Государственное образовательное бюджетное учреждение
дополнительного образования
Иркутская областная детская школа искусств

Методическая разработка:
«Методы развития индивидуальных способностей ученика в музыкальной школе»

Преподаватель высшей
квалификационной категории
ГОБУДО Иркутской областной
детской школы искусств
Верномудрова
Светлана Викторовна

Иркутск 2023

Содержание:

Введение……3

Глава I. Диагностика индивидуальных способностей ученика.

1.1. Психолого-педагогические основы развития музыкальных способностей…….....5

1.2. Музыкальность – как существенный признак музыкальных способностей……..7

Глава II. Индивидуальные способности ученика и методы их развития.

2.1. Структура музыкальных способностей……12

2.2. Музыкальный слух……14

2.3. Музыкальный ритм……21

2.4. Музыкальная память……..25

2.5. Внимание……30

2.6. Воля……..32

2.7. Музыкальное воображение…….....35

2.8. Развитие индивидуальных способностей и творческих навыков учащихся на примере сочинения музыки.……39

Заключение……43

Список литературы……....45

Введение.

Музыкальная жизнь нашей страны развивается ярко и многообразно. Мы становимся свидетелями всё новых творческих достижений исполнителей, начавших свой путь много десятилетий тому назад; немало свежих впечатлений мы получаем и от многочисленных молодых исполнителей.

Поэтому очень многое в развитии музыкальной культуры нашей страны, в практической деятельности музыкальных учебных заведений зависит от принципиально верного решения одной из важнейших и труднейших проблем музыкальной педагогики: выявление и развитие индивидуальности ученика в процессе его обучения.

Понятию «индивидуальность» придают различные значения. В узком смысле индивидуальностью обычно называют самобытную творческую личность, создающую новые художественные ценности. Индивидуальность в этом смысле – атрибут таланта. Поэтому, первейший долг школы и учителя – помочь каждому воспитаннику развить свои природные задатки, найти себя, свой путь, любимую профессию, учиться и совершенствоваться, иными словами, стать индивидуальностью, личностью.

Понятие индивидуальные способности учащихся в данной работе рассматривается как совокупность музыкальных способностей (слух, ритм, память) и индивидуально-психологических свойств личности учащегося (внимание, воля, воображение).

Выдающиеся музыкальные способности обнаруживаются, как правило, на самых ранних этапах развития ребенка. Статистика свидетельствует о том, что музыкально одаренные дети характеризуются некоторыми общими чертами. С самого раннего возраста они отличаются повышенным любопытством в отношении любых звучащих объектов, незнакомых

тембров. В два-три года они хорошо различают все мелодии, часто уже к двум годам хорошо интонируют (некоторые дети начинают раньше петь, чем говорить). Поэтому, когда ребенок поступает в школу, тем более сразу в две (общеобразовательную и музыкальную), это вносит в его жизнь коренные изменения. Важно заранее сформировать у ребенка потребность в обучении и с самых первых шагов начать выявлять и формировать его музыкальные способности.

Наличие у учащегося – музыканта таких индивидуально-психологических свойств как сильная воля, богатое воображение, умение концентрировать внимание также будут способствовать более быстрому выучиванию музыкального произведения, правильной трактовке замысла автора, воспитанию у исполнителя оптимального концертного состояния.

Многие практикующие преподаватели отмечают, что современная методика обучения требует, прежде всего, наличие развивающего начала в занятиях с учеником, создания на уроке проблемных ситуаций, постановки творческих задач, требующих от ученика мобилизации всех его психических процессов, развития его способностей. Однако многие, даже хорошие музыканты, не всегда в полной мере способны реализовать свои педагогические задачи из-за недостаточных знаний в области детской психологии и методики преподавания, в воспитании индивидуальных способностей ученика. Эта проблема всегда оставалась актуальной в музыкальной педагогике, поэтому для развития и совершенствования исполнительского мастерства особое внимание должно уделяться развитию музыкальных способностей.

Целью данной работы является обобщение и систематизация некоторых вопросов по раскрытию индивидуальных способностей ученика, выявление и определение наиболее существенных задач педагога для развития у юных музыкантов имеющихся музыкальных способностей, формирования личностных качеств исполнителя, таких как воля, воображение и внимание.

Глава I. Диагностика индивидуальных способностей.

1.1. Психолого-педагогические основы развития музыкальных способностей.

«Проблемы, связанные с исследованием музыкальных способностей и выявлением возможностей и закономерностей их развития, занимают одно из центральных мест в музыкальной педагогике и психологии, так как их решение оказывает самое непосредственное влияние на практику музыкального воспитания и образования.

Музыкальные способности определяются современной психологией как специфическая форма познавательных способностей, которые проявляются в особой духовной деятельности человека. Способности эти рассматриваются в двух аспектах – как способности к восприятию интонационно-образной, эмоциональной сферы музыки и как способности к ориентированию в её «акустической картине». Причём в самом процессе музыкальной деятельности эти проявления способностей неразрывно связаны. В свою очередь, развивающиеся музыкальные способности позволяют человеку более тонко чувствовать красоту и выразительность музыки, воспринимать в ней определённое художественное содержание и воспроизводить их в своём исполнении» (9, с. 38).

По мнению известного советского и российского психолога, доктора наук, профессора, академика Р.С. Немова - «Развитие способностей – это их совершенствование. Оно может проявляться, например, в проявлении у человека новых способностей, таких, которых раньше у него не было. Развитие также может проявляться в превращении элементарных способностей человека в высшие способности. О развитии способностей говорят и в случаях, когда речь идёт об улучшении уже имеющихся способностей, то есть о достижении человеком более высоких результатов в выполнении одной и той же деятельности» (5, с 244-245).

Также необходимо обратить внимание на то, что «полноценное музыкальное развитие (восприятие, тем более исполнение, творчество) требует от человека не только высокоорганизованных специальных способностей, но и высокого уровня общего развития, богатой эмоциональной культуры, тонкой наблюдательности, творческого воображения» (9, с. 38).

От методов приобщения к музыке зависит отношение к музыкальному искусству. Как ни странно, современным детям практически безразлично, чему их учат: для них более важно, кто и каким образом их учит, как проходит сам процесс обучения. От способов преподавания зависит доступность для детей, преподносимых им музыкальных знаний и умений. Поэтому, огромную роль в развитии музыкальных способностей играет индивидуальный подход педагога к его воспитанникам. Как считает известный теоретик и методист Алексеев И.Д., индивидуальный подход – это умение учитывать все факторы, которые могут тормозить или, напротив, благоприятно влиять на развитие ученика. «Индивидуальность ученика – его характер, интересы и способности – всегда в той или иной степени отражает пройденный им жизненный путь. Формирование желательных и искоренение нежелательных свойств в большей мере зависит от самих людей, ……. а педагог должен так строить свою учебно-воспитательную деятельность, чтобы всеми способами, постоянно и целеустремленно организовывать и направлять внимание учащегося на формирование свойств, необходимых ему как человеку. Педагог должен изучать особенности каждого ученика, в том числе и его психические свойства» (1, с. 37-38).

Анализируя все выше сказанное, можно сделать вывод о том, что музыкальные способности личности зависят от развития обще–интеллектуальных качеств, и, наоборот, общие способности человека могут быть успешно развиты в процессе специальных занятий музыкальными видами деятельности. Только такое музыкальное образование может быть признано развивающим.

1.2. Музыкальность – как существенный признак музыкальных способностей.

По определению советского психолога, профессора, доктора педагогических наук Б.М. Теплова – «Музыкальность – это тот компонент музыкальной одаренности, который необходим для занятия именно музыкальной деятельностью в отличие от всякой другой, и притом необходим для любого вида музыкальной деятельности». Основным признаком музыкальности, считает он, является переживание музыки, как выражение некоторого содержания. «Абсолютная не музыкальность, если такая вообще возможна, должна характеризоваться тем, что музыка переживается только как звуки, ничего решительно не выражающие. Чем больше человек «слышит в звуках», тем более он музыкален» (10, с. 36-37).

Далее Б.М. Теплов указывает, что «музыкальное переживание по самому существу своему эмоциональное переживание, и иначе как эмоциональным путём нельзя понять содержание музыки. Способность эмоциональной отзывчивости на музыку должна составлять, поэтому, как бы центр музыкальности.

