

**МУЗЫКАЛЬНО-
ТВОРЧЕСКОЕ
РАЗВИТИЕ
УЧАЩИХСЯ**

Министерство высшего и среднего специального образования
Латвийской ССР

Даугавпилсский педагогический институт

МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ

Межвузовский сборник научных трудов

Под общей редакцией Д.В.Зарина



Латвийский государственный университет им. П.Стучки
Рига 1981

УДК 372.578

В сборнике научных трудов рассматриваются вопросы музыкально-творческого развития детей в общеобразовательной школе,

Сборник предназначен для учителей музыки общеобразовательных школ, студентов музыкально-педагогических отделений вузов и научных работников, изучающих вопросы детского музыкального развития.

Печатается по решению редакционно-издательского Совета
ЛГУ им.П.Стучки от 24 апреля 1981 года

М 90200-065y II 8.81.4905000000
М 812(II)-81

© Латвийский
государственный
университет
им.П.Стучки, 1981

ПРЕДИСЛОВИЕ

Значительны достижения Латвийской ССР в деле музыкального воспитания детей и юношества. Фундаментом успехов в этой области являются богатые традиции обучения музыке в школах Латвии, родившиеся более 100 лет назад. Большую музыкально-воспитательную работу проводят детские музыкальные школы, но в последние десятилетия пристальное внимание общественности вновь привлекли общеобразовательные школы. Результаты их работы во многом раскрываются в Праздниках песни и других мероприятиях, в которых регулярно принимает активное участие школьная молодежь.

В первом Празднике песни Советской Латвии в 1948 году, помимо взрослых певцов, участвовали более 5000 школьников. Это количество с каждым праздником растет. С 1960 года проводятся специальные Праздники песни и танца учащейся молодежи. Для участия в IV Празднике песни и танца учащейся молодежи, который проводился в 1979 году, было выдвинуто 12000 певцов.

Дальнейшее увеличение количества участников республиканских праздников невозможно по техническим причинам, поэтому проводятся зональные и районные праздники и слеты по отдельным хоровым группам.

Отмеченные успехи достигнуты благодаря основному принципу нашего музыкального воспитания — активной музыкальной деятельности учащихся в учебном процессе, основным звеном которой является пение.

Несомненным успехам в этой области мы обязаны системе релативной сольмизации, которая начала применяться в школах нашей республики около 15 лет тому назад.

В последнее время растет интерес к изучению игры на разных музыкальных инструментах в общеобразовательной школе. В некоторых школах нашли применение движения под музыку, ритмика, музыкально-дидактические игры. Это активное музицирование, выражающееся в исполнительской деятельности учащихся, создает прочный фундамент для развития другой стороны музыкального воспитания — восприятия музыки путем слушания ее, бесед о музыке и т.д.

Постоянно повышающийся интерес к этой сфере деятельности отражат данные Латвийской государственной филармонии. Так, в 1978 году в 281 школе было проведено 1157 лекций-концертов, на которых присутствовали 300984 ученика, в 1980 году в 293 школах было организовано 1405 лекций-концертов, которые посетили 368784 ученика. Не следует забывать также и о многочисленных школьных абонеменах, мероприятия по которым проводятся в помещении филармонии.

Но указанные достижения не означают, что в нашей музыкальной педагогике нет недостатков и слабых мест. Необходимо учитывать, что с каждым годом растут требования по отношению к музыкальной педагогике. Сегодня центром музыкально-педагогического процесса становится музыкально-творческое развитие учащихся.

Решение этого вопроса, помимо частных исследований, требует осознания важности системы музыкальной педагогики в целом, а также понимания места каждой проблемы в общей системе.

Предлагаемый читателю сборник научных трудов представляет собой попытку рассмотрения некоторых вопросов, входящих в общую проблему музыкально-творческого развития детей. Представленные статьи ни в коей мере не претендуют на окончательное решение поставленного вопроса. Целью нашей работы было обобщение материалов проведенных исследований, стремление дать импульс для совершенствования практической работы, а также стимулирование новых исследований.

Статья "Музыкально-творческое развитие учащихся как социальная проблема" рассматривает общие педагогические и психологические стороны этой проблемы, учитывая возможности их решения в условиях Латвийской ССР. В нашей республике осуществлена прогрессивная форма музыкального обучения - так называемые школы с музыкальным уклоном, где используются разные виды музыкальной деятельности, что очень удобно для разработки общих принципов, для сравнения и установления взаимосвязи между разными видами музицирования и т.д. Выводы данной статьи вытекают из анализа вопросов преподавания игры на фортепиано.

Они (эти выводы) применимы и для других видов музыкально-педагогической деятельности.

В статье "Психологические особенности развития музыкально-художественной деятельности младшего школьника" раскрываются некоторые психологические проблемы детского поведения в период зарождения музыкальной деятельности. Показана неразрывная связь музыкального развития практически со всей жизнью ребенка, особо подчеркивается самостоятельный и активный характер этого процесса.

Статья "Развитие чувства музыкального ритма у начинающих пианистов в процессе музыкально-дидактических игр" посвящена сложному вопросу музыкальной педагогики - развитию чувства ритма. Автором найден интересный путь решения поставленных проблем. В статье рассмотрены дидактические игры в связи с фортепианным обучением. Но те же принципы можно использовать и в других видах музыкально-педагогической деятельности.

В статье "Возможности использования аккомпанемента в музыкальном развитии учащихся" рассматриваются в основном методические вопросы. Умение аккомпанировать является очень важным фактором успешного осуществления музыкальной деятельности.

Автор дает анализ тех задач и их решений, с которыми педагог сталкивается в практической деятельности.

Д. В. В а р и н ь

МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ
КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

В условиях развитого социализма особо важной задачей является воспитание гармонической личности. В этой связи вспомним высказывание К. Маркса о том, что "человек утверждает-ся в предметном мире не только через посредство мышления, а и через посредство всех чувств", /1; с.627/. Научно-техническая революция опосредствует всестороннему развитию личности, стимулируя активизацию ее интеллектуальных способностей, развивая научно-мыслительную деятельность. Но всестороннего развития личности нельзя добиться только путем научного познания мира. Для правильного понимания человеком окружающей действительности необходимо также и художественное познание, художественное восприятие мира. Не следует забывать и того, что при социализме искусство выступает не только как необходимое условие познания жизни, но и как могучее средство воспитания советских людей. XXV съезд КПСС поставил задачу: "Обеспечить дальнейшее повышение роли социалистической культуры и искусства в идейно-политическом, нравственном и эстетическом воспитании советских людей, формировании их духовных запросов" /4; с.221/.

Язык искусства своеобразен. Он не осваивается автоматически. Музыку как искусство нельзя воспринять без определенного опыта и знания. "Если ты хочешь наслаждаться искусством, то ты должен быть художественно образованным человеком" /2; с.620/.

В наше время каждый должен стремиться овладеть искусством, поэтому необходимо, чтобы каждый ребенок получил художественное образование (мы, конечно, не имеем в виду профессиональное образование). Этот вопрос с акцентом на социальной роли решения проблемы освещен в специальной литературе. Так, М.С.Каган пишет: "Перспектива развития социалисти-

ческого общества связана с неуклонным повышением удельного веса целенаправленного и научно обоснованного эстетически-художественного воспитания..." /23; с.194/.

Грандиозные задачи, стоящие перед советским искусством, требуют нового отношения к музыкальному воспитанию и процессу приобщения людей к богатствам музыкального искусства. "Если в прошлом процесс распространения искусства мог складываться стихийно, то в наше время пойти по этому пути - значит нанести гигантский ущерб делу социалистической культуры" /50; с.186/.

В этих условиях неуклонно возрастает практическое значение науки, в том числе и роль музыкально-педагогической науки. На всемерное развитие научных исследований нас ориентирует и выступление Л.И. Брежнева на торжественном заседании, посвященном 250-летию юбилею Академии наук СССР, где он, в частности, сказал: "Наука должна все активнее служить и развитию главной производительной силы общества - развитию самого человека, его способностей и дарований, увеличению пользы, которую он приносит обществу". /3; с.367/.

Результаты научных исследований должны внести свои поправки в практическую школьную работу: "...целью занятий искусством и литературой должно стать именно формирование художественных способностей" /20; с.3/.

На практике для достижения указанной цели, т.е. для формирования художественных способностей у детей в общеобразовательных школах, необходим специальный учебный план, в котором предусматривалось бы нужное для этой работы количество учебного времени, а также учитывалось бы то, что детям должна быть дана возможность всестороннего активного музицирования. В Латвийской ССР такой учебный план с ежедневными уроками музыки действует в школах с углубленным изучением музыки или, как их часто называют, в школах с музыкальным уклоном. Кроме классного пения, сольфеджио, хора, слушания музыки, каждому ученику предоставляется один час в неделю для индивидуальных занятий - игры на музыкальном инструменте.

Особо следует подчеркнуть то, что не музыка вообще и не какая-то отдельная часть музыкального искусства, как, например, пение, игра на музыкальном инструменте и т.д., не является специальностью (как в детских музыкальных школах), а му-

зыка используется как средство для всестороннего и развития учащихся.

Такая постановка музыкального воспитания в общеобразовательной школе дает новые возможности для полноценной педагогической работы, но в то же время выдвигает ряд новых теоретических и методических проблем. Ведь методика включения таких разнообразных музыкальных занятий в планы работы общеобразовательной школы еще недостаточно разработана.

Это очень заметно на занятиях по изучению игры на музыкальных инструментах, в частности - игры на фортепиано.

Занятия в системе всеобщего музыкального обучения должны быть ориентированы на развитие творческих способностей учащихся, на творческое, активное отношение к музыке, а через музыку - ко всем жизненным явлениям. Задачи специализированного музыкального обучения (как в детских музыкальных школах) могут решаться более или менее успешно в зависимости от развития способностей каждого ребенка. Но реализация этих задач не является основным критерием успешности учебного процесса.

В последнее десятилетие проведено довольно много исследований, относящихся к усиленному изучению музыки, в том числе и игры на фортепиано, в общеобразовательной школе. В этой связи следует отметить диссертации К.Л.Кравченко /26/, П.М.Чебукова /52/, которые в своих исследованиях опираются на более ранние работы А.П.Шапова, Л.А.Баренбойма, А.А.Алексеева, Т.Л.Беркман, А.А.Блюменфельда и др. С этими проблемами связаны также исследования Л.Г.Арчажниковой /7/, К.А.Замолдиной /45/, М.Д.Авазшвали /5/, В.И.Петрушина /40/, Г.Ф.Кимеклиса /24/, О.Ф.Шелоковой /59/, В.Д.Шульгиной /57/ и др., особенно фундаментальное исследование Г.М.Цыпина /51/.

Важным практическим итогом проведенных исследований следует считать изданные в 1978 году программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ /43/.

Эти исследования, решая отдельные вопросы общей проблемы музыкального воспитания, не дают целостной системы обучения и соответствующих методических приемов, обеспечивающих выполнение задач учебного процесса в школах с музыкальным уклоном. Работа в этом направлении должна быть продолжена.

I. Музыкально-творческое развитие -
часть общего развития ребенка

I. Всесторонне развитая личность и роль музыки в ее формировании

"...Личность... (есть) психологическое новообразование, которое формируется в жизненных отношениях индивида, в результате преобразования его деятельности... Человек вступает в историю (и ребенок вступает в жизнь) лишь как индивид, наделенный определенными природными свойствами, и... личность он становится лишь в качестве субъекта общественных отношений" /32; с.172-173/. Так советский психолог А.Н.Леонтьев /30-32/ определяет понятие "личность", обращая особое внимание на ее историческую и социальную обусловленность. Личность ребенка складывается в процессе становления его как члена общества. Искусство как часть общественного сознания занимает прочное место в структуре развивающейся личности.

Но формирование личности зависит не только от общественных условий. Ее развитие связано с той жизненной позицией, которую человек занимает. Очень важно, чтобы у ребенка с детства складывалось активное, творческое отношение ко всем жизненным явлениям. Большое положительное влияние на творческое развитие детей оказывает искусство, в том числе музыка. Появление потребительских черт в структуре личности заметно тормозит ее развитие. Мы не должны допускать появления потребительского отношения к музыке, иначе вся музыкально-воспитательная работа теряет смысл. В основе правильно поставленного музыкального воспитания должно лежать творческое развитие детей. Эти мысли подтверждаются высказываниями А.Н.Леонтьева, который пишет: "Предметно-вещественные "потребности для себя" насыщаемы, и их удовлетворение ведет к тому, что они низводятся до уровня условий жизни, которые тем меньше замечаются человеком, чем привычнее они становятся. Поэтому личность не может развиваться в рамках потребления, ее развитие необходимо предполагает смещение потребностей на созидание, которое одно не знает границ" /32; с.225-226/. Музыка также не должна "низводиться до

до уровня условий жизни", не должна быть лишь украшением нашего быта. Музыка - искусство, одна из форм познания человеком действительности и воздействия на эту действительность (в том числе и на самого себя). Восприятие музыки всегда должно быть активным, музыка требует сотворчества воспринимающего.

Как известно, личность советского человека формируется в коллективе. О значении искусства как побудителя творческой активности ребенка в этих условиях много писала Н.К.Крупская /27/.

Коллективный характер советского образа жизни оказал настолько большое влияние на личность в процессе ее формирования, что изменилось содержание даже такого понятия, как масса. "Массы при социализме, - пишет А.Сохор, - это не безликая и бездумная толпа, а коллектив единомышленников, в котором каждый имеет полную возможность сохранить и развить свою индивидуальность. Поэтому общедоступное, массовое искусство в наших условиях должно быть не сниженным, вульгарным, обедненным, а напротив, полноценным, высоким по своим идейным и художественным качествам" /47; с.14/.

Значение музыкального искусства в процессе формирования личности определяет место, занимаемое им в учебном процессе. Отметим три направления, по которым музыка как вид искусства (мы не рассматриваем прикладное использование музыки) воздействует на развивающуюся личность.

Во-первых, это художественное познание мира. Сюда относится активное воздействие на мир путем художественного творчества, а также художественное и эстетическое воспитание человека. В учебном процессе музыка должна воздействовать на личность своим содержанием, эмоциональной насыщенностью, способностью захватить и увлечь человека. Это положение является общепризнанным в советской музыкальной педагогике /6, 8, 22, 49, 54, 55/.

Во-вторых, организационно-воспитательное значение занятий искусством. Эти занятия помогают создать творческий климат в школьном коллективе, благоприятно влияют на весь учебный и воспитательный процесс. /15, 54-56/.

В-третьих, это огромное значение музыки в процессе формирования этических взглядов молодежи. На это неоднократно

указывали передовые мыслители, общественные деятели и педагоги В.Г.Еслинский /10; с.49/, Г.В.Плеханов /41; с.273/, В.И.Щацкая /55/, Н.А.Ветлугина /17/, Д.Б.Кабалевский /22/, латвийский педагог и методист музыкального воспитания Елиэ Розитис.

С большим значением музыки в формировании личности ребенка пишут и современные прогрессивные педагоги-музыканты зарубежных стран Стефан Следзивицкий /46/, Ян Будик /16/, Пауль Михель /36/, Карихард Биньковский /14/.

