

Л. Ивонина



Педагог и ученик - поиск взаимопонимания

Методические размышления и рекомендации

Ивонина Л. Ф. Педагог и ученик - поиск взаимопонимания: Методические размышления и рекомендации / Л.Ф. Ивонина. – 2-е изд. – Пермь, 2007. – 59 с.

ISBN 978-5-91201-020-0

На титульном листе - рисунок Маши Курушиной

ISBN 978-5-91201-020-0

© Пермский государственный институт
искусства и культуры
© Л. Ф. Ивонина, 2007

Л. Ивонина



Педагог и ученик - поиск взаимопонимания

Методические размышления и рекомендации

**Пермь
2007**

*Моим единственным детям Марине и Роману,
моим дорогим родителям,
моим любимым ученикам,
моим непревзойдённым учителям
с искренней благодарностью
посвящаю эту книжку.*

Из теории

«Возможно полное взаимопонимание учителя и ученика – одно из важных условий плодотворности педагогического прогресса».
Г.Г.Нейгауз

*Вся моя работа подчинена индивидуальности ребёнка.
Это целая гамма,
она складывается из тысячи вариаций и мелочей.*
П.С.Столярский

«Когда я часто возился с очень трудными учениками, я иногда терял терпение, кричал, кидал ноты, вообще «нервничал». **Я знал, как это непедагогично, и упрекал себя, но мне было очень трудно себя переделать**». Признаемся себе, что это не самые цитируемые строки настольной книги каждого педагога-музыканта. «Учитель и ученик» – одна из глав немеркнувшего труда Генриха Густавовича Нейгауза¹ – содержит не только величайшие педагогические истины, но и глубокий анализ сложностей педагогической работы. **«Душа педагога иногда особенно скорбит, когда такое первоклассное дарование, но лишённое главного (раньше это называли «царём в голове», т.е. творческой волей), как угорь, выскальзывает из его рук и не поддаётся обработке».**

В жизни каждого педагога, к сожалению, таких ситуаций бывает немало. Ученик не может выполнить ту или иную рекомендацию учителя не из-за отсутствия способностей, а по причине **непонимания**. Как подойти к этой проблеме и как её решить? Попробуем начать с главного: есть ученик, оценённый нами как «первоклассное дарование». Это уже большая педагогическая удача, т.к. «подобное – к подобному» – это один из самых разумных принципов при разрешении проблемы «учитель и ученик».² Но, признавая равенство сторон по качеству готовности к профессиональному общению, (например, опытный педагог – способный ученик, талантливый педагог – одарённый ученик), мы должны признать неравенство, заданное изначально - разным жизненным и профессиональным опытом.

Простой пример – оценка сложности произведения. Педагог воспринимает текст комплексно, поистине «одним взором» окидывая и одновременно анализируя. Он заметит и секвенционное движение, и характерный кадансовый оборот, и присущее данному стилю движение септаккордами. Его глаз программирует не будущие мелкие действия, а сразу

¹ Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. – М., Музыка, 1988.

² «Об искусстве фортепианной игры», стр.146.

объединяет их в операции. Всё вместе образует комплекс стереотипов, которые не требуют ни изучения, ни осмысления. Ученик (если он ещё маленький) скорее всего, будет видеть только ту ноту, которую играет, подобно малышу, читающему слово и не понимающему его значение. Для него текст пока ещё не расшифрован и распадается на мелкие, не связанные друг с другом действия. Учителю кажется, что всё очень просто, и на самом деле это просто, только нужно хотя бы однажды это слышать, видеть и попробовать сделать.

Именно расширение практического опыта работы с текстом составляет длительный процесс обучения в музыкальном классе, ведь на протяжении всех учебных лет ученик-исполнитель выполняет только одну работу - «проходит» музыкальные произведения. При этом, как и при всяком обучении, происходит процесс передачи педагогом ученику знаний, но знаний особенных - **практических** умений, связанных с **художественным** самовыражением через это практическое умение. Именно в этой практике становится более заметным «неравновесие партнёров», при котором «как бы ни были демократичны их отношения, всё же различие в возрасте, опыте, объёме знаний, социальном положении не может не сказываться на их позиции».³ Музыкальная педагогика, педагогика обучения исполнительской деятельности, основана на близком контакте, «на отношении мастера к ученику как субъекта к субъекту, а не объекту»⁴, и испытывает трудности именно из-за непреодолимой **субъективности понимания** каждой стороной сущности происходящего.

Если внимательно понаблюдать за малышом на уроке, то большей частью он не слушает, что вы говорите, он занят более интересными вещами, например, читает афишу, смотрит в окно или фантазирует. Для того, чтобы «достучаться» до него, нужно сделать что-нибудь необычное. Как у Гайдна – симфония с сюрпризом. А эти мальчишки! Они двигают пульт, отскабливают краску, крутятся, листают ноты, нажимают педали - и всё это почти одновременно. На восстановление внимания уходит драгоценное время урока.

«Взрослые» ученики создают другой круг проблем, но и сложность их тоже возрастает. Например, каждый педагог-скрипач знает, чего стоит иногда заставить ученика «положить смычок на струну». Хорошая опора на струну, плотный контакт смычка со струной - необходимая основа для легато и деташе, а это значит – хорошая техника и кантилена в будущем! Но как это осуществить? Многие знают: вербальный способ здесь часто терпит фиаско. Педагог обычно пробует все возможные методы, чтобы подвести ученика к пониманию этого ощущения. И когда наконец ученик им овладевает, трудно вычислить метод, сыгравший в данном конкретном случае свою решающую роль.

Ситуация, обозначенная ещё древними римлянами – «если двое говорят одно и то же, то это не одно и то же», повторяется. «Никто не понимает другого,

³ Каган М.С. Мир общения. Проблемы межсубъектных отношений. М. Политиздат, 1988, стр.295.

⁴ Каган М.С. Мир общения, стр.299.

никто при тех же самых словах не думает того, что думает другой»;⁵ «Сразу бросается в глаза, что **разные люди одно и то же понимают по-разному**».⁶

Причины этого отчасти заложены в самом процессе восприятия. Во-первых, по теории А.Менегетти, **сознание не обладает точностью восприятия**. «Человек представляет себя, отражает себя не таким, каким он является на самом деле».⁷ Во-вторых, человек интерпретирует по-своему любую информацию извне: «В процессе понимания мы даём **интерпретацию** тому, что пытаемся понять». ⁸ В-третьих, процесс «трансляции знаний» представляет собой передачу научных истин, которые «очищены от примесей субъективности и обращаются к **безличному адресату** – каждому индивиду и каждому новому поколению, обладающему необходимым запасом знаний, позволяющим принять, декодировать и усвоить данную информацию».⁹

Таким образом, коммуникативные проблемы в музыкальном обучении могут быть рассмотрены в общепсихологическом аспекте. Один из вопросов, обозначенный нами выше, - различный уровень опыта учителя и ученика. При этом «цель первого – приобщить ученика к своим ценностям, а цель второго – приобщиться к ценностям учителя».¹⁰ Общее в этих двух позициях – приобщение к ценностям, но носителем информации об этих ценностях является только один из них - педагог.

Самой главной ценностью в общепедагогическом смысле является задача **обеспечить будущую самостоятельную деятельность ученика**. Это выражено в различных высказываниях выдающихся деятелей искусства: «Цель обучения ребёнка состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться дальше без помощи учителя» (Э. Хаббард); «Одна из главных задач педагога – сделать как можно **скорее и основательнее** так, чтобы быть ненужным ученику, устранить себя, вовремя сойти со сцены, то есть привить ему ту самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели, которые называются зрелостью, порогом, за которым начинается мастерство» (Г.Нейгауз); «Счастлив ощущать, что я тебе уже больше не нужен» (Ю.И.Янкелевич – В.Спивакову).

Выделенные выше «скорость» и «основательность» представляются мастерам педагогики необходимыми условиями учебного процесса, т.к. чем раньше начнётся и дольше будет длиться самостоятельный путь музыканта, тем больше будет его вклад в эволюцию искусства. «Обучение должно быть **скорым, но не поверхностным**. Быстрота и основательность могут очень хорошо сочетаться, если опускать сведения о вещах неопределённых,

⁵ Д.Н. Овсяннико-Куликовский, 1853-1920, русский литературовед и лингвист. «К психологии понимания»

⁶ А.Л.Никифоров. Понимание как интерпретация. В кн. Загадка человеческого понимания. Сб. ст. (сост. В.П.Филатов, вступ. ст. В.А.Лекторского) М., Политиздат, 1991, стр.79.

⁷ Менегетти А. Введение в онтопсихологию. Хортон Лимитед, Пермь, 1993, стр.7.

⁸ Загадка человеческого понимания. Сб. ст.(сост. В.П.Филатов, вступ. ст. В.А.Лекторского) М., Политиздат, 1991, стр. 80.

⁹ Каган М.С. Мир общения. Проблемы межсубъектных отношений. М. Политиздат, 1988, стр.298.

¹⁰ Каган М.С. Мир общения, стр. 295.

исключительных или чисто стилистических...» - писал П.Хиндемит, издавая свой учебник гармонии.¹¹

«Основательность» обучения предполагает усвоение учеником принципов профессиональной школы, несущей в себе всё лучшее, что накоплено человеческим опытом в данной области. Школа – это форма для проявления индивидуальности, это основа, на которой базируется настоящее творчество. Учитель, стоящий на страже традиций, оберегающий их от индивидуального переосмысления, и ученик, не желающий признавать чужой опыт, отрицающий во имя собственного взгляда связь с идеями прошлого, представляют собой две монистические крайности. Единство опыта (традиции) и индивидуальности (новаторства) представляют собой мощный дуализм в эволюции, выраженный в двух видах деятельности человека: репродуктивной (воспроизводящей опыт) и комбинирующей (творческой).

Сальвадор Дали с иронией замечал: «Если ты принадлежишь к тем, кто считает, что современное искусство превзошло Вермеера и Рафаэля, не читай эту книгу, пребывай и дальше в своём блаженном идиотизме». «Научись прежде рисовать и писать, как старые мастера. Потом можешь делать что хочешь, и каждый будет тебя уважать».¹²

Итак, учитель – носитель великих педагогических идей, претворяющий их в жизнь, исходя из принципов индивидуального подхода. Т.е. «сила его педагогического таланта определяется не только мерой воздействия на души воспитанников, но и широтой поля действия его дара общения, его способностью **интуитивно** нащупывать каналы связи со многими самыми разнообразными его юными друзьями».¹³ От педагога требуется не только знать, но и уметь передать свои знания. Это процесс неимоверно сложный, т.к. издавна **наука** намного **опережает практику**, и учитель, пытаясь приблизить эти две разросшиеся структуры, соединяя в себе роли учёного и воспитателя, на уровне подвига пытается сократить разрыв между этими двумя непрерывными потоками.

Педагогическая психология, обогащённая различными методиками в каждом виде деятельности, движется вперёд с непостижимой скоростью. Говоря словами профессора математики Чарлза Доджсона, автора знаменитого нонсенса «Приключения Алисы», «приходится бежать со всех ног, чтоб только остаться на том же месте! Если же хочешь бежать в другое место, тогда нужно бежать по меньшей мере вдвое быстрее».

Успевая следить за новыми достижениями науки, педагог постоянно пополняет свои знания, и только это помогает ему использовать свою интуицию в работе, т.к. интуиция представляет собой некую сумму знаний, которая существует в нашем сознании и мобилизуется при необходимости принимать решения. Иногда интуицию принимают за природный талант педагога то, что «дано», что нельзя выработать. Однако **«интуиция»** есть тот момент, когда целый **ряд впечатлений, мыслей, отрывочных знаний**, накопленных, быть может, за большой срок, вдруг ассоциируется – вступает между собой в связь;

¹¹ Пауль Хиндемит Сборник статей и исследований. Сост. Прудникова И.Ф. Стр. 302.

¹² Сальвадор Дали. «Пятьдесят волшебных секретов»

¹³ Каган М.С. Мир общения, стр. 303.

эта связь устанавливается в мозгу. И все мысли приводятся в систему, объединяются и дают какой-то вывод, какую-то новую мысль».¹⁴

Интуитивно педагог опирается на то, что больше удаётся ученику, но лишь затем, чтобы «подтянуть всё остальное». Здесь **воспринимающая способность** ученика имеет по-настоящему большое значение. Она заслуживает отдельного разговора. К сожалению, «открытость к восприятию» плохо диагностируется при первом знакомстве, поэтому в класс попадают совершенно разные по уровню развития этой способности ученики. Проявляя свой профессионализм, педагог строит взаимоотношения с ними так, «чтобы каждый ученик, вне зависимости от степени дарования, нашел свое место в искусстве, сумел выразить собственное понимание музыки»¹⁵.

В основном же система индивидуального подхода - это «театр одного актёра». Приспосабливаясь к системе восприятия ученика, педагог разрабатывает свой «сценарий» взаимоотношений. «Многие из ...деталей ученик не знает и не должен знать. Их имеет в виду преподаватель и применяет с учётом возможностей ученика». (М.Тагиев, А Парсегов). Индивидуального подход, доказавший своё преимущество высочайшими педагогическими результатами, всё-таки имеет некоторые тонкие места, объективно обусловленные. Одно из обстоятельств - некоторая пассивность ученика, к которому «подбирается ключик», при этом его собственная система приспособлений к требованиям педагога не вырабатывается, закладывается неадаптированность в будущем. Некоторая «тепличность» условий воспитания у психологически грамотного педагога может сделать ученика неготовым бороться с различными неудобствами в общении с менее гибкими людьми в достаточно сложных ситуациях.

