся приобретают следующие навыки координации:

- точность ощущения и запоминания расстояний на клавиатуре;
- развитое мышечно-осозательное чувство (оно обуславливает тонкость градаций, образно-смысловую точность ощущений прикосновения к клавиатуре);
- способность переходить от одного типа движения к другому, от движения к покою и наоборот;
- способность одновременно разными руками (рукой и ногой) выполнять движения разных типов. (30)

Цель чтения с листа заключается в формировании представлений о поэтических образах и идеях сочинения, которые постоянно двигают исполнителя вперед. В этом случае он всегда в определенной мере жертвует многими текстовыми частностями во имя главной цели. (15)

Для выработки умения предвидения представлений важно, чтобы в музыкальном материале трудности группировались с учетом степени сложности. При чтении с листа надо систематизировать материал так, чтобы на каждом последующем этапе он был уже знаком обучающемуся.

Таким образом, чтение с листа – активный метод развития умения оперировать музыкально-слуховыми представлениями. Эффективное формирование музыкально-слуховых представлений и оперирование ими в процессе музыкальной деятельности позволяет успешно развивать творческую

индивидуальность каждого учащегося. Эти виды музыкальной деятельности являются исходными компонентами при музицировании:

- импровизация
- сочинение несложных пьес
- сочинение инструментального сопровождения

Импровизация

Одной из задач, стоящих перед учителем, является систематическое накопление у детей интонационно-слухового чувства, формирование на его основе так называемого *музыкального тезауруса* – интонационного словаря. Решение этой задачи тесно связано со всеми видами музыкально-практической деятельности младших школьников на уроке, конечно же, импровизациями. Эта форма работы уместна так же и в ансамблевом музицировании. Тот факт, что на уроке присутствуют двое учащихся, дает еще больший эффект в проведении такого вида занятий, что приводит к более значительным успехам и достижениям в данном методе импровизации. Методика приобщения детей к импровизации у нас еще мало разработана. Однако они присутствуют в процессе музыкального развития младших школьников.

Импровизация – (от лат. Improvisus) – неожиданный. Исторически это наиболее древний тип музицирования, при котором процесс сочинения музыки происходит во время исполнения. Большое внимание к импровизации, как к одному из видов творческой деятельности детей, уделяли в своих системах воспитания зарубежные педагоги-исследователи – Э.Жак-Далькроз, Э.Дункан, З.Кодай, К.Орф и другие.

Уже в 20-е годы нашего столетия Б.В.Асафьев в статьях, посвященных вопросам музыкального просвещения и образования, писал о необходимости развития у школьников способности к импровизации. «Творческий инстинкт проявляется у детей всегда в неприменном стремлении...самим участвовать и вносить свое в процесс познания музыки...» (8)

В исследованиях другого видного педагога тех лет Б.Л.Яворского высказывается мнение о том, что развитие творческих способностей детей свойственны определенные этапы:

1. накопление впечатлений;
2. спонтанное (самопроизвольное) выражение творческого начала в зрительных, сенсорно-моторных, речевых направлениях;
3. импровизации двигательные, речевые, музыкальные, иллюстративность в рисовании;
4. создание собственных композиций, являющихся отражением какого-нибудь художественного впечатления: литературного, музыкального, изобразительного, пластического. (Яворский)

Большое внимание развитию навыков импровизации – ритмических, мелодических, инструментальных, пластических – уделяется в современных методиках развития слуха (П.Вейс, И.Микита, Н.Долматов, М.Котляровская-Крафт и другие), а также в методиках обучения игре на фортепиано начинающих. (10)

Сюжеты импровизаций, как правило, связаны с созданием на занятиях, будь то сольфеджио или урок индивидуального обучения игре на фортепиано, с образно-игровыми ситуациями, в воплощение которых включаются дети.

На необходимость включения импровизаций в учебно-воспитательный процесс указывают авторы программ и учебно-методических комплектов по музыке для общеобразовательных учреждений. Так, по мнению Д.Б.Кабалевского, занятия импровизацией на уроках музыки могут решить две взаимосвязанные друг с другом задачи: первая – выработка интонационного и ладового слуха, вторая – развитие творческой фантазии ребенка. (20)

На уроках фортепиано (это больше касается начального этапа обучения игре на инструменте) можно рекомендовать для использования следующие виды импровизаций: речевые, пластические, инструментальные (чаще всего ритмические), изобразительные (рисование, лепка на темы музыкальных произведений) и вокальные.

Сочинение несложных пьес

Одна из самых больших радостей для педагога – проявление учеником творческого начала во время работы над произведением и его исполнением. Наиболее часто это имеет место, у одаренных учащихся. Порой, однако, и у самых средних по музыкальным данным детей вспыхивает творческая искорка, озаряя живым огнем искусства их скромную, малоприметную индивидуальность. (46)

Для успешного развития творческих задатков, в известной мере свойственных каждому ребенку, необходимы определенные условия. Важнейшее значение имеют факторы, благоприятствующие музыкальному обучению в целом, - умение заинтересовать ученика музыкой, воспитать у него слуховые представления, способность осознавать и эмоционально переживать содержание произведения. (1)

Еще в период становления советского музыкального образования об этом писал Б.В.Асафьев. Леопольд Стоковский в своей книге «Музыка для всех нас» указывает на то, что у детей примерно с полуторогодовалого возраста возникает тяга к музыкальному творчеству, а приблизительно с восьми лет она начинает исчезать. «Приучая их делать свои песенки постоянной частью своего быта, своих игр, - пишет Стоковский, - мы сумеем найти путь к развитию их творческих сил, переводя эти силы из сферы бессознательного в сознательную... Чрезвычайно важно для каждого ребенка – для всех родителей во всем мире – найти способы к сохранению тех созидательных музыкальных способностей, которые заложены почти в каждом ребенке». (36, с.57)

Нам неоднократно пришлось убеждаться на собственном опыте и на опыте работы других педагогов, как благотворно воздействует на учащихся-пианистов сочинение музыки. У них усиливается интерес к искусству, нередко даже вялый ребенок заметно «оживает». Дети начинают иными глазами смотреть и на пьесы, изучаемые с педагогом, лучше в них разбираться и исполняют их с большей свободой. Весьма существенно и то, что ученик оказывается более подготовленным к практической деятельности.

Чем раньше ребенок будет пробовать сочинять, тем лучше. Уже в первые недели обучения желательно предложить им придумать самим какую-нибудь попевку, а может быть, и маленькую песенку по образцу тех, какие он поет и подбирает. Работая с ними над техникой, следует поощрять их к поискам собственных вариантов упражнений. Постепенно надо переходить к сочинению маленьких пьесок и этюдов. (41)

На ранних этапах обучения с этими заданиями более или менее успешно могут справиться все учащиеся. В дальнейшем склонность сочинять сохраняется лишь у некоторых из них. Таким ученикам можно рекомендовать пробовать свои творческие силы не только в жанрах фортепианной музыки, но и вокальной, написать песню или романс на слова любимого поэта. Это нередко оказывается более увлекательным для подростка, чем сочинение фортепианной музыки, так как писать детские пьески ему неинтересно, а трудные оп создать не в состоянии. (1)

Подбор фортепианного сопровождения.

