

Комитет по делам образования города Челябинска  
Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования  
«Дворец пионеров и школьников им. Н.К. Крупской г. Челябинска»

**Воспитание самостоятельности  
обучающихся в рамках реализации дополнительной  
общеобразовательной общеразвивающей программы  
«Инструментальная студия»**

**Сухоруков Дмитрий Викторович,**  
педагог дополнительного образования  
высшей квалификационной категории

Челябинск, 2024

## Оглавление

Введение.....	3
1.Формирование активного, самостоятельного, творческого мышления у воспитанников .....	5
2. О самостоятельной работе воспитанника в промежутках между уроками	13
2.1. Об общих установках и привычках, необходимых в самостоятельной работе.....	13
2.2. Начальный этап работы над пьесой .....	17
2.3.Серединный этап работы над пьесой .....	19
2.4.Заключительный этап работы над пьесой .....	21
3. Проработка учебного материала на занятии .....	23
Заключение .....	25
Список литературы .....	26

## Введение

Проблема активности и самостоятельности воспитанника – одна из коренных в дидактике и школьной практике. Деятельность преподавателя немыслима без опоры на тех, кого он учит.

Формирование самостоятельности учащихся – одна из основных задач школьного обучения.

Еще с древних времен идея самостоятельности учащихся в обучении проходит в трудах классиков педагогики. Я. А. Коменский, А. Дистервег, К. Д. Ушинский и многие другие под знаком природосообразности понимали соответствие воспитания особенностям природы человека, законам его вечного саморазвития. В некоторых современных работах природосообразность рассматривают в сочетании со следующими категориями: сознательность, активность, самостоятельность (Н. А. Сорокин); активность и самостоятельность (В. И. Загвязинский).

Но почему, же так много людей несамостоятельных, неспособных своевременно, не оглядываясь на других принимать нужные решения. Этот вопрос снова и снова встает перед обществом. Одни считают, что ребенка пассивно воспринимает все внешние воздействия, следовательно, нуждается в постоянном управлении, регламентации со стороны преподавателя, который должен действовать с помощью предписания, жесткого контроля. Сторонники другого подхода, призывая учитывать интересы и потребности ребенка, предлагают строить обучение так, чтобы он чувствовал себя свободным, мог проявить активность, полную самостоятельность.

Поэтому цель работы – изучить состояние проблемы и предложить пути ее решения.

В науке нет однозначного определения самостоятельности. Самостоятельность, определяют как свойства личности, обусловленные имеющимися знаниями и коммуникативными способностями (Н. Г. Алексеев), способность действовать без помощи со стороны (Л. П. Аристова), отличный от других способ мышления и деятельности (В. А.

Пузанов, С. И. Зиновьев). Есть работы, в которых объединяются различные взгляды на данный вопрос (В. И. Орлов). Л. В. Жарова пишет: «Самостоятельность - способность к независимым действиям, обладание инициативой, решительностью, замечательное свойство человека, результат воспитания и самовоспитания. Она же - важнейшее условие самореализации личности, ее творческих возможностей».

Остановимся на том, что самостоятельность есть свойство личности, которое проявляется в стремлении к независимым, активным, созидательным действиям и поступкам и поддерживается соответствующими умениями и навыками.

Стремление к самостоятельности является объективной необходимостью и естественной потребностью человека. Поэтому преподавателю так важно обладать умением организовать деятельность по формированию самостоятельности.

Понятие самостоятельной работы занимает важное место в системе дидактических понятий. В настоящее время существуют различные взгляды на данный вопрос. Одни считают самостоятельную работу формой организации деятельности, другие называют ее методом обучения, третьи рассматривают самостоятельную работу как виды учебной деятельности, не относя их ни к той, ни к другой группе. В любом случае самостоятельная работа предполагает активные умственные действия школьников, связанных с поиском наиболее рациональных способов решения поставленной задачи. В результате самостоятельной работы учащиеся приобретают необходимые предметные знания, умения, навыки, обретают способность активно самостоятельно мыслить и действовать. Формирование у учащихся умения самостоятельно работать является частью проблемы воспитания самостоятельности и активности, развития у школьников умения самостоятельно приобретать и углублять знания.

В чем же причина повышенного интереса педагогов и методистов различных специальностей к проблеме самостоятельной деятельности в

обучении? Как расшифровывается понятие «самостоятельность» применительно к музыкальным занятиям? Эти вопросы рассматриваются в 1-ой главе, которая посвящена формированию у учащихся активного, самостоятельного, творческого мышления.