Восприятие музыки опирается на те же основы, что и ее исполнение или создание. Музыка как общественное явление едина в своих проявлениях, и они подчиняются общим закономерностям. Поэтому воспитание слушателя в плане развития личности не должно отличаться от воспитания композитора или исполнителя. Если личность слушателя бедна, он воспримет только небольшую часть тех духовных богатств, которые заложены в многогранном и глубоком произведении искусства. Музыкальное воспитание дает наилучшие результаты, если все три вида деятельности - сочинение, исполнение, слушание - выступают в неразрывном единстве.

2. Музыкальное развитие детей

Для того чтобы музыкальное развитие проходило нормально, в жизни ребенка должна присутствовать музыка. "Только музыка пробуждает музыкальное чувство человека" /1; с.627/.

Но не всякая музыка дает желаемый результат. Необходимо, чтобы она была художественно полноценной и соответствовала уровню общего и музыкального развития ребенка. Только такая музыка окажет благотворное влияние, образы которой ребенок хотя бы частично способен прочувствовать и осмыслить.

Дети должны привыкать относиться к музыке внимательно, воспринимать ее разнообразное содержание. Недостаточно, если ребенок довольствуется только общим настроением музыкального произведения. Конечно, первым этапом будет именно общее восприятие характера музыки /11/. Но музыкальное воспитание должно идти по пути все более дифференцированного переживания и осознания содержания произведения.

Детей следует оберегать от малохудожественной, пустой музыки, которая, кроме общего настроения, ничего не содержит.

Слушая такую "музыку", ребенок привыкает воспринимать не содержание, а отдаваться только физиологическому воздействию звукового потока. Осознавая такую опасность, академик Б.В.Асафьев предостерегал от гипнотического погружения в музыку, которая "...не дает роста жизненным силам, а только возбуждает их, как возбуждают и отравляют наркотики..." /8; с.54/.

Отрицательное воздействие на ребенка может оказать и хорошее, содержательное, но для него еще слишком сложное произведение. Музыка надо тщательно выбирать, учитывая как допустимый минимальный, так и максимальный уровень сложности. Необходимо добиваться постепенного роста уровня музыкального развития ребенка. Игнорируя это положение, мы рискуем встать на путь авантюризма в педагогике. Правда, в наших условиях решение этой задачи облегчается тем, что музыка включена в школьную программу, и музыкальное развитие опирается на систематическую учебную работу, которая невозможна без строгого соблюдения постепенности в усложнении задач.

Успех учебной работы, а в дальнейшей перспективе - характер и направленность музыкальной культуры, во многом зависит от методики преподавания и освоения музыкальных знаний, от системы музыкального образования вообще. Методика музыкального обучения является неотъемлемой частью любой музыкальной культуры, поэтому ее надо рассматривать в неразрывной связи с конкретными музыкальными традициями.

В основу методической системы многие музыкально-педагогические направления ставят активное музицирование, усиленную детскую исполнительскую деятельность. Так, Т.Л.Беркман отмечает: "Художественное воспитание осуществляется через художественную деятельность детей (пение, игра на инструменте, танец, сценическое исполнение). Эта художественная деятельность в основе своей - исполнительское творчество" /12; с.95/. Это дает возможность ребенку самостоятельно оперировать реальным материалом музыкального искусства, знакомиться на практике с разными средствами музыкальной выразительности и находить возможности выражения в музыке своих настроений и чувств. "Через художественное переживание уже в раннем детстве непременно возникает пока еще в бессознательной форме чувство индивидуального самовыражения и чувство растворения в человеческой общности."

взаимно дополняющие друг друга. Поэтому основу нашей системы музыкального воспитания составляет не просто активное пение, а активное совместное пение уже на самом первоначальном этапе" /53; с.132/.

Прогрессивные педагоги мира единодушны в том, что эта активная музыкальная деятельность является естественной для ребенка уже с самого раннего возраста. Эдгар Виллежис пишет: "Первоначальное музыкальное воспитание предназначается для всех детей без исключения. Основные элементы музыки (моторика, слух, эмоциональность, интеллект) заложены в ребенке, и речь идет не о том, чтобы привнести их ребенку извне, а о том, чтобы вывободить его творческие силы" /18; с.338/.

Музыкальное развитие детей связано с естественным ростом их внутренних потребностей, способностей и способов деятельности. В музыкальном развитии мы не можем выдвинуть цель - по возможности быстрее приобщить ребенка к богатствам мировой музыкальной культуры, ввести его "в мир серьезной музыки", т.е. по возможности быстрее сформировать его как взрослого. Мы должны считаться со всеми особенностями детского возраста, и освоение богатств музыкального искусства подчинять тем же закономерностям развития, на которых базируется современная советская педагогика. Как нельзя мириться с отставанием музыкального развития детей, также нельзя допускать и противобратственного форсирования отдельных элементов этого процесса.

3. Творчески активный характер детской музыкальной деятельности

Нормальное развитие ребенка всегда связано с проявлением его активности. Во всех областях жизни ребенок постоянно открывает новые, неизвестные ему явления. Первые опыты познания окружащей действительности проходят исключительно по инициативе ребенка ("ориентировочный рефлекс" по И.П.Павлову). Музыкальное воспитание "...должно включать в себя заботу о развитии не только художественного восприятия, но и продуктивных форм художественной деятельности, того, что обычно называется художественным творчеством" /49; с.16/. Очень важно эту непосредственную детскую активность и инициативу сохранить и ис-

пользоваться не только в раннем детстве, но и в течение всей жизни, ибо "...творчество в самом широком смысле выступает как механизм развития" /42; с.72/.

Однако творчество в педагогическом процессе необходимо не только как основа художественного освоения внешнего мира. Без творческого подхода нельзя воспринимать и произведения искусства. Каждый слушатель воспринимает музыку в зависимости от своего опыта, знаний, отношения к музыке вообще и к данному произведению в особенности. Музыку понимают активные, творческие, духовно богатые люди. Человек сухой, черствый не способен к творческому полету мысли, он не поймет необычных творческих достижений композитора. Так, известный советский музыковед Г.М.Коган говорит, что "...между творчеством и восприятием нет непроницаемой перегородки, непроходимой стены; у того и другого - одни истоки, общие корни, одно другому бродни, одно в другое переходит" /25; с.96/.

Академик Б.В.Асафьев указывает не только на значение творчества в восприятии художественного произведения, но и на важность его в образовании той активной жизненной позиции, создание которой является целью всей нашей воспитательной работы /8; с.96/.

В специальной литературе раскрываются некоторые психологические и педагогические закономерности, относящиеся к практическому применению творческого метода в музыкально-педагогической работе.

Б.М.Теплов пишет: "Главное условие, которое надо обеспечить в детском творчестве, - искренность. Без нее все другие достоинства теряют значение. Этому условию, естественно, удовлетворяет то творчество, которое возникает у ребенка самостоятельно, исходя из внутренней потребности, без какой-либо преднамеренной стимуляции" /49; с.19/. К этим словам следует добавить, что это субъективно, т.е. с точки зрения ребенка верно. Объективно педагогу надо создать такую обстановку, в которой проявление детского творчества становится необходимым.

Более подробного рассмотрения требует проблема возможности (или невозможности) художественных результатов в детской творчестве. Так, В.Давыдов и Д.Полдянов отмечают, что "...сход-

ство таких занятий с художественной деятельностью оказывается внешним. По существу же они протекают у школьников по всем правилам ролевой игры" /20; с.4/. Если же достижение художественных результатов невозможно, то постановка нашего вопроса об использовании творческой активности детей для их художественного развития теряет всякий смысл.

Теоретическое исследование и практический опыт многих авторов позволяют заключить, что художественный результат детского творчества возможен, но при наличии нескольких условий. Все эти условия у дошкольников еще не сложились, потому их деятельность субъективно не носит художественного характера.

В дошкольном возрасте детское творчество развивается неосознанно, лишь эмоционально отражая переживания. Это происходит в условиях игровой деятельности. Эмоциональное содержание детского творчества - первый из обязательных компонентов, который обуславливает возможности появления художественного результата. "С чувства должно начинаться восприятие искусства; через него оно должно идти; без него оно невозможно" /49; с.II/. Непосредственная эмоциональность детского творчества онтогенетически появляется раньше других компонентов. Задача педагога - сохранить это ценнейшее свойство в течение всей жизни.

"Но чувством художественное восприятие, конечно, не ограничивается. Это восприятие сначала "чувствующее", а затем, как следствие, "думающее" и притом глубоко и проникновенно думающее" /49; с.II/. В школьный период восприятие, а также творчество (без которого невозможно художественное восприятие) осуществляется в условиях учебной деятельности, на нее влияют полученные знания. "Учить творчеству, - пишет В.Давыдов, - ... прежде всего учить аргументации, выработать у детей приемы аналитического мышления" /19/. Необходимо учесть значение этой мысли для художественного творчества, развития осознанного ее компонента. Осознанность творчества (художественная форма, система критериев и оценок) - второй из обязательных компонентов деятельности в получении художественного результата.

Отметим еще один момент - общественные условия, в которых происходит творческое музицирование. Л.Мазель пишет, что "...существует то, что в конечном счете определяет и средства

и образное содержание музыки: ее социальное значение, ее роль, условия и характер ее конкретного функционирования в обществе" /34; с.319/. Ребенок должен чувствовать необходимость общения посредством своего творчества с другими людьми. "Искусство, в сущности, и есть общение искусством..." /29; с.101/. Это "общение искусством" обычно в школе выходит за пределы учебной работы и осуществляется в рамках общественно-полезной деятельности. Направленность творчества на слушателя - третий обязательный компонент деятельности с целью получения художественного результата.

Необходимо отметить, что наличие трех вышеупомянутых моментов в детском творчестве само по себе еще не гарантирует художественного результата. Это только необходимое условие для его появления.

Тех же условий требует и исполнительское творчество. Однако в этом случае они "приступают к работе" в другом порядке. Изучение нотного текста требует прежде всего осознанного подхода. На этой основе появляется возможность проникнуть в содержание произведения, систему его образов, мыслей и чувств, их эмоционально раскрыть. Только опираясь на авторскую позицию, исполнительское творчество может осуществиться.

4. Современная общеобразовательная школа - центральное организаторское звено детского музыкально-творческого развития

Основным средоточием, влияющим на развитие ребенка в школьный период является обучение. Оно имеет особенно большое значение в интеллектуальном развитии ребенка.

Элементы обучения присутствуют в жизни семьи и в деятельности детских дошкольных учреждений, но с достижением школьного возраста центром, который определяет учебу как главный вид деятельности ребенка, становится школа. Современная общеобразовательная школа, непрерывно впитывающая в себя все лучшее, что дает наша жизнь, в динамике своего совершенствования способна обеспечить необходимое развитие, в том числе и музыкально-творческое, всех детей.

Но музыкальное воспитание детей осуществляется не только в общеобразовательной школе. Система музыкального образования

у нас получила очень широкое распространение. Музыкальным обучением детей занимаются детские музыкальные школы, студии и кружки при домах пионеров, дворцах культуры, клубах и т.д. Существуют многочисленные коллективы детской музыкальной самодельности. У всех детей, которые этого желают, есть возможность систематически заниматься музыкой.

Однако, все эти учреждения существуют в отрыве друг от друга и зачастую в своей работе преследуют разные цели. Теоретически не разработаны общие основы системы музыкального развития детей. Такие теоретические концепции могли бы служить координирующим и объединяющим элементом во всей разнообразной и очень нужной работе, которую ведут школы и внешкольные учреждения в музыкальном обучении детей.

Дело усложняется тем, что уровень музыкальной одаренности у детей очень разный, следовательно, их музыкальные потребности не одинаковы. Дети с неразвитыми музыкальными способностями почти совсем не интересуются музыкой, по крайней мере ее содержательной ("серьезной") стороной, они стараются избегать музыкальных занятий в школе. Музыкальные потребности детей с яркими способностями общеобразовательная школа полностью не может удовлетворить. Закономерности возможной их профессионализации требуют раннего специального обучения.

Но в любом случае центром формирования личности человека обязательно является общеобразовательная, а не специальная школа. Это определяется необходимостью формирования целостной личности человека. Разностороннее школьное обучение, где все учебные предметы выступают как необходимые части одной системы, согласованные требования единого педагогического коллектива - это незаменимая основа для дальнейшего развития личности.

Наша главная цель - добиться усовершенствования музыкального воспитания в рамках общеобразовательной школы. Задачу общего музыкального воспитания детей нельзя решить путем направления максимально возможного числа детей в детские музыкальные школы. В эти школы, являющиеся специальными учебными заведениями, должны направляться дети, у которых уже выявились яркие музыкальные способности и стремление к специфически исполнительской деятельности.

Советская общеобразовательная школа является центральным звеном общей системы воспитания подрастающего поколения. Эта система предполагает единые цели и задачи в воспитательном процессе, взаимную согласованность между учебными предметами, связь методики преподавания с возрастными особенностями детей. Музыкальное воспитание объективно занимает в этой системе свое определенное место.

II. Некоторые основные элементы музыкально-творческого развития

Под музыкально-творческим развитием в данной работе понимается развитие

- 1) потребности активного музицирования,
- 2) способности эмоционального переживания и осознанного осмысления музыки,
- 3) умения импровизировать как исходный момент творческого музицирования.^{х)}

Рассмотрим эти вопросы более подробно.

1) Развитие потребности активного музицирования

Работы таких известных советских психологов, как А.Н. Леонтьев, А.В.Петровский / 30-32, 39/, а также некоторые новейшие исследования /37, 48/ дадут нам возможность выработать определенное представление о развитии музыкальных потребностей.

Музыкальные потребности являются основным побудителем музыкальной деятельности ребенка, поэтому формирование этих потребностей определяет весь ход музыкального развития.

Процесс образования и развития потребностей активного музицирования протекает постепенно и состоит из нескольких

^х Автор не претендует на исчерпывающий анализ данного вопроса. Рассматриваемые элементы раскрывают только одну грань общей проблемы, но эта грань характеризует наиболее актуальные практические аспекты и в то же время дает возможность теоретически обоснованно подойти к изучению вопроса.

этапов. Для получения положительного результата необходимо активное педагогическое воздействие на весь процесс образования потребностей, начиная с самого первого этапа и не пропуская важных звеньев в цепи развития.

Динамика нормального развития требует постоянного внимания к изменяющимся и растущим потребностям. Рост музыкальных потребностей требует их удовлетворения, удовлетворение вызывает новый рост, расширение и углубление потребностей.

Важно, чтобы удовлетворение потребностей не привело к появлению потребительского отношения к жизни и музыке. Для этого потребности должны развиваться в условиях общественно полезной деятельности.

Музыкальные потребности каждого человека должны соответствовать потребностям всего советского общества. Музыка не должна быть только средством развлечения или элементом украшения жизни. Музыка должна воспитывать активную, творческую личность. Только потребность к такому общению с музыкой мы можем назвать нравственной.

Потребности активного музицирования в конкретных условиях проявляются как мотивы к деятельности. При формировании музыкальных потребностей мы должны учитывать всю сложность этого процесса.

Мотивы музыкальной деятельности также складываются постепенно.

Исходным моментом в процессе образования потребности активного музицирования является появление соответствующей установки. Установка появляется неосознанно в результате воспитания. Музыкальные потребности, как все культурные потребности, могут появиться только в условиях общественной деятельности, в определенной социальной ситуации. В педагогических целях необходимо организовать соответствующие "установочные ситуации", чтобы с уверенностью получить положительные установки и полностью исключить возможность появления отрицательных установок (предубеждений) к активной музыкальной деятельности.