Важным руслом развития творческих задатков для всех учащихся должен стать подбор к мелодии фортепианного сопровождения. Нельзя мириться с тем, что обучающийся в течение нескольких лет игре на инструменте не в состоянии сыграть по слуху популярную песню, снабдив ее простеньким аккомпанементом. Этому можно и необходимо учить, предлагая ученику постепенно усложняющиеся задания по подбору и гармонизации различных мелодий. (1)

Творческую работу учащихся надо тактично направлять. Менее инициативным можно на первых порах давать какие-либо конкретные задания, например продолжить мелодию по ее начальным попевкам (педагог их играет или поет). После некоторой тренировки многие дети успешно решают такие задачи. Когда ученик пытается сочинить пьесу, полезно подсказать ему образцы произведений, которые он смог бы посмотреть для ориентировки в особенностях соответствующего музыкального жанра. Нужно давать, также немало советов и по самой сочиняемой музыке – в отношении формы,

гармонизации, фортепианного изложения. При этом, естественно, надо поощрять творческие поиски учеников. Не следует без нужды приглаживать проявления их индивидуальности, хотя порой они могут быть и наивными и неуклюжими. (41)

Формирование активного, самостоятельного, творческого мышления у учащихся

Понятие самостоятельности в обучении музыке вообще и музыкальному исполнительству в частности **неоднородно** по своей структуре и внутренней сущности. Будучи достаточно емким и многоплановым, оно выявляет себя на различных уровнях, синтезируя (при обучении игре на музыкальном инструменте) умение ученика без посторонней помощи сориентироваться в незнакомом музыкальном материале, правильно расшифровать, составить убедительную интерпретаторскую «гипотезу». Готовность **самому** отыскать эффективные пути в работе, найти нужные приемы и средства воплощения художественного замысла, способность критически оценить результаты собственной музыкально-исполнительской деятельности. В собственно педагогическом аспекте проблема воспитания самостоятельности учащегося-музыканта затрагивает и **методы** преподавания, и **приемы** (способы) учения, и **формы** организации учебной деятельности в исполнительском классе. (49)

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 остается 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...» (34, с.265)

Методические советы и рекомендации в связи с воспитанием активного, самостоятельного, творческого мышления у учащихся музыкально-исполнительских классов.

1. При всем разнообразии известных практике приемов и способов достижения этой цели они в принципе могут быть сведены к одному: приобщению учащегося-исполнителя к пристальному, неотрывному **вслушиванию в свою игру.**

Музыкант, с неослабным вниманием слушающий себя не может оставаться пассивным, внутренне индифферентным, эмоционально и интеллектуально бездеятельным. Требуется, иными словами, активизировать учащегося – надо научить его слушать себя, переживать совершающиеся в музыке процессы, переживать и осмысливать разнообразные звуковые модификации, педагог получает возможность трансформировать активное мышление своего воспитанника в самостоятельное и на последующих этапах в творческое.

2. Проблема формирования самостоятельности у учащегося исполнительского класса включает в себя в качестве основного компонента и то, что связано с выработкой умения инициативно, творчески созидательно заниматься на музыкальном инструменте. «Творчеству научить нельзя, - справедливо полагает Л.А.Баренбойм. – но можно научить *творчески работать*». Эта задача принадлежит к разряду основных, кардинальных в деятельности учителя музыки.

Ряд видных педагогов-музыкантов прибегают к следующему методу: урок в классе конструируется как своего рода прообраз домашних занятий учащегося. Под руководством педагога происходит нечто вроде репетиции, «отлаживания» процесса самостоятельной работы. «Бывает необходимо, - писал А.П.Щапов, - чтобы вновь поставленные задачи были частично решены тут же на уроке, при надлежащей помощи педагога: тогда ученику легче работать дальше самостоятельно».

3. Одна из характерных примет развитого, подлинно самостоятельного мышления молодого музыканта – способность к своей, непредвзятой, достаточно *независимой* от сторонних воздействий *оценке различных художественных явлений* и, прежде всего умение критически относиться к собственному исполнению. Задача педагога – всемерно поощрять и стимулировать такого рода качество.

Итак, наиболее перспективным в воспитании творческой инициативы и самостоятельности учащегося является вступление на путь собственной, не регламентированной извне интерпретации музыки. Тем самым происходит всестороннее, интенсивное упражнение и его способности самостоятельно мыслить, и его умения самостоятельно действовать.

Задание учащемуся самому, без чьей-либо поддержки и помощи, разучить музыкальное произведение (с последующей демонстрацией его педагогу и товарищам) можно встретить как своеобразный методический прием в педагогическом арсенале многих видных музыкантов. Сошлемся в качестве примера на практику Л.В.Николаева. Его ученик С.И.Савшинский рассказывал: «Развитию самостоятельности и чувства ответственности служило и то, что дважды в году, в начале и после зимних каникул, устраивалось парадное прослушивание пьес, самостоятельно выученных во время перерыва. Присутствовал весь класс. В таких условиях исполнение самостоятельно подготовленных работ становилось подобием концерта, на котором мы выступали на свой страх и риск».

2.3. Организация и ход экспериментального исследования педагогических возможностей ансамблевого музицирования в музыкально-исполнительском развитии младших школьников на уроках фортепиано.

Экспериментальное исследование проводилось на базе СОШ №3 г. Лангепаса ХМАО, Тюменской области. Экспериментальная работа проходила на протяжении двух лет, 2003-2004 и 2004-2005 учебных годов. Эксперимент состоял из трех этапов: 1 - констатирующего

2 - развивающего

3 - контрольного

Цель экспериментального исследования – на основании методики программы ансамблевого музицирования попытаться показать и проверить эффективность занятий ансамблевым музицированием в плане музыкально-исполнительского развития учащихся. А так же проверить и убедиться в том, что учащиеся, которые будут заниматься по программе ансамблевого музицирования достигнут более высокого уровня развития музыкально-исполнительских способностей, нежели учащиеся, которые занимались только по программе сольного исполнения.

В исследовании принимали участие учащиеся младших классов (1а и 2а кл.). Были организованы две группы учащихся по 6 человек, изъявивших желание заниматься в классе фортепиано. Из них были сформированы две группы – экспериментальная и контрольная (ЭГ и КГ). Контрольная группа занималась по стандартной программе (в неделю – 2ч фортепиано), а учащиеся экспериментальной группы – по нашей предложенной программе (1ч – фортепиано, 1ч – ансамблевое музицирование).