Воспитание самостоятельности у учащихся невозможно без рассмотрения вопросов самостоятельной домашней работы воспитанника. Общие установки и привычки, необходимые в самостоятельной работе рассматриваются во 2-ой главе.

Проблема воспитания самостоятельности учащегося-музыканта затрагивает и *методы* преподавания, и *приемы* (способы) учения, и *формы* организации учебной деятельности в исполнительском классе. 3-я глава посвящена проработке учебного материала на занятии.

Музыкальное воспитание и обучение занимают особое место в формировании творческой личности, ее познавательных способностей, поскольку музыка отражает всю полноту природы человека во всей его гармонической целостности. Многими музыкантами и педагогами высказывалась мысль, что музыка раскрывает каждому самого себя, она активизирует формирование творческой направленности личности, ее познавательной самостоятельности.

## **1. Формирование активного, самостоятельного, творческого мышления у воспитанников**

*Повторяю: недостаточно, чтобы ученик был внимательным, воспринимал изучаемый предмет, его запоминал и был в состоянии воспроизвести. Нет! Заставь ученика работать, работать самостоятельно, приучи его к тому, чтобы для него было немислимо иначе, как собственными силами, что-либо усвоить; чтобы он самостоятельно думал, искал, проявлял себя, развивал свои дремлющие силы.*

*А. Дистервет*

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

Вопросы, связанные со стимулированием умственной самостоятельности учащихся в процессе обучения, издавна привлекали внимание многих представителей мировой педагогической мысли – Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега и других. Дидактическое кредо А.Дистервега, например, нашло четкое выражение в следующем наставлении учителям: «Побуждай его (воспитанника) перерабатывать материал, вкорени это ему настолько в привычку, чтобы он не умел поступать иначе, чувствовал себя беспокойным, когда этого не делается; чтобы он чувствовал в этом внутреннюю потребность! Подобно тому, как никто не может за него, т.е. с пользой для него, есть, пить и переваривать пищу, так никто другой не может ни в каком отношении быть его заместителем. Он должен всего достигнуть сам». Эти положения были во многом дополнены и обогащены К.Д.Ушинским, прежде всего в части, касающейся роли и функции педагога в выработке у учащегося способности самостоятельно мыслить и действовать. Необходимо, по К.Д.Ушинскому, чтобы дети по возможности

трудились самостоятельно, а преподаватель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал.

Проблема формирования активности и самостоятельности мышления учащихся актуальна и 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 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 ребенка дает действительно полноценные результаты лишь тогда, когда оно опирается на фундамент активной, самостоятельной работы.

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

Методы преподавания, стимулирующие инициативу и самостоятельность учащегося (поищи, подумай, попробуй...), и методы «авторитарной» педагогики (запомни то-то, сделай так-то...), как правило, искусно, гармонично сбалансированы 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-преподавательской практике. Формирование самостоятельности мышления у обучающихся пребывает здесь, как правило, не на должной высоте.

Ряд причин порождает это явление – и недоверчивое, скептическое отношение педагогов к способностям учащихся *самим* находить интересные интерпретаторские решения, и так называемая «ошибкобоязнь», нежелание руководителей исполнительских классов идти на риск, 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 легче научить чему-либо своего подопечного, нежели воспитать у него индивидуально самобытное, творчески независимое сознание; этим в первую очередь и объясняется тот факт, что проблема самостоятельности мышления учащегося-музыканта решается в массовом педагогическом обиходе значительно труднее и менее успешно, нежели в практике тех или иных крупных мастеров. Если преподавательская деятельность последних, как говорилось, обнимает самые многообразные, подчас контрастные формы и методы воздействия на ребенка, то 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.

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

1. Как уже было сказано ранее, понятия «активность», «самостоятельность», «творчество» не тождественны по своей внутренней сущности. С точки зрения современной педагогической психологии, отношения между «активным мышлением», «самостоятельным мышлением» и «творческим 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 собственную 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, как трудился учащийся, добиваясь намеченных художественно-исполнительских целей, в *какой мере* 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

заниматься на музыкальном инструменте. «Творчеству *научить* нельзя,- справедливо полагает Л. А. Баренбойм.- **Но можно научить творчески, работать».** Эта последняя задача, повторим, принадлежит к разряду основных, кардинальных в деятельности учителя музыки. Каковы же возможные способы ее решения? Ряд видных педагогов-музыкантов прибегает 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 молодого музыканта. «...Бывает необходимо,- писал А. П. Шапов,- чтобы вновь поставленные задачи были частично разрешены тут же на уроке, при надлежащей помощи педагога: тогда ребенку 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 собственной профессиональной деятельности. Задача педагога – всемерно поощрять и стимулировать такого рода качества.