Но нельзя упускать из вида и другую сторону дела. Чтобы эмоционально пережить музыку, нужно, прежде всего, воспринять саму звуковую ткань. Пусть человек эмоционально реагирует на музыку, но если он может совсем немногое различать, дифференцировать, «расслышать» в музыкальной ткани, то, естественно, что до него дойдёт незначительная часть выразительного содержания музыки. Если человек даёт эмоциональный отклик на какое-нибудь музыкальное произведение, но, в то же время, не может заметить существенных ритмических изменений в изложении мелодий этого произведения, не замечает различия при замене гармонически правильного сопровождения фальшивым, то, очевидно, его эмоции отражают лишь самые общие, приблизительные, неопределённые, расплывчатые содержания данного произведения. При таком диффузном восприятии музыки, конечно,

не может быть и речи о высокой музыкальности. Таким образом, музыкальность предполагает достаточно тонкое, дифференцированное восприятие «слышания» музыки.

Эти две стороны музыкальности – эмоциональная и слуховая – не имеют смысла взятые сами по себе, одна без другой. Тончайшее различение отдельных сторон звуковой ткани нельзя ещё назвать музыкальным восприятием, если оно есть только различение звуковых комплексов, а не их выразительного значения. С другой стороны, эмоциональное переживание только тогда будет музыкальным, когда оно является переживанием выразительного значения музыкальных образов, а не просто эмоцией во время музыки». (10, с.37).

Но следует ли понимать музыкальность как единое, целостное свойство личности или же это слово является обозначением определённой группы отдельных способностей? В музыкально-психологической литературе вопрос этот является предметом спора. Имеются сторонники как того, так и другого решения.

Одним из представителей понимания музыкальности как единого свойства является венгерский психолог Геза Ревеш, проводивший исследования в области психологии восприятия музыки и психологии музыкальных способностей, в том числе изучая музыкальных вундеркиндов. Он не хотел понимать музыкальность как комплекс различных акустических и музыкальных свойств. Правда, для определения музыкальности, он пользовался целым рядом испытаний, каждое из которых касается того или другого из этих «свойств»: чувства ритма, абсолютного слуха, относительного слуха, анализа созвучий и т.д. Однако ни одно из этих свойств не характеризует, по его мнению, музыкальности; все они лишь косвенно указывают на наличие её.

Как таковое, определения музыкальности Г. Ревеш не дает, но вот как он характеризует ее сущность: «Понятие музыкальности включает в себя способность эстетически наслаждаться музыкой. Далее, на ней покоится

глубокое понимание музыкальных форм и строения музыкальной фразы. Музыкальный человек имеет тонко развитое чувство стиля: чувствует контрасты, замысел противопоставлений. Но ему также свойственно переноситься в настроение музыки, и устанавливать в ней внутреннюю связь, воздействующую на всю душевную организацию. Обладание всеми этими качествами выражается в способности судить о произведениях музыки и оценивать их по их музыкальному достоинству» (10, с. 40).

Генрих Кёнинг, автор специальной работы, посвящённой «экспериментальному исследованию музыкальности», пишет, противопоставляя свою точку зрения Г. Ревешу, следующее: «Чтобы признать наличие музыкальности нужно присутствие ряда способностей. Следовательно, музыкальность не простая, а сложная способность. Она не есть какое-то общее предрасположение, которое существует вне отдельных музыкальных способностей. В музыкальности мы имеем дело с понятием, которое само по себе не обладает никакой реальностью, а должно пониматься только как обозначение суммы отдельных музыкальных способностей» (10, с. 40-41).

Такой же точки зрения придерживался наиболее влиятельный представитель американской музыкальной психологии Карл Сишор, в 1919 году выпустивший книгу «Психология музыкального таланта» и развернувший в руководимом им институте чрезвычайно интенсивную работу по проблемам музыкальной одаренности. «Музыкальный талант,- пишет он,- не есть единый талант; это иерархия талантов, многие из которых совершенно независимы друг от друга. Поэтому характеристика музыкальности сводиться к описанию того, насколько выделяется или отстает каждый отдельный талант. Таких отдельных талантов, из которых состоит музыкальность, К. Сишор насчитывает двадцать пять. Однако, в его работах мы не найдём тестов для измерения всех этих способностей. На практике он рекомендует пользоваться разработанным им набором из шести.

Этот набор, представленный ниже, получил в Америке широкое распространение для практических целей отбора детей по музыкальной одаренности, с их помощью испытываются следующие способности:

«1. Чувство высоты, то есть чувствительность к различению высоты звуков;

2. Чувство интенсивности, то есть чувствительность к различению интенсивностью звуков;

3. Чувство времени, то есть чувствительность к различению длительности звуков;

4. Чувство консонанса, то есть способность расценивать созвучия по степени их консонантности;

5. Объём памяти, то есть способность замечать изменение по высоте какого-либо звука, при повторном предъявлении нескольких не связанных друг с другом звуков;

6. Чувство ритма, то есть способность замечать отклонения при повторном предъявлении даваемой отстукиванием ритмической фигуры» (10, с. 41).

Так сводится ли музыкальность к сумме отдельных музыкальных способностей? Ответ на этот вопрос следует из понимания взаимоотношений между одаренностью и способностями. Не отдельные музыкальные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного занятия музыкой, а лишь то своеобразное сочетание этих способностей, характеризующее данную личность. Тем самым, под музыкальностью мы разумеем одаренность человека к музыке. Но, в то же время, мы понимаем музыкальность как качественно своеобразное сочетание музыкальных способностей, иначе говоря, анализ музыкальности должен строиться на понятии музыкальных способностей.

Таким образом, следует отметить, что вся проблема музыкальности – это проблема, прежде всего, качественная, а не количественная. И теоретически, и практически бесплодно применять к музыкальности закон «всё или ничего»

и ставить вопрос о том, есть или нет музыкальность у того или другого человека. Конечно, у каждого человека есть некоторая музыкальность, но основное, что должно интересовать педагога – это пути ее развития. Вот главное из теоретических предпосылок к проблеме музыкальности. О практической же важности этого понятия говорить не приходится: ни один музыкант-педагог фактически не обходится без него.

Глава II. Индивидуальные способности ученика и методы их развития.

2.1. Структура музыкальных способностей.

При обучении игре на музыкальном инструменте, наряду с формированием умений и навыков, одной из главных задач педагога является раскрытие и развитие музыкальных способностей учащихся.

Как сложное и многоплановое образование, способности изучаются различными науками: психологией и педагогикой, философией, социологией, эстетикой и т.д. Кроме того, каждая конкретная наука трактует человеческие способности со своих, присущих только ей позиций.

Немов Р.С., в своей книге «Общая психология», определяет понятие способности «как устойчивые психологические свойства людей, которыми они отличаются друг от друга и от которых зависят их успехи в различных видах деятельности. Способный к чему-либо человек – тот, который хорошо умеет делать соответствующее дело, причем так, что это получает высокую оценку со стороны большинства окружающих людей. Неспособный - человек, который не в состоянии что-либо делать или делает это плохо, на низком уровне» (5, с. 232).

Понимание способностей человека, которое характерно для современной психологии, сложилось не сразу. В разные исторические эпохи и в различные периоды развития психологии под способностями понимали различные вещи.

В самом начале накопления психологических знаний, с древнейших времен и до XVII в., способностями души назывались все возможные психологические качества, присущие человеку. Это было наиболее широкое и неопределенное понимание способностей, в котором не выделялась специфика способностей как таковых на фоне других психологических свойств человека.

Когда было доказано, что не все способности являются врожденными, что их развитие зависит от обучения и воспитания, способностями стали

называть лишь такие психологические свойства, которые человек приобретает в процессе жизни. Это произошло в XVIII – XIX вв. Окончательное современное представление о том, что такое способности и чем они отличаются от других психологических свойств человека, сложилось лишь в XX в. Наряду с понятием «способности» в научный оборот вошли такие понятия, как задатки, одаренность, талант и гениальность.