Заинтересованность ученика в установлении контакта с педагогом не менее важна в процессе обучения. «Воспитание без участия в нём самого ребёнка не существует».¹⁶ Первые шаги от понимания к **взаимопониманию** могут быть включены в общую индивидуальную стратегию воспитания. Учитель может незаметно стимулировать желание ученика быть равноправным участником общения. Эгоистическое стремление быть понятым интересно заменить увлекательным разгадыванием «ходов» собеседника.

Побуждение к самостоятельности в приобретении знаний - важный метод воспитания. В музыкальной практике он просто незаменим. К.Мартинсен описывает первые уроки маленького Моцарта на скрипке: «отец позволяет сыну сначала забавляться скрипкой по его собственному вкусу, т.е. по воле слуха. Продолжительное время! ... Таким образом, Вольфганг сам нашёл на грифе скрипки место тех звуков, которые хотел слышать».¹⁷ Г.Цыпин ставит вопрос о самообразовании ученика в центр проблемы «учитель – ученик».¹⁸ Он приводит

¹⁴ Беляев А. «Властелин мира».

¹⁵ Раабен Л., Шульпяков О. Михаил Вайман – исполнитель и педагог. «Советский композитор», Л., 1984.

¹⁶ Корчак Я. Как любить ребёнка. М., 1991.

¹⁷ Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. М., Музыка, 1966, стр. 22.

¹⁸ Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. М., Сов. композитор, 1988, стр. 161.

высказывание режиссёра Ю.А.Завадского: не тот учитель, кто тебя учил, а тот, у кого ты учился.

М.С.Каган считает, что «специализация» духовного общения объясняется тем, что «ни передачей сообщений, ни прямым материальным воздействием нельзя сформировать личностные смыслы, системы ценностей индивида. Именно потому, что они *личностные*, что они должны быть выработаны самостоятельно, а не приняты готовыми, они формируются на основе переживания, а не чисто рациональным путём».

Индивидуальный подход напрямую зависит также от специфики деятельности, в области которой происходит активный процесс воспитания. В обучении игре на инструменте большое значение имеет тот факт, что ученику приходится получать (а педагогу объяснять) навыки, которые совершенно не встречаются в обыденной жизни. Они зависят от тех способностей, которые не только «проявляются в деятельности», но и «создаются в этой деятельности».¹⁹

Деятельность музыканта отличается от других видов художественного творчества прежде всего тем, что она выражена в движении, создающем «высокое и обобщённое искусство звуков».²⁰ Американский психолог Уильям Джеймс писал: «Кажется, что действие следует за чувством, но на самом деле действие и чувство сочетаются: управляя действием, которое находится под более непосредственным контролем воли, мы можем косвенно управлять чувством, не находящимся под этим контролем».

Действительно, специфика музыкально-исполнительской деятельности состоит в её *психофизическом единстве*.²¹ Звук и действие образуют единый язык в инструментальном высказывании, превалирование одного из этих компонентов обязательно приводит к исполнительским дефектам, неправильному усвоению навыков, следовательно, искажённому общемузыкальному развитию ученика. Это большая и интересная тема, кажущаяся достаточно исследованной. Тем не менее, подход к ней представляет одну из самых больших сложностей в музыкальной педагогике. Она состоит в том, чтобы «перевести на язык слов то, что в принципе переведено быть не может».²²

«Музыка - это искусство, выражающее невыразимое. Она поднимается много выше того, что может определяться разумом. Владения музыки – это неподдающаяся контролю разума и осязания сфера подсознательного», – говорил Ш. Мюнш.²³ **Проблема подсознательного** в музыке является тем камнем преткновения, которому «научить нельзя, а можно только научиться».²⁴

¹⁹ Теплов Б.М. Способности и одарённость. В сб.: Психология индивидуальных различий. под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Я.Романова. М., ЧеРо, 2000, стр. 268.

²⁰ Мазель Л. А. О типах творческого замысла. – Советская музыка, 1976, № 5.

²¹ Об этом см.: Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. Л., Музыка, 1986.

²² Горелов И., Енгальчев В. Безмолвный мысли знак. М., «Молодая гвардия», 1991.

²³ Гинзбург Л.М. Избранное. М., Сов. композитор, 1981.

²⁴ Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. М., Сов. композитор, 1988, стр. 158.

В то же время справедливо и утверждение «учить надо **только тому, чему нельзя научить**».²⁵

В практике скрипичной педагогики сложился диапазон средств, с помощью которых выдающиеся педагоги оказывали влияние на формирование высокохудожественных **внутренних** слуховых представлений. Прежде чем сыграть что-либо, от самого простого до сложного, скрипач должен представить это внутренним слухом. Это внутреннее «слышание» включает в себя полный комплекс звучания, охватывающий все стороны музыкального исполнения: звуковысотную, тембровую, музыкально-логическую, стилевую и т.д. Для того, чтобы стремиться к эталону, нужно его иметь. Создание **внутреннего «слышания»** является современным содержанием понятия «слуховой метод». О.Шульпяков цитирует слова М.Ваймана: «Если уши хорошо слышат то, что должно быть, - руки сделают, - убеждал он скрипачей. - Секрет искусного владения инструментом состоит в том, чтобы наладить прямую связь между слухом и кончиками пальцев».²⁶

В рамках этого подхода с успехом используется теория К.Мартинсена о звукотворческой воле, когда «в центре сознания находятся только желаемый слухом звук и соответствующая этому желанию, заранее слышимая, как звучащая, «точка атаки» на клавиатуре или грифе».²⁷ Формирование звукотворческой воли стимулируется также с помощью создания различных образных ассоциаций, через активизацию художественного мышления. Звукотворческая воля исполнителя «не падает с неба как результат «фатального» предопределения, а формируется постепенно под влиянием ряда факторов, среди которых определённую, часто большую роль играет воздействие учителя. Именно воспитание «звукотворческой воли ученика – главная, основная задача всякого музыканта-педагога». (Г.М.Коган)²⁸

Внутреннее слышание музыки, которую надлежит исполнить, может возникать так же под воздействием внешних факторов, которыми являются прослушивание записей и педагогический показ. Использование, в той или иной степени, **метода подражания** Г.Цыпин считает вполне естественным, особенно на уровне самообразования. «Учась, всегда копируют – больше или меньше, осознавая это или нет; тем более копируют, учась самостоятельно».²⁹ «Метод учебной копии, подражания – отнюдь не только прерогатива молодости, как иногда полагают. У некоторых художников «контакты» с их высокоавторитетными коллегами, с выдающимися образцами искусства – как современного, так и прошлых эпох, - не прекращаются на протяжении всей жизни. ...Неслучайно многие из них пользовались этими соприкосновениями,

²⁵ Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, стр. 47.

²⁶ Раабен Л., Шульпяков О. Михаил Вайман – исполнитель и педагог. «Советский композитор», Л., 1984.

²⁷ Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. М., Музыка, 1966, стр.23.

²⁸ Коган Г.М. Вступительная статья к книге К.А.Мартинсена «Индивидуальная фортепианная техника», М., Музыка, 1966.

²⁹ Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. М., Сов. композитор, 1988, стр.163.

творческими «касаниями» как специальным рабочим приёмом».³⁰ Таким образом, опыт великих мастеров служил и служит источником вдохновения.

Педагогический показ может играть и роль эталона, и быть фактором «эмоционального заражения». «...Предложенный педагогом исполнительский идеал может сыграть положительную роль только тогда, когда будет воспринят учеником как **принцип интерпретации**, а не как готовый результат, который следует механически воспроизвести». Показ может являться той творческой силой, которая направляет «сознание и интуицию музыканта в нужную сторону, создавая максимально благоприятные условия для успешного и самостоятельного решения задачи».³¹

Важным в процессе подражания у детей Л.С.Выготский считал то обстоятельство, что эти элементы прошлого опыта ребёнка, являясь только отголоском того, что он видел и слышал от взрослых, никогда не воспроизводятся так же, как они представлялись в действительности. Это есть **«творческая переработка пережитых впечатлений**, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребёнка».³²

Л.С.Выготский считает также, что «потребность в творчестве не всегда совпадает с возможностями творчества».³³ Эта самая **возможность творчества** появится при усвоении учеником выразительных средств, применимо к музыкальному исполнительству – при формировании **внутреннего слуходвигательного опыта** ученика, определённых игровых навыков и навыков музыкального мышления. Штрихи, тембровые средства, динамика, фразировка, темповая агогика и т.д., - всё это делает возможным воплощение внутреннего слышания в действительном исполнительском акте.

Обучение средствам воплощения, так же как создание самого внутреннего слышания требует от педагога умения оформить объяснение необходимых психофизических действий так, чтобы они были **восприняты** конкретным учеником. Этому способствует метод описания внутренних ощущений и представлений через аналогию с теми, которые встречаются в обычной практике. Например, графическое изображение штрихов³⁴ и описание ощущения движения изнутри, **«от внутреннего к внешнему»**.³⁵ Опираясь на уже знакомый ученику внутренний опыт движений и ощущений, педагог помогает создавать новые игровые навыки, закрепляющиеся в сознании ученика как специфически музыкальные, исполнительские, преобразующиеся в средства выражения музыкальных мыслей.

³⁰ Там же, стр. 164.

³¹ Все цитаты из книги Раабен Л., Шульпяков О. Михаил Вайман – исполнитель и педагог. «Советский композитор», Л., 1984.

³² Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр.7.

³³ Там же, стр. 33.

³⁴ Беккер Х. Ринар Д. Техника и искусство игры на виолончели, (пер. с нем.) М., Музыка, 1978, 288 с.

³⁵ См. об этом: Тагиев М., Парсегов А. Проблемы мышечных ощущений при обучении игре на скрипке. Баку. 1978; Зеленин В. Роль речевого общения в скрипичной педагогике. В сб.: Вопросы методики начального музыкального образования. Редакторы-составители Натансон В., Руденко В., Музыка, М., 1981

Безусловно, усвоение учеником этих навыков не проходит гладко, часто наработываются ошибочные методы и приёмы. Это педагог ощущает путём **«педагогического перевоплощения»**, способностью проникаться духовным миром ученика, сопереживать его мыслям и чувствам». Этим методом в совершенстве владел М.И.Вайман: «Только целиком «отождествив» себя с учеником, уловив все оттенки его внутреннего состояния, Михаил Израилевич приступал к устранению различных недостатков в игре. ...Михаил Израилевич признавался, что, слушая студентов, он непроизвольно повторяет «про себя» (идеомоторно, как сказали бы психологи) все их действия, помимо желания фиксирует в двигательной памяти соответствующие ощущения, и что после консерваторских уроков он испытывает настоятельную потребность самому позаниматься на инструменте, с тем, чтобы «смыть» следы чужих и во многом несовершенных игровых приёмов».³⁶

Педагог - это глаза и уши ученика, он помогает начинающему исполнителю услышать себя со стороны (воспитывает слушательское восприятие собственной игры), формирует его художественный вкус, стремясь быть «учителем **музыки**, то есть её **разъяснителем и толкователем**».³⁷ Основной принцип передовой музыкальной педагогики – «учитывать индивидуальность ученика, бережно направлять её рост, а не обламывать по некоему стандарту». В то же время - не доводить «уход за индивидуальностью ученика до фактического отрицания за учителем права направлять развитие обучаемого».³⁸ Успех претворения его в жизнь зависит от взаимной активности обоих участников процесса педагогического общения, непрерывного движения навстречу друг другу. Не случайно в педагогической практике так часто используются афоризмы: «Мудр бываешь лишь собственной мудростью» (М. Монтень), «Чужие указания – не более чем совещательный голос», «Никакая помощь со стороны не может заменить собственных усилий» (Н.А. Рубакин). Педагог должен подводить ученика к пониманию необходимости постигать особое «мастерство – учиться **у всех и в то же время ни у кого персонально**».³⁹

Общение учителя и ученика должно происходить в атмосфере «творческого поиска»⁴⁰, где постоянно совершенствуются, идут в ногу со временем оба участника диалога. Именно тогда счастливый педагог может присоединиться к бесценному признанию Г.Г.Нейгауза: «Если я дал кое-что моим ученикам, то и они дали мне не меньше, если не больше, и что я им бесконечно благодарен за это, так как **наши совместные устремления к познанию искусства и овладению им были залогом нашей дружбы, близости и взаимного уважения, а эти чувства принадлежат к лучшему, что можно испытать на нашей планете**».⁴¹

³⁶ Раабен Л., Шульпяков О. Михаил Вайман – исполнитель и педагог. «Советский композитор», Л., 1984.

³⁷ Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. – М., Музыка, 1988, стр.148.

³⁸ Коган Г.М. Вступительная статья к книге К.А.Мартинсена «Индивидуальная фортепианная техника», М., Музыка, 1966, стр. 8.

³⁹ Швейцер И. Вспоминая Давида Ойстраха.

⁴⁰ Алексеев А. О воспитании музыканта-исполнителя. «Советская музыка», № 6, 1980, Алексеев А. Педагогика творческого поиска. «Советская музыка», 1981, № 3.

⁴¹ Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. – М., Музыка, 1988, стр. 172.