Уровень музыкально-исполнительского развития ЭГ и КГ на констатирующем, начальном этапе эксперимента практически одинаков. В процессе обучения учащихся использовались и применялись одинаковые

педагогические методы и принципы, основные дидактические принципы обучения (см. 2.2.1). Однако незначительные отличия имеются и они связаны с формой проведения уроков. В КГ – проводилась только индивидуальная форма обучения, в ЭГ – индивидуальная и мелкогрупповая форма обучения (от 2 до 6 учащихся). Это связано с тем, что по программе ансамблевого обучения предусмотрены не только практические, но и теоретические часы. Такие занятия могут проводиться 1 раз в месяц.

Таким образом, следует отметить, что учащиеся ЭК и КГ находились, практически в одинаковых условиях обучения, т.к. наряду с едиными принципами и методами обучения, были использованы так же одни и те же задания на музыкально-исполнительское и творческое развитие учащихся. Единственное различие – это введение в ЭГ 1 часа ансамблевого музицирования по разработанной нами программе. Такая необходимость вызвана темой и гипотезой нашего опытно-экспериментального исследования.

Для проверки результативности программы потребовалось решить комплекс взаимосвязанных задач: разработать педагогическую диагностику определения уровня музыкально-исполнительского развития; определить формы организации, методы и приемы работы, способствующие более эффективному развитию учащихся. Тематика теоретической части отражена в учебно-тематическом плане программы (см. Приложение №4).

Методика опытной проверки предусматривала:

- опрос, тестирование, беседы, целенаправленные наблюдения за учащимися в период занятий;
- подбор репертуара и проведение систематических занятий с учащимися, согласно разработанным методическим положениям;
- контрольные мероприятия по выявлению качественного уровня музыкально-исполнительского развития учащихся.

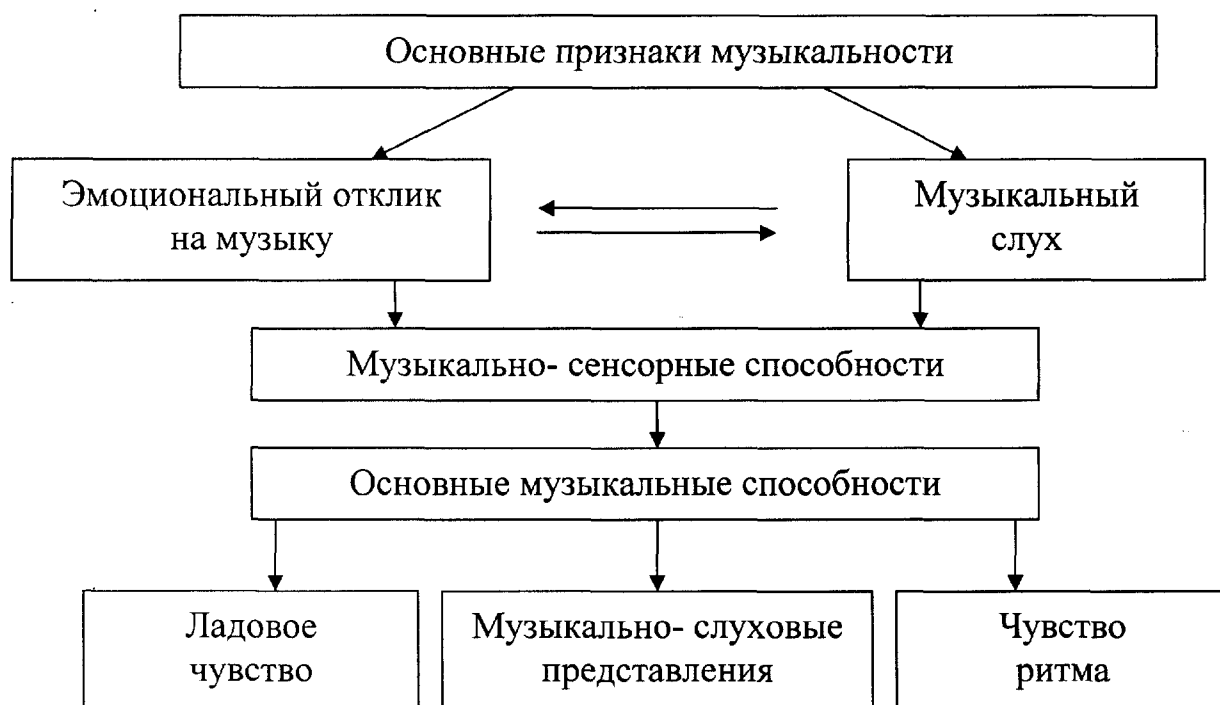
Нами предусматривались также контрольные срезы по определению уровня музыкальных способностей и уровня развития фортепианно-исполнительских умений и навыков учащихся. Наше опытно-экспериментальное

исследование направлено на музыкально-исполнительское развитие учащихся, под которым мы подразумеваем музыкальные способности и фортепианно-исполнительские умения и навыки, состоящие не только из технических моментов (техническая оснащенность, пианизм, штриховая точность и т.д.) но и художественно-образного понимания и исполнения музыкальных произведений. Это такие показатели как - интерпретация, вкус, знание основных жанров и музыкальных форм. Развитие и динамику этих показателей мы проверяли через анкетирование учащихся на первом и третьем этапах эксперимента (см. приложение №... анкета)

Комплекс музыкальных способностей определяет понятие музыкальности, ведущим компонентом которой являются:

Эмоциональный отклик на музыку – способность чувствовать характер, настроение музыкального произведения, способность к переживанию в форме музыкальных образов, способность к творческому восприятию музыки;

Музыкальный слух – способность вслушиваться, сравнивать, оценивать наиболее яркие средства музыкальной выразительности. (40)



Для определения исходного уровня музыкальных способностей учащихся на начальном этапе эксперимента, были определены параметры основных музыкальных способностей (по Теплому):

1. *Ладовое чувство* – способность чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения;
2. *Музыкально-слуховые представления* – способность звуковысотного отражения мелодии;
3. *Чувство ритма* – способность активного двигательного переживания музыки, ощущение его воспроизведения.

Для фиксации результатов диагностирования мы использовали трехуровневую систему по всем трем параметрам, которую отразили в таблице:
(28)

Таблица №1

Основные музыкальные способности	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Ладовое чувство	Яркое эмоциональное восприятие музыки, точное ощущение устойчивости и неустойчивости звуков при окончании на них мелодии, наличие любимых произведений	Внешнее проявление эмоциональности при прослушивании, недостаточное внимание при восприятии, нестабильность правильного выполнения задания довести мелодию до тоники.	Отсутствие внешних проявлений эмоциональности при восприятии, отсутствие способности довести мелодию до тоники, незнание знакомых мелодий
Музыкально-слуховые представления	Чистое интонирование мелодии знакомой песни с сопровождением или без него, правильный подбор по слуху несложных мелодий	Недостаточно чистое интонирование мелодии знакомой песни с сопровождением или без него, неточная интонация мелодии, подбор мелодии с ошибками	«Гудошник», неправильный подбор по слуху незнакомой мелодии
Музыкально-ритмическое чувство	Четкое воспроизведение в хлопках ритмического рисунка мелодии, соответствие ритма движений ритму музыкального произведения	Воспроизведение в хлопках ритмического рисунка мелодии с ошибками, недостаточная точность соответствия ритма движения ритму музыкального произведения	Неправильное воспроизведение ритмического рисунка мелодии, несоответствие ритма движения ритму музыкального произведения

Музыкальные способности – основа музыкально-исполнительского таланта. Их необходимо постоянно развивать, лишь при этом условии можно говорить о формировании музыкально-исполнительского мастерства. (42)

Констатирующий этап.