Р. Немов дает характеристику каждому из понятий, рассуждая, в чем разница и схожесть между ними:

«Одаренность – это врожденная склонность к успешному освоению некоторой человеческой деятельности. Одаренным, соответственно, называют человека, который имеет хорошие задатки к данному виду деятельности. Заметим, что быть одаренным – не означает быть способным к выполнению соответствующей деятельности. Это лишь означает, что человек легко может освоить данный вид деятельности и добиться в нем значительных успехов.

Талант – это обладание уже развитыми способностями, а не только задатками. Талантливый – это человек, который практически доказал, что может вполне успешно справляться с данным видом деятельности. Более того, его можно назвать талантливым только тогда, когда он добился в данном виде деятельности значительных успехов, то есть выполняет ее на высоком уровне, превосходящем средний уровень выполнения этой деятельности многими другими людьми.

Одаренным может быть ребенок, человек, который только еще приступает к освоению соответствующей деятельности.

Гениальный – это человек, который не только талантлив, но уже добился в своей области выдающихся и признанных успехов. Если одаренных людей очень много (практически каждый человек потенциально может быть в чем-то одаренным), способных тоже немало, но несколько меньше, чем одаренных (далеко не все из них в силу разных причин могут полностью

развить свои задатки и превратить их в способности), то талантливых довольно немного, а гениальных – только единицы» (5, с. 233-234).

В отечественной психологии исследование музыкальных способностей связано, прежде всего, с именем Б.М. Теплова. По определению учёного, структура музыкальных способностей состоит из:

«- ладового чувства

- слухового восприятия

- музыкально-ритмического чувства».

По его мнению, «эти три частные способности и образуют стержень музыкальности, то есть способности воспринимать смысловое содержание музыки». (10, с. 304).

2.2. Музыкальный слух.

Деятельность музыканта основывается на взаимодействии очень тонких координаций, а также на ощущениях пространства и времени. Главными же для музыканта, несомненно, являются слуховые ощущения, которые имеют много разновидностей в форме специальных слуховых навыков.

Как известно, основными видами музыкального слуха являются:

- звуковысотный
- мелодический
- гармонический
- полифонический
- тембральный
- внутренний.

Каждый из этих видов слуха имеет свои специфические ощущения. Но поскольку, как указывает Б.М. Теплов, «ведущую роль в ощущении музыкального слуха играет высота», то «музыкальный слух по существу должен быть звуковысотным слухом, иначе он не будет «музыкальным» (10, с. 92-93).

В истории музыкальной психологии было немало дискуссий относительно того, какова должна быть острота слуха для того, чтобы человек мог стать музыкантом. Американский психолог К. Сишор считал, что человек может стать музыкантом при пороге различения двух звуков. В своих выводах он исходил из того, что данная способность имеет врожденный характер и не поддается развитию. Однако опыты Б.М. Теплова и других ученых показали, что звуковысотная чувствительность поддается тренировке и в процессе специальных упражнений может быть значительно улучшена.

Говоря о звуковысотном слухе, нельзя не сказать о двух его разновидностях – абсолютном и относительном слухе. Первый из них – абсолютный слух – характеризуется тем, что человек способен узнать или воспроизвести высоту отдельных звуков, не соотнося их с другими, высота которых известна. При относительном слухе человеку для того, чтобы определить какую либо ноту, надо иметь представление об известном исходном звуке, например, до или ля первой октавы.

Абсолютный слух может быть активным и пассивным. Человек, обладающий активным видом этого слуха, может воспроизвести голосом или на инструменте любой заданный звук; обладающий пассивным абсолютным слухом – только назвать слышимый.

Люди с абсолютным слухом могут не только назвать звуки музыкальных инструментов, но и определять высоту звуков в пении птиц, завываниях ветра, в сигналах автомобилей и электричек. Это узнавание звуков происходит у них непосредственно, сразу же вслед за звучанием и не включает в себя внутреннего пения.

Про хороший относительный слух иногда говорят, что это – псевдо-абсолютный слух – человек помнит самый низкий и самый высокий звук своего голоса или звук камертона и, исходя из ориентировки на него, определяет все другие им слышимые.

Обладание абсолютным слухом помогает музыканту в чистоте интонирования мелодии, облегчает развитие гармонического слуха, осознание модуляций и поэтому дает много преимуществ в овладении профессией. Отсюда – попытки развить имеющийся у музыкантов слух до уровня абсолютного.

Регулярные занятия музыкой на любом музыкальном инструменте развивают звуковысотный слух. Но особенно интенсивно эти ощущения развиваются на занятиях по сольфеджио. Подпевание во время игры связывает слуховые представления с двигательными ощущениями и, таким образом, в различение высоты начинают участвовать сразу два анализатора, что ведет к повышению точности различения. Как указывает известный российский музыковед, специалист в области психологии музыкального исполнительства и музыкальной педагогики Г.М. Цыпин - «пение с опорой на звучание инструмента в условиях, позволяющих подравниваться к точному звуковысотному эталону, создает оптимальные предпосылки для успешного решения слуховой проблемы» (11, с. 50).

Из других приемов и методов развития звуковысотного слуха Г.М. Цыпин, в своей книге «Обучение игре на фортепьяно», отмечает следующие:

«- интонирование голосом отдельных звуков, сыгранных педагогом, а также небольших гаммообразных последований, гармонических интервалов и аккордов, входящих в комплекс тренировочных упражнений начинающих музыкантов;

- подбор по слуху и транспонирование мелодий известных песен и разучиваемых произведений;

- сольфеджирование разучиваемых произведений;

- определение на слух интервалов и аккордов;

- чередование фраз, исполняемых на инструменте, с фразами, пропеваемыми голосом» (11, с.51-52).

Этот метод в свое время рекомендовал своим ученикам известный пианист и педагог Г.Г. Нейгауз: «Два-три такта играйте, потом пойте, опять играйте, потом опять пойте», - советовал он (11, с. 51).

Если благодаря звуковысотному слуху музыкальные звуки можно определить по их отношению к звуковысотной шкале и обеспечить тем самым вокалистам, инструменталистам «точность попадания» в нужную ноту, то мелодический слух обеспечивает целостное восприятие мелодии, а не отдельные ее звуки, следующие через определенные интервалы.

Именно с помощью мелодического слуха мы узнаем мелодию, будь она сыграна на рояле, трубе или контрабасе. С мелодическим слухом оказывается связанной передача в музыке настроения и художественного образа.

Мелодический слух включает в себя интервальный и ладовый слух. Первый из них ориентируется на соотношение интервалов между двумя соседними звуками, второй на отношение звуков мелодии к устойчивым звукам лада. Ощущение лада является основой мелодического слуха, и интервальный слух является производным от ладового, так как каждый интервал имеет своё определенное место внутри лада. Ладовый слух ориентирован на восприятие одних звуков мелодии как устойчивых в системе данного лада.

Мелодический слух представляет собой единство ощущений высоты звука и его ладовой функции. Эмоциональный компонент мелодического слуха берет свое начало в ладовом слухе, чувствующем устойчивость и неустойчивость отдельных звуков мелодии.

Наилучшими приемами и методами развития мелодического слуха у учеников, по мнению российского психолога, доктора педагогических наук профессора В.И. Петрушина являются:

«- проигрывание мелодии отдельно, без сопровождения;

- проигрывание мелодии на инструменте с аккомпанементом, имеющим упрощенную фактуру;

- пропевание мелодии вслух и про себя с аккомпанементом и без него;

- укрупненное, рельефное проигрывание мелодии на фоне облегченного аккомпанемента» (7, с. 138).

Полифонический слух - это умение слышать в звуковой ткани движение одновременно двух и более голосов.

Мастера музыкальной педагогики при работе над полифоническим слухом часто обращались к термину «перспектива», под которым понималось умение музыканта-исполнителя выявлять главное в произведении и его фон, что, в целом, образует впечатление объемности музыкального пространства. Особо при этом подчеркивается умение слышать своеобразие и индивидуальность каждого отдельного голоса полифонического произведения при исполнении многоголосного произведения на баяне, фортепьяно.

Для развития полифонического слуха В. Петрушин рекомендует следующие приемы и методы:

«- поочередное проигрывание каждого голоса полифонического произведения;

- рельефное исполнение одного из голосов при намеренном затушевывании других» (7, с.138-139).