4. Из всего ранее сказанного следует, что наиболее перспективным в воспитании творческой инициативы и самостоятельности учащегося является вступление его на путь собственной, не регламентированной извне интерпретации музыки. Тем самым происходит всестороннее, интенсивное упражнение и его способности *самостоятельно мыслить*, и его умения *самостоятельно действовать*. Будучи известными, мастерам музыкально-инструментальной педагогики, эти положения служили нередко основой специальной методики преподавания.

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 за время перерыва. Присутствовал весь класс. В таких условиях исполнение самостоятельно приготовленных работ становилось подобием концерта, на котором мы выступали на свой страх и риск».

## **2. О самостоятельной работе воспитанника в промежутках между уроками**

### **2.1. Об общих установках и привычках, необходимых в самостоятельной работе**

Отсутствие упорядоченных навыков самостоятельной работы характерно для очень многих учащихся музыкальных школ. Попытаемся установить, в чем собственно должно состоять это упорядочение, какие привычки, умения, подходы должны быть усвоены учеником для того, чтобы его домашняя работа была достаточно продуктивной. Постараемся так же вскрыть те трудности, которые лежат на пути выработки правильных навыков работы.

Роль педагога в деле воспитания навыков самостоятельной работы исключительно велика: он не может ограничиваться лишь словесным объяснением того, «как надо дома учить»; он должен значительную часть работы и на самом уроке строить так, чтобы ход, последовательность этой работы были образцом того, что ученик должен затем делать дома. Более того: нужно достаточно часто заставлять ученика работать на уроке так, как если бы он был один, и педагог не находился с ним рядом. В этом случае педагог лишь время от времени вмешивается в работу ученика, отнюдь не для того, чтобы указать, например, на пропущенную фальшивую ноту или на невыполненный нюанс, но лишь для того, чтобы внести в самый ход работы, в ее последовательность все те коррективы, которые создадут условия для самостоятельного обнаружения и устранения ошибок и неточностей.

Остановимся, прежде всего, на тех общих установках и привычках, которые одинаково необходимы при любом способе, при любой внешней форме, а также при любом содержании работы.

1. Основным, первоначальным навыком, который должен быть воспитан в ученике, является навык «предварительного обдумывания», привычка представлять себе в уме каждую задачу до ее выполнения, привычка не начинать игру, прежде чем мысленно не будет охвачено все, что необходимо

в данный момент сделать, и пока не появится уверенность, что все (или почти все) сделать удастся.

*Этот навык требует мобилизации памяти – в смысле припоминания того, что было в предыдущий день работы (или на уроке).*

Ребенок, не приученный к обдумыванию игры на уроке, никогда не будет иметь этой привычки и в домашней работе.

Не следует забывать того обстоятельства, что детям свойственно думать медленно: чем меньше ребенок, тем медленнее он думает. После того, как привычка к внимательному обдумыванию уже прочно выработана, нужно постепенно приучать ребенка обдумывать задачи быстрее.

2. Несколько труднее приучить ребенка к «промежуточному обдумыванию», к тому, чтобы он, повторяя несколько раз тот или иной отрезок, в промежутках соображал, что у него не вышло и что надо сделать лучше. Ребенок всегда невольно хочется без перерыва перейти от конца разучиваемого отрывка снова к его началу, пока еще сохранились яркие следы от игровых ощущений. Поэтому нужно требовать, чтобы он в промежутках между повторениями хотя бы на секунду снимал руки с клавиатуры; эти мгновения естественно заполняются повторным мысленным охватом задачи. Чем длиннее повторяемый отрезок, тем более продолжительным должно быть предварительное обдумывание.

*Второй навык требует особой активности восприятия во время игры.*

3. Еще труднее воспитать навык «заключительного обдумывания», то есть умение по окончании работы над пьесой припомнить, какие неточности еще не удалось прочно устранить, какие вообще задачи еще не выполнены.