Следующий этап образования потребности активного музи-

пирования проявляется как влечение. Влечение к музыке возникает неосознанно, как результат определенных жизненных условий. Если влечение побуждает музыкальную деятельность, она развивается, совершенствуется и становится все более осознанной.

Более осознанным видом человеческих побуждений является желание, в котором осознается объект и характер потребности, а также средства ее удовлетворения.

Важнейшим мотивом поведения человека вообще, в том числе и в осуществлении его музыкальных потребностей, является интерес.

Использование интереса как мотива деятельности имеет большое значение в организации учебного процесса. Но здесь следует учитывать взаимосвязь мотива с соответствующей потребностью. Стремление родителей или педагогов возбудить интерес ребенка к музыкальным занятиям может быть успешным только в том случае, если оно будет опираться на потребность ребенка к активному музицированию.

Мотив, в данном случае интерес, побуждает и направляет деятельность человека. Мотив опредмечивает потребность, ибо деятельность всегда предметна. Потребность к активному музицированию может вызвать интерес к изучению игры на фортепиано. Но учебный процесс должен соответствовать потребности, вызвавшей интерес к занятиям. Результаты учебы должны дать возможность активно музицировать на более высоком уровне, чем до учебы. Если занятия не будут удовлетворять потребность к активному музицированию, интерес к ним пройдет.

При высоком уровне развития потребностей мотив может проявиться в виде убеждения. Потребность активного музицирования может развиваться до такого уровня, когда ее мотивом выступает убеждение, опирающееся на мировоззрение человека.

2) Развитие способности эмоционального переживания и осознанного осмысления музыки

Как известно из психологии, возникновение и развитие способностей связано с наличием у человека определенных задатков. И, хотя нет основания отрицать значение природных задатков в появлении и развитии музыкальных способностей, мы

должны с особым вниманием отнестись к мысли А.Н.Леонтьева о том, что "...специфически человеческие способности и функции складываются в процессе овладения индивидом миром человеческих предметов и явлений, и ... их материальный субстрат составляет прижизненно формирующиеся устойчивые системы рефлексов" /31; с.206/. Это положение дает нам возможность утверждать, что основную роль в выявлении музыкальных способностей играют не врожденные особенности, а функциональные мозговые центры, которые формируются при жизни человека. Из этого следует вывод, что интересующие нас музыкально-творческие способности могут возникнуть и развиваться у всех детей.

Способности развиваются только в деятельности. Для развития музыкальных способностей требуется включать ребенка в соответствующую специальную деятельность - активное музицирование.

Утверждение, что все дети могут развить у себя музыкальные способности, конечно, не означает, что все дети музыкально одаренные. Степень одаренности у детей разная, и определить ее можно только одним путем - путем систематических занятий со всеми детьми с последующей оценкой полученных результатов и анализом динамики успехов /44; с.648/. /39; с.22/.

Возникновение и развитие способностей тесно связаны с потребностями личности. Такой мотив деятельности, как интерес, одновременно является важнейшим стимулом развития способностей. Если в результате целенаправленной учебной работы у ребенка складывается потребность в музыкальном искусстве, появившийся интерес к музыкальным занятиям дает толчок в развитии музыкальных способностей.

Развитие музыкальных способностей зависит от правильно организованного музыкального обучения, одним из главных компонентов которого является методика преподавания музыкальных знаний.

Но даже при самой лучшей методике дети будут осваивать по-разному музыкальные знания. Способности разовьются у всех, но некоторые добьются больших, другие - меньших результатов.

Творческое восприятие музыки включает в себя способность эмоционально переживать и умственно осознавать содержание музыкального произведения.

Эмоциональное содержание музыкального произведения отражено в музыкальном языке, но его восприятие требует определенного опыта.

Как известно, ребенок (а также неопытный слушатель - - взрослый) вначале воспринимает музыку расплывчато, неконкретно. Он может почувствовать только общее настроение, а не конкретно эмоциональное содержание. Известны исследования о детском музыкальном восприятии В.И. Белобородовой, которая, в частности, отмечает: "Для музыкального восприятия 7-9-летних детей характерен комплекс взаимосвязанных друг с другом свойств: эмоциональность, целостность, образность и в то же время диффузность, нерасчлененность" /II; с.80/. Такой уровень восприятия является естественным, если его рассматривать как этап развития слушателя. Но если этот период затягивается и человек от музыки ничего больше не желает получать, то восприятие только общего настроения ведет к пассивному переживанию, о вредности которого говорил Б.В. Асафьев, сравнивая такое восприятие с воздействием наркотиков /8; с.54/.

С накоплением опыта и в результате музыкального образования (активной музыкальной деятельности) человек ищет более разнообразное содержание в музыке. Если в произведении такое эмоциональное содержание есть, то качество восприятия зависит от возможно более полного физического и духовного участия субъекта в процессе восприятия. Активное восприятие предполагает также образование разных ассоциаций, эмоциональный отклик на музыкальные образы, творческое сопереживание авторской мысли. В результате эмоционального воздействия рождаются более обобщенные высокие, поистине человеческие чувства. Конечно, способность эмоционального восприятия музыки не появляется сразу. Как пишет А.Н. Леонтьев, "...развитие всех психических свойств человека проходит ряд последовательных этапов, на которых происходит формирование отдельных звеньев, составляющих обязательное условие для того, чтобы мог сложиться конечный механизм, составляющий основу данного свойства" /30; с.32/.

Огромное значение имеют активные формы индивидуального и коллективного музицирования. Эмоциональное переживание музыкального содержания черпается в конкретном общении о музыкальном произведении.

Осознанное восприятие музыки связано с развитием сознания у ребенка. Сознание как в филогенезе, так и в онтогенезе возникает в определенных условиях. "Хотя сознание и имеет свою длительную предысторию в эволюции животного мира, впервые оно возникает у человека в процессе становления труда и общественных отношений. Сознание с самого начала есть общественный продукт" /1; с.29/.

Развитие сознания и одновременное развитие возможности осознанного восприятия музыки происходит в связи со становлением личности ребенка. Появление осознанного восприятия возможно, если этого требуют условия деятельности ребенка.

Осознание музыки связано с мыслительной деятельностью, необходимость в которой появляется при оценке явлений музыки. Такая оценка необходима, если имеет значение результаты действий, в условиях ролевой игры или в общественно полезной, трудовой деятельности. В этих условиях требуется постоянная самооценка того, что в конкретной музыкальной деятельности соответствует намерению, ведет к поставленной цели, а что уводит в сторону или даже мешает. Требуется мысленный охват музыки. Опираясь на вышеизложенное, мы можем сказать, что осознание музыки есть понимание музыкального произведения как произведения, в которое включены мыслительные действия субъекта.

В практической педагогической работе важно учитывать, что осознанное восприятие музыки появляется постольку, поскольку в детском неосознанном музицировании начинают действовать правила. Такой подход по отношению к детскому музыкальному творчеству использовал чешский педагог Ян Будиш /16/, а к литературному творчеству - советский педагог В.А.Левин /28/.

3) Развитие умения импровизировать как исходный момент творческого музицирования

Этот вопрос исследован значительно меньше предыдущих, но мы считаем, что на него следует обратить особое внимание хотя бы потому, что в литературе о нем содержится крайне мало сведений.

Некоторые отечественные и зарубежные музыкальные деятели считали импровизацию важной частью музыкального воспитания. Уже в 20-е годы академик Б.В. Асафьев критиковал догматические приемы старых музыкально-педагогических школ, сковывавшие музыкальную одаренность ребенка. Он выступал в защиту музыкально-творческого развития, активизирующего инициативу детей. "Как только у детей накопится некоторое достаточное количество слуховых впечатлений, необходимо попробовать с ними импровизировать" /8; с.100/.

Видный австрийский музыкальный педагог Карл Орфф также использовал импровизацию для активизации музицирования учеников.

Импровизацию в настоящей работе мы понимаем как совокупность следующих ее граней:

1) импровизация - это вид активной творческой деятельности ребенка, а в зрелой форме - вид художественного творчества;

2) при импровизации сочинение музыки происходит непосредственно в процессе ее исполнения;

3) импровизация является подготовительным этапом композиторского творчества и неотъемлемой частью процесса творческого исполнения музыки (см. также /60/).

От композиторского творчества импровизация отличается тем, что в композиции происходит сознательный отбор конкретных музыкальных элементов (интонаций), в импровизации же для такого процесса недостает времени, или музицирующий не созрел для такой деятельности. Импровизирующий может сознательно выбирать только основные элементы музыкального языка - главные средства музыкальной выразительности - регистр, основной характер созвучности (тембр), темп, артикуляцию, фактуру, основные ритмические формулы, мелодические обороты. Конкретная реализация этих средств выразительности, сочинение музыкального материала во многом происходит неосознанно или в подсознании.

Такая возможность активно работать с музыкальным материалом и управлять им на уровне развития ребенка заметно активизирует его музыкальную деятельность.

В плане творческого освоения игры на музыкальном инстру-

менте (на основе импровизации) очень интересны известные принципы обучения юного В.А.Моцарта, о которых мы знаем из книги К.А.Мартинсона "Индивидуальная фортепианная техника".

Первые впечатления ребенка были связаны с музыкальной атмосферой дома. Наблюдая за учебными занятиями сестры, он, подражая ей, начал поддвскивать на фортепиано разные звуки, радуясь своим открытиям. Отец в игровой форме помогал мальчику знакомиться с музыкой, и вскоре у ребенка появилась потребность самостоятельного творчества: сын играл, отец записывал.

Подобным образом происходило знакомство В.А.Моцарта и со скрипкой. В течение длительного времени перед началом учебных занятий скрипка находилась в его распоряжении. Он самостоятельно ознакомился с ней и даже, к большому удивлению взрослых, смог принять участие в игре ансамбля, хотя играл "сплошь неправильной и неподходящей аппликатурой" /35; с.20-21/.

Хотя приемы обучения юного Моцарта дали блестящие результаты, в повседневной педагогике их практически не применяют, ибо обычно не встречаются дети с таким высоким уровнем музыкальной одаренности и такой активностью. Рядовые педагоги считают, что такие методы работы пригодны для занятий с "вундеркиндами" и имеют очень мало общего с нашей ежедневной работой. Практика показывает, что чем менее ярки данные обучающихся, тем более формальным становится учебный процесс.

В традиционной фортепианной педагогике всю активность берет на себя педагог. Он уверен "...в существовании общих закономерностей целесообразной постановки руки, которые необходимо индивидуально преломлять в соответствии с анатомическими, физиологическими, а несколько позже - и психологическими особенностями обучаемого" /58; с.115/.

В центре внимания при такой постановке работы находятся "общие закономерности целесообразной постановки руки", которые должны достигаться педагогом в соответствии с особенностями обучаемого. При такой системе доминирует инициатива педагога. Он знает упомянутые закономерности, выявляет особенности обучаемого и пытается использовать эти закономерности в работе с конкретным учеником. Детская активность сведена до минимума. Ребенку остается только послушно выполнять указания

педагога. Об организации детского творчества в данном случае говорить трудно.

Только музыкально одаренные дети могут преодолеть этот формализм технического обучения, но ученики со средними способностями необходимого стимула для своего музыкального развития не получают.

Исходным моментом в педагогике Моцарта является детская активность, творческая инициатива ребенка, которая вначале, конечно, реализуется с ошибками по отношению к "общим закономерностям". Задача педагога - направлять свою работу на совершенствование детской музыкальной деятельности.

Что касается применения технических приемов игры во время художественного исполнения музыкального произведения, то традиционная методика считает, "...что отчетливое слуховое представление в процессе своей реализации автоматически вынуждает исполнителя отбирать самые рациональные движения, иначе оно (представление) невоплощаемо" /58; с.113/.

При более подробном анализе оказывается, что это утверждение правильно для зрелого пианиста, но ничего не дает начинающему, ибо у него отсутствует "отчетливое слуховое представление". Эти представления нельзя привести извне, по утверждению советских психологов (в частности, Б.М.Теплова, Б.Г. Ананьева), они не возникают сами собой, а развиваются в процессе конкретной деятельности.

Применительно к игре на фортепиано об этом писала Т.Л. Беркман: "В фортепианной игре музыкально-слуховые представления формируются в процессе самого исполнения" /13; с.31/.

Задача сегодняшней методики - обеспечить такой путь обучения игры на фортепиано, при котором на первом месте было бы постепенное накопление слуховых представлений в процессе активного музицирования на инструменте. Технические приемы выступают как необходимое условие детского творчества.

Удобной формой для решения этой задачи является импровизация на фортепиано с самого начала учебного процесса.

В последние десятилетия во всем мире передовые музыкальные педагоги ищут пути применения импровизации в работе над музыкальным развитием ребенка. Очень радикальные взгляды по этому вопросу высказали югославские исследователи. Так,

Р.Супек пишет: "Ребенок необычайно разнообразен в своих творческих высказываниях, не любит повторяться, отличается богатой изобретательностью. Импровизируя, дети никогда не возвращаются к тому же образу и форме изложения, и в результате появляются интересные сождения, отличающиеся художественным вкусом, лишенные банальности и подражательства" /9; с.232/.

Поддерживая эти взгляды, музыкальный педагог Элии Башич указывает на большую активность детей при импровизации и делает вывод: "Всё больше мы убеждаемся, что подлинно самостоятельное детское творчество встречается только там, где над ним нет контроля взрослых, - и наоборот" /9; с.226/.

Мысль об огромном значении искренности в детском творчестве высказал и В.М.Теллов /49; с.19/.

Однако в нашей фортепианной педагогике господствующее место занимает традиционная методика, сущность которой выразила советский педагог Н.Льбомудрова: "Воспитание и образование учащихся осуществляется в форме "обучения", т.е. путем систематической работы педагога, последовательно сообщаемого учащимся те или иные знания и руководящего их воспитанием - формированием личности каждого учащегося. Процесс обучения предусматривает также обязательную работу самих учащихся и активное усвоение ими данных знаний" /33; с.21-22/.

Для музыкально-творческого развития всех детей в условиях общеобразовательной школы, для стимуляции роста даже самых небольших музыкальных способностей, путь, указанный Н.Льбомудровой, является недостаточным.

Как социальное явление музыка существует в трех подчиненных общим закономерностям формах: сочинение, исполнение и слушание. Генетически вначале возникает активная, внешняя форма деятельности. В музыке она объединяет сочинение и исполнение и выступает в виде продуцирования (при игре на фортепиано - как импровизация). Затем внешняя форма деятельности переходит во внутреннюю - на основе восприятия образуются музыкальные представления. Как восприятие, так и представления являются составными частями музыкального слуха, развитие которого определяет появление новой (внутренней) формы музыкальной деятельности, - слушания музыки.

Строго разграничить эти формы практически невозможно.

Они непрерывно влияют друг на друга и развиваются в неразрывном единстве. Принципиально важным является тот факт, что активная музыкальная деятельность обуславливает развитие музыкального слуха, а не наоборот.