В отличие от полифонического слуха, гармонический слух, по определению Б.М. Теплова, «есть музыкальный слух, ориентированный на созвучия» (10, с. 188). Если полифонический слух и его развитие связаны с умением слышать музыкальную ткань по горизонтали, то гармонический слух отвечает за умение слышать звуки по вертикали. Но значение этого вида слуха для деятельности всех музыкантов без исключения имеет большое значение, ибо законы музыкального мышления во многом определяются законами гармонических последовательностей. Гармонический слух развивается на основе ладового слуха, точного различения, на основе особенностей ощущений, возникающих первоначально при слышании функций, тонических, доминантовых и субдоминантовых созвучий – трезвучий, септаккордов и их обращений.

Поэтому развитие гармонического слуха оказывается связанным с продолжительным периодом многократного вслушивания в звучании различных аккордов, выявления на слух их эмоционального своеобразия в звучании.

В. Петрушин указывает следующие приемы и методы развития гармонического слуха, которые вошли в практику современной музыкальной педагогики:

« - гармонический анализ музыкального произведения и вслушивание в звуковые структуры по ходу его исполнения в замедленном темпе;

- последовательное пропевание различных аккордов в мелодическом изложении;

- варьирование фактуры произведения с сохранением его гармонической основы;

- подбор гармонического сопровождения к различным мелодиям;

- транспонирование популярных несложных пьес в другие тональности» (7, с.139-140)

«Тембр и динамика – это тот материал, которым, прежде всего, творит исполнитель»,- указывал Б.М. Теплов (10, с.94).

В теории акустики принято считать, что тембр музыкального инструмента изменяется только в разных регистрах. Однако не надо проводить специальных исследований, чтобы заметить, что тембр может меняться и в зависимости от силы, с которой берется звук. Динамика звука, то есть его сила звучания, оказывается напрямую связанной с тембром. Красочность исполнения достигается за счет умения обращаться с тембровыми возможностями инструмента, а они, в конце концов, зависят от мельчайших динамических градаций, подвластных музыканту-исполнителю.

Профессионализм музыканта во многом оказывается обусловленным мерой развитости тембрового слуха, его точностью и ясностью.

Для развития тембрового слуха методисты рекомендуют проигрывание произведения с преувеличенной нюансировкой, то есть одно и то же место

проигрывается со всеми градациями, начиная от градации *fff* и заканчивая *ppp*. Внимательное вслушивание в темброво-динамические градации, схватывание слухом разницы в ощущениях, которые дают различные звуковые нюансы - таков путь развития этого вида слуха.

Все виды слуховых ощущений, которые были проанализированы, могут развиваться только при одном условии – если музыкант уделяет много внимания развитию так называемого внутреннего слуха и связанным с ним музыкально-слуховым представлениям. Внутренний слух и музыкально-слуховые представления, в свою очередь, связывают со способностью слышать и переживать музыку про себя, без опоры на внешнее звучание, со способностью, согласно определению Н.А. Римского – Корсакова, «мысленному представлению музыкальных тонов и их соотношений без помощи инструмента или голоса» (7, с. 142).

Способность к умозрительному, внутреннему слышанию музыки помогает исполнителю работать над произведением без инструмента, улучшая качество игры за счет улучшения качества и содержания своих слуховых представлений.

В современную методику музыкального обучения прочно вошла триада «вижу – слышу – играю». Смысл этой формулы заключается в предварительной активизации внутреннего слышания той музыки, которую предстоит сыграть. Если же музыкант слышит только то, что он уже сыграл, не слыша внутренним слухом того, что ему еще предстоит сыграть, результаты оказываются малоутешительными. «Больше думать, а не играть,- говорил своим ученикам Артур Рубинштейн. – Думать – значит играть мысленно». Эта же мысль в разных вариациях проходит через педагогические наставления всех крупнейших музыкантов и педагогов.

В развитии музыкально-слуховых представлений хорошо зарекомендовали себя такие методы, как:

- подбор мелодий по слуху в разных тональностях (транспонирование);

- чередование фраз, сыгранных на инструменте, с фразами, сыгранными «про себя».

Создание четкого слухового образа музыкального произведения до начала исполнения – показатель профессионального мастерства музыканта и работать в этом направлении он должен постоянно.

2.3. Музыкальный ритм.

Ритм – явление чрезвычайно широкого толкования. «Он один из центральных, основополагающих элементов музыки, обуславливающий ту или иную закономерность в распределении (организации) звуков во времени» (11, с. 80).

«Каждое произведение или его часть, каждый отдельный звук имеет свою продолжительность. Подобно тому как произведение скульптуры или его деталь немыслимы вне пространства и вне пространственных закономерностей, музыкальное произведение и составляющие его звуки немыслимы вне времени и, следовательно, вне временных закономерностей.

Своеобразие ритма заключается в том, что он не только выразительное средство музыки. Ритм является выразительным средством и других искусств. Мало того, ритм встречается и вне искусства, являясь, следовательно, не только художественной категорией» (9, с. 91).

Проблеме музыкального ритма посвящено множество работ известных русских и зарубежных музыковедов. Однако, невзирая на обширное количество научных трудов о ритме, проблема интенсификации воспитания метроритмических представлений и по сегодняшний день считается актуальной и входит в разряд наиболее сложных задач музыкальной педагогики.

По мнению Б.М. Теплова, «ввиду своей универсальности чувство ритма среди любителей музыки распространено в гораздо большей степени, нежели звуковысотный слух. Однако в случае недостаточности природного

ощущения ритма он поддается развитию с большим трудом. Это связано с тем, что звук является комплексным раздражителем, обладающим, с одной стороны, высотой – компонентом более определённым, четко зафиксированном в нотном стане, с другой стороны, длительностью - компонентом более слабым, зафиксированным в нотной записи условно, символически.

Ритмическое движение может включать периодическое повторение (но может протекать без него), однако периодическое повторение само по себе ещё не создает ритма. Ритм предполагает в качестве необходимого условия ту или другую группировку следующих друг за другом раздражений, некоторое расчленение временного ряда. О ритме можно начать говорить только тогда, когда ряд равномерно следующих друг за другом раздражений расчленяется на определенные группы, причем группы эти могут быть одинаковы (по два, по три члена и т.д.) или неодинаковыми.

Однако не всякая группировка и расчленение временного ряда образуют ритм. Обязательным условием ритмической группировки, а, следовательно, и ритма вообще является наличие акцентов, то есть более сильных или выделяющихся в каком-либо другом отношении раздражений. Без акцентов нет ритма.

Таким образом, мы приходим к определению ритма, как закономерного расчленения временной последовательности раздражений на группы, объединяемые вокруг выделяющихся в том или другом отношении раздражений, то есть акцентов» (10, с. 270-271).

Неритмичная игра на музыкальном инструменте – это проблема, которая актуальна и по сей день. В. Петрушин указывает три причины неритмичной игры:

«1.Отсутствие общей уравновешенности процессов торможения и возбуждения в центральной нервной системе. Одним из показателей такого нарушения может являться почерк письма, когда буквы не имеют одинакового написания по стилю, и как бы пляшут, находясь в неправильном

соответствии между собой. При нарушении упомянутых процессов движения тела и его частей приобретают характер хаотичности, ненужной резкости, угловатости.

2. Отсутствие координаций в руках и пальцах, наличие в них ненужных мышечных зажимов, которые препятствуют протеканию ритмических импульсов по нервным волокнам плавно и без помех.

3. Отсутствие исполнительской дисциплины в игре и слабость ритмической основы музыкально-слуховых представлений.

Выработке чувства ритма помогает арифметический устный счёт, игра с акцентировкой, ощущение дирижерского взмаха во время исполнения, благодаря которому схватываются и уясняются более продолжительные и объемные метроритмические построения» (7, с. 145-146).

Как считает Б.М. Теплов чувство музыкального ритма развиваемо. По его мнению, можно утверждать, что музыкально-ритмическое чувство, являясь формирующейся способностью, в целом попадает под соответствующее педагогическое воздействие, поддается ему, достаточно явственно «отзывается» на него. Причем собственное исполнение музыки в учебной деятельности, прежде всего исполнение музыки на инструменте, особо благоприятствует музыкально-ритмическому воспитанию, создает те оптимальные условия, в которых воспитание такого рода протекает или, во всяком случае, может протекать наиболее плодотворно и успешно.