Начало 2003-2004 учебного года (сентябрь-октябрь)

Для выявления уровня основных музыкальных способностей, мы проводили тестирование учащихся по данным параметрам, т.е. предлагали им выполнить следующие задания: (по Анисимову)

Тесты на изучение ладового чувства.

«Девочки-припевочки».

Цель – выявить уровень ладового-мелодического чувства, рефлексивной способности различать ладовые функции мелодии.

Задание – Я сыграю песенки двух девочек, а ты послушай внимательно и скажи, - какую песню пела веселая, а какую – грустная девочка?

Стимулирующий материал составляют попевки, построенные по принципу контраста-сопоставления ладовых функций мелодии (см. Приложение №1, №22-23 и №24-25).

Предъявить необходимо три мелодии-попевки, каждая из которых оценивается 1 балл.

Показатели оценки:

- высокий уровень = 3 балла (правильно определены все три задания);
- средний уровень = 2 балла;
- низкий уровень = 1 балл.

Тесты на изучение музыкально-слуховых представлений.

«Куда идет мелодия?»

Цель – выявление уровня развития звуковысотного чувства по показателю – определение направления мелодии.

Задание – давай сыграем в музыкальные отгадки. Послушай внимательно и определи, куда идет мелодия: вверх или вниз? Стимулирующий материал (Приложение №1):

- №18: Русская народная песня «Как под горкой, под горой» (ответ: вверх – вниз, вверх – вниз = 4 балла);
- №19: Г.Эрнескас «Паровоз» (ответ: вверх – вверх – вниз = 3 балла);
- №20: Русская народная песня «Я на горку шла» (ответ: вниз – вниз... = 2 балла);
- №21: детская песня «Василек» (ответ: вниз – вниз = 1 балл).

Показатели оценки

- высокий уровень = 8-10 баллов;
- средний уровень = 4-7 баллов;
- низкий уровень = 1-3 балла.

Тесты на изучение чувства ритма.

«Ладочки».

Цель – выявить уровень развития чувства ритма.

Задание – Прохлопай, пожалуйста (или простучи...), ритм исполняемых на инструменте (фортепиано) мелодий. (вначале диагност показывает образец исполнения ритма, чтобы убедиться в правильности понимания ребенком смысла задания.)

Стимулирующим материалом могут служить музыкальные фрагменты №1-6 (см. приложение №1) Показатели оценки:

- слабый уровень - ровный ряд половинных длительностей, ровный ряд четвертных длительностей, чередование половинных и четвертных длительностей;
- средний уровень умение использовать половинные, четвертные, восьмые длительности и ноты с точкой, т.е. элементы пунктирного ритма;
- высокий уровень - использование пунктирного, синкопированного ритма и пауз.

После выполнения тестов учащимися, мы оценили уровень выполнения заданий, результаты констатирующего этапа обобщены нами в следующей таблице:

Оценки параметров выполнения контрольного задания ЭГ на определение уровня основных музыкальных способностей

Таблица №2

№	Ф.И.	Ладовое чувство	Музыкально-слуховые представления	Музыкально-ритмическое чувство	Средний балл
1	Катя Г.	1	2	2	5
2	Алла Д.	2	1	1	4
3	Диана К.	2	1	2	5
4	Лена О.	3	2	1	6
5	Юля П.	2	2	1	5
6	Катя Х.	2	2	2	6
Средний балл группе					31

Таким образом, по итогам выполнения контрольных заданий, мы выявили что большинство учащихся находится на низком и среднем уровне, средний балл - 31.

Оценки параметров выполнения контрольного задания КГ на определение уровня основных музыкальных способностей

Таблица №3

№	Ф.И.	Ладовое чувство	Музыкально-слуховые представления	Музыкально-ритмическое чувство	Средний балл
1	Тамара А.	1	2	2	5
2	Света Д.	2	1	2	5
3	Ирина Е.	2	1	2	4
4	Наташа М.	3	2	2	7
5	Гульназ Ф.	2	2	1	5
6	Эльвира Х.	2	2	2	6
Средний балл группе					32

Таким образом, по итогам выполнения контрольных заданий, мы выявили, что большинство учащихся находится на среднем и низком уровне, средний балл – 32.

По итогам выполнения контрольных тестов мы выявили, что большинство учащихся имеют низкий и средний уровень музыкальных способностей. Это убедило нас в необходимости опытного обучения по разработанной нами программе.

Фортепианно-исполнительские навыки и умения

В музыкальной педагогике существует понятие – пианистические способности. Они нередко отождествляются с врожденными фортепианно-виртуозными данными (беглость, врожденная моторика пальцев, зрительная память, образное воображение и т.д.).

Существует так же более широкое понятие пианистических способностей, которые раскрывает известный музыкант-педагог Н.Алексеев. Он считает, что пианистические способности есть не только виртуозная одаренность, но и способность музыканта наиболее ярко и полно раскрывать свои художественные замыслы средствами именно фортепианного исполнительства (1, с.98).

Исходя из этого определения, можно сделать вывод, что данная проблема по определению пианистических способностей точно не выявлена и мало изучена. В связи с этим, мы в нашей опытно-экспериментальной работе будем иметь в виду, и говорить о фортепианно-исполнительских умениях и навыках.

Для определения исходного уровня **фортепианно-исполнительских умений и навыков** нами были определены следующие параметры:

1. образно-художественное воплощение;
2. темпо-ритмическое единство;
3. синхронность исполнения;
4. техническая оснащенность;
5. динамическое разнообразие;
6. штриховая точность;

7. пианистическая гибкость;
8. педализация.

Критерии параметров оценки музыкально-исполнительского развития учащихся мы определили следующие:

Образно-художественное воплощение – эмоциональная насыщенность исполнения. Способность передать слушателю свою интерпретацию произведения, умение показать через игру свой внутренне сложившийся музыкально-художественный образ. Единство творческой мысли исполнителей, «творческое сопереживание».

Темпо-ритмическая организованность – правильное и четкое исполнения ритма произведения. Способность через ритмо-формулы передать характер, образ, настроение, заложенные композитором в музыке. Умение выдерживать единый темп, а также отображать все отклонения в музыке, если есть таковые (rit, accelerando, allargando).