Из практики

*Если педагогика хочет воспитывать
человека во всех отношениях,
то она должна прежде узнать его
во всех отношениях.
К.Д. Ушинский*

Если бы музыкальный инструмент был доступен ребёнку так же, как карандаш, дети могли бы с помощью музыки больше рассказать нам о себе. Во всяком случае, о своём настроении. Но от первого постукивания «одним пальцем» по клавишам до первой музыкальной мысли достаточно длинный путь. Поэтому педагогам музыкантам для знакомства с внутренним миром ребёнка приходится прибегать к другим видам детского самовыражения, например, к рисунку.

Как известно, рисовать дети начинают раньше, чем читать и писать. Рисование является излюбленной формой творчества в дошкольном возрасте. Затем его сменяет слово, в возрасте, когда увеличивается потребность в более конкретном выражении чувств. Тем не менее, рисунок всё равно привлекает детей, отчасти из-за того, что это творчество «для себя», его **никто не оценивает**. Музыкальное же творчество всё время оценивается педагогом, и качество исполнения должно соответствовать требованиям.

«Разрешённое», «позволенное» несовершенство рисунка делает возможным более смелое выражение чувств. «Ребёнок рисует по памяти, а не с натуры. ...Он рисует то, что знает о вещи, то, что ему кажется в вещи наиболее существенным, а вовсе не то, что он видит. ...Маленький художник гораздо более символист, чем натуралист, ...он несколько не заботится о полном и точном сходстве. ...Основной закон детского творчества заключается в том, что **ценность** его следует видеть не в результате, не в продукте творчества, но **в самом процессе**».⁴² Эти выводы Л.С.Выготского делают совершенно очевидным то, что в рисунке важно не качество, а содержание. Содержание можно уточнить, попросив подписать рисунок. И это очень важно, т.к. именно сочетание названия с изображением вводит нас в круг образов воображения ребёнка, разъясняет нам, может быть, не видимый смысл.

В качестве примера возьмём две оперы Н.А.Римского-Корсакова: «Снегурочка» и «Кашей Бессмертной». В первой – счастливое царство царя Берендея под светом Ярилы-солнца, во второй – застывшее царство злого Кашея в холодном затмении. Римский-Корсаков определяет жанр «Снегурочки» как «Весенняя сказка», а «Кашея Бессмертного» – «Осенняя сказочка». Слово «сказочка» в сочетании с образом Кашея преобразуется из уменьшительно-безобидного в устрашающее, наводящее ужас.

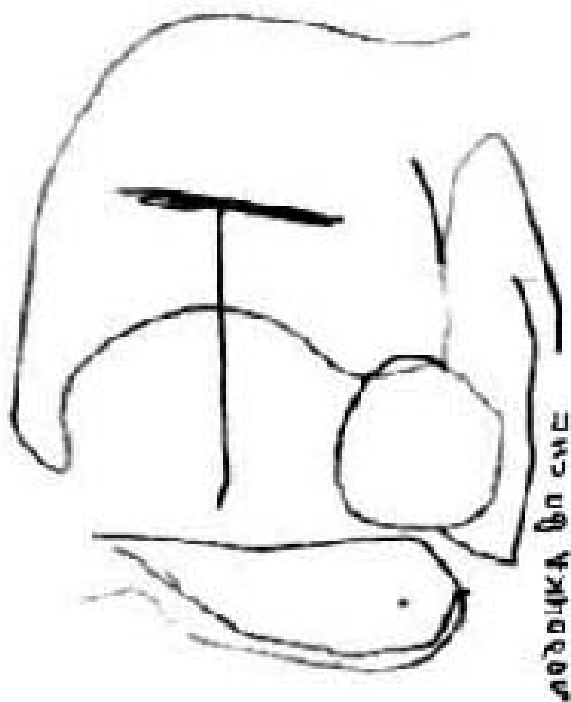
⁴² Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997, стр. 63.

Название детского рисунка не только даёт возможность уловить смысл задуманного, но и само по себе может быть поэтичным, творчески самодостаточным.

«Лодочка во сне»

Марк, рисунок сделан в 3 года.

Об авторе. Сейчас Марк учится во 2-м классе. С 3 лет играет на фортепиано и с 5 лет – на скрипке. Перед началом занятий интересуется не тем, сколько будем заниматься (по времени), а сколько произведений будем учить (объём работы волнует больше, чем затрата времени).



Родители Марка: мама – журналист-редактор, работает преимущественно дома; папа – физик-теоретик, работает специалистом по компьютерной технике. Сына воспитывают без бабушек и дедушек, т.к. далеко от них живут.

Ходить Марк начал в 1 год, в 2 года установилась речь, в 3 года начал употреблять причастные и деепричастные обороты. В это же время начал читать отдельные слова (с буквами ознакомился в 2 года), в 5-6 лет читал бегло, но без большого желания.

Моторика развита слабо, это отметил логопед, к которому обратились в связи с дефектами дикции.

4,5 года
«Киса»

Если Марку задать вопрос, отвечает не сразу: обдумывает ответ. Посмотрит на потолок, глаза оживлены, предвкушение чего-то интересного. Да и нет – это не его стиль. Надо рассказать историю.

В музыкальном тексте выбирает главное – мелодию. Аппликатура, штрихи, иногда знаки – нечто необязательное. С удовольствием бы играл близко к тексту. Если забыл наизусть, будет подбирать, но ноты не откроет. Не фиксирует свои



ощущения. Движение - вообще вне зоны его внимания. Стоит вяло, быстро утомляется. Нет спокойных плавных движений, в основном рывки, угловатость. Как следствие - плохой звук, несформированная постановка.



Музыканты (6 лет). Вид сверху.

Сочиняет за фортепиано, при переносе «на скрипку» упрощает для исполнения. Долго не может учить, да и нет смысла, т.к. качество не является предметом творческих стремлений. Хорошо интонирует, быстро запоминает текст, может играть несколько достаточно крупных произведений. Задачи на сообразительность решает легко. Владеет музыкальной теорией, хотя поёт неохотно.

В 6 лет играл «В лесу родилась ёлочка» в маске зайчика. Спрашиваю: «Ты хоть видишь в ней что-нибудь?». Отвечает: «Я же вслух играю».



Моя семья, 3г.

«Муркозавр», 5 лет.



Рисунок очень интересный. Все люди узнаваемы. Присутствует приподнятое настроение, устойчивый оптимизм. У каждого действующего лица чувствуется характер. Самое главное – в рисунке есть движение!

«Мышка», 2г. 2 мес.

В течение 3 лет Марка наблюдает психолог. Первые выводы: несоответствие между высоким интеллектуальным развитием и развитием двигательных навыков, «моторный дисбаланс». Внимание преимущественно непроизвольное, к сознательному обучению не совсем готов. Избираем тактику «нетребовательного» обучения: проходим много произведений, одобряем импровизацию, стараемся сохранить интерес, количество требований повышаем постепенно. Итоги: качество исполнения по-прежнему невысокое, страдает звукоизвлечение, почти отсутствует художественно-эмоциональная сторона, постановка неустойчивая, зажатая, движения скованны. В то же время умеет держать большой репертуар, произведения достаточно крупные, хорошо работает на выступлениях (сосредоточен, выполняет рекомендации). Нет проблем с интонацией. Проявляет интерес к содержанию пьес, но выражает его пока только словами. Импровизирует в джазовой манере на фортепиано. На уроке работает достаточно хорошо, чего нельзя сказать о подготовке



домашнего задания.
Владеет профессиональным лексиконом: «подготовил», «разобрал», «ознакомился», «недостаточно хорошо знаю» и т.д.



5 лет

муркопотам



Велосипед (6 лет)

Обычно подвижный и энергичный дома, на уроке Марк медлителен, часто «присаживается», не спеша достаёт инструмент. Очевидно, он приходит сюда не играть на скрипке, а общаться. Обдумывает, как бы ему интереснее сформулировать свою мысль. Оживляется, когда задание на фантазию: придумать, назвать, сравнить, найти.

Сейчас, когда физическая деятельность у Марка явно на втором плане, трудно прогнозировать, будет ли он музыкантом-исполнителем. Важно другое: не упустить момент, когда его неординарность найдёт свою конкретную форму выражения, и, вполне возможно, он ещё «скажет своё слово» в искусстве.

Участие профессионального психолога в работе с детьми, обучающимися музыке, даёт возможность понять **комплексный характер причин** возникновения различных проблем в обучении, убедиться в том, что дети не «хуже» и «лучше», а **«разные»**. Не менее важно то, что приходит понимание необходимости **отделить музыкальное обучение ребёнка от вопроса педагогической карьеры**.

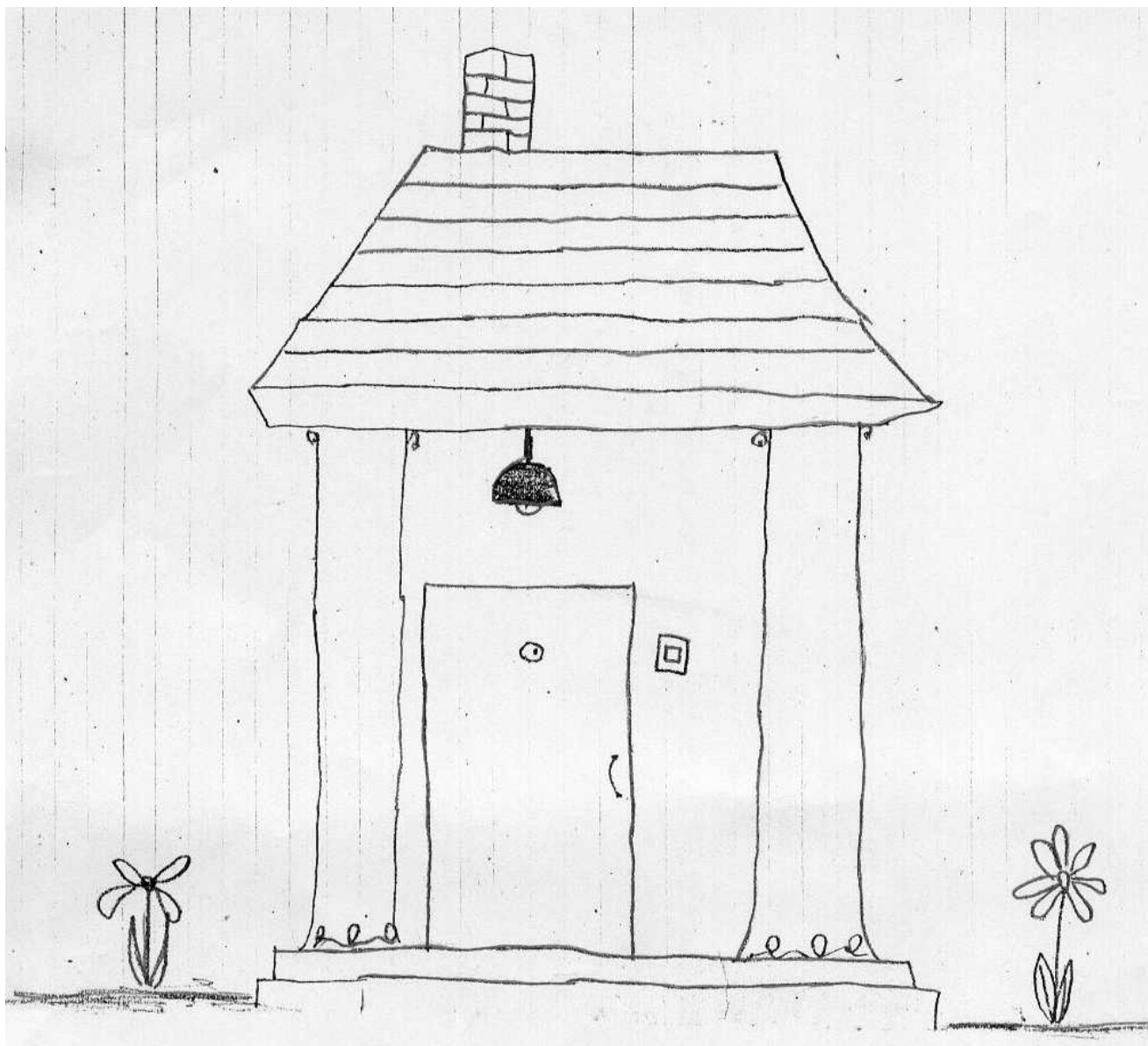
Если педагог добьётся в классе успеха взаимопонимания, если к нему будут стремиться ученики, можно считать, что его карьера состоялась.

Вернёмся к теме рисунка. Есть замечательные тесты «дом» и «несуществующее животное». Их очень любят дети, их родители и педагоги. Уже до «расшифровки» рисунка психологом педагог может получить массу сведений о внутреннем мире ребёнка.

Когда мой сын показал мне этот рисунок, я обрадовалась: «Какой красивый домик! И цветочки, и лампочка, и звоночек!» А психолог забеспокоилась: «Товарищи родители, у вашего домика нет окошек, а дверь с глазком на переднем плане, причём внушительная!» - Замкнутость? – подумала я – обособленность? Затем пришла к выводу - читать нужно следующее: «Мы всем рады и от всего защищены!»

«Дом». Рома, 7 лет.