Исполнение заранее сочиненного произведения является еще более сложным видом репродуктивной деятельности и генетически стоит еще выше: на основе умственных действий возникает внутреннее представление звучания. Это представление, выступавшее как цель, порождает практические действия по реализации этой цели с помощью инструмента. Кроме того, для полноты процесса исполнения требуется также внимательно вслушиваться в свою игру, сравнивать реальное звучание с заранее существующим внутренним представлением и правильно оценивать свое исполнение.

Приведенный анализ разных форм музыкальной деятельности показывает, что, вопреки существующим мнениям, импровизация является самой простой, а исполнение заранее сочиненного и написанного произведения - самой сложной формой музыкальной деятельности. В педагогике, разумеется, лучше начинать с более простой формы музицирования.

Мысль о первичности продуктивной деятельности высказана уже Б.М.Телловым, который, в частности, говорил: "По отношению к некоторым видам искусства для детей младшего возраста продуктивная деятельность может быть даже естественнее, чем деятельность "воспринимающая" /49; с.17/.

Стимулирование активных форм музицирования не только приносит методическую пользу. Это очень важно с точки зрения развития общей и музыкальной культуры нашего общества. В этой связи Г.М.Коган пишет, что "...активное музицирование, хотя бы и любительское, - важный, ничем не заменимый элемент музыкальной культуры, и вытеснение его пассивным слушанием, при всех минусах первого и плюсах второго, чревато для нее такими же печальными последствиями, какие принесли бы, например, общей культуре замена собственного чтения, собственного владения грамотой слушанием высококвалифицированных чтецов" /25; с.50/.

На огромную роль активного музицирования в воспитании слушателя указывал академик Б.В.Асафьев: "...непомерно уве-

личивающееся количество концертов еще не сможет само по себе создать сознательного слушателя. Для этого необходимо вызвать в слушателе инстинкт исполнителя. Надо, чтобы возможно большее число людей активно хоть в самой меньшей мере, но активно соучаствовало в воспроизведении музыки. Только тогда, когда такой человек ощутит изнутри материал, которым оперирует музыка, яснее почувствует он течение музыки вовне" /8; с.23/.

Эти высказывания свидетельствуют о том, что в сознании передовых музыкантов все три формы существования музыки - сочинение, исполнение и слушание - выступают в единстве. Нельзя рассчитывать на деятельность ребенка в пределах одной формы, совершенно не касаясь остальных.

Известно, что полнота восприятия слушателем музыки, зависит от его опыта. Если у слушателя нет опыта творческого музицирования, то творческое восприятие состояться не может. Г.М.Коган пишет: "Настоящее восприятие - всегда соотвечает, соучастие в том, что видишь, слышишь, о чем читаешь" /25; с.96/.

В раннем периоде развития детей их действия не определяются предполагаемым результатом, они не обусловлены заранее выдвинутой целью, не преднамеренны. Только после совершения действий можно установить, "что получилось". Эти действия, хотя они не дают полезного продукта, имеют очень большое значение - при помощи их осуществляется восприятие нового для ребенка явления, материала, орудий труда, инструмента и т.д. Поэтому данную деятельность можно называть "перцептивной", а соответствующие конкретные движения - перцептивными движениями.

Перцептивное освоение действительности является первоначальным этапом любого вида деятельности ребенка.

Вначале ребенок узнает музыкальный образ в случайном наборе звуков. Только постепенно, по мере накопления опыта, опираясь на развитие музыкально-слуховых представлений, начинается преднамеренное создание музыкальных образов.

Сказанное относится и к другим видам искусства, например, к рисованию. Так, В.С.Мухина пишет: "Вначале происходит узнавание предмета в случайном сочетании линий, затем - намеренное изображение" /38; с.34/.

Если в ранний период развития детей их деятельность происходит без заранее представляемого результата, то в более поздний период характер игровой деятельности изменяется. На первое место выдвигается ролевая игра - путь перехода к продуктивной деятельности.

Существующая закономерность детского развития - появление необходимости ощущения результата творчества как средства общения и воздействия на других людей - определяет и главную педагогическую задачу - создать условия, чтобы эта необходимость могла возникнуть. Не менее важно организовать детское общение между собой так, чтобы появившаяся необходимость эстетического воздействия средствами музыки на других детей стала практически возможной.

Определенный опыт решения этой задачи в литературном творчестве детей накопил В.А.Жевин. Он пишет, что "...деятельность, наиболее подходящая для формирования отношения к продуктам художественного творчества как средства общения, является особым образом организованная взрослыми творческая деятельность в процессе обучения, которая субъективно, с точки зрения ребенка, выглядит обыкновенной игрой..." /28; с. 51-52/.

Применение на практике высказанных здесь идей о музыкальном воспитании детей требует новых принципов в организации системы музыкально-творческого развития детей, а также новых методических принципов обучения.

При традиционных методах обучения очень сложно развивать детскую творческую активность, возбудить интерес к занятиям. Обычная ситуация, возникающая на уроке музыки, похожа на ту, о которой писал Н.И.Жинкин: "На уроке при ответе ученика вся ситуация определяется тем обстоятельством, что обучающийся не может сообщить учителю что-либо новое... Он старается дать отчет о своей работе, для этого он повторяет тот материал, который было предложено усвоить" /21; с.23/.

При такой постановке учебы - выучить и ответить, спеть, сыграть - действительные мотивы учебы и музицирования остаются вне учебного процесса, и педагог не обладает реальными средствами влияния на деятельность ученика. На это указывал и В.М.Теплов: "Одна из важнейших особенностей и больших труд

ности педагогической работы по художественному воспитанию связана с тем, что творческая деятельность ребенка не может мотивироваться как деятельность только учебная" /49; с.18/.

Лишь включение творческого музицирования в учебный процесс (со всеми связанными с ним требованиями по отношению к организации учебных занятий, к общественно полезной работе учащихся, к характеру художественной деятельности) может дать педагогу и ученику максимальную возможность освоить музыку как искусство.

III. Основы системы музыкального воспитания, дающие возможность обеспечить музыкально-творческое развитие детей

Проведенные нами исследования позволяют в общих чертах представить основы системы музыкального воспитания, которые могли бы обеспечить творческое развитие детей. Система рассматривается в трех аспектах:

- 1) процесс музыкального развития;
- 2) структура музыкально-творческого развития детей;
- 3) построение учебного процесса.

Рассмотрим их подробно.

I. Процесс музыкального развития

Музыкальное развитие может осуществляться только в процессе освоения музыкальной действительности путем активного воздействия субъекта на нее. Эта деятельность протекает в двух формах - внешней и внутренней.

Исходным моментом музыкального развития является акт внешней деятельности (осуществленный в виде перцептивного действия) как реализация побуждения безусловного рефлекса ориентации (рис. I, точка O).

Звуковой результат перцептивных действий, сенсорно воспринятый ребенком, составляет основу для появления элементов внутренней деятельности - восприятия, воображения и представления (рис. I, от O до I).

Результаты внутренней деятельности (музыкальные пред-

ставления) вызывают необходимость реализации их на практике. Музыкальная деятельность от внутренней зоны вновь переходит к внешней (рис. I, стрелка от точки 1 до точки 2).

Но внешняя деятельность, которая осуществляется на основе внутренних представлений, включает в себя и другие элементы (перцепцию, моменты технологии исполнения, новые идеи и ощущения). "Осуществленная деятельность богаче, истиннее, чем предваряющее ее сознание"/32; с.129/. Таким образом, внешняя деятельность, отличающаяся от предыдущего внутреннего представления, дает новый материал для внутренней деятельности на более высоком уровне.

Музыкальная деятельность, переходящая из внешней зоны деятельности во внутреннюю и обратно, развивается по спирали и имеет возможность безграничного развития. Этот процесс характеризует основную линию музыкального развития ребенка.

Но кроме основной линии развития, существуют и вспомогательные, которые реализуются в пределах одной зоны деятельности (внешней и внутренней).

Осуществление результатов внутренней музыкальной деятельности в практическом музицировании (рис. I, точка -2) требует не только наличия внутренних музыкальных представлений, но и обладания определенными техническими приемами музицирования. Эти технические приемы, возникшая на основе естественной активности ребенка как перцептивные действия, постепенно осознаются, отбираются наиболее подходящие и целесообразные из них и путем их автоматизации вырабатываются навыки и умения.

Этот процесс технического развития (изображенный на рис. I стрелками от точки 0 до 2 и от 2 до 4), требующий упражнений и тренировки, является необходимым и естественным только при наличии основного процесса музыкального развития (рис. I, линия 0 - 1 - 2 и т.д.). В противном случае это превращается в формальную зубровку технических приемов, уводящих от музыки и музицирования.

В зоне внутренней деятельности также существуют приемы самостоятельного развития. К ним относятся слушание музыки, размышление и рассуждение о музыке, чтение книг о музыке и т.д. Эти приемы также естественны и необходимы для полно-

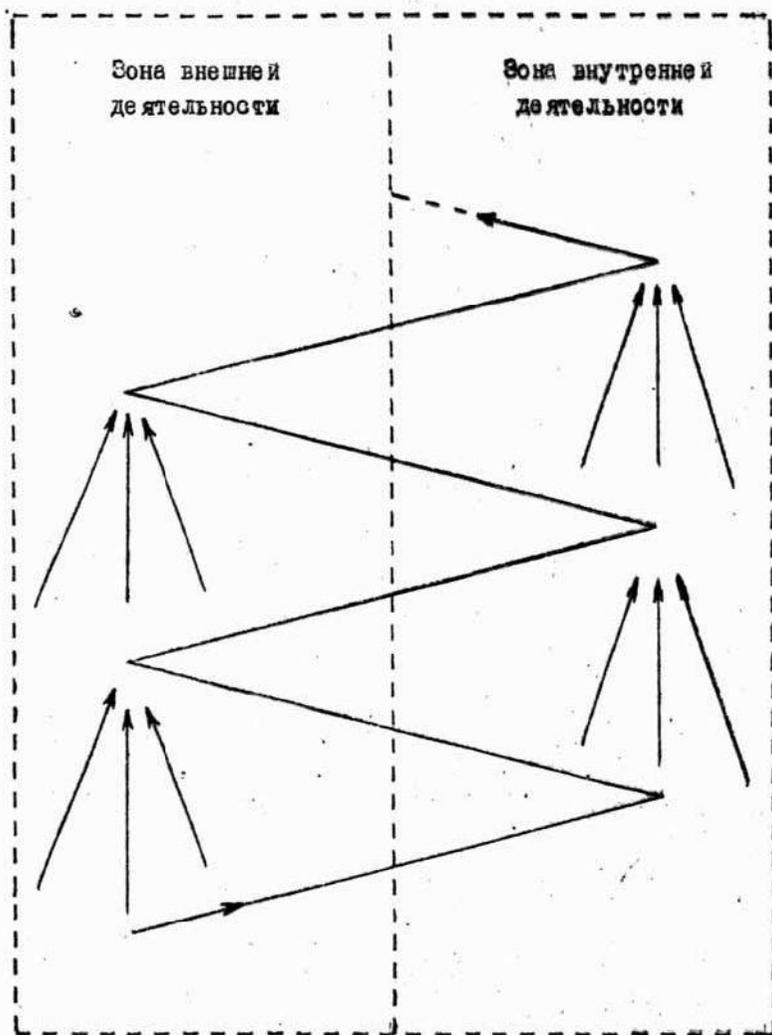


Рис. I. Процесс музыкального развития

ценного музыкального развития ребенка. Но они могут оказать плодотворное воздействие на музыкальное развитие ребенка лишь в том случае, если действует главная линия развития - процесс активной музыкальной деятельности.

Если активная музыкальная деятельность не достигла необходимого музыкально-художественного уровня, внутренняя деятельность заглохнет или уведет от музыки в область разговорной, а не музыкальной деятельности.

Двигателем процесса музыкального развития ребенка является обучение. В школьный период его жизни этот процесс опирается на систематическую учебную деятельность.

2. Структура музыкально-творческого развития детей

Прежде чем говорить о возможности творческого характера обучения, остановимся более подробно на условиях и внутренней структуре процесса развития.

Музыкальное развитие детей протекает в конкретных условиях, которые необходимо учитывать. Мотивы занятия по освоению разных видов музыкального искусства возникают на основе потребностей и исчезают, если характер занятий не соответствует вызвавшим их потребностям.

Структуру музыкально-творческого развития характеризует деятельность детей в двух аспектах.

Первый аспект - формы музыкальной деятельности. В условиях школы эти формы в начальный период обучения обычно выражаются в следующем: 1) слушание музыки, 2) пение, 3) игра на музыкальных инструментах, 4) движения под музыку.

Следует иметь в виду, что указанные формы конкретизируются только в учебном процессе. В дошкольный период в условиях неосознанного музицирования они существуют нераздельно, синкретически, отражая в своей совокупности эмоциональное состояние детей.

Второй аспект - этапы музыкально-творческого развития детей в конкретных условиях. Он состоит из трех основных этапов: 1) игровая деятельность, 2) учебная деятельность, 3) общественно-полезная деятельность. Каждый из этих этапов включает несколько элементов детского музицирования (рис. 2).

Этап игровой деятельности содержит два элемента детского

Этап игровой деятельности	Перцептивное освоение музыкального материала
	Подражание
	Игровое продуцирование
Этап учебной деятельности	Освоение средств музыкальной выразительности
	Освоение теоретических знаний
	Освоение технических приемов
	Художественное продуцирование
Этап общественно- полезной деятельности	Разные виды общественно полезной деятельности

Рис.2. Структура музыкально-творческого развития детей.

музицирования: перцептивное освоение музыкального материала и подражание. Оба этих вида неосознанные, т.е. осуществляются без заранее выдвинутой осознаваемой цели.

Этап учебной деятельности содержит три элемента детского музицирования: освоение средств музыкальной выразительности, освоение теоретических знаний, освоение технических приемов. Эти элементы осваиваются осознанно в рамках учебной деятельности. Без них не может протекать художественное музицирование.

Этап общественно полезной деятельности не конкретизирован потому, что это не входит в задачи данного исследования. Он содержит разные виды общественно полезной деятельности.

Центром структуры музыкально-творческого развития детей являются два вида продуцирования. Первый из них вбирает в себя элементы игрового и учебного этапов деятельности, второй — элементы учебной и общественно полезной деятельности. Как видно на рис. 2, учебное продуцирование в чистом виде (отчет ученика о проделанной работе) мы не включаем в структуру музыкально-творческого развития детей.

Использование игрового вида продуцирования на этапе игровой деятельности, а также художественного вида продуцирования на этапе общественно полезной деятельности не может вызвать недоразумений. Мы хотим выяснить, как используются эти виды продуцирования в условиях учебной деятельности.

Потребность музыкальной деятельности, в свою очередь, требует активного музицирования, т.е. музыкального продуцирования. Мотивы деятельности, обеспечивавшие успешные учебные занятия, должны отражать конкретный процесс удовлетворения этих потребностей. Чтобы вызвать детскую активность в процессе музыкальной деятельности, необходимо, чтобы музицирование носило творческий характер. Но музицирование в рамках учебного процесса — это форма отчетности ученика о проделанной работе, которая не может дать новый, неизвестный педагогу результат. Следовательно, такое продуцирование не творческое, и детскую активность вызвать не может. Поэтому педагог постоянно должен расширять рамки учебной деятельности и использовать то элементы игры, то общественно полезной работы. Только в этом случае педагог сможет повлиять на те

мотивы деятельности ученика, которые опосредствуют успешным учебным занятиям.