«Чувство ритма в основе своей имеет моторную природу. Об этом с несомненностью говорят все наиболее фундаментальные экспериментально-психологические исследования, посвящённые чувству ритма, даже и принадлежащие тем авторам, которые в своих теоретических высказываниях были прямыми противниками моторных теорий ритмического чувства (Мейман, Коффак и др.). Исходя из этого положения можно утверждать, что музыкально – ритмическое чувство должно, прежде всего, проявляться в том, что восприятие музыки совершенно непосредственно сопровождается теми или другими двигательными реакциями, более или менее точно

передающие временной ход музыкального движения, или – говоря другими словами – что восприятие музыки имеет активный, слухо-моторный характер» (10, с.272-278).

Вот наиболее приемлемые методы и способы работы, как утверждал Г. Цыпин, которые одновременно воздействуют – прямо и непосредственно – на музыкально ритмическое сознание обучающегося:

« - просчитывание исполняемой музыки. Этот метод ведет к значительному упрочнению ритмического чувства, сообщает ему дополнительную и надежную опору.

- начертание так называемых ритмо-схем. Они дают наглядное конкретное представление о том или ином, сложном для ученика метроритмическом узоре.

- простукивания-прохлопывания метроритмических структур. Эти приемы специально акцентируют ритмический момент, чем и оказывают помощь при решении отдельных задач времяизмерительного свойства.

- дирижирование – метод, с успехом применяемый в работе над произведением многими музыкантами-педагогами.

- дефекты темпа могут быть ликвидированы следующим образом: учащийся делает искусственную остановку в ходе исполнения произведения, громко и точно просчитывает два-три пустых такта, а затем вновь возобновляет игру.

- игровой показ педагога может, несомненно, повлиять на музыкально-ритмическое восприятие учащегося.

- игра в ансамбле также приравнивается к действенным средствам развития музыкально ритмической сферы обучающегося» (11, с. 99-100).

2.4. Музыкальная память.

«Проблема памяти является одной из самых сложных и актуальных в педагогике и психологии. Процесс формирования и развития памяти исследовался в течение десятилетий и продолжает активно изучаться в настоящее время. Психология рассматривает память как особый вид отражения окружающего нас мира, действительности. Основной чертой памяти человека является ее созидательный осмысленный характер. Исследованиями психологов доказано взаимодействие памяти с интеллектуальной деятельностью личности, его профессией, эмоциональным отношением к запоминаемому материалу. Одним из наиболее существенных факторов, влияющих на память, является мышление человека, его знания, эрудиция, кругозор.

Процесс запоминания включает в себя такие категории мышления, как анализ и синтез, обобщение и сравнение, опирается на них и становится более осмысленным и прочным. По мнению ученых - психологов, процесс запоминания может быть – в зависимости от характера его направленности – произвольным или непроизвольным» (9, с.104-105).

Произвольное запоминание, в рассуждениях российского ученого и педагога Л.Л. Бочкарева, характеризуется «сознательной целенаправленностью на осуществление той или иной проблемы, например установкой на выучивание наизусть. Он считает, что наиболее эффективным может быть произвольное запоминание, опирающееся на активную умственную деятельность. Именно наличие установки на запоминание обеспечивает его результативность. Непроизвольное запоминание имеет большое практическое значение; важна также его роль в игровой и трудовой деятельности человека» (3, с. 309).

Общие закономерности развития памяти распространяются и на музыкальную память. Как считают В. Петрушин и Б. Теплов - она

представляет собой способность человека к запоминанию, сохранению в сознании и последующему воспроизведению музыкального материала.

«Для музыканта – исполнителя …. значение памяти очень велико, так как игра наизусть дает возможность ярче воплотить художественный образ, проявить свое отношение к данному произведению. Эффективное развитие личности музыканта, его эрудиция, мышление зависят во многом от количества сочинений, сохраненных в памяти.

Игре наизусть……. придавали большое значение крупные музыканты. Р. Шуман считал, что «аккорд сыгранный как угодно свободно по нотам, и на половину не звучит так свободно, как сыгранный на память». По мнению И. Гофмана, «игра на память необходима для свободы исполнения»» (6, с. 105).

Музыкальная память в «Музыкальной психологии» В. Петрушина подразделяется на несколько видов:

- зрительная
- слуховая
- двигательная
- логическая
- эмоциональная

Зрительная память – один из общих видов памяти. Ее значение для музыкантов достаточно велико. Она служит основой для успешной работы в любой области музыкального исполнительства. Многие педагоги рекомендуют своим ученикам запоминать нотный текст так, чтобы можно было его записать по памяти. Известный французский скрипач Ш. Брио рекомендовал своим ученикам переписывать исполняемые музыкальные сочинения до тех пор, пока они твердо не запоминались ими зрительно.

Важную роль зрительная память играет в чтении нот с листа и выучивании произведения наизусть. Хорошая память помогает быстро выучивать нотный текст.

Следует особо оценить значение зрительной памяти на эстраде. На первый взгляд кажется, что значение ее во время выступления велико.

Находясь на сцене, исполнитель может как бы играть по нотам, не боясь забыть текст. Однако, по мнению большинства выдающихся исполнителей, игра на сцене по нотам (реальным или воображаемым) снижает качество исполнения. Ф. Бузони говорил о том, что игра на память обеспечивает несравненно большую свободу выражения. Ноты, от которых зависит исполнитель, не только ограничивают его, но и мешают. Даже знаменитые дирижеры Г. Рихтер, А. Тосканини считали, что дирижировать лучше наизусть.

Из сказанного выше следует, что использовать зрительную память на эстраде – как бы мысленно играть по воображаемым нотам – не рекомендуется, это отвлекает исполнителя от слышания звучания художественных ассоциаций.

Формирование слуховой памяти связано с преобразованием внутренних слуховых представлений, которые являются основой запоминания музыкального материала. Нужно подчеркнуть значение взаимосвязи процессов развития внутреннего слуха и музыкальной памяти. Активное запоминание произведений создает благоприятные условия для формирования внутреннеслуховых представлений. Проявление слуховой памяти мы можем видеть в запоминании ритма, мелодии, гармонии и др.

Следующий вид памяти – это тактильный (двигательный). Слово «тактильный» переводится с латинского как осязательный, ощущаемый, прикасаемый. Это техническое чувство, возникающее как память ощущений.

Большое значение для выучивания музыкального репертуара имеет логическая память. Она подразумевает активное включение мышления человека, умение анализировать, обобщать, сравнивать. Естественно, что маленькому ребенку анализ доступен лишь на самом примитивном уровне, однако необходимо приучать его к размышлению над текстом.

Любой вид изучения текста закладывает основы логического мышления, развивает логическую память. При этом следует помнить, что логический

вид памяти годиться лишь для работы над произведением, для сцены логическая память «медлительна».

Говоря о музыкальной памяти, нельзя упустить эмоциональную сторону, которую обеспечивает эмоциональная память. Она является одним из самых сложных видов памяти. Научными исследованиями доказана тесная взаимосвязь эмоционального и интеллектуального в процессе любого творчества, включая музыкально-исполнительское.

При изучении произведения эмоциональная память находится как бы на периферии, возникает спонтанно, часто неосознанно, а отсюда и нелогично. И, в тоже время, это самый прочный и надежный вид памяти во время сценического выступления, так как эмоциям удается соединять в себе все виды навыков, необходимых для исполнения произведения.

Для формирования эмоциональной памяти необходимо постоянно проверять, анализировать точность, искренность, правильную меру чувств, их логику. Но это сложно даже для взрослых исполнителей. Часто эмоции (требующие нервных затрат) заменяются умозрительностью: мыслями о чувствах.

С детьми решение этой проблемы усложняется. Известно, что музыка не имеет конкретного внутреннего содержания и расшифровывается с помощью жизненных ассоциаций. Музыкально-ассоциативные основы следует закладывать с раннего детства.

В зависимости от индивидуальных способностей каждый музыкант будет опираться на более удобный для него вид памяти. Как считает В. Петрушин - «музыкальная память – понятие синтетическое, включающее слуховую, двигательную, логическую, зрительную и другие виды памяти». По его мнению, необходимо, «чтобы у музыканта были развиты по крайней мере три вида памяти – слуховая, логическая – связанная с пониманием содержания произведения, закономерностей развития мысли композитора и двигательная – крайне важная для исполнителя – инструменталиста» (7, с.184).