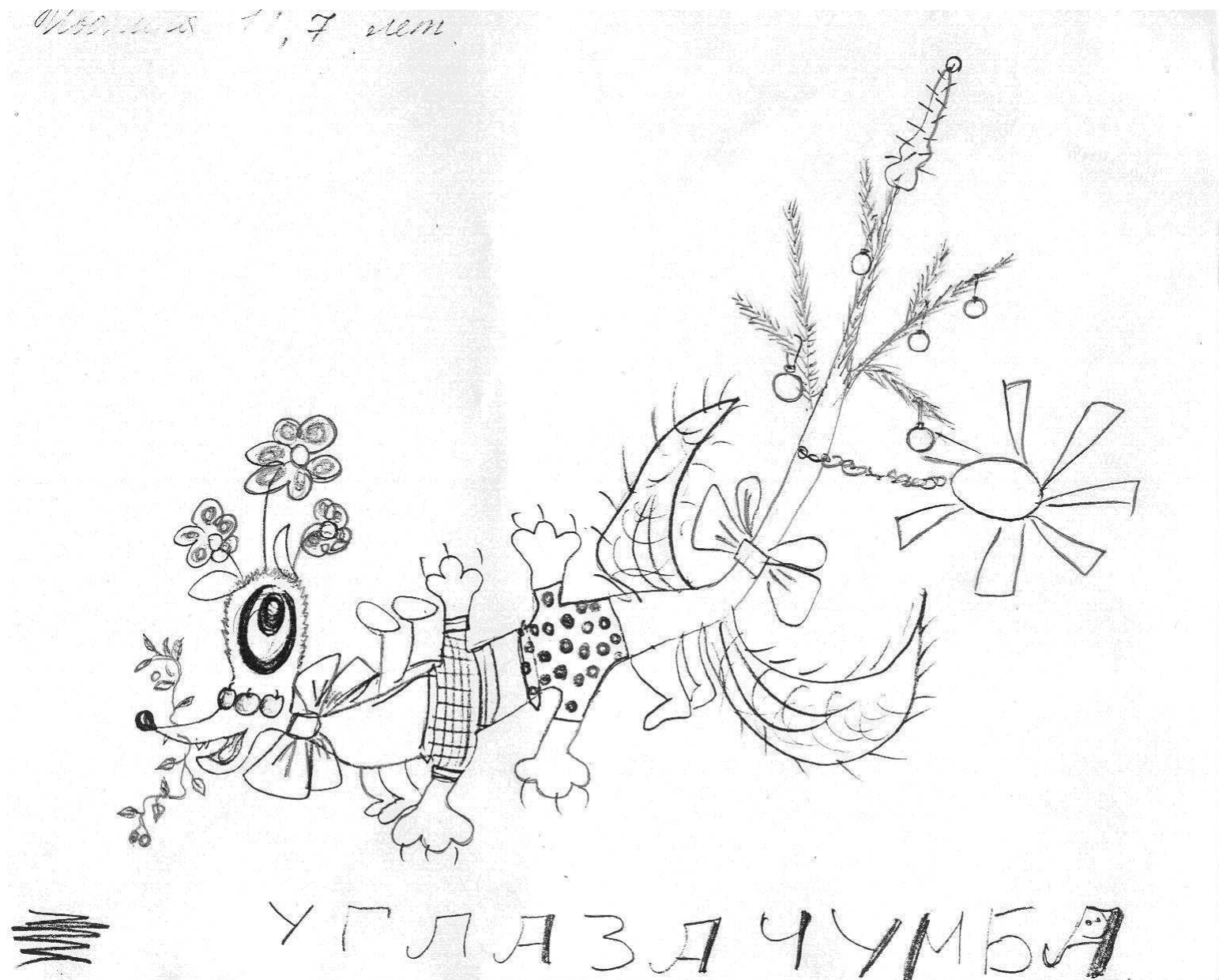
Попросите психолога провести этот тест с вашим ребёнком, и вы узнаете



много интересного!

А вот интересный эксперимент: рисунки «Несуществующее животное» сделаны моей дочерью в 11 и 15 лет (дистанция в четыре года).

«УГЛАЗАЧУМБА», Марина, 11 лет.



Из интерпретации рисунка⁴³ психологом⁴⁴

Расположение рисунка в нижней части листа может говорить нам о нерешительности, неуверенности в себе, а также об отсутствии тенденции к самоутверждению. Голова, повернутая влево – тенденция к рефлексии, размышлению. Рисующий – «не человек действия», это скорее мыслитель. Нередко такое расположение головы может показывать нерешительность, боязнь перед активным действием (что именно, нужно выяснить дополнительно).

⁴³ Все рисунки напечатаны с согласия их авторов.

⁴⁴ Интерпретации рисунков сделаны психологом Н.Морозовой.

Глазам придаётся особое значение. Это символ присущего человеку страха. Это значение особенно подчёркивается резкой прорисовкой радужки (у Марины).

Приоткрытый рот в сочетании с языком – болтливость, разговорчивость. Маленькие зубки – может огрызнуться, означает вербальную агрессию (у Марины – небольшая, защитного характера). Для защиты используются и другие приёмы – когти.

Ноги, лапы – основательность, обдуманность принятия решений. Ноги тщательно соединены с туловищем – контроль за своими рассуждениями, решениями. Разнообразие в положении и форме деталей «ног» говорит о своеобразии суждений, самостоятельности, творческом начале.

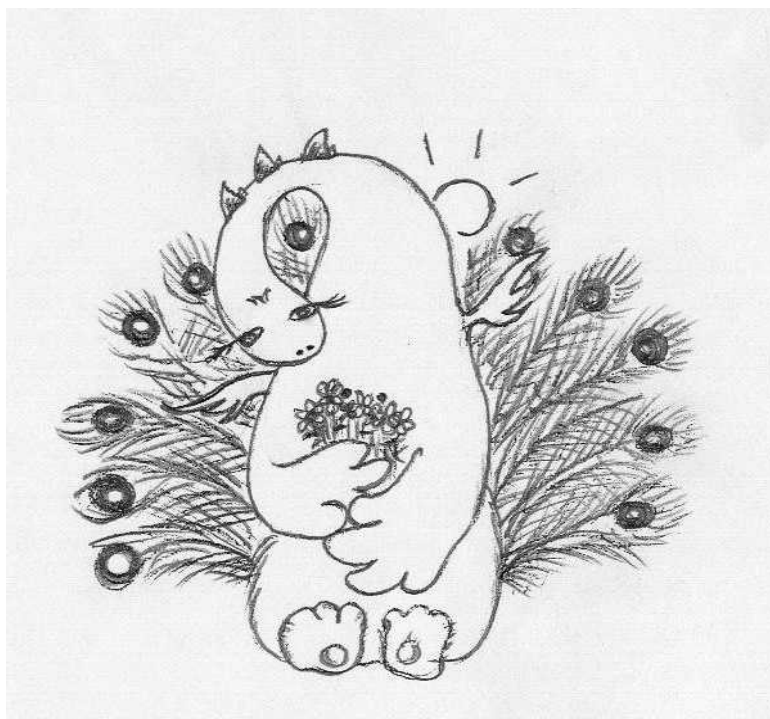
Части, возвышающиеся над уровнем фигуры – дополнительные ноги, - это энергия, охват разных областей человеческой деятельности, любознательность. Цветочки на голове, бантики – некоторая демонстративность, склонность к обращению на себя внимания. Хвост выражает отношение к действиям или решениям. У Марины выражает положительное, уверенное отношение к своим действиям и поступкам.

Контур фигуры. Прорисовка шерсти на голове, когти, иголки на элементах задней части туловища и хвоста направлены вверх – это защита против людей, реально имеющих возможность наложить запрет, ограничение, т.е. против родителей, учителей. Боковые иголки – опасливость, готовность к защите и самозащите любого порядка.

Общая энергия оценивается количеством изображённых деталей и характером линий. Марино животное говорит о высоком уровне энергии. Одетое в кофточки и бантики, оно свидетельствует об эмоциональной и интеллектуальной незрелости, что естественно для этого возраста. Рисунок Марины выражает большие творческие возможности.

«ЮША». Марина, 15 лет.

Маленькая справка. Сейчас Марине 16 лет, она выпускница школы с углублённым изучением иностранных языков. Учителя отмечают неординарные лингвистические способности. Хорошие результаты на олимпиадах по русскому, французскому, английскому и литературе. Легко и с отличием закончила музыкальную школу. Пробует себя в литературном творчестве. Увлекается интеллектуальными играми (типа «Что? Где? Когда?»)



В последующей интерпретации выделены моменты, совпадающие с выводами из первого рисунка-теста.

Рисунок показывает главные противоречия и проблемные зоны девочки этого возраста: недовольство своей внешностью (не зря в рисунке «физическое» намного перевешивает «рациональное»; маленькая голова на длинной шее – шея показывает связь рационального и физического).

Защитная агрессия против взрослых тоже диктуется внутренним противоречием, свойственным возрасту.

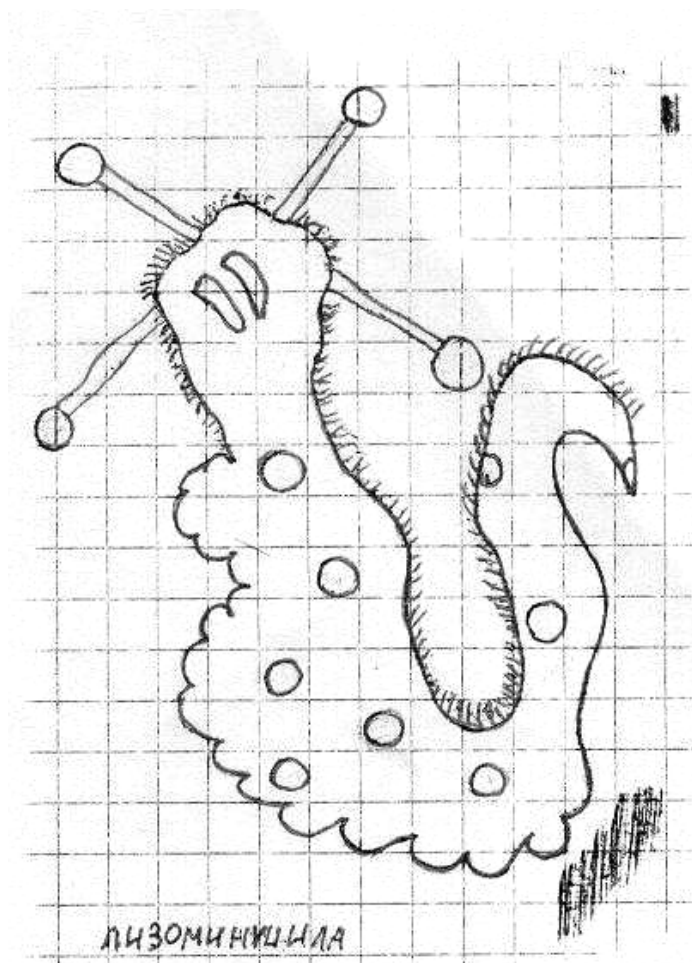
У персонажа надёжный тыл, любовь родителей, беззаботное детство – в настоящее время всё это подвергается переоценке, но подсознательно присутствует.

Внутренняя доброта, мягкость, женственность, стремление к романтическим отношениям сочетаются со свойственным возрасту эгоцентризмом, самоуверенностью в отношении своих решений и вербальной продукции, склонностью обращать на себя внимание окружающих.

Противоречие между желанием показать себя, свою эрудицию – и природной робостью, застенчивостью.

Новая тенденция – импульсивность в принятии решений.

Высокий уровень творческих и художественных способностей, ярко выраженная гуманистическая направленность личности.



Лизоминуцила. Рома, 11 лет.

Собственный комментарий:
животное доброе,
«домохозяйное». Любит вязать.
Если захочет, может менять свой
внешний вид.

Впечатление мамы

В рисунке видна забота сына обо мне: ведение домашнего хозяйства он хотел бы переложить на другие плечи. При этом существо, совершающее всю домашнюю работу тоже не должно испытывать огорчений от бытовых забот, оно как бы создано для этого, более того - получает от этого удовольствие, ему это не составляет труда.

Кроме того, рисунок оставляет впечатление, что сын любит домашний уют с обязательным присутствием существа, олицетворяющего его. В рисунке видна тоска о том, что мама не всегда бывает дома, и, может быть, часто не обеспечивает свежий обед, ужин и т.д. Общее настроение (рисунок сделан зелёным фломастером) – желание «безоблачного» существования для всей семьи.

Мнение психолога:

Ребёнок-загадка, скрывающий свой внутренний мир, не пускающий в него, ускользающий. В то же время внешне конформный, сделает всё, что ему скажут, но что он при этом думает – никто не узнает.