Для того чтобы воспитанник в домашней работе практиковал последующее обдумывание, полезно требовать от него в начале урока «устный самоотчет» о проделанной дома работе, о том, что у него в данной пьесе, в конце концов, стало хорошо выходить, и что еще не выходит.

*Третий навык требует привычки заботиться о следующем дне работы.*  
Вообще же воспитание навыка обдумывания игры (постепенно включающего

в себя навык «мысленной игры») играет решающую роль в деле развития как художественного, так и технического воображения ученика.

4. Очень важно уметь реализовать намеченные в уме задачи при первом же проигрывании, по возможности – без неудачных проб.

Воздействие педагога должно идти по трем линиям: «нужно тщательнее обдумывать, прежде чем начинать играть», «нужно брать более осторожный темп», «нужно суметь заставить руки двигаться правильно».

*Управляемость игры в одинаковой мере состоит и в умении управлять игровым аппаратом, то есть подчинять замыслу автоматизм игровых движений, и в умении вовремя отчетливо представить себе каждую очередную задачу, то есть подчинять воле автоматизм движения игровых образов.*

5. В тех случаях, когда ребенок несколько раз подряд повторяет часть пьесы или даже одно построение или фразу, очень важно уметь непрерывно повышать качество игры. Воспитание этого умения является довольно сложной задачей: дети склонны довольствоваться тем приблизительным выполнением, которого им удастся достигнуть если не с первого, то со второго, третьего раза, - и дальше продолжают просто «долбить» отрывок, стремясь, лишь к тому, чтобы он выходил «сам собой».

*Умение повышать (или удерживать на высоком уровне) качество игры при многократном повторении требует настойчивого воспитания.* Кроме умелого воздействия на волю ученика, а также умения возбуждать своего рода «спортивный интерес» («Сумей-ка сыграть десять раз подряд без одной запинки!»), здесь, с другой стороны необходимо: а) очень умело назначить число повторений, б) установить, как принцип, что ребенок должен прекращать повторения, если после нескольких удачных проигрываний наступает трудно преодолимое ухудшение игры.

6. Всякий раз, когда нет уверенности в быстрой реализации технической задачи, должно иметь место ее предварительное упрощение.

Количество неудачных «проб» должно быть *минимальным*: их накопление «засоряет» память, а также укрепляет представление о наличии трудности, которое нередко остается и после того, как трудность фактически преодолена, - что создает предпосылку для возможного срыва при ответственном исполнении.

Умение облегчать техническую задачу требует вместе с тем умения постепенно, а не сразу возвращаться к первоначальному ее виду: не сразу брать вновь нормальный темп, а постепенно его увеличивать, не сразу опять проигрывать длинный участок, а постепенно его удлинять. При этом необходимо *повторно возвращаться* к упрощенному виду задачи, к предварительным ступеням ее разрешения.

И в дальнейшей работе, когда техническая трудность как будто уже прочно преодолена, необходимо периодически к ней возвращаться с целью повторной проверки и закрепления (это относится и к двигательным трудностям, и к трудно запоминаемым участкам). *Поэтому периодическое возвращение к узловым техническим задачам в каждой пьесе должно являться совершенно твердым принципом работы ученика.*

Крайне важна также привычка возможно чаще возвращаться к самому раннему этапу работы над пьесой – к тщательному повторному разбору текста. Те объективные причины, которые при первоначальном разборе приводили к *упущению* тех или иных подробностей текста (мелких ремарок, акцентов, границ мелких лиг и т.п.), в дальнейшем легко приводят к *забыванию* этих подробностей.

7. Ученик должен быть приучен к тому, что нужно всегда играть «красивым звуком». Стремление играть красивым звуком включает в себя и точное планирование градаций силы звука, и «вслушивание» в звучание, и координированность игровых движений, и известную приподнятость эмоциональной настройки. Дополнением к этому является требование всегда играть «осмысленно» - так, чтобы звуки всегда что-то выражали, а не просто следовали один за другим. Оба эти навыка воспитываются тем, что педагог

вообще не допускает в своем присутствии грубого или бледного звучания, не допускает также ни бессмысленного, вялого переползания со звука на звук, ни бессмысленного, грубого выколачивания. Опасность последнего особенно велика в тех случаях, когда ученику предлагается тренироваться в замедленном темпе с повышенной силой звука. Нужно постараться поставить это дело так, чтобы замедленная громкая тренировка была похожа на содержательную декламационную игру, а не представляла собой механического толкания клавиш. Если же медленная тренировка производится относительно слабым звуком, то она должна представлять собою как бы «выпевание» всех голосов.