Синхронность исполнения – стройность и выстроенность гармонических аккордов. Одновременное взятие и снятие звука на инструменте. Умение слышать и «глубоко» исполнять фундамент гармонии – бас и одновременно высокие и звонкие верхние звуки фортепианной фактуры.

Техническая оснащенность – развитая техника исполнителя с учетом возрастных особенностей. Способность передавать и подхватывать партнерами пассажи мелодии, аккомпанеента без нарушения мелодической линии. Умение вовремя, не мешая качеству исполнения, перевернуть страницы нотных учебников.

Динамическое разнообразие – способность пользоваться различными градациями динамических оттенков. Выстроенность динамического плана произведения с определением кульминации в нем. Динамическая сбалансированность звучания партий. Умение через динамику раскрыть общий характер музыки, ее эмоциональное содержание.

Штриховая точность – определенность, точность, идентичность исполнения штрихов. Продуманность и изобретательность в выборе штрихов, отражающая образно-художественный замысел композитора.

Педализация – техничность и продуманность в использовании педали. Гармоническая «чистота» музыки, отсутствие гармонических наложений, так называемой «грязи». Умение использовать педаль в образно-изобразительных целях.

Пианизм - «гибкость», приспособленность игрового аппарата к инструменту. Использование правильного и красивого прикосновения - «туше». Владение правильным исполнением основных штрихов, умение играть певучим и мягким звуком.

Определение уровня фортепианно-исполнительского развития учащихся проводился в середине 2003-2004 учебного года (декабрь-январь) и в конце 2004-2005 учебного года (май) комиссией педагогов-экспертов по классу фортепиано. Степень проявления каждого из выше указанных параметров измерялось по трехбалльной системе, где каждый балл имел определенные критерии:

Низкий уровень обозначает, что учащиеся не могут в полной мере передать художественный замысел произведения, технически слабы, страдает ритмическая сторона исполнения, неумело пользуются педалью, партнеры не могут воссоздать в ансамбле целостное исполнение, не хватает пианистической гибкости.

Средний уровень определяется как промежуточная ступень положительной динамики формирования музыкально-исполнительских качеств учащихся.

Высокий уровень развития обозначает развитую эмоциональную отзывчивость, проявление свободы в выражении музыкальной интерпретации музыкальных произведений, артистичность, умение донести смысл исполняемого, техническая оснащенность, умелое владение педалью.

Контрольные задания состояли из трех практических и одного теоретического заданий:

1. Исполнение пьесы на память. Работа над пьесой осуществлялась совместно с преподавателем.
2. Исполнение пьесы в плане эскизного освоения. Изучение и освоение произведения проходило в самостоятельной форме, без помощи преподавателя. Для ознакомления и разучивания пьесы учащимся давалось 10 дней.
3. Чтение с листа произведений по трудности ниже уровня развития ученика.
4. Теоретическая часть (знание музыкальной грамоты, умение охарактеризовать исполняемые учащимся пьесы, обладание общими музыкально-теоретическими знаниями и понятиями).

Результаты констатирующего этапа обобщены нами в следующей таблице:

Оценки параметров выполнения контрольного задания ЭГ на определение уровня фортепианно-исполнительских умений и навыков

Таблица №4

№	Ф.И.	Образн о худ воп- лощен ие	Темпо- ритм един- во	Синхр исп-я	Тех Осн	Дина мич Раз-е	Штрих точ	Пиан изм	Педал и зация	Средни й балл
1	Катя Г.	1	2	2	2	3	1	2	2	15
2	Алла Д.	2	1	1	2	2	2	1	1	12
3	Диана К.	2	1	2	1	2	2	1	2	13
4	Лена О.	3	2	1	2	2	3	2	2	17
5	Юля П.	2	2	1	2	3	2	2	2	16
6	Катя Х.	2	1	1	2	2	1	2	1	12
Средний балл группе										85

Таким образом, по итогам выполнения контрольных заданий, мы выявили, что большинство учащихся находится на среднем уровне, средний балл - 85.

Оценки параметров выполнения контрольного задания КГ на
определение уровня музыкально-исполнительских способностей

Таблица №5

№	Ф.И.	Образн о худ воп- лошен ие	Темпо- ритм един- во	Синхр исп-я	Тех Осн	Дина мич Раз-е	Штрих точ	Пиан изм	Педал и зация	Средни й балл
1	Тамара А.	3	2	1	2	2	2	2	1	15
2	Света Д.	2	1	1	2	2	2	2	1	13
3	Ирина Е.	1	2	1	2	2	2	1	1	12
4	Наташа М.	1	2	1	3	2	2	1	2	14
5	Гульназ С.	1	1	2	2	2	2	2	1	13
6	Эльвира Х.	1	2	1	2	2	1	2	1	12
Средний балл группе										86

Таким образом, по итогам выполнения контрольных заданий мы выявили, что большинство учащихся находится на низком и среднем уровне, средний балл - 86.

По итогам выполнения контрольного задания на определение фортепианно-исполнительского развития, мы выявили, что уровень развития соответствует низкому и среднему. Это убедило нас в необходимости опытного обучения по разработанной нами программе ансамблевого музицирования.

Развивающий этап.

Далее нами было организовано опытно-экспериментальное обучение учащихся по разработанной программе, в процессе которого мы использовали приемы и методы педагогики сотрудничества, привлекали учащихся к выбору произведений (каждому предлагали выбрать одно из трех произведений). Дети включались в активный совместный поиск исполнительских решений. Мы не боялись дискуссионных моментов в процессе урока, стремились обосновать выбор того или иного варианта интерпретации. С целью расширения кругозора учащихся, ряд ансамблей изучался нами в порядке чтения с листа и эскизного

освоения - это позволило ускорить темп прохождения ансамблевого репертуара, накопить опыт для формирования обобщающих понятий в области музыкального жанра и стиля.

Кроме того, нами была организована исполнительская практика учащихся. Выученные произведения исполнялись перед сверстниками, родителями, а также в школьных концертах, что создавало положительную мотивацию учебной деятельности, повысило интерес в фортепианном классе.

Активность слухового контроля в процессе музицирования.

Под музыкальными сенсорными способностями понимается не только качество восприятия, позволяющее ребенку различать отдельные компоненты музыкальных звуков: высоту, тембр, длительность, силу (такая трактовка широко распространена). Предполагается, что в структуру этих способностей входит качество активного вслушивания, музицирования, обследования детьми музыкальных звуков в их выразительных отношениях, наглядно-действенное ознакомление с музыкальными эталонами. (13)

Таким образом, в структуру музыкальных сенсорных способностей входят следующие компоненты: различение не только свойств музыкальных звуков, но и их выразительных соотношений и качество обследования музыкальных явлений (вслушивание, узнавание свойств музыкальных звуков; сравнение их по сходству и контрасту; выделение из комплекса других звуков; различение их выразительного значения; их воспроизведение с одновременным слуховым контролем в певческих интонациях, в игре на инструменте, в выразительных ритмических движениях; комбинирование звуковых сочетаний). (13, с.184)

Перечисленные действия можно назвать в целом способом вслушивания, так как объединяющим их признаком является активность слухового контроля в процессе музицирования. Рекомендации по развитию активности слухового контроля смотрите в Приложении №7.