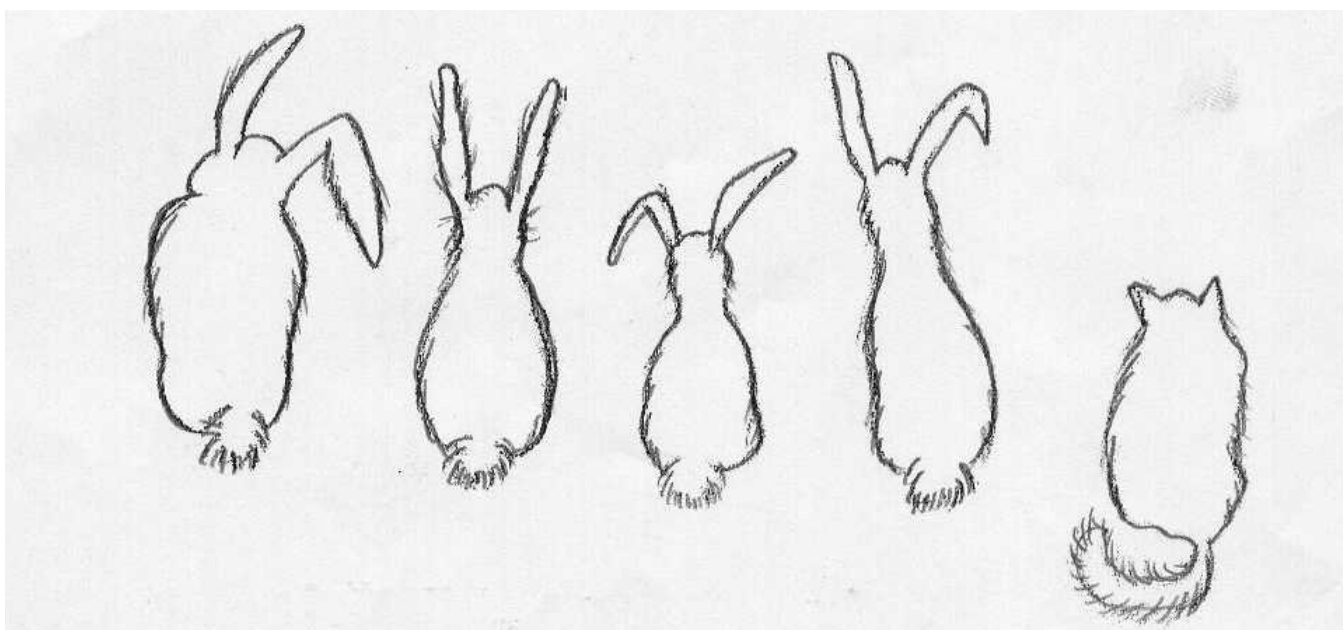
Любит домашний уют, не хочет расставаться с детством.

Оригинальность мышления, высокая креативность, предпочтение размышления действию.

В рисунках детей настолько явно может проступать настроение, самоощущение, что всё становится понятным и без слов.

Однажды Марина изобразила свою семью в виде зайчиков. По «выражению ушей» можно понять даже особенности характера всех членов семьи.

Второй зайчик слева – конечно, мама. Её «уши» показывают ответственность за всех, постоянную «собранность» и, быть может, неумение расслабляться.



Рисуя неизвестное животное, человек показывает своё отношение к себе, к своему положению в мире, идентифицирует себя с персонажем.



«ОДЮДЮК», рисунок Светланы, 17 лет.

Характеристика, данная *педагогом*, и его мнение о рисунке.

Светлана. Очень внимательная и тонко чувствующая. «Лёгкий» ученик: всё понимает с полуслова. Интересный собеседник. Высокая степень самокритичности, иногда переходящая в стадию самобичевания, что свойственно личности художника, редко удовлетворённого результатом своего творчества. Легко ранимая, но принципиальная. Сильная, готовая выдержать «тёмные полосы» в жизни, вместе с тем – мягкая, тихий голос, доброжелательный стиль поведения. Привлекает к себе незаурядных, думающих людей, отличается и общей достаточно широкой контактностью,

любит общение, всегда «поддерживает компанию». Обладая глубоким мироощущением, не создаёт себе элитный круг, готова общаться с людьми разными, к каждому проявляет интерес и оказывает помощь с учётом конкретных обстоятельств. Ищущая, скромная. В музыке слышит то, что невозможно записать знаками. Свободно в ней самовыражается.

Это милое животное очень похоже на Свету, но это можно только почувствовать.

Отрывок из интерпретации рисунка **психологом**.

В рисунке «читается» состояние неуверенности, тревожности, растерянности. Одна часть личности устремляется вперёд, другая медлит и колеблется.

Легко пугается, впадает в панику. При этом зависит от мнения значимых окружающих людей (ей интересно их мнение, хочется произвести впечатление). Неспособна на агрессию, как вербальную, так и физическую. Ценит ум и эрудицию в себе и окружающих. Чувствуется недовольство своими действиями и поведением, сомнение в собственной правоте. Много думает об этом. Опасливость и готовность к самозащите любого порядка и в разных ситуациях.

Рисуночные тесты – наиболее интересный метод «изучения» ребёнка, т.к. в нём с удовольствием участвуют и дети, и взрослые, испытуемые и исследователи. Метод этот наиболее доступный, но не единственный. Прибегая к помощи психолога, не подменяя его (в любом случае психологическая практика требует специального образования), педагог может расширить диапазон поиска путей к пониманию личности ребёнка, разнообразить методы определения его индивидуальности, особенностей характера, прогнозировать его будущий профессиональный путь.

Из наблюдений

*«Сколько неудач в воспитании оттого,
что мы пытаемся вбить в детские головы
правила, которых сами не придерживаемся».
С.Соловейчик.*

*Мы много требуем от ученика
и очень мало помогаем,
мы констатируем недостатки
и не говорим, как их преодолеть».
П.С.Столярский.*

Когда ученик приходит на урок по специальности, – а особенность индивидуальных занятий в том, что на них приходят ради одного урока, – он воспринимает его как часть целого дня. То, что было до урока и после него, часто сказывается на эффективности занятия. Бывает, педагог в отчаянии восклицает: «В прошлый раз было уже совсем хорошо!» В прошлый раз – это было в прошлый раз, а сегодня всё объясняется **особенностями сегодняшнего дня**. Иногда причиной плохой подготовки или ухудшения качества исполнения являются совсем не музыкальные проблемы. Ребёнок просто не умеет ещё «отключаться» от всего остального во имя конкретного дела. В каждом возрасте по-разному, но почти всегда «день больше, чем урок». Именно этим объясняется более успешное обучение в младших классах. Музыка представляется тем главным занятием, которое приближает к взрослому миру, позволяет почувствовать, что ты «уже большой». Но совсем скоро занятия музыкой перестают быть инструментом для самоутверждения, появляются другие цели и интересы, эффективность уроков снижается.

Чтобы урок по специальности удачно «вписался» в настроение дня, нужно заранее просчитать его «местонахождение». Одному ребёнку нравится приходить сразу после школы, чтобы сделать все дела «за одним», «отработать», «отучиться» и отдохнуть. Другому лучше совершить «отдельный» поход после отдыха и обеда. Примеры можно продолжить. Но чаще всего бывает так, что не удаётся привести к общему знаменателю рабочий день педагога и расписание занятий ученика, и тогда обоим приходится приспосабливаться.

Итак, ошибки в исполнении могут не быть следствием плохой подготовки или отсутствием таковой. Именно в таких случаях педагог должен быть не учителем музыки, а педагогом «вообще». Иногда приходится почти целый урок потратить «на разговоры», чтобы понять причину плохого самочувствия или рассеянного внимания. Установленное в общении взаимопонимание может принести большие плоды, чем игра на инструменте «впустую». Если из-за неприятностей, пусть мелких, воспринимающая способность ученика нарушена, занятие всё равно не пойдёт «впрок».

В другое время полезно дать понять ученику, что во имя подготовки к ответственному выступлению **временно** можно отодвинуть на второй план все

остальные дела, **сегодня** главное именно это. Успехи многих детей часто зависят как раз от умения выделить главное из всех намеченных дел. Именно так закладываются основы планирования и распределения своих сил, своей нагрузки.

Объясняя неподготовленность ученика к уроку неуважением к предмету и к себе лично, в большинстве случаев педагог ошибается. Нужно научиться быть **частью** жизни ребёнка, не теряя связи со всеми остальными её составляющими. Анализ работы ведущих педагогов показывает, что взаимопонимание на уроке (45 минут) достигается путём предшествующего ему неофициального общения. Оно совсем не обязательно должно быть регулярным. Дополняет, укрепляет связь также умение, потребность педагога постоянно размышлять о проблемах учеников.

Однажды мы с сыном были на консультации у врача, узкого специалиста. Осмотрев мальчика, подробно записав все мои наблюдения и предположения, она сказала обычные слова: «позвоните на следующей неделе». Разочарование моё длилось недолго: нас вскоре пригласили на приём. **«Я подумала над вашим ребёнком** и хочу порекомендовать вам следующее», - врач протянула мне большой лист с записями, ничуть не напоминающий рецепт. Тем не менее, это был именно рецепт, какие условия быта, профилактики заболеваний и методы лечения необходимы моему ребёнку, как воспитывать его, учитывая особенности его здоровья. Это была реальная помощь, чувство благодарности не покидает меня до сих пор.

«Я подхожу к своему ученику как врач, – говорил П.С.Столярский, - Чтобы лечить, нужно безошибочно поставить диагноз. Для музыкального педагога это означает – глубоко знать способности своего ученика, внимательно к нему присматриваться. Ясно, что **никаких стандартных рецептов** у меня нет. Каждый урок не похож на другой...»⁴⁵ О чём могут идти размышления педагога между встречами с учеником? Прежде всего, они складываются «сами по себе», исходя из беспокойств, связанных с трудностями освоения того или иного приёма, или основы, принципа, подхода к решению сразу нескольких задач. Достаточно типична ситуация, когда **ученик** просто **не понимает, что от него требуется**. Что даёт человеку владение инструментом? Каким образом изучение музыкальных произведений обогащает его жизнь? Зачем нужны гаммы, этюды и упражнения? Почему урок музыки требует более продолжительной подготовки?

Ответы на эти вопросы, такие ясные и понятные для взрослых, оказываются не такими уж очевидными для детей. Всё дело в том, что игра на инструменте в обычной жизни **не востребована**. Выполняя программу школьного обучения, мы не проявляем заботы о том, чтобы предоставить ученику поле деятельности, где бы он мог проявить свои знания и умения. Общение детей на основе музицирования – вот тот интерес, к которому необходимо подталкивать учеников. Занятия в ансамблях и оркестрах

⁴⁵ Мордкович Л. Изучая педагогическое наследие П.С.Столярского. В сб.: Вопросы методики начального музыкального образования. Редакторы-составители Натансон В., Руденко В., Музыка, М., 1981.

заслужили признание детей потому, что не лучшие, а все могут участвовать в исполнении.

В программе по специальности педагог также не всегда учитывает, пригодится ли ученику именно этот сложный опыт.⁴⁶ Весь диапазон технических упражнений должен охватывать лишь тот круг средств, которые используются, применяются в художественных произведениях. Зачем учить этюды неудобной аппликатурой, если в пьесах и концертах будем искать более простую и естественную? Или играть последовательности аккордов, в обычной практике не встречающиеся?

Другое дело – высокие художественные идеалы. Звук – не красивый «вообще», а «выразительный», «содержательный»,⁴⁷ ибо «музыка – это овеществление невидимого» (Леонардо да Винчи). Приблизиться к музыкальной культуре человечества, попытаться в этом общении с великими победить самого себя, стать более знающим, размышляющим, умеющим – вот интерес, ради которого не жаль потратить время. Это заманчивая событийность! Это погоня за недостижимым идеалом: «Не бойся совершенства: ты никогда его не достигнешь!» (Сальвадор Дали)⁴⁸. Это уверенность, что «в борьбе за недостижимое музыкант выковывает свою индивидуальность и овладевает **доступной для себя степенью совершенства**».⁴⁹

Как трудно почувствовать, что все эти высокие слова имеют самое непосредственное отношение к планированию и проведению каждого урока. Именно на уроках специальности педагог должен стремиться к тому, **«чтобы каждый ученик, вне зависимости от степени дарования, нашел свое место в искусстве, сумел выразить собственное понимание музыки»**. Вести его к этому пониманию должен педагог. «Опираясь на выработанные правила, он обязан находить **каждый раз новый путь воспитания** в зависимости от личностных особенностей обучающегося, его музыкальных и моторных данных». Каждый педагог должен быть «убеждён, если в результате совместных действий педагога и ученика в решении той или иной задачи не рождается новое содержание, то, следовательно, весь процесс работы носил нетворческий характер».⁵⁰

Построение урока может стать удачным только в том случае, если будут просчитаны **элементы участия самого ученика**. Дети имеют своё представление о ходе урока, при этом меняют его в связи с обстоятельствами подготовки. Когда домашнее задание не готово, ученик рад любой смене схемы урока. Например, вместо отчёта по заданному он предлагает сделать совместно новый разбор или почитать с листа. Подобную конструктивность предложения можно использовать, решая параллельно насущные проблемы. Например,

⁴⁶ Об этом: Саямов М. О некоторых проблемах музыкального воспитания детей. В сб. Вопросы методики начального музыкального образования. Редакторы-составители Натансон В., Руденко В., Музыка, М., 1981.

⁴⁷ Ямпольский А.И. К вопросу о воспитании культуры звука у скрипачей (сборник «Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики», сост. С.Сапожников). М. 1968

⁴⁸ Дали С. «Пятьдесят волшебных секретов».

⁴⁹ Шульпяков О. Михаил Вайман – исполнитель и педагог. В книге: Раабен Л., Шульпяков О. Михаил Вайман – исполнитель и педагог. «Советский композитор», Л., 1984.

⁵⁰ Все цитаты из указанного выше очерка О.Шульпякова.

показать, как проявляется штрих, изученный на прошлом уроке, в других произведениях. Или разобрать способ фразировки, который в будущем ученик сможет применять самостоятельно.