Цель музыкальных занятий – художественное музицирование, т.е. воздействие средствами искусства на слушателей. Выступления на детских утренниках, в концертах – главная форма художественного музицирования. Учебный процесс без ориентации на этот вид общественно полезной деятельности и без его систематического использования не может осуществляться.

Однако существуют виды учебной деятельности, которые художественного характера не имеют и иметь не могут, например, освоение технических приемов, гамм и т.д. Здесь вполне закономерно применять игровой вид продуцирования в форме соревнований, конкурсов и т.д.

Проверка знаний учащихся – экзамены, т.е. формы учебного продуцирования, должны проходить не в плане отчетности, а в условиях игрового или художественного продуцирования – в форме концертов, конкурсов и т.д. Это позволит использовать творческую активность детей в решении самых разнообразных учебных задач.

Следует отметить, что все элементы детского музицирования (рис. 2) могут конкретизироваться в любой форме музыкальной деятельности, как например, пение, игра на музыкальных инструментах и т.д. Таким образом, в рассматриваемой структуре музыкально-творческого развития детей оба указанных аспекта существуют в неразрывном единстве. Процесс музыкально-творческого развития детей реализуется в конкретных формах музыкально-педагогической работы.

3. Построение учебного процесса

Игровая деятельность ребенка опирается на его естественную активность. При помощи разнообразных действий он знакомится с окружающим миром, упражняется в его восприятии и попытках воздействовать на этот мир.

Ребенок активен и по отношению к миру музыки. Он двигается, прыгает под музыку, подпевает. Его очень интересуют материальные средства музицирования – музыкальные инструменты. Особое место в этом плане занимает фортепиано. Возможности

разнообразной деятельности порождает определенное влечение ребенка к этому инструменту.

Традиционная методика обучения игре на фортепиано не предусматривает использования инструмента в игровой деятельности, скорее наоборот – такие действия ребенку запрещены.

С помощью предлагаемой системы мы стараемся максимально использовать активность ребенка, поощрять его стремление знакомиться с инструментом в условиях игровой деятельности. Взрослому (педагогу) следует направить внимание ребенка на возможность извлечь звуки и разнообразные звуковые сочетания, а также на подвижность и характер звукового потока. Эти "открытия" еще больше активизируют детскую деятельность.

Попробуем пояснить данный подход к исследуемой проблеме с помощью графических моделей.

На рис. 3,а изображен традиционный подход: первоначальную игровую активность ребенка сводят на нет воздействия взрослого; на рис. 3,б изображен предлагаемый нами подход: воздействия взрослого расширяют и обогащают первоначальную игровую активность ребенка, постепенно придавая ей новые формы.

Исходным моментом, основой для начала обучения является следующий принцип: преподавание музыкального искусства в школе должно опираться на пробуждение и развитие творческой активности учащихся.

По традиционной методике обучение начинается с "постановки руки", или освоения "правильных", "целесообразных" движений фортепианной игры. Ученику не разрешается другая "неправильная" деятельность.

По предлагаемой нами методике педагог не навязывает ученику свои "правила", а формирует детскую активность путем выдвижения разных задач. Игровые движения (т.е. движения, необходимые для игры на инструменте) осваиваются не путем изучения заранее определенных закономерностей, а посредством совершенствования индивидуальных движений ученика.

Рис. 3, в отражает традиционный подход: обучение ребенка под прямым воздействием педагога развивается в одном направлении. Детской активности практически нет. На рис. 3,г изображен предлагаемый нами подход: педагог выдвигает задачи, для

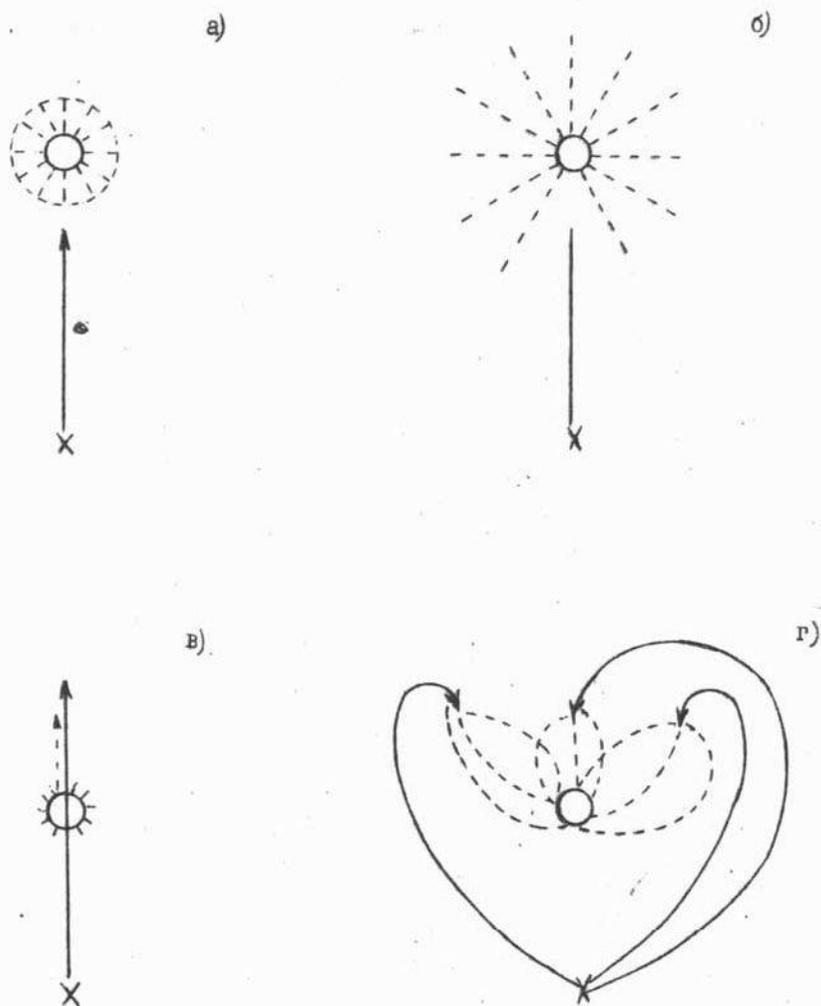


Рис. 3. Принципы методики преподавания:

- а) ликвидация первоначальной детской активности;
- б) стимуляция первоначальной детской активности;
- в) подчинение учебной работы одному виду деятельности;
- г) стимулирование разнообразной деятельности в учебном процессе

решения которых ребенок должен мобилизовать все свои творческие возможности и активность.

Такое построение учебного процесса может дать благоприятные результаты и в плане профессионального обучения. Традиционная методика, которая опирается на исполнительскую деятельность ребенка, дает очень узкую базу для дальнейшего развития ученика. Профессиональное обучение пианиста в своей основе связано с подготовкой его как исполнителя-солиста. Все другие специализации (концертмейстер, педагог и др.) приходится осваивать попутно, что создает немалые трудности.

Предлагаемая система обучения дает возможность осуществить профессиональную подготовку на гораздо более широкой базе. Это позволяет полнее использовать особенности одаренности ребенка, а также более целенаправленно организовать учебный процесс.

Процесс подготовки специалиста также можно изобразить графически.

Рис. 4 иллюстрирует ориентированный на исполнительскую деятельность учебный процесс, а рис. 5 - обучение, опирающееся на более широкую основу.

Нетрудно заметить, что традиционная профессиональная подготовка (рис. 4) соответствует первоначальной системе обучения, графически изображенной на рис. 3, в, а предлагаемая подготовка на более широкой основе (рис. 5) - разностороннему творческому развитию ребенка (рис. 3, г).

Перед учениками ставятся разные задачи, но в процессе обучения выявляются те области, в которых способности ребенка развиваются наиболее успешно. Круг действий сужается, и постепенно конкретизируется цель - разная для каждого ученика. Возможности разностороннего развития ребенка безграничны. В случае необходимости можно переходить от одного вида деятельности к другому.

Кроме того, можно предположить, что в плане формирования всесторонне развитой личности предлагаемая система обучения приведет к лучшим результатам, так как она способствует развитию более широкого круга человеческих способностей.

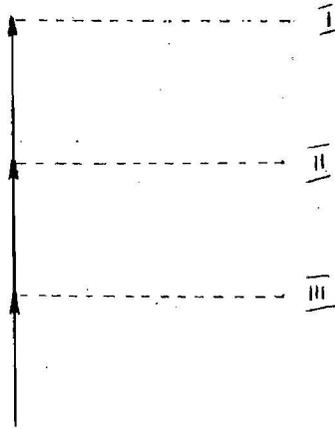


Рис. 4 Одноплановая подготовка ученика.

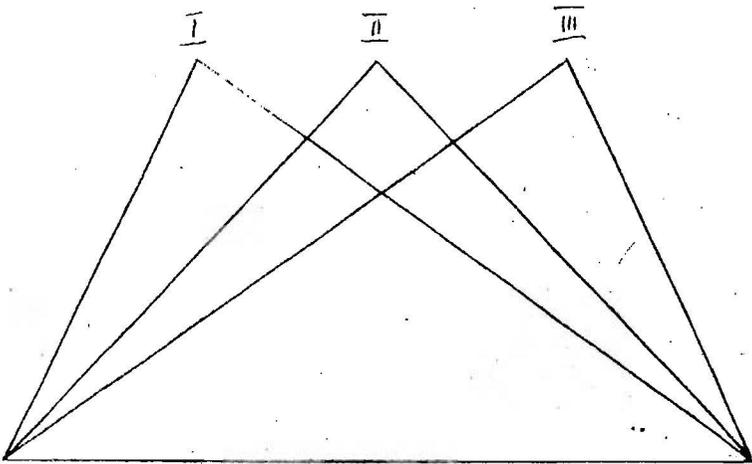


Рис. 5. Разносторонняя подготовка ученика, опирающаяся на разнообразную деятельность.

Список литературы

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т.3.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., 1956.
3. Брежнев Л.И. Ленинским курсом. Речи и статьи. М., 1976, т.5.
4. Материалы XXV съезда КПСС. М., 1976.
5. Авазшвили М.Д. Проблема начального обучения игре на фортепиано. Автореф. дис. на соиск.учен.степ.канд.пед.наук. М., 1975.
6. Апраксина О.А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. М.-Л., 1948.
7. Арчажникова Л.Г. Проблема взаимосвязи музыкально-слуховых представлений и музыкально-двигательных навыков (в процессе обучения игре на фортепиано в общеобразовательной школе). Автореф.дис.на соиск.учен.степ.канд.пед.наук. М., 1971.
8. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Под ред. Е.М.Орловой. М.-Л., 1955.
9. Башич Э. Задачи и перспективы изучения детского творчества. - В кн.: Музыкальное воспитание в странах социализма. М., 1975.
10. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений. М., 1953, т. II.
- II. Белобородова В.К. О некоторых особенностях музыкального восприятия младших школьников. - В кн.: Белобородова В.К. и др. Музыкальное восприятие школьников / Под ред. М.А.Румер. М., 1975.
12. Беркман Т.Л. Исполнительское творчество в художественном воспитании детей. - В кн.: Вопросы художественного воспитания. Изв. АПН РСФСР. М.-Л., 1947, вып. II.
13. Беркман Т. Индивидуальное обучение музыке. М., 1964.
14. Биньковский Б. Цели и организация школьного музыкального воспитания в Федеративной Республике Германии. - В кн.: Музыкальное воспитание в современном мире. М., 1973.
15. Брессова Н.Я. Музыка в школе. - В кн.: Музыка в школе. М., 1921.
16. Будик Я. Музыкальное воспитание в Чехословацкой Социалистической Республике. - В кн.: Музыкальное воспитание в

современном мире. М., 1973.

17. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1968.

18. Виллемс Э. Метод первоначального музыкального воспитания. - В кн.: Музыкальное воспитание в современном мире. М., 1973.

19. Давыдов В.В. ...Нет, зрелая творческая личность.

- Литературная газета, 1972 г., 2 февраля.

20. Давыдов В., Полбянов Д. Индивидуальность созревает в детстве. - Детская литература, 1976, № 7.

21. Линкин Н.И. Психологические основы развития речи.

- В кн.: В защиту живого слова. М., 1966.

22. Кабалевский Д.Б. Идеиные основы музыкального воспитания в Советском Союзе. Доклад на IX конференции ИСМЕ. - В кн.: Музыкальное воспитание в современном мире. М., 1973.

23. Каган М.С. Человек как предмет эстетического и художественного воспитания и некоторые задачи современной эстетики. - В кн.: Проблемы этики и эстетики. Природа искусства и механизмы художественной деятельности /Под ред. А.И.Ильиной. Л., 1975, вып. 2.

24. Кимеклис Г.Ф. Исследование процесса фортепианного обучения в связи с возрастными особенностями учащихся (на примере методики словесных пояснений и показа). Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. М., 1978.

25. Коган Г.М. Избранные статьи. М., 1972, вып. 2.

26. Кравченко К.Л. Индивидуальное обучение в фортепианных классах общеобразовательной школы. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. М., 1970.

27. Крупская Н.К. Семья и школа. Соч. М., 1959, т. I.

28. Левин В.А. Воспитание творчества. М., 1977.

29. Леонтьев А.А. Поэтический язык как способ общения искусством. - Вопросы литературы. 1973, № 6.

30. Леонтьев А.Н. Природа и формирование психических свойств и процессов человека. - Вопросы психологии. 1955, № I.

31. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Изд. 3-е. М., 1972.

32. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. М., 1977.

33. Исаюдрова Н. Основные задачи педагога-пианиста. -

В кн.: Очерки по методике обучения игре на фортепиано / Под ред. А.А.Николаева. М.-Л., 1950, вып. I.

34. Мазель Л. Гроссмейстер играет без ферзя. - В кн.: Дм.Кабалевский. Творческие встречи, очерки, письма. М., 1974.

35. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника. М., 1966.

36. Михель П. Музыкальное воспитание в ГДР на службе всестороннего и гармонического развития личности. - В кн.: Музыкальное воспитание в современном мире. М., 1973.

37. Морозова З.П. Процесс формирования музыкальной потребности младших школьников. Автореф. дис. на соиск.учен.степени канд.пед.наук. М., 1979.

38. Мухина В.О. Психология дошкольника. М., 1975.

39. Петровский А.В. Популярные беседы о психологии. М., 1977.

40. Петрушин В.И. Формирование у подростков музыкального творчества на ладовой основе. Автореф.дис.на соиск.учен.степ.канд.пед.наук. М., 1976.

41. Плеханов Г.В. Избранные философские произведения. М., 1958, т.5.

42. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М., 1976.

43. Программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ. Музыка. М., 1978.

44. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Изд.2-е. М., 1946.

45. Самолдина К.А. Роль моторики в музыкальном развитии и воспитании младших школьников. Автореф. дис.на соиск.учен.степ.канд.пед.наук. М., 1974.

46. Следзиньски С. Музыка в жизни молодого поколения Польской Народной Республики. - В кн.: Музыкальное воспитание в современном мире. М., 1973.

47. Сохор А.Н. Социалистическая музыкальная культура. - В кн.: Музыка в социалистическом обществе. М., 1977, вып.3.

48. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия). М., 1979.

49. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания. - Изв. АПН РСФСР, 1947, № II.

50. Цуккерман В.С. Музыка и слушатель. М., 1972.
51. Цыпин Г.М. Проблема развивающегося обучения в преподавании музыки. Автореф. дис. на соиск.учен.степ. д-ра пед. наук. М., 1978.
52. Чебуков Ю.М. Музыкально-эстетическое воспитание при обучении фортепианной игре в общеобразовательной школе. Автореф. дис. на соиск.учен.степ.канд.пед.наук. М., 1971.
53. Шарай Т. Роль музыки в жизни детей и молодежи. - В кн.: Музыкальное воспитание в современном мире. М., 1973.
54. Шацкая В.Н. Идеиное воспитание средствами музыкального искусства и воспитание художественного вкуса в советской школе. Автореф. дис. на соиск.учен.степ.канд.пед.наук. М., 1949.
55. Шацкая В.Н. Музыка в школе. Художественное воспитание средствами музыкального искусства. М., 1950.
56. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. М., 1958.
57. Шульгина В.Д. Музыкально-творческое развитие учащихся I - VII классов в процессе обучения игре на фортепиано (на материале украинской советской фортепианной музыки и украинского музыкального фольклора). Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. М., 1972.
58. Шульпяков О. О характере слухо-моторных отношений в исполнительском процессе. - Советская музыка, 1976, № 9.
59. Шелокова О.Ф. Музыкально-эстетическое воспитание школьников в процессе обучения игре на фортепиано (на основе работы в детских музыкальных школах Украинской ССР). Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. Киев, 1977.
60. Энциклопедический музыкальный словарь. М., 1959.

Г.А. О з о л и н ь ш

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ
МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В деле воспитания подрастающего поколения все большее значение приобретает художественная деятельность, развитие художественных способностей детей. Важнейшим средством формирования эстетического отношения к действительности в детском возрасте является художественная деятельность. Поэтому не случайно, что в последние годы много внимания уделяется разработке творческо-методических проблем, а также постановке практических оптов по художественному, в том числе и музыкальному, воспитанию в общеобразовательной школе.

Такое отношение к данному вопросу вызвано прежде всего требованиями самой жизни. В условиях обязательного среднего образования всесторонняя подготовка молодежи к жизни и производственному труду невозможна без формирования у нее соответствующего эстетического потенциала. В связи с этим Л.И.Новикова пишет: "Эстетическое отношение — необходимый аспект трудовой деятельности. Оно является внутренним, в отличие от материального интереса, эмоционально-духовным стимулом труда, выступает в качестве интегрирующего момента общественного производства, связывает все его элементы в единую систему, выражая их человеческий смысл, и, в конечном счете, через эстетический идеал служит высшим критерием его ценностей"/14; с.22/. Немаловажное значение для улучшения эстетического воспитания в школе имеет психологическое изучение вопросов художественной деятельности детей, среди которых особое место занимает вопрос музыкального воспитания. Особенность музыки заключается в ее эмоциональной выразительности, чем и определяется большие возможности обобщения жизненного смысла в музыке, ее воздействие на эмоциональный мир людей. Наибольшая абстрактность и отвлеченность музыки от действительности

по сравнению с другими видами искусства также обусловлена важность психологического изучения характера ее выразительности и педагогических вопросов формирования соответствующих способностей детей.

Рассмотрение художественной деятельности как психологической категории предполагает раскрытие ее творческого характера, закономерностей появления в передаче в ней эмоционально-смыслового содержания. Всем этим обусловлен особый характер обучения музыке, единство обучения и воспитания. Педагогическая значимость психологического изучения природы музыки несомненна. Знание психологических закономерностей художественной деятельности дало бы возможность построения последовательного, логически целостного курса музыкального обучения и воспитания в школе с учетом необходимых связей художественной деятельности со всеми остальными видами деятельности школьника.

Требуют психологической разработки также и методы музыкального обучения. Психолог А.К.Маркова справедливо отмечает: "...сегодня в понятие "метод обучения" включаются как необходимая характеристика особенности деятельности самих учащихся; метод обучения справедливо трактуется как единство деятельности преподавателя и деятельности учащихся" /12; с.5/.

В последние десять лет в советской детской и педагогической психологии сложились новые концепции исследования вопросов учебной деятельности детей, формирования и развития различных психических функций в процессе этой деятельности.

Согласно концепции возрастной периодизации психического развития детей Д.Б.Эльконина учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте. Это означает, что в учебной деятельности формируются все основные психологические новообразования этого возраста.

Психологические особенности учебной деятельности младшего школьника разработаны в трудах В.В.Давыдова и его сотрудников. Как показано В.В.Давыдовым, в младшем школьном возрасте может быть сформировано теоретическое отношение детей к таким областям знаний, как математика и родной язык. Мы полагаем, что художественная деятельность в этом возрасте также должна быть усвоена по закономерностям учебной деятельности.

Анализ психологических закономерностей и музыкально-художественной деятельности и методы ее формирования у детей являются предметом нашего исследования.

Рассмотрение психологических вопросов возрастного развития какой-либо деятельности возможно лишь на основе сочетания закономерностей развитых, общественно распространенных форм этой деятельности с возрастными закономерностями усвоения ее в школе. В связи с реализацией принципа развития в учебной деятельности В.В.Давыдов и А.К.Маркова пишут: "Реализация диалектического принципа развития в детской психологии имеет два важных аспекта. Она предполагает прежде всего анализ зрелых форм деятельности, общественно выработанных и исторически сложившихся способностей. Под углом зрения этих развитых форм рассматривается процесс активного, действительного присвоения ребенком общественно выработанного опыта" /6; с. 295/. Развитие музыкальной деятельности также можно понять лишь как активное ее присвоение в процессе учебной деятельности. Это предполагает построение учебного предмета "музыка" на основе исходной, содержательной абстракции по принципу перехода "от общего к частному".

Нами проведено психологическое исследование по формированию простейшего музыкального образа у младших школьников как психологической основы осуществления музыкальной деятельности.

Художник создает художественное произведение - некий новый предмет, имеющий не практическое, а общественное значение. Но это значение пока заключено в нем лишь потенциально. Художественное произведение - форма - становится выразительным лишь в последующей общественно-художественной деятельности, восприятии - сотворчестве. В этом процессе происходит реализация предмета искусства как формы и одновременно его становление общественной формой жизни соответствующего вида искусства. Это обстоятельство хорошо раскрыто И.Земцовским /7/. Он верно указывает общий путь развития музыкальной деятельности "от форм музицирования к формам музыки." На это обстоятельство указал и Б.В.Асафьев: "Форма как процесс и форма как окристаллизовавшаяся схема (вернее, конструкция) - две стороны одного и того же явления: организации движения...

выразительных звукосочетаний" /3; с.23/ и далее: "Музыкальная форма как явление социально детерминированное прежде всего познается как форма (вид, способ и средство) социального об-наружения музыки" /3; с.21/.

Произведение как предмет, как форма, созданная композитором, переходит в общественную форму музицирования. Особенная по своему строению, она требует соответствующего пополнения, создавая этим новые формы совместной музыкальной деятельности исполнителей, а далее и слушателей.

Только так можно понять часто цитируемое изречение К. Маркса: "Предмет искусства - то же самое происходит и со всяким другим предметом - создает публику, понимающую искусство и способную наслаждаться красотой"/2, ч. I; с.28/. Далее К. Маркс указывает: "Прежде всего, предмет не есть предмет вообще, а определенный предмет, который должен быть потреблен определенным способом, опять-таки предудказанным самим производством"/2, ч. I; с.28/.

Поэтому ошибочно думать, что само по себе наличие музыкальных произведений, созданных композиторами, создает публику, понимающую музыку. Существование музыки есть процесс, общественно организуемый, требующий от его участников не меньших усилий, чем творческий труд композитора или производительный труд рабочего.

Если эта последующая - популяризаторская, исполнительская деятельность не осуществляется, форма не приобретает своего выразительного значения, а индивид - творец не получает общественной оценки своего труда, которая имеет исключительное значение для положительной общественной направленности, развития личности творца. Композитор, как и любой художник, совершенствуется в своем творчестве, лишь получая общественную ее оценку. В случае длительного отсутствия такой оценки у художника формируется отрицательная субъективность, иная направленность его деятельности, приводящая порой к нарушению принятых социальных норм, развитию отрицательных психологических образований, асоциальных форм поведения. Такие отрицательные образования особенно легко формируются у детей.

Итак, в своих развитых формах художественная деятельность выполняет функции субъективного, эмоционально действенного ос-

мысли практической, производственной деятельности общества, ее целей, средств и способов осуществления. Подробную функцию в простейшей форме она должна выполнять и у детей. Это гипотетическое положение легло в основу излагаемого ниже психологического исследования.

Важнейшим психологическим моментом, объединяющим общественно развитую и детскую художественную деятельность, является субъективный характер осуществления художественной деятельности и те взаимосвязи, через которые субъективные переживания индивида становятся общественно значимым явлением.

Труд художника, если он рожден на основе осмысления общественного процесса труда или жизни общества, должен получить общественное распространение и, в зависимости от своей художественной ценности, общественное признание. Не только к производству предметов материального потребления, но также и к производству предметов культуры и искусства относятся слова К.Маркса о том, что "человек не теряет самого себя в своем предмете лишь в том случае, если этот предмет становится для него человеческим предметом, или опредмеченным человеком. Это возможно лишь тогда, когда этот предмет становится для него общественным предметом, сам он становится для себя общественным существом, а общество становится для него сущностью в данном предмете" /1; с.121/ (подчеркнуто К.Марксом). В случае отсутствия общественного распространения и общественного признания труд художника является бессмысленным. Это приводит к формированию отрицательных психологических образований.

Психологические проблемы появления отрицательных образований в младшем школьном возрасте рассматривает В.С.Мухина. Развитие психики ребенка социально детерминировано. "Ребенок непосредственно зависит от старшего. Уже с младенческого возраста он настойчиво добивается отношений (с ним - Г.О.) со знаком "плюс". Возникнув в процессе общения со взрослым, потребность в признании в дальнейшем переносится и на отношения со сверстниками" /13; с.44-45/.

В условиях учебной деятельности, являющейся в младшем школьном возрасте основным, значение общественной оценки ре-

бенка приобретает оценка, которую ученик получает на уроке. Отсутствие хороших оценок может привести к нарушению норм поведения и т.п.

Как отмечает В.С.Мухина, важным психологическим свойством, компенсирующим тенденцию к негативизму, является способность сопереживания, способность радоваться успеху товарища у одних и сочувствие к отстающему – у других. Художественная деятельность детей, осуществляемая вначале как игровая, и может дать ребенку столь необходимое чувство успеха. С другой стороны, художественная деятельность требует и развивает способность к сопереживанию, поэтому может дать исключительный воспитательный эффект, препятствовать возникновению негативных психологических образований.

В соответствии с концепцией содержательного обобщения В.В.Давыдова как основы формирования в учебной деятельности теоретического отношения к предмету в младшем школьном возрасте, а также в соответствии с нашей гипотезой нам надо было определить ту содержательную абстракцию, исходное логическое отношение ("клетку", "ячейку"), которое позволяет рассматривать в единстве развития музыкально выразительную деятельность детей и зрелые формы музыкального искусства.

Такой музыковедческой основой анализа явлений музыки как художественно выразительной деятельности нам послужила теория интонации Б.В.Асафьева. Она позволяет представить в виде логически последовательной системы все средства музыкальной выразительности – от интервала и лада до крупнейших развитых форм музыки включительно, закономерности исторического развития этой системы. Понятие интонации объединяет в единое целое все три вида музыкально-художественной деятельности – сочинение музыки, ее исполнение и восприятие слушателем. Основой осуществления каждого из них является установление действительного соответствия между эмоциональным переживанием и звуковой формой. В таком соответствии осуществляется переход от формы как процесса в форму как "окристаллизовавшуюся схему". Работа Б.В.Асафьева "Музыкальная форма как процесс" раскрывает исторические закономерности образования ныне существующих форм музыкальных произведений и средств вырази-

тельности. Это позволяет нам понять процессуальность становления музыкальных форм в плане их усвоения в процессе учебной деятельности.

Теория интонации позволила нам подойти к психологическому изучению наиболее скрытого от наблюдения процесса музыкальной деятельности - сочинения музыки - и использовать импровизацию детей на музыкальных инструментах в качестве основного вида изучаемых действий в рамках нашего исследования.

Музыкальный образ или интонация как отражение жизни и её выражение в звуковых формах впервые (в оригинале) возникает именно в этом виде музыкальной деятельности. На начальных этапах развития игры у детей сочинение музыки находится в неразчлененном единстве с исполнением, а частично, и со слушанием-восприятием. Однако тот факт, что эта синкретическая деятельность осуществляется как непосредственные предметно-звуковые действия, позволяет точно фиксировать все средства звуковой организации. В то же время теория интонации позволяет такие простейшие средства звукоорганизации, как контраст, повторность и завершенность строения рассматривать как признаки (элементы) музыкальной формы, как средства выразительности. Эти элементы формы и служили нам объективным признаком наличия выразительности в игре детей.

Кроме того, мы считаем, что развитие импровизационной способности детей лучше всего наблюдать, начиная с их первого прикосновения к ранее неизвестному музыкальному инструменту.

Для выяснения возрастных и индивидуальных различий способности игры на инструменте, а также для выявления технических возможностей освоения приемов игры на музыкальном инструменте мы провели констатирующие опыты. Опыты проводились с детьми 6, 7 и 9 лет. Мы предъявляли детям одновременно несколько детских музыкальных инструментов, чтобы предоставить им возможность выбора одного из них для игры. После того как ребенок выбрал инструмент, мы рассказывали ему простые сценки-события и просили сыграть к ним музыку. Каждому ребенку предлагались 3-4 сценки контрастного характера. После выполнения сценок ребенку предлагалось самостоятельно придумать задание и сыграть к нему музыку. В опытах участвовали всего 137 детей.

Характерными показателями индивидуальных и возрастных различий оказались два вида действий - действия знакомства детей со звуковыми качествами инструментов и действия выполнения самостоятельного задания. В действиях знакомства раскрывались эмоциональные отношения детей к звуку. Это важный признак принятия детьми звука в качестве средства выразительности. У одних детей процесс звукоизвлечения вызывает эмоциональную реакцию, побуждает их к активным, творческим действиям. Другие безразличны к звуку.

Характер выполнения самостоятельного задания был показателем самооценки, уверенности детей в успешности игры. Невыполнение самостоятельного задания свидетельствовало о появлении отрицательного отношения к игровым действиям. Наблюдались и регистрировались следующие показатели: 1. Интерес детей к игре, активность и продолжительность игровых действий. 2. Средства звуковой организации игры, случаи появления в ней средств музыкальной выразительности.

Из всех возрастных групп наиболее активно и продолжительно играли 7-летние дети. Хотя и выявились значительные индивидуальные различия в активности детей, в этой возрастной группе игра в целом имела иной характер, чем в остальных. Активный, увлеченный характер игры многих детей этой группы свидетельствовал об особой эмоциональной значимости звучания инструмента для них. В остальных возрастных группах подобная увлеченная игра, как правило, не наблюдалась.