Чем больше в каждый момент работы включаются все стороны исполнительского процесса, тем больше шансов на то, что они включатся и в момент ответственного исполнения.

## **2.2. Начальный этап работы над пьесой**

Начальный этап работы над пьесой характеризуется:

- а) осознанием контуров звуковой формы (высотность, ритмика в элементарном смысле слова);
- б) прочтением и осмыслением ремарок;
- в) анализом основных технических моментов (аппликатура, штрихи);
- г) непосредственным обнаружением наиболее заметных элементов выразительности;

Для воспитанника начальное общее ознакомление с пьесой происходит через показ педагога (что, впрочем, вовсе не всегда на начальном этапе обязательно).

В самом начале работы над пьесой нужно помнить, что всякая «случайная» неточность игры ведет к искажению *формирующегося образа*, и что ошибки, допущенные при первом разборе, нередко прочно укореняются и сильно тормозят разучивание пьесы.

Первая привычка, которая должна быть усвоена ребенком, - это *привычка останавливать игру* не только при замеченной явной ошибке, но и

*при всяком малейшем сомнении или недоразумении («почему-то некрасиво звучит»)*. Нужно воспитывать в ребенке все время тщательно следить за тем, «красиво ли звучит», и при каждой замеченной резкости тщательно проверять, ту ли он ноту прочитал и на ту ли клавишу попал.

После исправления ошибки ребенок часто начинает играть «от печки», то есть каждый раз возвращается к началу пьесы (или к началу ее части): это, во – первых, бесконечно удлиняет процесс разбора, а во-вторых – приводит к небрежному, торопливому проигрыванию предыдущего участка (от начала до того места, где была ошибка). Поэтому важно *воспитать* в ребенке *привычку к «возвратам на определенное расстояние»*.

Кроме «поправочных остановок» ребенок должен уметь делать при разборе и «предупредительные» остановки – во всех тех случаях, когда он чувствует, что не успевает правильно охватить ближайшую группу звуков; для того, чтобы эти остановки не вошли в привычку, нужно на второй, на третий раз постараться сыграть гладко.

Очень важна *привычка* не бросать *работы по голосам и партиям* после момента перехода к игре полной ткани. Это в значительной мере гарантирует, что ученик рано или поздно заметит неточности, возникающие при соединении голосов и партий, и сумеет исправить их.

Прием «счета вслух» также следует считать совершенно обязательным при самом первом разборе. Очень важным (к сожалению, редко воспитываемым) навыком является привычка начинать счет за один или два такта до начала игры («предварительный» или «вступительный» счет, или «просчитывание пустого такта»). Этот навык, приносящий всегда большую пользу при игре ансамблей, должен быть обязательно применим и при разучивании сольных пьес.

Начальный этап работы над пьесой можно считать законченным, если ребенок может в «осторожном» темпе проиграть пьесу по участкам (предварительно продумывая каждый участок), с небольшим числом замедлений в трудных местах, с небольшим числом поправочных остановок.

Предполагается также, что игра к этому моменту становится осмысленной и до некоторой степени выразительной. На начальном этапе могут допускаться некоторые временные упрощения звуковой ткани, например, пропуски мелизмов. Начальный этап нельзя, однако, считать пройденным, если имеются незамеченные ошибки в области высотности, ритмики, аппликатуры и артикуляции.

### **2.3. Серединный этап работы над пьесой**

Организация самостоятельной работы ученика на следующем, «серединном» этапе является довольно сложным делом. Здесь перед учеником стоит целый ряд задач:

1. «Сцепление» игры, то есть достижение гладкого и незатрудненного исполнения пьесы (и по нотам, и на память).
2. Углубление выразительности игры.
3. Уточнение звучности.
4. Уточнение ритмики.

Кроме того, ученик должен достаточно часто возвращаться к проверке элементарной точности игры.

Установим далее, какие внешние формы являются наиболее подходящими для каждой из указанных выше сторон работы.