Определение исполнительского навыка не как приёма для исполнения конкретного эпизода одного произведения, а как **общего принципа**, применимого в разных случаях, играет большую роль в закладывании основ самостоятельной работы с текстом. Американский психолог Дж. Брунер считает сердцевиной педагогического процесса путь, заключающийся в первоначальном «обучении не навыку, а общему принципу, который затем может быть использован так, чтобы последующие задачи воспринимались как частные случаи этого общего принципа».⁵¹

В «чистом виде» как технические средства, так и выразительные, в музыкальных произведениях не встречаются. Каждый раз они несут в себе частицу индивидуальности, присущей только данному сочинению.

Последовательность составных частей урока также может варьироваться в соответствии с настоящим моментом. Например, ученик готов продемонстрировать вам свою работу. Он идёт на урок поделиться своими достижениями, с желанием показать, чего он достиг в изучаемом произведении. Нередко это не совсем то, что было задано, и не так выполнено, но обладает ценностью, выраженной в огромном увлечении данной музыкой. К сожалению, не являются исключением уроки, когда педагог вообще не успевает «спросить» ученика. За короткое время урока иногда можно успеть «пройти» всего одно произведение, поэтому приходится экономить на всём. В связи с этим необходимо признать, что **прослушивание домашнего задания** является крайне важным моментом, прежде всего, для ученика. Это акт исполнения, не прерываемый остановками и замечаниями. Далее – оценка работы и совместный анализ ошибок. Здесь «главный воспитательный момент – опережающее одобрение. Начинайте всегда с похвалы. Даже если ничего не получается, сначала хвалите»⁵².

Критику исполнительских действий также нужно построить разумно и обоснованно. А.С.Пушкин понимал критику как «науку открывать красоты и недостатки в произведениях искусства и литературы».

«Надо совершенно отказаться от роли судьи... Творчество не забава, ...оно стоит художнику труда», - эти слова принадлежат великому русскому критику В.Г.Белинскому.⁵³ «Критика – это щётка, которой не следует чистить лёгкие ткани: она разрывает их в клочья», - писал О.Бальзак⁵⁴.

От того, как прореагирует ученик на вашу критику, можно сказать без преувеличения, зависит судьба всего, что вы вкладывали в ученика до этой минуты.

Состояние ученика после исполнения может быть самым разным. Наиболее распространённым является отчаяние, выражающееся в словах: «Дома у меня всё получалось, а здесь - нет». Опытные педагоги используют подобные

⁵¹ Цитата по книге Тагиев М., Парсегов А. Практические вопросы скрипичной педагогики. Баку. 1981.

⁵² Леви В.Л. Нестандартный ребёнок. М., «Знание», 1989

⁵³ Белинский В.Г. Статьи и рецензии, т.2. М., 1948.

⁵⁴ Бальзак О. «Утраченные иллюзии».

случаи в качестве примера того, как правильно относиться к «потерям» во время исполнения, от чего они возникают, и как снизить их количество во время выступления. Можно предложить ученику использовать в домашних занятиях метод «моделирования» концертной ситуации: собрался, подумал и сыграл, как будто на концерте. Одновременно это будет обучением навыкам самоконтроля. **«Ориентация на выступление»** - и хороший стимул для занятий, и правильная, рациональная организация работы. Желание играть бабушкам и дедушкам, а затем - потребность выступать, делиться своим творчеством, - весомые шаги в область артистизма, сценического мастерства, эстрадного вдохновения.

Общение на уроке затрагивает и такую область, как работа с текстом. Здесь опыт ученика и учителя находятся в наиболее явном неравенстве. Ученики младших, а нередко и средних классов, относятся к незнакомому тексту, как совсем маленькие дети, обучающиеся читать. Они произносят буквы вслух, не соединяя в слова и не понимая их содержания. При первом знакомстве с музыкальным текстом у скрипача происходит аналогичное вышесказанному распознавание знаков и поиск их местонахождения на инструменте, в результате ноты не связываются в мотивы, фразы предложения. Зачастую во время игры дети не узнают даже знакомые мелодии. Они просто, **играя по нотам, себя не слушают!** Именно поэтому запоминание наизусть небольших эпизодов уже в начальной стадии работы очень полезно в музыкальном обучении. Хорошо себя зарекомендовал метод осмысления текста без инструмента: сольфеджирование, дирижирование, анализ элементов структуры, повторяющихся эпизодов, исполнение на фортепиано.

Мы часто смеёмся, когда дети заменяют слова более понятными, а содержание более знакомым. Мой сын так интерпретировал известную загадку: «Темница в темнице, а коза на улице». Дочь, привыкшая, что родители ходят вечером в оперный театр, пела: «В опере берёза стояла». Многие слова видоизменяются для уточнения их предназначения. Например, не «одеяло», а «одевало», вместо «наполовинку» - «наподелинку» и т.д. У каждой мамы найдётся в записях масса таких интересных высказываний. Подобно этому младшие ученики «перерабатывают» и музыкальный текст, делая его доступным для своего восприятия. Приблизительность в исполнении музыки им не кажется большим «преступлением», тем более, что именно так, свободно, они раньше пересказывали сказки и любимые книжки, и все их воспитатели приходили от этого в восторг. Понимание **необходимости точного воспроизведения музыкального текста**, бережного отношения к творению композитора – одна из сторон воспитательной работы, которую нельзя откладывать до более взрослого возраста. Большую помощь в этом оказывает объяснение роли каждого знака, длительности, паузы, темпового изменения в создании музыкального образа и настроения.

Основные трудности освоения навыков игры на инструменте состоят в формировании **внутреннего опыта** ученика, - к этой теме приходится возвращаться снова и снова, - опыт этот приобретается исключительно в процессе исполнительских, игровых упражнений на инструменте, и выражается в **памяти на определённые слухо-двигательные навыки**. Приобретение

этого опыта сталкивается со многими сложностями, обусловленными как возрастом, так и остальными чертами индивидуальности ребёнка, а также особенностями этапа обучения. Примерами таких сложностей могут быть:

- неумение ученика фиксировать свои ощущения;
- искажённое копирование игровых движений педагога;
- трудность преобразования слуховых представлений в двигательные;
- отсутствие анализа того, благодаря какому действию удалось достичь того или иного качественного результата;
- неразвитость потребности в достижении качества и другие.

Единственной мотивацией для преодоления этих сложностей может быть **интерес** к достижению поставленной цели, именно поэтому **цель должна быть художественной**, такой, к которой бы тянулось воображение ребёнка, а педагог по возможности должен ввести в арсенал умений ребёнка доступный диапазон средств для того, чтобы её выразить.

В скрипичной педагогической практике много проблем возникает с достижением качественного звукоизвлечения, причём это имеет место почти на всех возрастных этапах. Основной причиной этому является то, что звуковысотная сторона исполнения связана с левой рукой скрипача. Именно с воспроизведением мелодической стороны музыкального произведения связано в основном видимое изучение текста. Озвучивание его ассоциируется с «клавишностью», ступеневостью, ладовой, собственно «нотной» функцией левой руки. Естественно, что при этом именно ей больше внимания уделяет ученик, а **правая рука выходит из сферы его пристального внимания**. Учитывая это, многие выдающиеся педагоги советовали начинать изучение техники левой руки после достижения упорядоченного звучания. Но не всегда этот процесс удаётся ускорить, поэтому параллельно, не дожидаясь больших результатов в движении правой руки, приходится (в начальном обучении - пиццикато) «изучать гриф».

Постижение «искусства нажима» связано с воспитанием прежде всего **правильной ориентации слуха** - что считать ошибками звукоизвлечения, что принимать за эталон звучания. Лишь после убеждения, что ученик обладает определённой «слуховой установкой», можно приступить к **объяснению мышечных ощущений** правой руки, которые могут дать этот звуковой результат. Правильное соотношение вертикального и горизонтального движения, мягкость, «дыхание» смен смычка, распределение крупных и мелких движений, ощущение связи со струной, «смыкания», постоянного контакта – всё это приходит иногда после длительного времени беспрестанного поиска. Иногда приходится просто **ждать созревания** определённых связей в деятельности мозга, которые требуют **неопределённого срока**. Ожидание это не должно быть пассивным, ибо связи возникают только на основе упражнений и стимулируются рекомендациями педагога.

Среди детей, обучающихся на скрипке, есть и такие, которые счастливо избегают больших трудностей «борьбы за звук». Они как будто не заново изучают нужные приёмы, а словно «вспоминают» их, как нечто уже имеющееся в

их опыте, но несколько забытое. Данный вид одарённости является большой удачей в педагогике и требует тщательного отбора средств, обеспечивающих развитие таланта.

Проблема понимания внутренних ощущений сопряжена иногда и с **трудностями характера** ребёнка, проявляющимися в различных видах:

- чрезмерной самостоятельности – нежелании выслушивать советы педагога;
- избалованности, выражающейся в желании делать только то, что нравится и хочется;
- упрямству, желанию делать наоборот.

Нередко данные недостатки дополняются ошибками педагога: стремлением добиться желаемого сегодня, сейчас; оказанием давления на ребёнка, снижающим его эмоциональный тонус и блокирующим процесс восприятия. Педагоги-музыканты знают, что для выполнения их требований иногда нужно, чтобы прошло какое-то количество времени. Может быть, ученику дать возможность совершить какие-то игровые действия «без свидетелей», постоянное присутствие «слушателя»-педагога смущает ученика, не даёт возможность попробовать что-то без оценивающего слова, иногда только констатирующего то, что ученик знает, видит и понимает сам. В таком случае упражнения, требующие времени, или проблемы, обозначенные на уроке, могут быть заданы на дом. **Домашнее задание** не должно быть большим, отбивающим желание, но и не должно ограничивать ребёнка в действиях. Творческий подход к заданию, привлечение внимания ученика к перспективным планам, может выражаться в двух объёмах задания: одно обязательное, другое – «если успеешь».

«Забота о настоящем и забота о будущем»⁵⁵ - это единство должно выражаться и в каждом постановочном навыке, и в углублении в детали музыкального текста. Занимаясь иногда дома звуком «вообще» или вибрацией «в чистом виде», ученик забывает, что это лишь средства для достижения цели. Умение после каждого проучивания «по мелочам» далее «собрать» всё в единое целое - хороший творческий принцип. Однако именно его мы разрушаем уже в начале обучения, когда дети так любят играть «от начала до конца». Едва ошибившись, они начинают сначала, так снова и снова. Мы приучаем их проучивать трудные места, они привыкают учить только сложное, преувеличивают значение медленных темпов в изучении «техники», впоследствии начинают страдать кантиленные эпизоды, как технически наиболее лёгкие, соединение эпизодов в единое целое смещается на задний план, а то и вообще уходит из зоны внимания.

Занятия на инструменте – тяжёлый умственный и физический труд, но делать акцент на трудностях – значит лишить ученика стремления к моцартовской лёгкости. Трудно для того, чтобы потом было легко, - так можно перефразировать известную пословицу. Правильное **понимание** цели домашних занятий играет немалую роль в музыкальном обучении. Понять требования педагога, добиваться собственного удовлетворения в игре – такова задача

⁵⁵ Леви В.Л. Нестандартный ребёнок. М., «Знание», 1989.

ученика. Помочь ученику понять глубину замысла исполняемого произведения и осуществить свои намерения – задача педагога. В этом пересечении интересов происходит соприкосновение двух внутренних миров. «Если мы согласились занять эту «внутреннюю» позицию, увидеть мир глазами того человека, которого мы хотим понять, то основным вопросом становится следующий: как нам войти в эту внутреннюю позицию и что это вообще означает для человека, который в неё входит?»⁵⁶. Большие горизонты раскрывает перед педагогикой практическая психология, открывающая новые пути к взаимопониманию.

Но знание основ психологии общения не всегда гарантирует успех взаимопонимания. Все мы часто сталкиваемся с этим в семье. И дело не в том, что «сапожник без сапог» – ситуация не новая, а в том, что **на взаимопонимание** нужно **настроиться**, нужны дополнительные резервы терпения, чувства уважения к другим и самоуважения, основанные на бесконечной ценности самовоспитания.

Именно об этом говорит В.А. Лекторский в предисловии к одной из книг В.Леви⁵⁷: *«Непонимание себя и других, отсутствие навыков психологически грамотного общения и неумение управлять собой мешает некоторым людям проявлять свои лучшие качества, приводит к недоразумениям и конфликтам.*

*В воспитании нового человека одними благими пожеланиями и бесконечными разговорами не обойтись. Новыми людьми должны сперва стать сами воспитатели. **Воспитывать ребёнка – значит прежде всего воспитывать самого себя.***

⁵⁶ А.А.Яковлев. «Что является объектом понимания?». В кн.: Загадка человеческого понимания. Сб. ст.(сост. В.П.Филатов, вступ. ст. В.А.Лекторского) М., Политиздат, 1991, стр.69.

⁵⁷ Леви В.Л. Нестандартный ребёнок. М., «Знание», 1989.

Из бесед

*Музыка, как и другие виды искусства,
воздействует на сознание человека в целом.
Но, являясь выразительным искусством,
она, естественно, с наибольшей силой
влияет на эмоциональную сферу человека,
«заражая» слушателей теми или иными настроениями,
«внушая» определённые эмоции.*

Сохор А. Музыка как вид искусства

Наибольшей потерей в наше время можно считать постепенное исчезновение традиции домашнего музицирования. Его нельзя назвать полным, т.к. есть всё-таки семьи, где имеются небольшие «семейные ансамбли», но их можно считать счастливым исключением. В основном же музыкальное образование, а следовательно, и владение инструментом «для себя», существует на правах свободного выбора: можно учиться и можно бросить.