В процессе обучения учащимся были предложены следующие творческие задания для развития музыкальных способностей учащихся:

На развитие ладового чувства.

- Определить, завершенная или незавершенная прозвучала мелодия;
- Досочинить незавершенную мелодию;
- Определить характерные ладовые интонации, на которых учитель исполнил «зовы» птиц, например кукушки (V-III), утки (V- III- I) и т.д.
- Определить, в каком ладу написано музыкальное произведение (учащиеся слушают музыку и условными знаками отмечают лад. Например: красным треугольником – мажор, а голубым – минор);
- Сравнить два варианта хорошо знакомой песни и определить тот, в котором была допущена ошибка;
- Выбрать и записать при помощи цифровых обозначений ладовые интонации, на которых должна строиться предполагаемые сочинения: игрушечный марш или кукольная колыбельная, зов заблудившего котенка или крик золотого петушка из царства царя Додона, извещающего о приближении к городу неприятеля.

На развитие музыкально-слуховых представлений.

- Определить направление движения мелодии. Прослушав мелодию, учащиеся отмечают направление ее движения условными знаками: стрелочкой вверх, вниз или в горизонтальном направлении, изогнутая стрелочка обозначает изменение направления движения мелодии.
- Спеть выразительно, без сопровождения знакомую песенку (если это у ребенка не получается, надо дать ему возможность спеть под аккомпанемент);
- Спеть незнакомую прибаутку или закличку (если ребенок спел фальшиво, то следует предложить ему спеть в удобном диапазоне, в удобной тесситуре);
- В игре «птицы и птенчики» услышать средние и высокие звуки.

На развитие чувства ритма.

- Повторить зов в игре «Эхо»;
- Досочинить ритмический мотив, представляя ситуацию «Если бы ты был композитором...»;
- Проаккомпанировать на ритмическом инструменте пение друга;

- Сравнение записанных на доске ритмических рисунков, предварительно прохлопав их;

Развивать чувство ритма у младших школьников следует придерживаться принципа системности. Так, сначала надо развивать у учащихся ощущение равномерной пульсации, сильных и слабых долей такта, осознанное восприятие простых размеров, основных соотношений длительностей, пауз. Более сложным этапом является знакомство с пунктирным ритмом – ритмическим рисунком «четверть с точкой - восьмая», «восьмая с точкой – шестнадцатая», затактом, синкопами. При этом, следуя совету Д.Б.Кабалевского, нужно избегать правил и упражнений, отвлеченных от живой музыки.

Для осознанного восприятия ритмического рисунка мы предлагали детям проговорить ритмический рисунок, используя следующие общепринятые обозначения:

половинная нота	- та-а
четвертная нота	- та
восьмая нота	- ти-ти
шестнадцатая нота	- ти-ри-ти-ри

Система ритмослогов помогает включить на первом году обучения длительности с точкой или синкопу:

ти та ти та ти - ти тай - ти

Паузы при этом обозначаются разведением рук в стороны.

Используя предлагаемые ритмослоги, можно проговаривать ритмический рисунок любой исполняемой ребенком пьесы.

Воспитание творческой самостоятельности молодого музыканта всегда было в центре внимания русской музыкальной педагогики (и, в частности, педагогической методики П. Чайковского и М.Танеева). Воспитать своего ученика хорошим музыкантом, тем самым подготовить его к самостоятельной работе – вот та основная задача, та цель, к которой, в конечном счете, стремится каждый педагог. (49)

Показателем способности учащегося к самостоятельной работе является умение самостоятельно разобрать и исполнить музыкальное произведение. Для развития этих способностей мы пользовались методическими рекомендациями А.П.Щапова:

Подготовка к первому показу

Воспитание самостоятельности ученика в значительной степени определяется отношением педагога к первому показу нового произведения. Очень важно с первых лет обучения стремиться к тому, чтобы ученик самостоятельно разобрал произведение, делая это по возможности, грамотно и добросовестно. Естественно, с начинающими приходится разбирать пьесу на уроке, объясняя ритм, указывая на лиги, проверяя аппликатуру и т.д. Но вскоре можно будет уже можно задавать разбор на дом и требовать, чтобы к первому уроку ученик все, что может, выполнил сам, без помощи со стороны. Постепенно усложняя задания, педагог должен добиться от учащихся, чтобы в новом произведении они самостоятельно умели не только формально прочесть все неписанное, но и определить характер музыки, понять, что – главное, а что – второстепенное, подумать о способах работы и т.п. Так понемногу учащиеся привыкают не только разбирать, но и сразу учить новую пьесу без помощи педагога.

Период подготовки к первому показу для каждого ученика и для разных пьес, естественно, неодинаков. Торопить учащегося не следует. Но он должен с полной ответственностью отнестись к работе, и лишь сделав все для себя возможное, проносить новое произведение на суд учителя.

Контрольный этап

Окончание 2004-2005 учебного года (май)

По окончании опытно-учебного года обучения нами снова были предложены контрольные задания (тесты):

Тесты на изучение ладового чувства.

«Два гномика»

Цель – выявить характер звучания в ладовых созвучиях.

- Сейчас созвучия будут исполнять два музыкальных гномика – один из них веселый, другой – грустный. Попробуй определить, в каком порядке (в какой последовательности) будут исполнять созвучия веселый и грустный гномик?

Вначале предъявляются созвучия-«гномики» пробного варианта, например, D-dur, d-moll (в сопоставлении созвучий контрастных ладов от одного тона). Далее созвучия даются от разных тонов в количественном увеличении.

Стимулирующий материал:

- E-dur, e-moll (или f-moll, F-dur) = 1 балл
- C-dur, h-moll (или cis-moll; D-dur) = 3 балла (за каждое правильно определенное созвучие присваивается по 1 баллу);
- F-dur, G-dur, fis-moll (или a-moll, d-moll, C-dur) = 3 балла (за каждое правильно определенное созвучие присваивается по 1 баллу)

Показатели оценки:

- Слабый уровень = 1-3 балла;
- Средний уровень = 4-7 баллов;
- Высокий уровень = 8-12 баллов.

Тест на изучение музыкально-слуховых представлений

«Повтори мелодию»

Цель – определить уровень развития произвольных слухо-моторных представлений:

- Вокального типа, т.е. возможностей управлять (координировать) мускулатурой голосовых связок в соответствии со слуховыми представлениями интонационного эталона мелодии;
- Инструментального типа, т.е. возможности подбирать по слуху на инструменте (с фиксированным строем) мелодический образец.