1. Работа над регулировкой звучности, над выразительностью деталей представляет собой «ювелирную» работу. Ученик привыкает самостоятельно производить эту работу лишь после того, как он много раз проделывал ее на уроке, под непосредственным руководством педагога
2. В работе над достижением единства темпа нужно многократно сопоставлять между собой выхваченные небольшие отрезки музыки из самых различных частей пьесы; лишь таким путем наглядно обнаруживаются все произвольные отклонения от темпа.
3. Работа над выразительностью игры в целом требует *непрерывного* перехода от крупных масштабов к средним, мелким, мельчайшим и обратно.

Воспитанник должен также постепенно усвоить еще ряд принципов работы над выразительностью:

- а) осмысленно выполнять данные автором указания;
- б) непрерывно усовершенствовать все участки и стороны игры, без допущения штампа, где бы то ни было и в чем бы, то ни было;
- в) допускать самые различные пробы, эксперименты;
- г) успешность работы над выразительностью зависит от запоминания музыки: пока ребенок «читает ноты», он очень мало может сделать в плане выразительности;
- д) проигрывать отдельные голоса, комбинации голосов;
- е) непрерывно углублять музыкально-теоретический анализ.

4. Работа над двигательными-трудными участками имеет две формы:

- а) способ многократных повторений;
- б) способ постепенного удлинения.

Способ «постепенного удлинения» имеет две разновидности:

- а) постепенное удлинение «влево», например, присоединение к последнему звену пассажа последовательно одного, двух, трех и т. д. предыдущих звеньев;
- б) постепенное удлинение «вправо».

Первая разновидность менее распространена в практике и более трудна для ребенка, но часто дает больший эффект. Ребенок должен, во всяком случае, владеть обоими приемами, а также уметь в нужных случаях сочетать их.

5. Работа над достижением «гладкости» игры представляет собой постепенный переход от проигрывания небольших звеньев к проигрыванию более крупных частей пьесы и всей пьесы в целом. Ребенок должен владеть двумя диаметрально противоположными установками работы: с одной стороны, уметь заставлять себя останавливаться при малейшем сомнении, а с другой стороны – уметь гладко продолжать игру даже при явной ошибке. Вторая установка требует не меньшего воспитания, чем первая. Достижение

«гладкости» игры постепенно сочетать с выучкой на память. Следует решительно бороться с тенденцией учеников не открывать больше нот с момента выучивания пьесы на память.

6. После того как ребенок может сыграть пьесу довольно уверенно на память, он должен дальше работать уже иначе: *сначала* проигрывать пьесу подряд на память, а затем уже исправлять отдельные места, играя их и по нотам и на память. Дети обычно склонны злоупотреблять проигрыванием пьесы целиком, поэтому нужно воспитывать в них отношение к проигрыванию пьесы целиком как к некоторому весьма ответственному акту, требующему интенсивного напряжения психических сил.

7. В плане закрепления технической работы на позднем срединном этапе может сыграть большую роль применение «метода вариантов» в его различных видах.

8. Исключительно важным моментом работы на позднем срединном этапе является закрепление выучивания на память.

В этой области существует три способа: мысленная игра, игра в сильно замедленном темпе, игра со многих «опорных пунктов».

Очень полезно играть пьесу на память «с конца», то есть сначала с последнего опорного пункта, затем с предпоследнего и т. д. (при этом вовсе не обязательно каждый раз доигрывать ее до самого конца). Ребенок, умеющий это проделывать, почти целиком гарантирован от всяких «случайностей» в области памяти при выступлении, так как он умеет в любой момент, и охватить ход пьесы в целом, и представить себе конкретно любой ее участок.

Срединный этап работы над пьесой может считаться пройденным, если ученик может с первого раза, с небольшим, лишь предварительным обдумыванием, сыграть пьесу гладко, выразительно цельно, с хорошей звучностью.

#### **2.4. Заключительный этап работы над пьесой**

Задачи заключительного этапа состоят в том, чтобы добиться:

- а) умения играть пьесу совершенно уверенно, убежденно, убедительно;
- б) умения играть ее в любой обстановке, перед любыми слушателями.

Когда произведение готово к открытому показу, наступает очередь предконцертных «прикидок», во время которых имитируется сценическая обстановка открытого публичного выступления. Первое исполнение ребенок новой пьесы на закрытом ученическом вечере является по существу не выступлением, а репетицией. Настоящее полноценное исполнение достигается часто лишь на третьем, четвертом выступлении. (Именно поэтому и нельзя ограничиваться однократным выступлением с выученной пьесой, что на практике постоянно имеет место.)