Если мы откроем страницы шедевров русской литературы, то непременно найдём эпизоды, связанные с музыкой, ибо почти все герои, а следовательно, и прообразы этих героев, как само собой разумеющееся явление, - играли на фортепиано и пели.

«...Наташа взяла первую ноту... Она не думала ни о ком, ни о чём в эту минуту, и из улыбки сложенного рта полились звуки, **те звуки, которые может производить** в те же промежутки времени и в те же интервалы **всякий**, но которые в тысячу раз оставляют вас холодным, в тысячу первый раз заставляют вас содрогаться и плакать».

«...И вдруг весь мир для него сосредоточился в ожидании следующей ноты, следующей фразы, и всё в мире сделалось разделённым на три темпа... Как она это «си» возьмёт...Взяла? Слава богу! – И он, сам не замечая того, что он поёт, чтобы усилить этот «си», взял втору в терцию высокой ноты. ...О, как задрожала эта терция и как тронулось что-то лучшее, что было в душе Ростова. ... Давно уже Ростов не испытывал такого наслаждения от музыки, как в этот день...»⁵⁸

В эпоху же Гайдна и Моцарта присутствовавшие на премьерах их новых сочинений, «услышав, к примеру, необычную модуляцию в разработке или интересное соло духового инструмента, могли разразиться аплодисментами, даже не дожидаясь окончания части. Похоже, эти слушатели по тонкости и искущённости восприятия могли бы состязаться с профессионалами...»⁵⁹

⁵⁸ Л.Н.Толстой. Война и мир, т. 2, стр.64.

⁵⁹ Щетинский А.С. Обучать интонационному мышлению. «Музыкальная академия», №1, 1993 г.

С тех пор, как обучение музыке стало необязательным, количество и качество её ценителей резко упало. Но может ли быть гармонично развитым человек, ни разу не испытывавший восторга от услышанной или исполненной им самим, скажем, музыки Баха или Чайковского?

Конечно, музыкальное обучение даётся непросто. Именно об эту преграду разбивается первоначальный энтузиазм детей и их родителей примерно на 3-4-м году обучения. Количество заканчивающих музыкальную школу гораздо меньше, чем поступивших. На первый взгляд проблема кажется невелика, дескать, «не всем дано»... Но ведь в том-то и дело, что не всем **будет дано!** Слышать и понимать музыку!

Чем же отличаются от других детей те, которые вовлечены в мир музыки? Что даёт детям музыкальная школа? С чем связаны основные сложности и преимущества? С этими вопросами я обращаюсь к психологу, кандидату педагогических наук, Н.В.Морозовой. Нашу беседу мне хочется представить в виде цитаты. Оказывается, что те, кто занимается музыкой, представляют собой...

ОСОБЫЙ СОРТ ЛЮДЕЙ...⁶⁰

«Однажды ко мне на консультацию пришла симпатичная женщина, педагог музыкальной школы по фортепиано. Наша беседа не была конфиденциальной, поэтому здесь же присутствовали мои коллеги – психологи. Одна из них после ухода посетительницы задумчиво произнесла: «Все-таки музыканты – не совсем люди... Вернее, они совершенно особенные люди!» Самое интересное, что остальные присутствующие с этим молча согласились, хотя, на мой взгляд, наша беседа и поведение были самыми обычными.

Известно, что профессия накладывает отпечаток на личность и поведение человека. Есть даже такой термин - профессиональная деформация личности, сущность которой хорошо выражают народные афоризмы, например: «Педагог – это не профессия, а диагноз» и т.п.

Когда мы попытались составить портрет музыканта глазами представителей других профессий, то признаками «диагноза» профессионального музыканта стали чувствительность, богатое воображение, открытость, общительность, артистизм. Исследования психологов дополняют этот список хорошо развитой кратковременной памятью, а также высоким уровнем развития как образного, так и логического мышления.

Являются ли все эти качества следствием длительного служения музыке или, наоборот, предпосылками успешной музыкальной карьеры?

С помощью сравнительного музыкального исследования мы решили выяснить, каким образом музыкальное обучение влияет на развитие личности человека, формирование характера, влияет ли на процесс социальной адаптации.

⁶⁰ Глава «Особый сорт людей» написана Н.Морозовой.

В качестве испытуемых (экспериментальная группа) выступали учащиеся специализированных музыкальных классов, где, кроме общего, дети получают музыкальное образование в объеме ДМШ. Главным условием приема в музыкальный класс является желание ребенка учиться музыке и нормальный уровень развития его общих способностей. Для сравнения (в качестве контрольной группы) были взяты сильные классы на каждой параллели, для поступления в которые дети проходят отборочное психолого-педагогическое тестирование. Важно подчеркнуть, что средние начальные показатели интеллектуального развития и готовности к школе в экспериментальной и контрольной группах были приблизительно равны.

В результате сравнительных исследований получены значимые различия по таким показателям, как активность, возбудимость и эмоциональная чувствительность (более высокие средние показатели в музыкальных классах). Во всех параллелях с 1-го по 6-й классы у юных музыкантов в среднем выше независимость и демонстративность. К сожалению, обучение в двух школах повышает уровень тревожности, напряженности и чувствительности к неудачам. О высоких тестовых показателях тревожности обучающихся в музыкальных классах каждый год говорит школьный психолог.

Причиной высокой тревожности является не только перегруженность ребенка уроками и напряженность его рабочего дня. Индивидуальное обучение, учитывая особенности индивидуальности ученика, сочетает комфорт доверительного общения с высокой требовательностью к учащемуся. При индивидуальном обучении невозможно отсидеться за спинами одноклассников, домашнее задание проверяют на каждом уроке. Кроме того, обучение всегда ведется в зоне ближайшего развития ребенка: стоит ученику освоить технический и художественный репертуар, педагогом ставятся новые, более сложные задачи - и так на протяжении всего периода обучения. Такой уровень требовательности выдерживает не каждый.

В то же время мы предположили, что индивидуальное музыкальное обучение дает уже семилетнему ребенку более разнообразный социальный опыт. У него не одна учительница, как у его сверстников, а несколько: с разными требованиями, с разными стилями преподавания и общения. Это должно способствовать социальной адаптации юных музыкантов.

Наша гипотеза подтвердилась. В результате сравнительных исследований учащиеся музыкальных классов показали высокую активность и открытость в общении, их поведение адекватно ситуации, меньше аффективных реакций. Более высокая степень социальной адаптации проявляется в том, что дети чаще готовы разрешать ситуацию препятствия самостоятельно или путем переговоров. В ситуации обвинения юные музыканты более самокритичны и проявляют большую готовность брать ответственность на себя.

Копируя значимых взрослых, дети создают модели поведения и обучаются им. У учеников музыкальной школы этих моделей больше. Подражая не только школьной учительнице, но и любимому педагогу по

специальности или сольфеджио, ученик частично перенимает их эмпатию, артистизм, манеру говорить, черты обаяния. У маленьких музыкантов уже в начальной школе больше возможностей развить навыки общения – а это важнейший фактор в процессе социальной адаптации».

МЫ ВОСПИТЫВАЕМ ПРЕЖДЕ ВСЕГО ДЕТЕЙ, А НЕ МУЗЫКАНТОВ

Большинство педагогов, преподающих музыкальный инструмент, представляют свою задачу шире, чем просто научить ребёнка играть. Обдумывая объём требований для каждого ученика, устанавливая необходимый технический минимум и перспективу развития творческих способностей, многие педагоги считают, что «среди поступивших в музыкальную школу далеко не все проявят профессионализм, тем более выберут путь музыканта. Однако это обстоятельство не должно отражаться на самом процессе обучения...»⁶¹, ибо «главной задачей массового музыкального воспитания является не столько обучение музыке само по себе, сколько воздействие через музыку на весь духовный мир учащихся, прежде всего, на их нравственность».⁶²

На практике всё это находит выражение в следующих показателях, польза которых представляется несомненной:

- Занятия на инструменте развивают **творческие способности** ребёнка: он знакомится с начальными навыками интерпретации, осмысливает проблему традиций и новаторства, учится высказывать своё мнение, имеет возможность проявить свою фантазию, знакомится с атмосферой творческого поиска.

- Подготовка к индивидуальному уроку повышает у ребёнка требовательность к себе, развивает обязательность, **самостоятельность**, вырабатывает умение планировать своё рабочее время, дисциплинирует в целом.

- Выступления на сцене дают возможность получения опыта **саморегуляции**: борьба с волнением, поведение в своеобразной экстремальной ситуации (неожиданные ситуации, обусловленные спецификой эстрадного исполнения), необходимость принятия решений, корректировка изменений, вызванных ошибками, контроль за всем актом исполнения.

- Каждое концертное исполнение является своеобразным **артистическим опытом**, который может быть применён в жизни в различных ситуациях: выступление перед аудиторией в любом качестве (чтение, рассказ, декламирование стихов, защита реферата, ответы на экзаменах и т.д.), участие в театрализованных представлениях, простое общение со сверстниками.

- Учебная «сценическая» деятельность даёт ребёнку возможность преодолеть барьер стеснительности, почувствовать **свободу** при

⁶¹ Тагиев М., Парсегов А. Практические вопросы скрипичной педагогики. Баку. 1981.

⁶² Баренбойм Л. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л., Музыка, 1974

необходимости находиться «в центре внимания», учиться **искусству «ходить перед людьми»**⁶³.

Для воспитания личности ребёнка имеет большое значение элемент самоутверждения, возможность которого исчерпывающе предоставляется в музыкальном обучении. «Свою главную педагогическую задачу, - говорил Б.Л.Гутников⁶⁴, - я вижу в том, чтобы поставить ученика в условия, при которых он хотя бы на миг почувствовал себя артистом. Глубоко уверен, что подобные минуты, будучи пережитыми однажды, способны предопределить весь дальнейший ход событий и оказать решающее влияние на профессиональную судьбу молодого музыканта: вкусив «запретный плод», он уже не захочет вернуться к своему обыденному «бескрылому состоянию».

⁶³ Г.Нейгауз цитирует это выражение В.Соловьёва. В кн.: Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983.

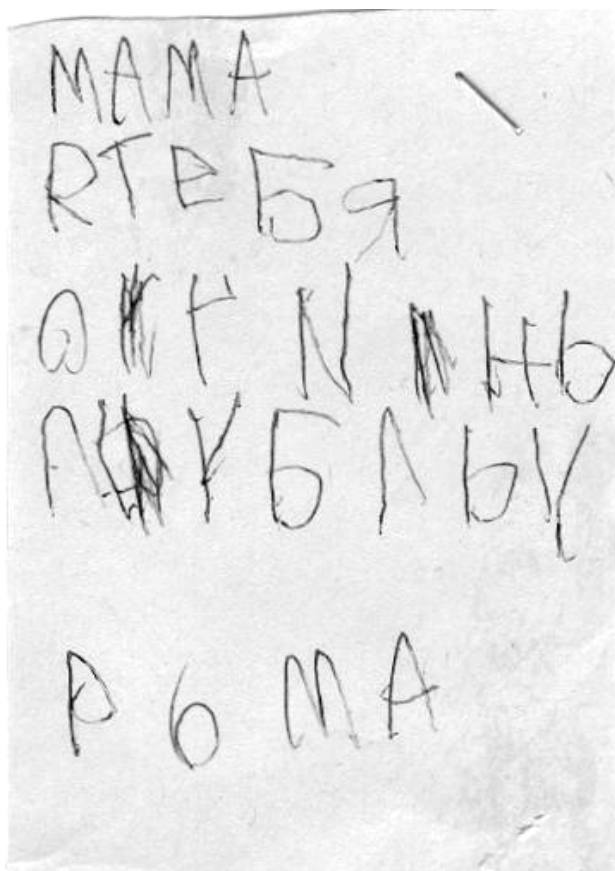
⁶⁴ Гутников. Б.Л. Об искусстве скрипичной игры. (Шульпяков О. Б. Гутников. Очерк жизни и творчества.) Ленинград, «Музыка», 1988.

Из любви

*Чтобы быть хорошим преподавателем,
нужно любить то, что преподаёшь,
и любить тех, кому преподаёшь.
В.О. Ключевский*

*Педагог должен быть нежнейшим садовником,
который любовно ухаживает за своим деревом,
терпеливо и упорно его растит.
П.С.Столярский*

«Каким нам представляется педагог как личность, как воспитатель? Прежде всего, он должен быть **любим** учеником».⁶⁵ К сожалению, часто мы упускаем из виду необходимость этого качества отношений для ребёнка. Какой-то не научной кажется эта проблема, но именно в ней может находиться ключ к загадке понимания.



Ребёнок приходит в школу из атмосферы домашней родительской любви. Это пока единственная, необходимая ему основа взаимоотношений со взрослыми. Едва научившись писать, он спешит сделать маме своё признание. Общеизвестно, что дети выздоравливают, когда мама возвращается из командировки, а прогулка с отцом даже в ненастную погоду кажется увлекательной. И дело не только в безусловной близкой родственной связи, но и в том, что испытывать чувство любви является **насушной** **человеческой** **потребностью**.

Как-то в шутку мы рассуждали с детьми, какие домашние обязанности у каждого члена нашей семьи. Оказалось, что их нет только у кошки. Для чего же тогда кошка, если она ничего не умеет делать? - Кошка – для любви, - сказали в

один голос дети.