К настоящему времени в теории музыкального исполнительства утвердилась точка зрения, согласно которой наиболее надежной формой исполнительской памяти является единство слуховых и моторных контактов.

Б.М. Теплов, говоря о музыкальной памяти, слуховой и двигательный компонент считал в ней основными. Все другие виды музыкальной памяти считались им ценными, но вспомогательными. Слуховой компонент музыкальной памяти является ведущим.

Вот несколько рекомендаций по организации активного запоминания, основанных на исследованиях психологов и методистов:

- полный отказ от механических повторов типа «зубрежки», не только не эффективной для закрепления памяти, но и тормозящее общее развитие музыканта, притупляющей его художественное чутье;

- любой повтор должен содержать элементы новизны или в ощущениях, или в ассоциациях, или в технических приемах;

- эффективным является повторение, правильно распределенное во времени: надежным являются повторы через короткие промежутки времени после первоначального заучивания, дальше можно их увеличивать без риска утраты надежности;

- работа по нотам должна чередоваться с проигрыванием фрагментов наизусть; надежно выученное произведение полезно просматривать по нотному тексту, выискивая в нем все новые связи, детали, проверяя предположения и новые идеи, уточняя возникшее в памяти пробелы, освежая музыкальные представления;

- не пытаться заучивать, а, следовательно, и запоминать произведение целиком; запоминание музыки во многом облегчается при выделении в тексте опорных пунктов;

- запоминанию отдельных фрагментов разучиваемого произведения способствует мысленное соотнесение этих фрагментов с уже известным учащемуся из его прошлого опыта музыкальным материалом.

2.5. Внимание.

Внимание и концентрация мысли есть причина всякого успеха, психологический фундамент успешной работы. Сплошь и рядом начинающие музыканты, если не направить их на сосредоточенность в работе, пытаются постигать секреты исполнительского искусства без должного внимания.

В. Петрушин выделяет некоторые причины развитого внимания и невнимательности. Он полагает, что преимуществом развитого внимания является следующее:

«- Техническое исполнение с большей точностью, отсутствием помарок и небрежности.

- Исполнение производит впечатление большой осмысленности и логичности благодаря способности глубокого проникновения в структуру гармонических последовательностей.

- Музыкально-слуховые представления до начала исполнения характеризуются четкостью. Хорошо развито внутреннее предслышание исполняемого.

- Эмоциональная сфера находится в «разогретом» состоянии перед исполнением.

- Личностная сфера характеризуется большой «помехоустойчивостью» в стрессогенной ситуации публичного исполнения.

- Большой объем внимания позволяет его распределять на несколько объектов во время коллективных действий музыкантов.

- Большой объем внимания дает возможность исполнять произведения крупной формы.

Причин, ведущих к невнимательности в исполнении, может быть несколько:

- Легкость отвлечения внимания на посторонние мысли и раздражители.

- Отсутствие быстроты переключения внимания с одного образа на другой, с одного типа фактуры на другую.

- Трудности в распределении внимания.

- Возникновение перехлеста эмоций, при котором исполнитель больше находится во власти собственных поэтических замыслов и представлений, нежели в реальном звуковом воплощении.

Недостатки исполнения, как правило, проистекают не от того, что музыкант мало над ним работал, а от неправильных приемов и методов работы. Несовершенное исполнение есть результат плохого качества работы, а не ее недостаточного количества. Качественная работа – это всегда сосредоточенное внимание, включающее в себя и его устойчивость, и хорошую переключаемость» (7, с. 118-119).

Л.Л. Бочкарев в своей книге «Психология музыкальной деятельности» приводит пример великих музыкантов П. И. Чайковского, Н.А. Римского – Корсакова, которые могли произвольно управлять своими творческими состояниями не только благодаря волевым чертам характера, но и вследствие высокого развития внимания. Не случайно Б.М. Теплов связывает проблему творческого вдохновения с проблемой внимания. Именно сосредоточение внимания на главном и отвлечение от всего несущественного способствует возникновению устойчивых творческих состояний.

Вот наиболее приемлемые и удобные приемы тренировки внимания, предлагаемые советским музыкальным педагогом - Л. А. Баренбоймом:

«1. Закрыть глаза и в течение некоторого времени сосредоточиться только на слуховых восприятиях (не музыкальных).

2. Дослушать извлеченный в среднем или низком регистре ….. звук до его полного затухания.

3. Представить себе этот же звук внутренним слухом и так же «дослушать» его до момента воображаемого затухания.

4. Играя (или только представляя в своем воображении) медленную мелодию с предельной сосредоточенностью, следить за переходом одного звука в другой» (2, с. 55-56).

К этим упражнениям можно дополнительно порекомендовать и такие, как проигрывание музыкального произведения в темноте, при ярком свете, сидя на неудобном стуле. Они заставляют лучше концентрировать внимание, что создает более сильный очаг возбуждения в коре головного мозга и более прочное образование исполнительских рефлексов.

По наблюдениям В. Петрушина, «помимо общей сосредоточенности на качество исполнения влияет и умение распределять внимание. В процессе игры музыкант вынужден обращать свое внимание и на точность игры, и на общий художественный образ, и на свободу движений. Во время исполнения внимание движется как бы одновременно и по горизонтали, и по вертикали. Горизонтальное внимание исполнителя сосредоточенно на непосредственном моменте исполнения, на фрагменте, следующем сразу после него, и одновременно охватывает единый образ произведения. Вертикальный пласт внимания охватывает координацию рук, фактуру, голосоведение, жест дирижера.

Качество внимания исполнителя проявляется в качестве тех звуковых картин, которые рождаются под его пальцами. Потому слуховой контроль того, что музыкант играет, умение себя слышать со стороны – основа основ музыкального искусства, как об этом говорят все без исключения музыканты. Это умение слышать и является главным ключом к формированию внимания музыканта» (7, с.122-123).

2.6. Воля.

Воля – одно из самых сложных явлений психологии человека, определить его довольно трудно. С древнейших времен до наших дней проблема воли человека привлекала к себе внимание ученых. Ни одно из

направлений в психологии не отрицало факт существования воли у человека. Почти все учебники по психологии, независимо от того, кем и когда они были написаны, так или иначе затрагивали и обсуждали проблему воли человека. Одним из возможных путей выхода из этой ситуации ученые видят в том, чтобы иметь дело не с волей, а с так называемым волевым поведением.

Основными признаками волевого поведения Р.С. Немов считает поведение человека, которое:

«- сознательно контролируется самим человеком;

- является целенаправленным;

- связано с принятием решений;

- соотносится с борьбой равносильных мотивов, которые сами по себе не в состоянии породить однозначно целенаправленное поведение;

- предполагает приложение внутренних усилий для его осуществления, то есть для преодоления препятствий, возникающих на пути к цели.

Эти пять признаков отличают волевое поведение от безвольного поведения – такого, в управлении которым воля активного участия не принимает. Наличие любого из указанных признаков является достаточным для того, чтобы соответствующее поведение человека назвать волевым. Отсутствие всех пяти признаков означает, что мы имеем дело с безвольным поведением. Во всех остальных случаях мы говорим о частичном участии воли в регуляции поведения» (5, с. 261).

В. Петрушин, в своей книге «Музыкальная психология», вводит такое понятие как волевые качества личности. Он считает, что «далеко не всегда решение совершить то или иное действие может быть выполнено без усилий.

Очень часто происходит борьба мотивов – выбор из нескольких альтернатив наиболее верного решения. Эта борьба сопровождается внутренним конфликтом, часто очень мучительным. Особенно сильны такие переживания в поворотные моменты жизни, когда нам необходимо выбирать профессию, учебное заведение и т.п. Нерешительный человек, приняв решение действовать в заданном направлении, в своих мыслях

непроизвольно возвращается к отвергнутой альтернативе и может поменять свое решение.

