

Муниципальное образовательное учреждение
дополнительного образования
«Музыкальная школа»

Конарёва Елена Петровна
преподаватель по классу фортепиано, концертмейстер
I квалификационная категория

РЕФЕРАТ

**«Воспитание самостоятельности учащегося
в классе специального фортепиано»**

Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано.

Воспитание творческой самостоятельности молодого музыканта всегда было в центре внимания русской музыкальной педагогики (и, в частности, педагогической методики Чайковского и Танеева). Чрезвычайно интересным является высказывание Антона Рубинштейна относительно выпускного экзамена студента-пианиста. По его мнению, оканчивающий консерваторию должен получить выпускную программу не ранее, чем за два месяца до выпускного экзамена. «Эту программу ученик должен разучить сам, без помощи своего учителя. Ученик, выдержавший хорошо этот экзамен, может быть совершенно спокоен, его учитель и заведение, в котором он обучался – также. Этим экзаменом зрелость ученика удостоверена, педагогическая способность учителя наилучшим образом проявлена, и польза школы не может подлежать сомнению: все они выполнили эту задачу».

Известно также, что Сафонов заставлял учеников многое в работе осмысливать самостоятельно, много добиваться собственными силами. «Убедившись, что тот или иной студент созрел для самостоятельной деятельности, Сафонов считал излишним задерживать его в консерватории и заканчивал курс обучения... «Жизнь и практика доучат!» - решительно говорил он».

Педагогическая деятельность музыкантов – создателей современной русской фортепианной исполнительской и педагогической школы также имеет своей целью воспитание самостоятельных, подготовительных к практической деятельности музыкантов – профессионалов.

Воспитать своего ученика хорошим музыкантом и тем самым подготовить его к самостоятельной практической работе – вот та основная задача, та цель, к которой в конечном счете стремится любой педагог. Не каждому, однако, удастся достигнуть ее. Свод творческих и организационных принципов, которыми будет руководствоваться молодой специалист в своей деятельности, естественно, покоится на практическом знании им своего «предмета», на его музыкальном опыте и проявляется в музыкально – исполнительской и педагогической работе; причем качество подготовки учебного заведения к дальнейшей «жизни в искусстве» дает право судить не только о его личных способностях и трудолюбии, но и о методике и специфических особенностях школы его педагога. При наличии достаточных музыкальных способностей причины несамостоятельности учащегося по

Самостоятельное изучение произведений. Вопросы репертуара.

Хорошей формой воспитания самостоятельности учащегося может быть задание приготовить произведение без всякой помощи со стороны. Конечно пьесы подбираются такие, чтобы ученики вполне могли с ним справиться: трудность должна соответствовать исполнительским возможностям учеников. Пьесы эти должны быть выучены в определенный (и короткий) срок. Прослушивание самостоятельно приготовленной программы может производиться в обстановке зачета: все ученики слушают друг друга, затем проводится обсуждение, в котором исполнители-слушатели и их педагог. Польза такого рода работы несомненна: подготовка к выступлению заставляет учащегося напрячь все свои творческие силы при самостоятельных занятиях.

Большую роль в общем музыкальном развитии ученика играет и количество пройденных произведений. Каждый педагог, составляя учебный план для ученика на полугодие, должен стараться, чтобы этот план был максимальным во всех отношениях. Вместе с тем, полезно бывает выучить с учеником (дав простор его самостоятельной деятельности) произведение, которое представляет для него уже пройденный этап. Естественно, что исполнение этого «легкого» для ученика произведения должно быть доведено до высокой степени мастерства.

Не следует сокращать «индивидуальный план» учащегося, слишком долго отделявая детали, с целью на одной пьесе «научить всему». Подобное «сидение» на одном и том же тормозит развитие ученика. Лучше, доведя произведение до определенного уровня хорошего исполнения, оставить его, но зато успеть пройти (тоже достаточно основательно) еще одно-два. Г.Г.Нейгауз говорил, что в таких случаях обычно количество переходит в качество.

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 ^{сам}ном самостоятельно умели не только формально прочесть все написанное, 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.

Музыкальность вначале проявляется в этих занятиях чисто интуитивно. Но по мере накопления музыкальных представлений и навыков технической работы сознательная исполнительская активность ученика заметна уже на самом первом этапе изучения произведения (даже в разборе). Систематически воспитывая в своих учениках умение и желание самостоятельно заниматься новыми пьесами, педагог со временем может требовать не только выполнения черновой работы, но и относительной законченности исполнения уже на первом уроке. Чем более подвинутые ученики в классе данного педагога, тем безусловнее становится это требование.