С того момента, как начато репетирование пьесы перед слушателями, именно эти репетиции, - а не проигрывания в привычной обстановке, - должны являться показателем степени завершенности работы и импульсом для доработки отдельных участков пьесы.

На заключительном этапе имеет большое значение способ «раздвинутых проигрываний» как всей пьесы в целом (или подготавливаемого к выступлению ряда пьес), так и отдельных эпизодов, частей. Это значит, что проигрывания следуют одно за другим не сразу, а через некоторый промежуток времени, достаточный для того, чтобы непосредственные следы от игровых ощущений успевали сгладиться и, таким образом, следующее проигрывание происходило опять как бы «заново», то есть носило характер «первого», а не «второго» проигрывания. В промежутках можно проигрывать другие эпизоды пьесы или же производить текущую работу над другими пьесами.

Дети часто не понимают, что удачное второе проигрывание пьесы, непосредственно следующее за не вполне удачным первым, никак не может служить показателем готовности пьесы; это и является одной из причин, почему они часто говорят: «У меня дома выходило». Этому часто не понимают и педагоги, когда они накануне концерта заставляют ученика проиграть пьесу 3-4 раза подряд и, добившись, в конце концов, хорошего

исполнения, на следующий день, после неудачного выступления ученика, говорят: «У него в классе так хорошо выходило».

На заключительном этапе продолжают играть громадную роль ранее упомянутые способы «закрепления выучивания»: замедленная мысленная игра, сильно замедленное проигрывание на инструменте, игра с опорных пунктов. Отнюдь не следует пренебрегать и медленным проигрыванием по нотам: это укрепляет игровые образы и предохраняет от случайных засорений игры.

На последней, предконцертной стадии подготовки произведения особое внимание в обучении учащегося необходимо уделить самооценке им достигнутого результата. Оценка своих действий входит неотъемлемой частью в каждое исполнительское движение и рождающуюся звучащую интонацию. Безусловно, что и в предшествующем изучении произведения самоконтроль учащегося занимает важнейшее место, является залогом успеха в овладении произведением.

Все сказанное в главе «О самостоятельной работе воспитанника в промежутках между уроками» имеет прямое отношение не только к организации домашней работы ученика, но и к проведению урока. Ни одна из рассмотренных здесь установок и форм работы не будет ребенком прочно усвоена, если он не будет достаточно часто практиковаться в ней на самом уроке под наблюдением педагога.

### **3. Проработка учебного материала на занятии**

Проработка учебного материала на уроке может иметь двоякий вид: а) *детально-руководимая* работа воспитанника («тренировка»), повседневно применяемая в педагогической практике; б) *полусамостоятельная* работа ребенка под общим руководством и наблюдением педагога, применяемая в практике значительно реже, но имеющая первостепенное значение с точки зрения выработки рабочих навыков.

В первом случае педагог берет на себя всю инициативу работы, указывает ребенку все художественные и технические задачи и способы их

разрешения, добивается того, чтобы ребенок их тут же выполнил, а иной раз даже закрепил.

Во втором случае, когда часть занятия посвящается полусамостоятельной работе воспитанника, педагог в большей или меньшей мере предоставляет инициативу ребенку, а на себя берет функцию наблюдателя и помощника. В этом случае ребенку указывается: а) установка работы (например, исправлять все замечаемые ошибки и неточности, все места, которые «не понравятся», или обращать в первую очередь внимание на ритмику или аппликатуру и т. п.); б) форма работы (например, повторять каждый эпизод, или построение, или фразу некоторое количество раз, или играть с «остановками и возвратами», или чередовать игру каждой рукой с игрой двумя руками и т. п.)

Идея полусамостоятельной работы воспитанника на занятии заключается в том, чтобы приучить его мобилизовать и использовать весь свой накопленный опыт, научить выдержке и терпению в работе. Поэтому педагог (как это иной раз ни трудно) должен воздерживаться от слишком частого вмешательства в действия воспитанника, терпеливо дожидаясь, пока он сам догадается сделать все, что нужно.

В начале работы ребенка над новой сложной задачей педагог никак не должен ограничивать себя в мерах помощи, а должен, наоборот, смело применять все могущие помочь делу средства. Наоборот, момент закрепления должен базироваться целиком на волевых усилиях самого ученика, который через это становится «хозяином» достигнутого.