Проявление решительности или нерешительности зависит от психологических особенностей человека. Так, безапелляционной решительностью и сознанием абсолютной правоты во всем, что они делают, отличаются люди эпитимного и истерического склада. Так называемые психастеники отличаются повышенной склонностью к проявлениям неуверенности, по многу раз возвращаясь к отвергнутым альтернативам.

Волевые качества, считает В. Петрушин, во-первых, могут быть развиты неравномерно. Один человек будет чаще обращаться к решительным действиям, другой опираться на выдержку. Проявляя волевые качества, оказывая сопротивление неблагоприятным обстоятельствам, надо уметь применять гибкую тактику поведения, отступая, когда это необходимо, перед возникшей трудностью, с тем, чтобы решить проблему по-другому. Смирение с неизбежным является одной из тактик волевого поведения, что помогает справиться с жизненными трудностями и сберечь нервно-психические силы.

Волевые качества, во-вторых, могут проявляться по-разному. Один может показать высокое количество баллов в проявлении настойчивости и целеустремленности, другой – в решительности и смелости. Тренировка соответствующего качества происходит только в процессе практической деятельности. Для музыканта – исполнителя такой тренировкой является целенаправленная подготовка к публичным выступлениям» (7, с. 279).

К другим важным проявлениям воли, считает В. Петрушин, можно отнести выдержку, настойчивость, самостоятельность:

«Выдержка проявляется в способности управления собой в состоянии отрицательных аффектов – раздражения, гнева, страха, отчаяния.

Настойчивость выражается в способности к длительному рабочему напряжению на пути к достижению цели. Настойчивость проявляется в стойкости при неудачах, которые обычно обескураживают человека.

Самостоятельность проявляется в опоре на собственные ум, знания и интуицию при выработке решения. Большое значение здесь имеет доверие к себе и к своим решениям. Высокий уровень самостоятельности даёт человеку уверенность в себе, в то время как неуверенность может проявиться во внушаемости, недостаточной прочности собственных позиций и убеждений в отношении каких-либо вопросов» (7, с. 280).

Таким образом, наличие у человека воли, несомненно, влияет на его настойчивость и упорство, смелость и решительность, выдержку и самообладание. Умение затормозить нежелательные импульсы и усилить те, которые представляются желательными, составляют суть волевого поведения. В наибольшей мере навыков волевого поведения требует деятельность в экстремальной ситуации. В деятельности музыканта такие ситуации чаще всего возникают в процессе публичного выступления на экзамене или конкурсном соревновании. «Для успеха в подобных ситуациях музыканту необходимо уметь приводить в себя в оптимальное концертное состояние, которое имеет три компонента – физический, эмоциональный и мыслительный. Каждый из этих компонентов нуждается в целенаправленной тренировке соответствующих действий. Особое значение в предконцертной подготовке должно уделяться функции внимания, которое должно быть одновременно и очень устойчивым, и гибким, и объёмным» (7, с. 295 – 296).

2.7. Музыкальное воображение.

«Воображение -это процесс представления информации в виде образов, причем речь идет о таком представлении, при котором образы отличаются от реальной действительности. Иными словами, в образах, рождаемых воображением человека, всегда содержится нечто такое, чего нет в реальной действительности. С воображением мы имеем дело, когда думаем о будущем или когда пытаемся представить себе то, что в данный момент отсутствует или не может быть воспринято. С воображением мы имеем дело в наших

мечтах, фантазиях, грёзах. Воображением мы пользуемся в том случае, когда занимаемся творческим процессом, который включает в себя образы в качестве продуктов творчества» (5, с. 116).

Р. Немов делил основные виды воображения на четыре группы – это пассивное и активное воображение, репродуктивное и продуктивное (творческое) воображение:

«Пассивным называют воображение, в котором образы рождаются самопроизвольно, без участия сознания и воли человека. Они появляются в голове, всплывают, изменяются неожиданно, и человек не в состоянии их контролировать. Примерами пассивного воображения являются образы сновидений и галлюцинаций, а также образы, возникающие во время болезненных изменений сознания человека, например в бреду.

Активное воображение – это воображение, рождающее образы при активном участии сознания и воли человека. Здесь человек ставит перед собой цель придумать, представить нечто в виде образа, и последовательно, контролируя процесс, решает определённую задачу. Примерами активного воображения выступают образы художников, писателей, инженеров, которые занимаются сознательным творческим трудом. Активно воображение ребенка, который придумывает что-то, например, рисует, сочиняет и т.п.

Репродуктивное воображение – это воображение, которое в основном производит известное, имея, конечно, в порождаемых им образах значительную долю фантазии. Так, например, репродукция картины известного художника является более или менее точной ее копией, но вместе с тем чем-то отличается от оригинала. Репродуктивным можно так же назвать воображение, образы которого созданы на основе известных элементов, путем их нового сочетания или новой комбинации. Если, к примеру, ребенок сложил известную мозаичную фигуру из предложенного ему набору элементов, то воображение такого ребенка будет репродуктивным.

Продуктивным называют воображение, порождающее совершенно оригинальный образ, который в целом и по частям существенно отличается от всего известного. К примеру, в большинстве случаев продуктивным будет воображение художника, писателя, музыканта, которые создают новое произведение искусства, литературы или музыки.

Воображение, во-первых, позволяет человеку представлять в виде образов то, что он не может непосредственно воспринимать в данный момент, или то, что вообще или в данный момент времени не существует в действительности.

Во-вторых, воображение необходимо, чтобы в образной форме решать некоторые задачи, не действуя практически с вещами, а только манипулируя в сознании образами вещей, с которыми эти задачи связаны.

В-третьих, воображение помогает человеку выйти за пределы настоящего времени и, перенеся себя мысленно в прошлое или будущее, проиграть в уме соответствующие действия» (5, с. 118-120).

В. Петрушин указывает на то, что «деятельность музыкального воображения самым тесным образом связана с музыкально-слуховыми представлениями, то есть умением слышать музыку без опоры на ее реальное звучание. Эти представления развиваются на основе восприятия музыки, поставляющего слуху живые впечатления непосредственно звучащей музыки. Однако деятельность музыкального воображения не должна заканчиваться на работе внутреннего слуха» (7, с. 210).

На это справедливо указывал Б.М. Теплов, говоря о том, что «слуховые представления почти никогда не бывают слуховыми и должны включать в себя зрительные, двигательные и какие-либо еще моменты» (10, с. 245).

В. Петрушин в книге «Музыкальная психология» приводит оригинальные примеры, говоря о том, что особенно большое значение в работе воображения играют зрительные образы: «Работая над пьесой Дебюсси «Вечер в Гренаде», Г. Г. Нейгауз рисовал учащемуся такую картину: «Сонное царство, никаких страстей, только намек на страсти. Очень

тихо и полно, как будто много инструментов играет, ночью, далеко…» (7, с. 210).

Известно, что программные произведения, то есть те, которым композитор дает какое-либо название или которые предваряются специальными авторскими пояснениями, оказываются более легкими для восприятия. В этом случае композитор как бы намечает то русло, по которому будет двигаться воображение исполнителя и слушателя при знакомстве с его музыкой. Если угадывание программы в произведении непрограммном является занятием антимузыкальным и означает подход к музыке как к искусству изображения или обозначения, то знание программы, если таковая имеется, как верно отмечал Б. М. Теплов, есть «необходимое условие полноценного и адекватного восприятия программной музыки». Это особенно важно учитывать при работе с детьми. «Если ставить детей в положение угадывателей программы, то это заставляет их искать в ней изобразительные намеки, вместо того, чтобы слушать музыку как выражение определенного содержания. В результате такой работы вырабатывается взгляд на музыку как на язык темный, двусмысленный и неопределенный, если вовсе не бессодержательный» (10, с. 20-21).

Для профессионального же музыканта, говоря словами Г. Нейгауза, «музыка – законченная речь, ясное высказывание…она имеет определенный, особый смысл и потому для ее восприятия и понимания не нуждается ни в каких дополнительных словесных или изобразительных толкованиях и пояснениях…Вот почему для людей одаренных творческим воображением, вся музыка в одно и тоже время и программна и не нуждается ни в какой программе, ибо высказывает на своем языке до конца все свое содержание» (6, с. 31-32).

В. Петрушин рекомендует следующие способы развития музыкального воображения:

«Во-первых, задачей подготовительного периода следует считать целенаправленное развитие не только музыкального слуха, но и всех видов

воображения, включающего в себя и музыкально-слуховые представления, и двигательные, и зрительные.