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, приносить новое произведение на суд учителя.

Многие педагоги, однако, фактически допускают, чтобы подвинутый ученик приносил на урок едва разобранный пьесу. В этом случае, когда плохо выучен текст, не понятно произведение, не намечен хотя бы в самых общих чертах план произведения, педагог своими указаниями фактически потакает безответственности ученика, освобождая его от необходимости подумать о произведении о способах работы над ним. Чувство и мысль ученика, доселе дремавшие и разбуженные педагогом, направляются в указанное русло. Выигрыш от такого урока - минимальный, по ощутим в ближайшие же дни. Проигрыш - очень значителен, но проявляется лишь в будущем. Ученик привыкает в искусстве «жить чужим умом». Его собственная инициатива притупляется.

Формирование активного, самостоятельного, творческого мышления у учащихся.

Особо яркое звучание приобрела проблема формирования активности и самостоятельности мышления учащихся в наши дни; ее актуальность тесно связана с задачей интенсификации обучения, усиления его развивающего эффекта. Вопросы стимулирования инициативы и духовной самостоятельности учащихся в ходе обучения подвергаются сегодня обстоятельному рассмотрению, причисляются к разряду первостепенных по своей значимости.

В чем же причина повышенного интереса педагогов и методистов различных специальностей к проблеме самостоятельной деятельности в обучении? Уже отмечалось: умственное развитие ученика дает действительно полноценные результаты лишь тогда, когда оно опирается на фундамент *активной, самостоятельной* работы. Современными психолого-дидактическими

исследованиями доказано, что самостоятельность мыслительных операций – одна из главных психологических предпосылок успешности овладения знаниями, умениями, навыками, иначе говоря, фактор, обеспечивающий неуклонное, стабильное развитие интеллекта обучающегося.

Закономерен вопрос: как расшифровать понятие «самостоятельность» применительно к музыкальным занятиям? Ответ на него не столь прост и однозначен, как могло бы показаться с первого взгляда. Понятие «самостоятельное музыкальное мышление», «самостоятельная работа на инструменте» трактуют по-разному и чаще всего приблизительно и общо. К примеру, многими педагогами-практиками подчас не делается принципиальных различий между такими качествами учебной деятельности молодых музыкантов, как активность, самостоятельность, творчество. Между тем названные качества отнюдь не идентичны по своей природе; равным образом термины, выражающие их, далеко не синонимы: активность обучающегося музыке вполне может быть лишена элементов самостоятельности и творчества, самостоятельное выполнение какого-либо задания (или указания педагога) не обязательно окажется творческим.

Понятие самостоятельности в обучении музыке вообще и музыкальному исполнительству в частности *неоднородно* по своей структуре и внутренней сущности. Будучи достаточно емким и многоплановым, оно выявляет себя на различных уровнях, синтезируя (при обучении игре на музыкальном инструменте, например) и умение ученика без посторонней помощи сориентироваться в незнакомом музыкальном материале, правильно расшифровать авторский текст, составить убедительную интерпретаторскую «гипотезу», и готовность *самому* отыскать эффективные пути в работе, найти нужные приемы и средства воплощения художественного замысла, и 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.

Дело, однако, в том, что методы преподавания, стимулирующие инициативу и самостоятельность учащегося (поищи, подумай, попробуй...), и методы «авторитарной» педагогики (запомни то-то, сделай так-то...) оказываются, как правило, искусно, гармонично сбалансированными в практике мастеров; соотношение этих методов может меняться в зависимости от ситуаций, возникающих в обучении, обуславливая разнообразие форм воздействия на ученика, имея следствием гибкую, пластичную педагогическую *тактику*.