Семилетние дети иногда радовались звуку, сравнивали его с иными эмоциональными явлениями. Например, Оля Д., играя на верхних звуках металлофона, говорит: "Солнышко, - а играя на нижних, - Человек с мамой поссорился". Экспериментатор, показывая на верхние звуки металлофона, спрашивает Олю: "А может ли здесь человек с мамой поссориться?" Оля еще раз пробует играть на верхних звуках, говорит: "Нет, здесь си смеется, играет."

Иногда дети радовались не только звучанию инструмента, но и его внешнему виду, всех инструментов сразу. Это отношение детей не только к самой игре, к звуку, а ко всей экспериментальной ситуации в целом проявлялась в различных субъективных формах поведения (смех, радость, образные выражения и т.п.).

Объективным показателем эмоциональной значимости, скрытой за внешними проявлениями экспрессивности, была продолжительность игры.

Если игра большинства детей длилась около 20-30 секунд, то отдельные дети играли 2-3 минуты и больше. Их приходилось останавливать. Некоторые из них просили разрешения взять инструмент с собой.

Положительное эмоциональное отношение к звуку и игре, по нашему мнению, является важным фактором, служащим исходной основой для выразительной игры. Такая общая активность, когда наблюдается активизация различных, в т.ч. речевых, действий представляет собой некоторый "комплекс оживления" ребенка, характерный для игровых ситуаций. Звуковые действия здесь являются лишь одним возможным руслом реализации эмоциональной активности ребенка.

Наличие же простейших средств музыкальной выразительности в игре - это качественно иное явление, начало собственно музыкальной деятельности, когда эмоциональная активность уже приобретает определенную форму выражения.

Поэтому, для выявления простейших случаев начала собственного музыкального выражения мы особое внимание уделили средствам звуковой организации игры как в возрастном, так и в индивидуальном плане. В игре трех возрастных групп нельзя было выделить какой-либо один, общий для всех тип звуковой организации. В каждой группе преобладал один тип организации. Так, игра 6-летних детей была в основном перцептивной. У них звуковая организация была беспорядочной, хаотичной. Эти действия выполняли функцию первого знакомства ребенка с различными свойствами звука. Эта функция в 6-летнем возрасте была преобладающей. В плане средств игры не было различий между знакомством с инструментом, выполнением сенок-заданий и самостоятельной игрой.

В игре семилетних детей иногда встречались и простейшие средства музыкальной выразительности. Закономерностям их появления мы уделили особое внимание. На них мы остановимся ниже. Здесь отметим лишь тот важный для нас факт, что эти средства формировались непосредственно в процессе самой игры, т.е. добывались путем творческих действий.

В игре 9-летних детей, хотя и встречались некоторые средства выразительности, они не были оригинальными, а часто являлись повторением отдельных элементов или целых мотивов из знакомых песен. Характерно еще, что в этой группе дети, как правило, отказывались от выполнения самостоятельной игры на инструменте. На вопрос экспериментатора: "Хочешь сам что-нибудь сыграть на инструменте?" Они отвечали: "Не знаю, не могу", — или долго и безуспешно обдумывали, что и как играть. Поэтому возрастную особенность игры в 9-летнем возрасте можно охарактеризовать как потерю эмоционального отношения к звуку, характерную в 7-летнем возрасте, и применение в игре "готовых" заученных и запомнившихся песенных мотивов и средств звуковой организации. Примененные в игре средства выразительности имеют не творческий, а репродуктивный характер.

Таким образом, нельзя было выделить какой-либо один формальный признак для сравнения музыкального развития детей 6-, 7- и 9-летнего возраста. Так как нас интересовал творческий характер игры как самостоятельное добывание хотя бы простейших средств выразительности, то мы в качестве критерия для возрастного сравнения игры избрали эмоциональное, действительное отношение к звуку, проявляющееся в индивидуальных и возрастных своеобразных формах (единство активности и своеобразия, по-разному проявляющееся в разных возрастах). В семилетнем возрасте это единство иногда приводило к появлению простейших средств музыкальной выразительности, что отсутствовало в двух остальных возрастных группах.

Сравнивая возрастные группы по такому признаку, мы установили, что он имел место у 13% 6-летних детей, у 17% 7-летних детей и у 11% 9-летних детей.

Это свидетельствует об определенном максимуме эмоционально-действенного отношения к звуку в семилетнем возрасте. Исходя из этого, можно утверждать, что целенаправленное формирование музыкально-художественной деятельности на основе творческого музицирования целесообразнее начинать именно в 7-летнем возрасте.

Далее нас интересовали психологические основы появления элементов выразительности в игре 7-летних детей и возможность

их формирования педагогом-экспериментатором. Объективным критерием констатации наличия выразительности в игре для нас служили простейшие и наиболее общие признаки музыкальной формы - повторность элементов звукоорганизации, наличие простейших моментов развития (ритмическое суммирование или дробление). Завершенность формы (наличие построений, напоминающих каденции).

Так как выразительная игра появлялась на основе эмоционально-положительного отношения детей к звучанию, мы пытались путем определенных заданий (задач на импровизацию) повлиять на характер звукового выражения, вызвать появление различных средств игры в ответ на различное содержание предложенной сценки-задачи.

В качестве сценок-задач были использованы следующие четыре сценки:

Б 1. Король зверей лев зовет лесных жителей на совещание.

Б 2. У новогодней ёлки дети ведут хоровод.

Б 3. Мама успокаивает плачущего ребенка.

Б 4. Смена караула на Красной площади.

Анализируя опыты, мы выясняли роль в словесной форме выраженной сценки-задачи, содержащей событие той или иной эмоциональной окраски, в качестве основы игры-импровизации. Если в некоторых случаях в процессе выполнения сценок-задач элементы выразительности в игре и появились, то считать их психологической основой музыкальной образности никак нельзя. Доказательством этого послужили результаты проведенного нами анализа всех случаев появления выразительной игры.

Мы исходили из предположения о том, что в выразительной игре проявляются не только актуально возникающие эмоциональные отношения и переживания, но также и пережитый прежде эмоциональный опыт ребенка.

В таком случае предложенные сценки-задачи должны служить лишь средством актуализации эмоционального опыта ребенка. Особенно в случаях выразительной игры по сценке должен был актуализироваться собственный эмоциональный опыт ребенка. Для проверки этого предположения мы после успешной (вы-

разительной) игры по сценкам ожидали, что при самостоятельном задании ребенок сам "придумает" (вспомнит) некоторые события, которые он хотел бы выразить в игре. Однако этого не последовало. В случаях, когда ребенок творчески выполнял самостоятельное задание, ребенок никогда не мог сказать, "о чем" он играл. Играющий никогда не придумывал вначале, о чем играть, а просто играл без каких-либо предварительных намерений. Имея это в виду, мы в некоторых случаях в качестве самостоятельного задания предлагаем ребенку либо самому придумать сценку и сыграть, либо сыграть просто свою музыку. В таком случае дети, как правило, выбирали "просто музыку".

Необходимо отметить, что в случаях невыразительной игры, когда производимое звучание так или иначе прямо изобразительно отражало заданную сценку, дети детально могли объяснить назначение того или иного момента игры.

Так, например, сценку про льва Вика С. (7 кл.) играет в двух планах - один, нижний звук повторяется несколько раз, а другой - перемещается вверх по всему звуковому диапазону. На вопрос: "Почему ты так играешь?" Вика отвечает: "Лев и много зверей бегут".

В случае, когда звучание, согласно выражениям детей, имело некоторый эмоциональный обобщенный смысл ("Тишина", "Утро" и т.п.) более подробное истолкование сыгранной музыки детьми было нелогичным и задуманным, или дети отказывались от такого истолкования.

В то же время повсеместно наблюдались иные явления, сопутствующие выразительной игре, - ей предшествовала хаотичная игра перцептивного характера, а появление выразительности было в игре на приятном, "любимом" ребенку инструменте. Это дает нам право считать, что сценка-задача, ее эмоциональное содержание не является психологической основой выразительной игры. Эмоциональное содержание, выраженное в словесной форме, не может быть "переведено" в эмоциональное переживание как основу музыкального выражения. Если и сценка-задача играла какую-либо роль в достижении выразительности игры, то эта роль может быть определена лишь как введение ребенка в игровую ситуацию. А истолкование детьми собствен-

ных "сочинений" по просьбе экспериментатора может и не иметь ничего общего с сыгранной музыкой. Это всего лишь общение по поводу игры. И если ребенок не может ничего содержательного сказать по поводу своей игры (возникающие по поводу игры ассоциации - это особое психическое явление), то он может придумать содержание высказываний совершенно вне связи с игрой. Так, Лариса Ч., признав металлофон самым хорошим из инструментов, играет на нем что-то веселое с признаками музыкальной формы. После игры экспериментатор спрашивает: "О чем это ты играла?" "О том, как мы видели на даче: у нас птенчик пицал, а пришла кошка и его съела."

Экспериментатор: "И это было так весело?"

Лариса: "Он ведь надоед нам, пицал и пицал".

Как показали специальные поисковые опыты, никакой системой (последовательностью) словесно сформированных задач нельзя было добиться развития (усложнения) средств выразительности игры. В качестве "задач на выражение" были использованы стишки, детские считалки и сказки. Однако никакого сдвига в средствах игры добиться не удалось.

Таким образом, непосредственной задачей для формируемого эксперимента стали 1. направление чувственно-предметной самодельности детей исключительно в русло звуковых действий. 2. формирование таких эмоциональных переживаний детей, которые выражались бы в форме звуковых действий, развивая средства их организации в плане музыкальной выразительности.

Экспериментальное формирование музыкального образа как психологической основы музыкально-художественной деятельности было проведено в две серии. В первой серии осуществлялось формирование ориентации действий детей на звуковой план, во второй серии - формирование эмоционального общения детей.

Эксперимент проводился с группой из пяти детей семилетнего возраста в форме занятий кружка "умелые руки".

В первой серии каждому ребенку было дано практическое задание - отпилить напильником от металлической трубки фишки определенной длины (2 см) как бы для изготовления из них бус, сложения орнаментов, украшений и т.п. На самом деле эти предметы не изготавливались, а отпиленные фишки складыв-

вались в общий ящик.

Каждому ребенку давалась металлическая трубка, напильник и рабочее место за столом. Вся группа детей работала одновременно. Трубки были различной толщины, они висели на деревянной стойке близко к стене.

В процессе отпиливания фишек дети быстро уставали и жаловались на трудную работу. Когда ребенок уставал от пиления, ему разрешалось вешать трубку на место и заканчивать работу, либо взять другую трубку меньшей толщины. После работы предоставлялось свободное время для игры по желанию.

Трубки были подвешены на стойке таким образом, что при вешании и прикосновении к ним они ударялись о стенку и издавали звук. Когда дети, устав от пиления, вешали трубки, они, как правило, пытались воспроизвести случайно получившийся звук несколько раз. Такая "игра" на звучащих трубках продолжалась иногда до 20-30 секунд.

Играли, как правило, дети, у которых пиление не получалось, было хаотичным и малорезультативным. Дети, у которых пиление было успешным и результативным, на трубках обычно не играли, или делали это без интереса, как бы только потому, что так делают остальные.

Характерным "результатом" игры детей на звучащих трубках было следующее: охотное возвращение их после игры к практическим действиям - пиление. Последнее в таком случае осуществлялось более организованно и успешно.

Психологическое объяснение такого влияния игры на практические действия кроется, очевидно, в характере детского мышления, на который указывал уже Л.С. Выготский.

Говоря об особенностях детского воображения и его отношении с мышлением, Л.С. Выготский писал: "...возникают также своеобразные отношения между эмоциональными процессами и мышлением ребенка, когда его мышление становится на службу его эмоциональных побуждений. Это бывает в том случае, когда действительность... резко расходится с его возможностями или потребностями" /4; с.328/.

Разделяя реалистическое мышление и воображение ребенка, Л.С. Выготский в то же время указал и на их связь: "...набля-

дая такие формы воображения, которые связаны с творчеством, направленным на деятельность, мы видим, что грань между реалистическим мышлением и воображением стирается, что воображение является совершенно необходимым, неотъемлемым моментом реалистического мышления." /4; с. 328/

Обращаясь к средствам звуковой организации игры детей на всяких трубках, необходимо подчеркнуть, что приемы игры строились исключительно по принципу контраста. Дети сравнивали звучание тонких и толстых трубок, чередовали удары по трубкам, ударяли по деревянной стойке, соотносили моменты звучания с моментами полной тишины. Это свидетельствует о сенсомоторном, перцептивном постижении ребенком звука как чувственного феномена. Важнейшим для нас обстоятельством было самостоятельное возвращение детей к практическим действиям — пилению после игры на трубках. Это свидетельствует о стимулирующей роли свободной игры — самостоятельности для выполнения заданной ему работы. Сама игра на звучащих трубках в данном случае побуждалась неудачностью пиления и выполняет роль развития воображения и самостоятельности ребенка. В процессе такой игры звуковые свойства предметов открываются как выразительные. Самоактивность ребенка и легко ощутимый чувственный её результат дают ребенку эмоциональное удовлетворение, уверенность в своих силах, необходимые в работе.

В некоторых случаях дети после неудачной работы обращались и к другим незвучащим предметам, совершая с ними игровые действия, — лепили из пластилина, писали цветными карандашами радуясь результатам этих действий. Очевидно, эти предметы были привычными для детей предметами игры. Нашей задачей было сформировать привычку осуществления исключительно звуковых действий как игровых. Очевидно, чувственная модальность осуществления игровых действий играет роль некоторого постоянства, ориентируя детей на определенную предметную основу развития воображения и эмоционального выражения.

После формирования ориентации на звук как проявление одного из выразительных свойств предметов мы проверили устойчивость сформированности этого свойства — заменили предмет практических действий. Вместо трубок детям были даны металлические

пластинки, у которых надо было отпилить определенную часть. Устав от пиления, свои игровые действия дети все равно осуществляли на звучащих трубках. Потом пиление было заменено резанием картона. Это позволило нам провести вторую серию эксперимента на основе практических действий с этим материалом.

Необходимо отметить, что характер осуществления игры на трубках был сугубо индивидуальным. Индивидуальными были и средства игры - способы извлечения звука из висящих трубок. Характерно, что дети не заимствовали способы игры друг у друга, а одновременная игра нескольких детей у стойки с трубками вызвала соперничество и споры между ними. Средства звуковой организации игры в течение нескольких недель ежедневных занятий существенно не менялись.

Можно сказать, что в результате первой серии формирующего эксперимента детьми была усвоена лишь индивидуальная (звуковая) форма осуществления выразительных действий. Была сформирована субъективность ощущения звука как индивидуальная основа музыкального образа, художественно-эмоционального обобщения. Звук стал "субъективным объектом" действий ребенка, объектом его самостоятельности. На основе субъективного ощущения звука потом сформируется способность субъективного, художественного эмоционального обобщения. Оказалось, что для этого необходимо включить форму звуковых действий в контекст содержательного субъективно-эмоционального общения детей. Это осуществлялось во второй серии формирующего эксперимента.

Для формирования простейшей формы общения в процессе совместной предметно-практической деятельности практическое задание - изготовить какой-либо предмет - давалось на всю группу у пяти детей. Теми же детьми изготовлялась картонная коробка для складывания отпиленных металлических фишек. После работы детям также представлялось свободное время для игры.