Стимулирующий материал могут составить простые попевки и песенки, заранее разученные ребенком или предложенные педагогом-диагностом в

режиме индивидуального вокального исполнения в удобном для ребенка диапазоне.

- Спой, пожалуйста, песенку, которую ты знаешь (или поешь своей любимой кукле, или приготовил для мамы к празднику...).
- Повтори голосом мелодию, которую я сыграю на инструменте.
- Подбери по слуху на инструменте предложенную мелодию.

Показатели оценки:

- Слабый уровень – последовательное исполнение звуков вверх или вниз по направлению к тоническому звуку в диапазоне терции;
- Средний уровень – опевание тоники и последовательное исполнение тетра хорда (вверх-вниз по направлению к тонике) в удобном для ребенка диапазоне;
- Высокий уровень – опевание, последовательное и скачкообразное (на кварту, квинту, малую и большую сексты) исполнение мелодических линий в диапазоне октавы и более.

Тест на изучение чувства ритма

«Ладшки»

Цель – выявить уровень развития чувства ритма.

- Прохлопай, пожалуйста (или простучи...), ритм исполняемых на инструменте (фортепиано) мелодий. (Вначале диагност показывает образец исполнения ритма, чтобы убедиться в правильности понимания ребенком смысла задания.)

Стимулирующий материал должен быть более сложным в ритмическом плане. Нужно больше использовать синкопированный ритм, ноты с точкой, триоли, квинтоли и т.д.

Показатели оценки соответствуют показателям первого этапа эксперимента. (см. стр. 67)

Результаты выполнения контрольных заданий на определение уровня музыкальных способностей отражены в таблице:

Оценки параметров выполнения контрольного задания ЭГ на определение
уровня основных музыкальных способностей

Таблица №6

№	Ф.И.	Ладовое чувство	Музыкально-слуховые представления	Музыкально-ритмическое чувство	Средний балл
1	Катя Г.	2	3	3	8
2	Алла Д.	3	2	2	7
3	Диана К.	2	2	3	7
4	Лена О.	3	2	3	8
5	Юля П.	3	3	2	8
6	Катя Х.	3	2	2	7
Средний балл группы					45

Таким образом, по итогам выполнения контрольных заданий, мы выявили, что большинство учащихся находится на среднем и высоком уровне, средний балл группы - 45

Оценки параметров выполнения контрольного задания КГ на определение
уровня основных музыкальных способностей

Таблица №7

№	Ф.И.	Ладовое чувство	Музыкально-слуховые представления	Музыкально-ритмическое чувство	Средний балл
1	Тамара А.	2	2	2	6
2	Света Д.	2	2	2	6
3	Ирина Е.	3	2	2	7
4	Наташа М.	3	2	2	7
5	Гульназ С.	2	2	2	6
6	Эльвира Х.	2	3	2	7
Средний балл группы					39

Таким образом, по итогам выполнения контрольных заданий, мы выявили, что большинство учащихся находится на среднем уровне средний балл – 39

Контрольные задания третьего этапа эксперимента по выявлению фортепианно-исполнительских навыков и умений так же состояли из трех

практических и одного теоретического заданий (см. стр.73) Степень трудности соответствует 2-му году обучения.

Оценки параметров выполнения контрольного задания ЭГ на определение уровня фортепианно-исполнительских умений и навыков

Таблица №8

№	Ф.И.	Образно-художественное воплощение	Темп-ритм единство	Синхронизация	Тех. Осн	Динамический Раз-е	Штрих точ	Пианоизм	Педаль и зация	Средний балл
1	Катя Г.	2	2	3	2	3	2	2	2	18
2	Алла Д.	2	2	3	2	2	3	2	2	17
3	Диана К.	3	2	2	1	3	3	1	2	17
4	Лена О.	3	3	2	3	2	2	3	2	20
5	Юля П.	2	3	3	2	3	3	2	2	19
6	Катя Х.	3	2	2	3	2	2	3	2	19
Средний балл группы										112

Таким образом, по итогам выполнения контрольных заданий, мы выявили, что большинство учащихся находится на среднем и высоком уровне, средний балл группы –112

Оценки параметров выполнения контрольного задания КГ на определение уровня фортепианно-исполнительских умений и навыков

Таблица №9

№	Ф.И.	Образно-художественное воплощение	Темп-ритм единство	Синхронизация	Тех. Осн	Динамический Раз-е	Штрих точ	Пианоизм	Педаль и зация	Средний балл
1	Тамара А.	3	2	2	2	2	2	2	2	17
2	Света Д.	2	2	1	3	2	2	2	1	15
3	Ирина Е.	2	2	2	1	2	3	2	1	15
4	Наташа М.	2	2	1	3	2	3	2	2	17
5	Гульназ С.	1	2	2	2	2	2	2	1	14
6	Эльвира Х.	2	2	1	3	2	1	2	2	15
Средний балл группы										93

Таким образом, по итогам выполнения контрольных заданий мы выявили, что большинство учащихся находится на среднем уровне, средний балл группы – 93.

Как мы видим, учебный балл за выполнение контрольных заданий значительно возрос, особенно у учащихся в экспериментальной группе, что отразило повышение уровня музыкально-исполнительского развития учащихся с переходом в категории среднего и высокого уровня.

Вывод по Главе 2

Анализ данных исследований - оценки комиссии за качество выступлений детей на открытом концерте, позволили нам сделать следующие выводы: дети успешно развивались на протяжении всего времени, овладели необходимым объемом пианистических навыков; значительно расширился музыкальный кругозор учащихся; улучшились навыки чтения с листа; значительно возрос интерес к музыкальным занятиям, ни один из учащихся не оставил занятия в фортепианном классе.

На итоговых уроках дети чувствовали себя непринужденно, в классе царила творческая атмосфера, дети интересовались результатами своих сверстников, родители удовлетворены успехами своих детей.

Подведем итоги: такая форма работы в фортепианном классе очень перспективна. Программа ансамблевого музицирования - эффективна и может быть рекомендована для обучения учащихся младших школьников в фортепианных классах для общеобразовательных школ с эстетическим уклоном.

Заключение

1. Анализ психолого-педагогической и музыкально-педагогической литературы позволил нам убедиться в том, что ансамблевое музицирование способствует реализации принципов развивающего обучения. Поиск форм и методов направлен на развитие творчески активной, всесторонне развитой личности.

2. Ансамблевое музицирование обладает большим развивающим потенциалом всего комплекса музыкальных способностей учащихся, фортепиано-исполнительских умений и навыков. Расширяется музыкальный кругозор, воспитывается и формируется художественно-эстетический вкус, чувство стиля и формы, понимание содержания исполняемого произведения.

3. Методические условия необходимые для реализации развивающего потенциала требуют умелого педагогического руководства; гибкой репертуарной политики; специфики овладения ансамблевой техникой; разработки форм контроля и учета успеваемости.