Что же касается задачи *стратегической*, то она при этом 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...» (Г.Г.Нейгауз)

По-иному выглядит нередко картина в широкой музыкально-педагогической практике. Формирование самостоятельности мышления у обучающихся пребывает здесь, как правило, не на должной высоте. Ряд причин порождает это явление – и недоверчивое, скептическое отношение педагогов к способностям учащихся *самим*

находить интересные интерпретаторские решения, и так называемая «ошибкобоязнь», нежелание руководителей исполнительских классов идти на риск, сопряженный с самостоятельными, нерегулируемыми извне действиями молодых, недостаточно квалифицированных музыкантов, и стремление придать ученическому исполнению внешнюю респектабельность, эстрадную нарядность и привлекательность (что, естественно, значительно проще достигается при поддержке твердой, направляющей руки педагога), и многое другое. В конечном счете преподавателю игры на музыкальном инструменте гораздо легче научить чему-либо своего подопечного, нежели воспитать у него индивидуально самобытное, творчески независимое художественное сознание; этим в первую очередь и объясняется тот факт, что проблема самостоятельности мышления учащегося-музыканта, решается в массовом педагогическом обиходе значительно труднее и менее успешно, нежели в практике тех или иных крупных мастеров.

У ординарного музыканта путь в педагогике, как правило, один – директивно-установочный (делай так-то и так-то), ведущий в своих крайних проявлениях к «подмене самостоятельной работы учащегося, а стало быть, и его творческой инициативы, «разжевыванием» каждой мельчайшей детали в процессе урока». Педагог сообщает, инструктирует, показывает, в необходимых случаях поясняет; ученик принимает к сведению, запоминает, выполняет. Немецкий ученый Ф.Клейн сравнивал в свое время обучающихся с пушкой, которую какое-то время начинают знаниями, дабы в один прекрасный день выстрелить из нее, ничего в ней не оставив. Случается, нечто подобное имеет место и в итоге усилий авторитарной музыкальной педагогики.

В заключении несколько дополнительных методических советов и рекомендаций в связи с воспитанием активного, самостоятельного, творческого мышления у учащихся музыкально-исполнительских классов.

1. Как уже было сказано ранее, понятие «активность», «самостоятельность», «творчество» не тождественны по своей внутренней сущности. С точки зрения современной педагогической психологии, отношения между «активным мышлением» можно представить себе в виде неких концентрических кругов.

Это качественно различающиеся уровни мышления, из которых каждый последующий является *видовым* по отношению к предыдущему - *родовому*.

Основой служит здесь, как можно убедиться из вышесказанного, **активность** мышления человека. Отсюда явствует, что начальной, отправной точкой стимулирования таких качеств музыкального интеллекта, как самостоятельность и, далее, творческая инициативность, может и должна служить всемерная **активизация** последнего. Здесь центральное звено в цепи соответствующих педагогических задач.

Каким же образом активизируется музыкальное сознание у учащегося исполнительского класса?

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. Короче, только идя в указанном направлении, т.е. углубляя и дифференцируя способность учащегося исполнителя вслушиваться в свою игру, переживать и осмысливать разнообразные звуковые модификации, педагог получает возможность трансформировать активное мышление своего воспитанника в самостоятельное и на последующих этапах в творческое.

2. Проблема активного, самостоятельного, творческого мышления в музыкально-учебной деятельности вообще и исполнительской в частности имеет два близко расположенных, хотя и не одинаковых аспекта. Один из них связан с конкретным результатом соответствующей деятельности, другой – со способами ее осуществления (к примеру, к а к трудился учащийся, добиваясь намеченных художественно-исполнительских целей, в к а к о й м е р е его рабочие усилия носили творческий, поисковый характер). Можно сказать, тем самым, что проблема формирования самостоятельности у учащегося исполнительского класса включает в себя в качестве основного компонента и то, что связано с выработкой умения инициативно, творчески созидательно **з а н и м а т ь с я** 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. Каковы же возможные способы ее решения? 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».

Одна из характерных примет развитого, подлинно самостоятельного мышления молодого музыканта – способность к **с в о е й**, непредвзятой, достаточно независимой от сторонних воздействий оценке различных художественных явлений и прежде всего умение критически относиться к

собственной профессиональной деятельности. Задача педагога – всемерно поощрять и стимулировать такого рода качества.

3. Из всего ранее сказанного следует, что наиболее перспективным в воспитании творческой инициативы и самостоятельности учащегося является всувление 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 приготовленных работ становилось подобием концерта, на котором мы выступали на свой страх и риск».

Список используемой литературы:

Алексеев А.Д. Методика обучения игры на фортепиано. М., 1971.

Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. Л., 1969.

Николаев Л.В. Статьи и воспоминания современников. Л., 1979.

Кременштейн Б. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано М., Классика-XXI 2003.

Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1961.

Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано М. Просвещение 1984.

Щапов А.П. Фортепианная педагогика. М., 1960.