⁶⁵ Тагиев М., Парсегов А. Практические вопросы скрипичной педагогики. Баку. 1981.

Польза любви детьми никогда не ставится под сомнение. Это как воздух и вода. Попадая первый раз в учебный класс без родителей, остро ощущая своё одиночество среди большого количества чужих людей, дети плачут. Им говорят, что теперь с ними будет заниматься учитель, он строгий, и его надо уважать. Его нужно слушать, так как потом он будет оценивать твой труд и твои ответы. Но ведь «любовь и оценивание есть нечто противоположное, несовместимые измерения. Любят не «за», а вопреки. Истинная любовь есть любовь ни за что и несмотря ни на что»⁶⁶.

Обретая вместо любви, не зависящей от успехов, уважение, напрямую связанное с достижениями, ребёнок чувствует себя незащищённо. Именно поэтому симпатия педагога, его дружба и помощь так необходимы ребёнку во весь период его ученичества.

Многие отождествляют понятия «педагогическое призвание» и «педагогический талант», потому что в большинстве случаев они дополняют друг друга. Призвание по Ожегову⁶⁷ - дело жизни, назначение. Талант – выдающиеся врождённые качества, особые природные способности. Мне кажется, посвятить себя этой профессии можно, если вы осознаёте всю ответственность за будущее человека и берёте её на себя, если вы каждый свой день можете посвятить заботе о судьбе подопечного, сделать её содержанием ваших мыслей.

Педагогическая работа связана со специфической умственной деятельностью, главным действующим лицом которой является ученик. Но успех в её осуществлении больше зависит от искусства **общения**, т.к. оно обеспечивает результативность приобщения ученика к ценностям культуры. Именно так воспринимают учебный процесс ведущие педагоги: **приобщение к ценностям, а не просто усвоение знаний**.

Взаимная симпатия и доверительность – прочная основа такого общения. Известно, что дети очень остро, болезненно чувствуют одиночество в ситуации непонимания. *«В сравнении с тем, как обычно многословны родители в рассказах о детях и о себе, дети – великие молчаливники. И не потому, что им нечего рассказывать. Потому, что некому»*⁶⁸. Часто мы не знаем причин молчаливости ребёнка, а они оказываются очень просты: *«Замкнутость: кроме правды, единственный способ не лгать»*⁶⁹. Именно в раннем школьном возрасте, когда ребёнок начинает сравнивать и оценивать поведение взрослых, моя дочь написала в своей «автобиографической книжечке»: «Родители – это головы без ушей». На мой вопрос, почему она вдруг это заметила, дочь сказала: «Раньше я думала, что они хорошие». Сейчас я понимаю, что она впервые задумалась о том, что люди, которых мы любим, не всегда поступают в соответствии с нашими ожиданиями. Их приходится любить такими, какие они есть.

Но можно ли любить всех одинаково, и имеет ли право педагог на особо любимых учеников? Несмотря на внешнюю педагогическую неправильность

⁶⁶ Леви В.Л. Нестандартный ребёнок. М., «Знание», 1989.

⁶⁷ Ожегов С.Н. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка; 80000 слов и фразеологических выражений. 3-е изд., М., 1995.

⁶⁸ Леви В.Л. Нестандартный ребёнок. М., «Знание», 1989.

⁶⁹ Там же.

этого явления, **любимые ученики** существуют. Это дети, которым не нужно несколько раз повторять одно и то же, они «схватывают на лету», запоминают всё необходимое и даже больше: они **подают нам интересные идеи**. Расспрашивая своего ученика о том, как он это делает (применимо, скажем, к исполнительскому приёму), педагог пополняет свой методический диапазон из чужого опыта, и вторично использует уже в другой ситуации, с другим учеником. Это ассоциируется с полным кругом деятельности, описанным Л.С.Выготским в его учении о творчестве.⁷⁰

Любимые ученики – не просто удобные ученики (применимо к исполнительской педагогике – те, которые приносят произведение три раза: разбор, игра наизусть и концертное выступление, – таких мы тоже очень любим), но по-настоящему любимые ученики – это наши продолжатели, преемники. Чувство преемничества устанавливает прочный контакт на долгие годы, обе стороны это чувствуют, но почти никогда не афишируют этого.

Обучение тогда плодотворно, когда обогащает и того, кто приобретает знания, и того, кто их несет. Может быть, в этом и заключается одна из наиболее притягательных сторон педагогической деятельности. Вместе с тем без обыкновенной симпатии к каждому ученику, без расположения друг к другу, обеспечивающего необходимый контакт, близкое общение, неиссякаемое терпение, а в обучении музыке оно просто обязано быть таковым, нормальный учебно-педагогический процесс, скорее всего, невозможен.

Особенность педагогического общения заключается также в правильном понимании педагогом той роли, которую он играет в жизни ученика, того места, которое он должен в ней занимать.

Среди самых драгоценных своих бумаг хранил А.С.Пушкин два письма няни. Арина Родионовна не была обучена грамоте, первое письмо написано малограмотным обитателем Михайловского под диктовку Арины Родионовны, второе по её просьбе записано Анной Вульф из Тригорского: «...вы у меня беспрестанно в сердце и на уме, и только, когда засну, то забуду вас...» Кучер Пушкиных рассказывал литератору К.А.Тимофееву: «...Он всё с ней, коли дома. Чуть встанет утром, уж и бежит её глядеть: «здорова ли мама», – он её всё мама называл».

Сравним с этим дневниковую запись Пушкина: «Тут я встретил **доброго** Галича и очень ему **обрадовался**. Он был некогда моим профессором... и **заставил** меня написать для экзамена 1814 года мои Воспоминания в Царском Селе». Благодарность и тёплая привязанность чувствуется в нескольких этих словах. Отношения с учеником ни в коем случае не могут и не должны подменять, замещать его чувство к родителям, здесь право приоритета навечно определено, но идти рядом, в согласии, в единстве общей цели – значит умножить глубину влияния на формирование личности ученика.

Для того, чтобы отношения строились на взаимном уважении, необходимо соблюдение «труднейшего искусства дистанции»⁷¹. Элемент святого отношения, почтения, благодарного преклонения должен

⁷⁰ Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997 стр. 15.

⁷¹ Леви В.Л. Нестандартный ребёнок. М., «Знание», 1989.

присутствовать в ученике. В.Спиваков высказывает своё особое отношение к фразе его педагога, профессора Ю.И.Янкелевича, ставшей такой знаменитой: («Счастлив ощущать, что я больше тебе не нужен»): «Теперь я особенно остро понимаю, после 15 лет преподавания в Гнесинском институте, стольких лет работы с оркестром, какой это **радостный, ценный и горький** момент в жизни педагога. Но я не вполне согласен с Юрием Исаевичем, каждый должен также чувствовать на себе, следуя поэтическому образу Марины Цветаевой, «плащ ученика»⁷².

Присоединяясь к словам замечательного скрипача, глубокого художника, снова обращаюсь к поэзии Марины Цветаевой:

*К вам всем (что мне, ни в чём не знавшей меры,
Чужие и свои?!)
Я обращаюсь с **требованьем веры**
И с **просьбой о любви**.*

⁷² Спиваков В. «Я не устал увлекаться музыкой». «Музыкальная жизнь», 1995, № 7 – 8.

Из прочитанного

*Книги следует читать
так же неторопливо и бережно,
как они писались.
Г.Торо*

*Люди перестают мыслить,
когда перестают читать.
Д.Дидро*

Желание «объять необъятное» приходит всегда, когда смотришь на полку книг, прямо или косвенно имеющих отношение к твоей профессии. Но в силу совершенно понятных объективных причин прочитать удаётся только часть, и всегда остаётся что-то важное за пределами наших знаний. Именно поэтому очень важно следовать советам наших учителей, рекомендующих какую-то определённую книгу как наиболее яркую, основную по этому вопросу. Важно также «делать свои открытия» в мире книг, чтобы расширять диапазон общеупотребительных источников. В обоих случаях крайне важно читать **постоянно**, чтобы знания были «свежими» и, быть может, подталкивали к пересмотру сложившихся методов в практике.

Великие люди считали, что теоретическое знание не всегда придаёт уверенности в принятии решений, ибо однозначных ситуаций не бывает, и **«несчастливы те люди, которым всё ясно»** (Л.Пастер), а **«учёный – это человек, который в чём-то почти уверен»** (Ж.Ренар). Относительность познаваемости жизненных явлений соответствует тёмным пятнам, недостающим звеньям, неразрешимым вопросам в любых науках, существуя как гарантия непрерывного развития и движения.

Одним из замечательных сокровищ педагогической мысли является книга Януша Корчака «Как любить ребёнка», именно в ней мы читаем:

«Я не знаю и не могу знать, как неизвестные мне родители в неизвестных мне условиях могут воспитывать неизвестного мне ребёнка, - подчёркиваю – могут, а не хотят, могут, а не должны.

«Не знаю». – Для науки это туманность, из которой возникают, из которой рождаются новые мысли, всё более и более приближающиеся к истине.

«Не знаю» – для ума, не приученного к аналитическому мышлению, это пугающая пустота.

Я хочу, чтоб поняли и полюбили чудесное, полное жизни и ошеломляющих неожиданностей, творческое «не знаю» современной науки о ребёнке.

*Я хочу, чтобы поняли: **никакая книга, никакой врач не заменят собственной живой мысли, собственного внимательного взгляда.***

Всякий раз, когда, отложив книгу, ты начинаешь плести нить собственных размышлений, - книга достигла цели».

Литература

1. Алексеев А. Педагогика творческого поиска. «Советская музыка», 1981, № 3.
2. Баренбойм Л. Путь к музицированию. Л. 1979. (Л.-М., 1929)
3. Берляничик М.М. О некоторых проблемах учебно-воспитательной работы в классах смычковых инструментов (обзор материалов смотра методической работы музыкальных школ). В сб. Учебно-воспитательная работа в струнно-смычковых классах детских музыкальных школ. Сост. Прозоров А.П. М. 1975.
4. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., Изд-во МГУ, 1982.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Спб, Союз, 1997.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Ред. В.В.Давыдова. М., Педагогика, 1991.
7. Гутников Б.Л. Об искусстве скрипичной игры. (Шульпяков О. Б. Гутников. Очерк жизни и творчества.) Ленинград, «Музыка», 1988.
8. Загадка человеческого понимания. Сб. ст.(сост. В.П.Филатов, вступ. ст. В.А.Лекторского) М., Политиздат, 1991.
9. Зеленин В. Роль речевого общения в скрипичной педагогике. В сб.: Вопросы методики начального музыкального образования. Редакторы-составители Натансон В., Руденко В., Музыка, М., 1981.
10. Каган М.С. Мир общения. Проблемы межсубъектных отношений. М. Политиздат, 1988.
11. Коган Г. У врат мастерства. Психологические предпосылки успешности пианистической работы. М., Музыка, 1969.
12. Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащегося. Вопросы психологии, 1980, №5.
13. Корчак Я. Как любить ребёнка. М., 1991.
14. Леви В.Л. Нестандартный ребёнок. М., «Знание», 1989.
15. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. М., Музыка, 1966.
16. Мелик-Пашаев А.А, Новленская З. Н. Ступеньки к творчеству. М., Редакция журнала «Искусство в школе», 1995.
17. Менегетти А. Введение в онтопсихологию. Хортон Лимитед, Пермь, 1993, 60 стр.
18. Мильтонян С.О. Педагогика гармоничного развития скрипача. Тверь, «Дикси», 1996.
19. Мордкович Л. Изучая педагогическое наследие П.С.Столярского. В сб.: Вопросы методики начального музыкального образования. Редакторы-составители Натансон В., Руденко В., Музыка, М., 1981.
20. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. – М., Музыка, 1988..
21. Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983.

22. Одарённые дети. Пер. с англ., общ ред. Г.В. Бурменской. М., Прогресс, 1991.
23. Раабен Л., Шульпяков О. Михаил Вайман – исполнитель и педагог. «Советский композитор», Л., 1984.
24. Саямов М. О некоторых проблемах музыкального воспитания детей. В сб. Вопросы методики начального музыкального образования. Редакторы-составители Натансон В., Руденко В., Музыка, М., 1981.
25. Соловейчик С. «Агу» и «Бука». Педагогические размышления.
26. Сохор А. Музыка как вид искусства. Гос. муз. изд-во. М.1961.
27. Струве Б.А. Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов. Этюд из области музыкальной педагогики. М., Музгиз, 1952.
28. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. «Радянська школа», Киев, 1972.
29. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. «Радянська школа», Киев, 1984.
30. Тагиев М., Парсегов А. Практические вопросы скрипичной педагогики. Баку. 1981.
31. Тагиев М., Парсегов А. Проблемы мышечных ощущений при обучении игре на скрипке. Баку. 1978.
32. Тимакин Е. Каждый ученик – это новая книга, которую мы должны изучить. «Музыкальная академия», 1993, № 4.
33. Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога. М., Музыка, 1975.
34. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. М., Сов. композитор, 1988.
35. Шульпяков О.Ф. О психофизическом единстве исполнительского искусства. – В кн.: Вопросы теории и эстетики, вып. 12, Л., 1973.
36. Ямпольский А.И. О методе работы с учениками. (Сборник «Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики», сост. Сапожников С., М., 1968.)

Содержание

Л.Ивонина. Поиск взаимопонимания.

Из теории	3
Из практики	12
Из наблюдений	24
Из бесед	32
Из любви	37
Из прочитанного	41