4. Нами была разработана программа, которая предусматривала планомерное овладение темами: от особенностей овладения ансамблевой техникой к основным музыкальным формам и жанрам .

5. Опытно-экспериментальная работа по апробации программы и методики ансамблевого музицирования позволила нам убедиться в эффективности развития музыкально-исполнительских способностей учащихся. Планомерная работа по овладению навыками ансамблевого музицирования показала, что учащиеся ЭГ успешно развивались и показали более высокий музыкально-исполнительский уровень на 3-ем этапе исследования.

Таким образом, можно сделать вывод, что гипотеза дипломной работы подтвердилась, цель достигнута - ансамблевое музицирование может выступать эффективной педагогической формой развития музыкально-исполнительских возможностей младших школьников.

Список используемой литературы

- 1.Алексеев Н. Методика обучения игре на фортепиано М.: Музыка, 1970.- 342с.
- 2.Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки школьников.- М.: Просвещение, 1996.-310с.
- 3.Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике.- М.: Просвещение, 1996-265с.
- 4.Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.-М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004.-128с.
- 5.Ануфриев Е.А. Социальная роль и активность личности.- М.: Педагогика, 1981.-281с.
- 6.Артоболевская А.Д. Первая встреча с музыкой: Из опыта работы педагога-пианиста с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Учебное пособие: - М.- 1985.-256с.
- 7.Арчажникова Л.Г. Профессия - учитель музыки.- М.: Просвещение, 1984
- 8.Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. - М.-Л.: Музыка, 1965.-С.86-101
- 9.Баренбойм Л. Вопросы фортепианного исполнительства и педагогики Л.,- 1972.-368с.
10. Баренбойм Л. Путь к музицированию. Исследование - 2-е изд., доп. - Л.- 1979.-352с.
- 11.Баренбойм Л.А. Фортепианная педагогика М.: Музгиз, 1937.-387с.
- 12.БезбородоваЛ.А. АлиевЕ.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учеб. Пособие - М.: Академия 2002.-416с.
- 13.Вицинский А.В. Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. М.: АПН РСФСР Известия Вып. 25, 1950. С.173

14. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1965.-270с.
15. Готлиб А. Заметки о чтении с листа М.: Сов. Музыка, 1958, С.105
16. Готлиб А. Основы ансамблевой техники. М., 1968.-282с.
17. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения М.: Педагогика, 1973.-420с.
18. Дементьева И.В. Формирование музыкальных способностей и творческого их проявления в импровизационной деятельности // О традиционных и нетрадиционных подходах к проведению занятий музыкально-эстетического цикла в вузе и школе: Сб. материалов: В 2ч./ Отв. ред. Зайнетдинова Н.Ф. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2003.-Ч.1.-157с.
19. Занков Л.В. Избранные педагогические труды.- М.: Педагогика, 1990.-424с.
20. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе. – М., 1973.- 350с.
21. Крюкова В.В. Музыкальная педагогика. - Ростов н/Д: Феникс, 2002.-288с.
22. Малинковская А.В. Фортепианно-исполнительское интонирование: Проблемы художественного интонирования на фортепиано и анализ их разработки в методико-теоретической литературе XVI-XX веков: Очерки М.: Музыка, 1990.-191с.
23. Методология музыкального образования: проблемы, направления, концепции. – М.: 1999, - 118с.
24. Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений / Э.Б.Абдуллин, О.В.Ванилихина, Н.В.Мороз и др.; Под ред. Э.Б.Абдуллина.-М.: Гуманит. Изд. Центр Владос, 2001.-368с.
25. Милич Б.Е. Воспитание ученика-пианиста в 1-2 кл. ДМШ. Киев. Муз. Украина, 1977.-356с.
26. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 383с.

27. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. - М., 1958-352с.
28. Осеннева М.С., Безбородова Л.А. Методика музыкального воспитания младших школьников: Учеб. Пособие для студ. Нач. фак. Педвузов. - М.: Издательский центр Академия, 2001.-369с.
29. Петрова О.О. Возрастная психология. Конспект лекций./ О.О.Петрова, Т.В.Уланова. – Изд. 2-е – Ростов н/Д: Феникс, 2005.-224с.
30. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. Пособие для студ. Муз. Фак. Высш. Пед. Учеб. Заведений / Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко, К.В.Тарасова и др.; Под ред. Г.М.Цыпина. - М.: Издательский центр Академия, 2003.-368с.
31. Пятин В.А. Управление педагогическим процессом в современной школе. – М., 1986. – 282с.
32. Рахимова Г.Н. Роль обобщения в процессе формирования музыкального мышления у школьников // О традиционных и нетрадиционных подходах к проведению занятий музыкально-эстетического цикла в вузе и школе: Сб. материалов: В 2ч./ Отв. ред. Зайнетдинова Н.Ф. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2003.-Ч.1.-157с.
33. Сизова Л.С. Теоретические основы методики музыкального воспитания в школе. Учебное пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений. -М.: Институт практической психологии, 1997.-104с.
34. Смирнова Т.И. Фортепиано. Интенсивный курс; Методические рекомендации - М.: Музыка, 1992.-276с.
35. Сорокина Е. Фортепианный дуэт. История жанра. М.: Музыка, 1989.-372с.
36. Стоковский Л. Музыка для всех нас. М.: 1958, с.57-60
37. Сугоняева Е.Э. Музыкальные занятия с малышами: Методическое пособие для преподавателей ДМШ. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.-176с.
38. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям.- М.: Политиздат, 1986.-360с.
39. Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учеб. Пособие для

- студ. Высш. Учеб. Заведений / Под общ. Ред. А.Каузовой, А.И.Николаевой. - М.: Гуманит. Изд. Центр Владос, 2001.-368с.
- 40.Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. - М. - Л.: АПН РСФСР, 1947.-340с.
- 41.Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного творчества // Известия АПН РСФСР. – Вып.- М., 1947.
- 42.Тимакин Е.М. Воспитание пианиста Методическое пособие М.: Советский композитор, 1989.-285с.
- 43.Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство М.: Сов. Музыка, 1958 С.105
- 44.Хусаинова Т.В. Уровни усвоения музыкального произведения при моделировании интонационно-двигательных связей // О традиционных и нетрадиционных подходах к проведению занятий музыкально-эстетического цикла в вузе и школе: Сб. материалов: В 2ч./ Отв. ред. Зайнетдинова Н.Ф. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2003.- Ч.1.-157с.
- 45.Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано М.: Музыка, 1984.-287с.
- 46.Цыпин Г.М. Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано. - М.: 1975.-320с.
- 47.Шарабуров В.И. Профессиональное развитие учителя-музыканта общеобразовательной школы. Свердловск 1989.-89с.
- 48.Шмидт-Шкловская А.А. О воспитании пианистических навыков. М.: Классика-XXI, 2002.-84с.
- 49.Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище М.: Классика - XXI 2002.-186с
- 50.Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989.-560с.