Тренировочная помощь должна, следовательно, вовремя *сняться*; это снятие происходит либо внезапно, в момент прекращения тренировки, либо путем постепенного ограничения помощи. (Здесь «детально-руководимая» работа ученика постепенно превращается в «полусамостоятельную».)

Внезапное снятие помощи можно применять лишь в случае, если ребенок умеет достаточно правильно работать, не забывает, придя домой,

всего того, что было сделано на занятии, и если задачи, над которыми ведется работа, не являются слишком трудными.

Во всех случаях, когда педагог не уверен в результатах предстоящей домашней работы ребенка, нужно постепенно снимать тренировочную помощь на занятии. Если же оказывается, что это приводит тут же к возврату всех или хотя бы в значительной части дефектов, то единственно правильным выходом является временное изъятие задачи (или целого комплекса задач) из домашней работы. Здесь мы приходим к методу «тренировки в чистом виде», который является единственным методом работы, например, с самодеятельными коллективами и основным в работе со всякого рода ансамблями.

Даже в занятиях с внимательным, старательным учеником необходимо иногда применять тренировку в чистом виде, если задачи, заключенные в пьесе, значительно сложнее тех задач, с которыми ученик привык иметь дело в предыдущих пьесах. (Если педагог начнет злоупотреблять «тренировкой в чистом виде», то он, конечно, скатится к «натаскиванию»; если же она применяется «в меру», то ученик вооружается для самостоятельной работы).

### **Заключение**

Принцип неотделимости учебной работы от воспитательной целиком относится к работе педагога дополнительного образования. Он должен непрерывно воспитывать в воспитанниках сознательность, настойчивость, находчивость, активность, самостоятельность в работе, твердую дисциплину в сочетании с инициативностью.

Педагог не имеет право пропускать мимо своего внимания процесс развития интеллектуального кругозора и всего мировоззрения и морального облика ученика. Педагог не должен ни на минуту забывать о своей ответственности за воспитание полноценной, гармонично развитой личности и не имеет право замыкаться в рамках узкого профессионализма.

Воспитание игровых навыков неотделимо от воспитания характера ребенка в целом. Ребенок, небрежно разбирающий нотный текст, обычно проявляет небрежность и в целом ряде моментов своего поведения, на которые педагог при удобном случае может и должен воздействовать. Ритмика игры ребенка самым тесным образом связана с основными чертами его характера: бесформенность ритмики всегда указывает на известную расхлябанность характера; наоборот, четкость ритма соответствует способности к четким волевым действиям, а ритмическая выдержка тесно связана с выдержкой в поведении и речи. Бледность, эмоциональная вялость игры ребенка очень часто совпадает с такими свойствами его характера, как замкнутость, необщительность, - которые тоже находятся в сфере возможного воздействия педагога.

Система индивидуальных занятий делает возможной максимальную индивидуализацию педагогического подхода и дает возможность воспитаннику получать полную меру педагогического внимания, направленного на формирование творческой активности, служащей основой развития самостоятельности, критического отношения как к процессу обучения, в ходе которого усваиваются специальные знания и умения, так и к собственной деятельности, потребности дальнейшего самообразования.

#### **Список литературы:**

1. Баян и баянисты. Сб. статей. Вып.5. /Сост. и общ. редакция Ю. Акимова. – М.: Советский композитор, 1981.
2. Баян и баянисты. Сб. статей. Вып.6. /Сост. и общ. редакция Б. Егорова, С. Колобкова. – М.: Советский композитор, 1984.
3. Бонаков В. Творческий портрет. Размышления об исполнительском искусстве.- М., 1999.
4. Бурлачук Л.В., Морозов С.М. Словарь – справочник по психопедагогике. 2-е изд., перераб. и доп. СПб: Питер, 2004 - 520 с.

5. Вопросы музыкальной педагогики. Вып.5. Сб. статей /Ред.-сост. В.А. Натансон, Л.В. Рощина.- М.: Музыка, 1984. – 134с.
6. Вопросы музыкальной педагогики. Вып.7. Сб. статей /Сост. В.И.Руденко.- М.: Музыка, 1986. – 160с.
7. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка. - Педагогика, 1986 г.
8. Паньков О.С. О работе баяниста над ритмом.- М.: Музыка, 1986.- 62с.
9. Проблемы музыкального мышления. /Под ред. М.Гарановского. - М., Музыка, 1974.-329с.
10. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе. - М., Педагогика, 1981. - 215с.
11. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. - М., Просвещение, 1988. — 173с.