Важным оказывается включение детей на занятиях подготовительного периода в разнообразные виды художественной деятельности – чтение и сочинение стихов, рисование, лепку из глины и пластилина, инсценирование песен, игры-драматизации.

Во-вторых, вариативный подход к исполняемому произведению и средств выразительности – динамики, агогики, артикуляции.

В третьих, репетируя дома или в классе, можно представлять себя на сцене концертного зала» (7, с. 216-217).

2.8. Развитие индивидуальных способностей и творческих навыков учащихся на примере сочинения музыки.

Как уже указывалось выше, современная методика обучения требует, прежде всего, наличие развивающего начала в занятиях с учеником и создания на уроке проблемных ситуаций, которые способствовали бы всемерному развитию индивидуальных способностей учащихся. Одной из таких наиболее благоприятных форм работы является сочинение музыки, как наиболее доступный способ приобщения учащихся к творчеству.

Благодаря работе над сочинением музыки всесторонне задействованы все музыкальные способности – слух как основа для создания мелодии и гармонического сопровождения, ритм как основа для создания метроритмической пульсации, а также память, развивающаяся через воспроизведение ранее услышанных мелодических и гармонических оборотов.

При сочинении музыки воспитывается внимание, развивается воля как необходимое условие для успешного завершения работы, а также воображение, способствующее созданию соответствующего музыкального образа.

Как рекомендует профессор ВСГАКИ А. Прибылов в методической разработке «Развитие творческих навыков баяниста»: «Уже в начальных классах музыкальных школ можно работать над сочинением простейших мелодий. При этом необходимо доступно объяснить учащимся что такое фраза, предложение, период. Для начала можно поработать только над мелодией в правой клавиатуре. Затем помочь ученику подобрать аккомпанемент в левой руке, предложить различные варианты гармонии.……

Лучше всего давать ученику задание по сочинению мелодии на определенную тематику, близкую к его жизненным впечатлениям. Это могут быть картинки из его школьной жизни, явления природы, случаи из жизни, различные настроения.

Можно предложить ученику сочинить мелодию на уже готовый аккомпанемент в левой руке. Вначале это должны быть простейшие гармонические последовательности с дальнейшим их усложнением.

По мере творческого развития учащегося начинаем работу над сочинением подголосков мелодии. Для этого можно использовать не только темы, сочинённые учениками, но и народные мелодии, для которых подголосочное обрамление является характерной чертой. Будут приемлемы и эстрадные темы, которые пользуются популярностью у молодёжи.

В средних и старших классах детских музыкальных школ переходим на сочинение небольших пьес. Педагогу необходимо ознакомить ученика с различными малыми формами, жанрами, сделать их анализ в творчестве различных композиторов. Можно попробовать себя в сочинении песен.

Прежде чем приступить к этому педагог должен рассказать ученику об особенностях вокала, диапазонов различных голосов, их возможностях.

Большую пользу принесет работа над вариациями, которые развивают творческую фантазию, умение раскрывать музыкальный образ с различных сторон, обогащать и разнообразить фактуру» (8, с. 7-8).

«Наибольший результат в формировании у учащихся навыков варьирования достигается в процессе систематических занятий, проводимых под руководством педагога. Роль педагога заключается в определении качества выполняемого учащимися задания, в разборе ошибок и объяснении нового материала.

Каждый новый прием варьирования закрепляется учащимися в процессе игры упражнений довольно длительное время, до выработки устойчивых навыков» (4, с. 3).

В.Н. Мотов – педагог, композитор и исполнитель, предлагает следующие приемы варьирования:

Фигурационное варьирование:

1. Применение вспомогательных нот.
2. Применение проходящих нот.
3. Сочетание проходящих и вспомогательных нот.
4. Исполнение терцовых и проходящих нот.
5. Применение вспомогательных, проходящих и терцовых нот в различных комбинациях.
6. Роль гармонического сопровождения мелодии при варьировании.

Некоторые другие приемы варьирования:

1. Скачковые вспомогательные ноты.
2. Сочетание скачковых вспомогательных нот с проходящими и терцовыми нотами.
3. Расширение диапазона вариаций до двух, трех октав.

Обогащение изложения мелодии:

1. Октавное удвоение.
2. Терцовое удвоение.
3. Изложение секстами.

4. Сочетание различных приемов варьирования.
5. Изложение аккордами.
6. Изложение арпеджио.
7. Изложение темы в левой клавиатуре.

Изменение колорита мелодии:

1. Перемещение в одноименный минор.
2. Перемещение в параллельный минор
3. Перемещение в другие мажорные тональности.

Умение сочинять музыку, делать различные музыкальные обработки - это, в первую очередь, побуждение учащихся к творчеству, которое направлено на развитие музыкального мышления и формирование художественного вкуса. Сам процесс работы над овладением приемами варьирования немыслим без творческого воображения и фантазии.

Таким образом, работа над сочинением музыки способствует более глубокому отношению к музыке, расширяет у учеников музыкальный кругозор и фантазию и, в конечном счете, способствует самому всестороннему развитию индивидуальных способностей юного музыканта.

Заключение.

Важность проблемы диагностики и развития индивидуальных способностей учащихся является неоспоримой. Но, в связи со сложностью и многозначностью, некоторые педагоги часто оставляют ее за пределами своего внимания. Скорее всего, одна из основных причин такого невнимания – необходимость дополнительных затрат времени на воспитание этих качеств.

Неправильная оценка таланта ребенка, а вследствие чего – ложный путь развития музыкальных способностей и индивидуально-психологических свойств личности, в дальнейшем могут привести либо к неполноценному формированию музыканта - исполнителя, либо вообще не дать возможности раскрыть свои музыкальные способности. Педагогам очень важно не допустить этого и помочь учащимся развить свои лучшие задатки, стать индивидуальностью, личностью.

По мнению многих известных психологов, принцип индивидуального подхода следовало бы поставить в музыкальной педагогике на первое место. Он связан с задачей максимального развития присущих каждому ученику черт, свойств и особенностей, составляющих творческую музыкальную индивидуальность. С самого начала обучения в музыкальной школе нужно упорно развивать личность и индивидуальность ребенка, и вместе с ним стремиться к достижению больших результатах.

Формирование индивидуальных способностей влияет на общее развитие учащегося, на его кругозор. Поэтому, важно способствовать развитию как общих музыкальных способностей, так и способностей, характеризующих все грани музыкальной одаренности. Решающее воздействие на развитие музыкальных способностей оказывают индивидуально-психологические свойства личности ученика - волевые качества, темперамент и характер протекания психических процессов. Немаловажную роль в развитии и становлении музыканта играет также воспитание и общий уровень культуры.

Именно поэтому процесс развития индивидуальных способностей у учащихся нужно начинать с первых дней обучения, правильно применять различные упражнения и методы для их совершенствования. Ведь способности, как считал Б.М. Теплов, «не могут существовать иначе, как в постоянном развитии. Способность, которая не развивается, со временем теряется!» (10, с.89).

Список литературы:

1. Алексеев. И.Д. «Методика преподавания игры на баяне». - М., 1961г.
2. Баренбойм Л. А. «Вопросы фортепьянной педагогики и исполнительства». М.; Л.; 1969 г.
3. Бочкарёв Л. Л. «Психология музыкальной деятельности». – М., 1997 г.
4. Мотов В.Н. «Простейшие приёмы варьирования на баяне или аккордеоне». – М., 1989 г.
5. Немов Р. С. «Общая психология». – М., 2003 г.
6. Нейгауз Г.Г. «Об искусстве фортепьянной игры» 5-е изд. М., 1987 г.
7. Петрушин В. И. «Музыкальная психология». – М., 1997 г.
8. Прибылов А.А. «Развитие творческих навыков баяниста». – Улан-Удэ, 1998 г.
9. «Теория и методика обучения игре на фортепьяно»: под общ. ред. А.Г. Каузовой, А. И. Николаевой. – М., 2001 г.
10. Теплов Б.М. «Психология музыкальных способностей». – М., 1961 г.
11. Цыпин Г. «Обучение игре на фортепьяно». – М., 1984 г.