Вначале дети не умели совместно работать. Каждый пытался изготовить свою коробку. На основе требований, что нужна лишь одна коробка, и с помощью экспериментатора дети научились работать совместно. Они начали распределять действия:

"Ты режь, а я буду клеить, так быстрее получится", - и т.п.

После работы дети дружно играли и радовались сделанной короб-

ке.

В это же время была проведена замена звучащих предметов. Вместо металлических трубок (в упакованном виде) были положены детские музыкальные инструменты - цитры, металлофоны. Дети сами нашли эти инструменты и выразили желание на них играть. Для игры на них, по согласию с детьми, было назначено дополнительно специальное время. На этих "музыкальных занятиях" дети увлеченно и дружно играли на музыкальных инструментах. Во время игры они менялись инструментами, разделялись на играющих и слушающих, положительно отзывались об игре товарищей.

В игре появились простейшие признаки музыкальных форм - ритмическая организация, заключительные построения и т.п. Приемы игры (звучко-организации) заимствовались друг у друга. На последующие занятия некоторые из детей приходили, сообщая о том, что они "придумали" новую музыку, и принимались за игру, чтобы воспроизвести её. Это свидетельствовало о сформированности у детей музыкальных слуховых представлений, возникающих до непосредственной игры на инструменте.

Спустя некоторое время игры на музыкальных инструментах, дети сами выразили желание поработать и взялись изготовлять из картона небольшую полку для складывания своих материалов.

Основным результатом второй серии формирующего эксперимента было формирование простейшего общения в процессе предметно-практической деятельности как психологической основы общения звуковыми средствами, т.е. содержательной основы собственно музыкальной деятельности. При анализе категории музыкального образа установлено, что он имеет не только функцию эмоционального выражения, но в то же время и функцию общения, коммуникации /10/. Именно эта функция и была сформирована во второй серии эксперимента.

На основе проведенного эксперимента мы можем сформулировать основные психологические особенности формирования (те же и основные закономерности развития) музыкальной деятельности детей.

I. Возрастно-психологической основой формирования в младшем школьном возрасте художественной деятельности (музыкальной

или любой другой) является деятельность игры, имеющая значение ведущей в дошкольном возрасте. Она обеспечивает развитие таких важнейших для художественной деятельности психических процессов, как воображение, эмоциональное общение и перцептивное усвоение чувственных свойств предметов. В младшем школьном возрасте, приобретая в изучаемом предмете "музыка" звуковую определенность, эти психические процессы составляют основу музыкально-художественной деятельности.

2. Художественная деятельность в русле учебной деятельности как ведущей развивается через обобщение (противоречивое единство) предметно-чувственных компонентов и эмоционально-субъективного смысла практической жизнедеятельности ребенка, практически это осуществляется как переход от взаимного общения в условиях совместной деятельности к индивидуальным формам предметно-чувственного выражения как самодеятельности.

3. Незаменима роль учителя как организатора переходов и взаимосвязей между различными видами деятельности детей. Важным является умение учителя подчинить индивидуальные особенности детей всеобщим закономерностям художественного выражения, а также умение сохранять в определенных пределах индивидуально-субъективное своеобразие выразительных действий каждого ребенка, умение организовать совместную художественную деятельность детей.

4. Через совместную художественную деятельность, в которую дети вступают и участвуют в ней как субъекты деятельности, формируется способность субъективно-эмоционального общения как основа высших по своей психологической природе эстетических чувств. Развиваясь на диалектически противоречивой основе, характерной для искусства, художественная деятельность в младшем школьном возрасте выступает как единство обучения и воспитания.

Список литературы

1. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения, т. 42.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения, т. 46.
3. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Л., 1971.
4. Выгодский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте. - В кн.: Развитие высших психических функций. М., 1960, с.327-350.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
6. Давыдов В.В., Маркова А.К. Развитие мышления в школьном возрасте. - В кн.: Принцип развития в психологии. М., 1978, с.295-316.
7. Земцовский И. Социальное и музыкальное. - Советская музыка, 1981, № 1, с.84-88.
8. Коптин П.В. Гносеологические и логические основы науки. М., 1974.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
10. Лукьянов В. Учение об интонации Б.В.Асафьева и его разработка в советской теоретической литературе. - В сб.: Музыка в социалистическом обществе. Л., 1977, вып.3, с.192-217.
11. Мазаев А.И. Праздник как социально-художественное явление. М., 1978.
12. Маркова А.К. Актуальные проблемы педагогической психологии. - Вопросы психологии, 1980, № 6, с. 5-16.
13. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка. - Психологический журнал, 1980, № 5, т. I, с.43-53.
14. Новикова Л.И. Искусство и труд. М., 1974.
15. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. - Вопросы психологии, 1971, № 4.

Т.К. Богданова

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА МУЗЫКАЛЬНОГО РИТМА У
НАЧИНАЮЩИХ ПИАНИСТОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-
ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Значение ритма в музыкальном искусстве огромно. Наряду с гармонией и мелодией он является важным составным элементом музыкальной речи. Музыкальный ритм содержит следующие компоненты: темп, метр, ритмический рисунок. Выразительные возможности ритма находятся в зависимости от сопоставления временных соотношений, их акцентуации. В связи с этим музыка может приобретать конкретный облик: устремленность, покой, угловатость, закругленность, отчетливость и т.д. Музыкальный ритм помогает раскрыть общединамические и моторные стороны эмоций, в известной степени оказывая влияние также и на эмоциональную окраску музыки, — выражение радости, скорби и т.д. Столь важное значение ритма предъявляет соответствующие требования к ритмической стороне исполнения музыкальных произведений. По словам А.Б. Гольденвейзера, исполнитель должен оживить нотную запись ритма, убедительно и художественно верно распределить звуки во времени. Вследствие этого ритм, наряду с динамикой, артикуляцией, агогикой, является "собственным" средством исполнителя и определяет степень его зрелости, уровень мастерства и подготовленности.

Полноценное восприятие и исполнение музыки предполагает наличие у человека хорошо развитого чувства ритма, которое психологи характеризуют как "способность активно переживать (отражать в движении) музыку и, вследствие этого, тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения" /19; с.534/. Высокие требования, предъявляемые к исполнителю-пианисту в отношении музыкального ритма, диктуют необходимость систематического формирования и развития этого чувства с самого начала обучения игре на фортепиано.

В фортепианной педагогике этот вопрос является сложным и

не решенным до конца. Методика обучения игре на фортепиано не располагает научно обоснованной системой развития ритма, а пользуется эмпирически сложившимися методами и приемами, которые не в полной мере обеспечивают развитие у учащихся чувства ритма. Особенно остро это ощущается на начальном этапе обучения, когда закладывается фундамент всех музыкальных способностей, в частности ритма.

В настоящее время в нашей стране приобрело широкую популярность обучение детей фортепианной игре. Наряду с функционирующими музыкальными школами учащиеся занимаются в фортепианных кружках и студиях при общеобразовательных школах, домах культуры, дворцах пионеров, а также в домашней обстановке. В Латвийской ССР, например, действует разветвленная сеть общеобразовательных школ с музыкальным уклоном, в которых учащиеся с I-го класса обучаются игре на различных музыкальных инструментах, в том числе и на фортепиано. В настоящее время разрабатывается и вводится в практику методика обучения игре на фортепиано, учитывающая специфику этих школ, целью которой является подготовка активных любителей, слушателей и пропагандистов музыки, а также участников художественной самодеятельности. В основе этой методики лежит побуждение учащихся к различным творческим намерениям: импровизации на фортепиано, элементарному сочинительству, подборанию по слуху, аккомпанированию, которые сочетаются с разучиванием и исполнением музыкальных произведений. Практика показывает, что такой подход к музыкальному воспитанию полностью отвечает гармоничному музыкально-творческому развитию начинающих пианистов.

Однако, при работе с учащимися по данной методике выяснилась необходимость уточнения отдельных ее аспектов, в частности, развития музыкально-ритмического чувства. Вследствие этого нами было предпринято исследование по развитию этого чувства у начинающих пианистов. В данной статье мы попытаемся кратко изложить основные положения проведенного нами теоретического и экспериментального исследования.

В фортепианной педагогике развитие чувства музыкального ритма является сложным вопросом. Наибольшие трудности вызывает точное исполнение такого компонента музыкального ритма, как темп. Обычно дети не умеют выдерживать единый темп музыкаль-

ного произведения, они замедляют или ускоряют его при соответственном ослаблении или усилении звука, а также при исполнении "длинных" или "коротких" нот. Известные трудности вызывает и другой составляющий компонент ритма - музыкальный метр. Часто учащиеся "не чувствуют", как говорят педагоги, метрической пульсации музыки. К характерным ритмическим недостаткам относится также произвольное или недостаточно четкое выполнение ритмического рисунка, которое выражается в нарушении соотношения длительностей и неумении выдерживать длинные ноты и паузы. В связи с тем, что музыкальный ритм всегда является выражением некоторого эмоционального содержания, формальное, метрономичное его исполнение в фортепианной педагогике считается одним из ритмических недостатков. Следует отметить, что этот недостаток чаще всего встречается на начальном этапе обучения, когда учащиеся не имеют достаточного опыта игры.

Каковы причины появления ритмических недостатков в игре учащихся? Постараемся раскрыть природу их возникновения.

Одна из причин заключается в противоречивой природе музыкального ритма, а именно - относительной фиксации ритма в нотной записи, которая не передает закодированного в ней художественного замысла композитора. Расшифровка этой записи зависит от интерпретации исполнителем музыкального произведения, она определяет уровень его зрелости и мастерства. Таким образом, перед исполнителем (учащимся или зрелым пианистом) стоит сложная проблема: с одной стороны, необходимо точно выполнять ритмическую схему музыки, а с другой - нарушать ее (замедлять или ускорять) в соответствии с художественными задачами исполнения. Естественно, это вызывает сложности и в большинстве случаев является крайне затруднительным не только для учащихся, но и для опытных пианистов. К причинам, тормозящим развитие чувства ритма, следует отнести и ограниченные возможности учащихся, особенно на начальном этапе обучения игре на фортепиано (недостаточно развитый физиологический аппарат, следствием чего являются слабые пианистические навыки игры). В пианистической практике нередки случаи, когда учащиеся обладают хорошо развитым чувством ритма, но это не проявляется в процессе игры: по указанным

причинам технического порядка.

Для развития у учащихся чувства ритма применяются приемы, которые сводятся к арифметическому счету (сопровождение игры отсчитыванием вслух или про себя ритмических долей) и двигательному моделированию ритма (прохлопывание, простукивание, дирижирование, похлопывание педагогом по плечу учащегося во время игры и т.д.). Используется также метод игрового показа учителя. Нами установлено, что наиболее распространенным в массовой практике приемом является арифметический счет в форме громкого отсчитывания ритмических долей, сопровождающего игру учащегося. По мнению известных пианистов-педагогов С.В.Савшинокого /18/, Г.Н.Прокофьева /17/, Л.А.Баренбойма /2,3/ и психолога Б.М.Теллова /19/, такой счет, применяемый с первых уроков фортепианной игры, наносит большой вред развитию чувства музыкального ритма: он, во-первых, разрушает живое, выразительное восприятие музыкальной ткани, "разрезывая" ее на ряд механических отрезков; во-вторых, являясь дополнительной деятельностью, отвлекает непосредственное внимание от музыки; в третьих, просто утомляет детей. К тому же, как известно всем пианистам-педагогам, счет вслух в точности повторяет неровность ритмического исполнения учащихся. В то же время следует отметить, что арифметический счет необходим как дополнительное средство для выяснения схематической записи ритма, и поэтому педагог должен ознакомиться с ним учащихся и научить правильному его использованию.

Наряду с арифметическим счетом используются некоторые приемы двигательного моделирования ритма, что помогает детям полнее ощутить, почувствовать ритм. Однако выполняемые руками хлопки, простукивания и т.д. являются недостаточной опорой для чувства ритма. Психологи утверждают, что в соответствии с моторной природой ритма музыкально-ритмическое чувство может полноценно развиваться только при наличии эффективной двигательной опоры, каковой является "сопереживание, содействие" ритма всем телом в движении под музыку. С учетом такой двигательной опоры в музыкальной педагогике разработаны и успешно используются системы Э.Хака-Далькроса, Карла

орфа /3, 12/, Золтана Кодаи, Б.Д.Яворского /22/, Н.А.Ветлугиной /6,7/.

Однако в фортепианной педагогике, несмотря на отдельные попытки их использования (в основном для подготовки дошкольников к занятиям в ДИМ, а также ритмике в младших классах), движение под музыку для развития чувства ритма не получило должного разрешения и массового практического применения.

Анализ ритмических недостатков в игре учащихся, а также приемов и методов по развитию чувства ритма, изучение психологической и педагогической литературы позволили заметить еще одну сложность ритмического воспитания в процессе обучения игре на фортепиано. Сущность ее заключается в несовпадении последовательности формирования сенсорных компонентов музыкально-ритмического чувства у детей в онтогенезе с обычной для практики последовательностью формирования этих компонентов при обучении игре на фортепиано.

Исследования психологов в области генезиса сенсорных способностей говорят о том, что сложная структура чувства ритма формируется в онтогенезе не сразу как целостная система, а покомпонентно /9/. Каждый из компонентов этой структуры имеет свои системы прототипов, формирование которых происходит в такой последовательности:

- 1/ Темп, эталоны - быстрый, средний, медленный;
- 2/ Метр, эталоны - двудольный, четырехдольный, трехдольный;
- 3/ Ритмический рисунок, эталоны - чередование одинаковых длительностей (элементарных квадратных и неквадратных), усложненные варианты ритмических структур.

В то же время формирование музыкально-ритмического чувства в процессе обучения игре на фортепиано начинается с ритмического рисунка, т.е. последнего и наиболее трудного онтогенетически сформированного компонента. Мы считаем, что нарушение этой последовательности в фортепианной методике является существенным тормозом развития музыкально-ритмического чувства у начинающих пианистов. Кроме того, мы, безусловно, не можем не принять во внимание, что к началу музыкальных занятий игры на фортепиано у детей уже имеется определенное онто-

генетически закономерно развитое чувство ритма. Однако это лишь неосознанное его ощущение. Приступая к занятиям по обучению игре на фортепиано, учащиеся начинают осознанно осваивать ритмический рисунок, а столь важные компоненты ритма, как темп, метр, осознают значительно позднее. Это совершенно закономерно, так как начинать с темпа и метра, как того требует последовательность формирования чувства ритма у детей в онтогенезе, при обучении игре на фортепиано невозможно, потому что у них отсутствуют технические навыки игры, необходимые для исполнения музыкальных произведений в различных темпах и с четкой метрической пульсацией, которые могли бы способствовать формированию компонентов ритма.

Возникает вопрос, каким же образом преодолеть возникшее несоответствие между последовательностью формирования чувства ритма в онтогенезе и последовательностью развития его компонентов при обучении игре на фортепиано? А преодолеть его необходимо, так как его последствия ощутимы на практике и заключаются в том, что неровность исполнения темпа, нарушающая восприятие исполнения музыкального произведения, отсутствие живой эмоциональной метрической пульсации являются самыми распространенными ритмическими недостатками в игре учащихся.

Постоянно возникающие трудности развития музыкально-ритмического чувства у детей в процессе обучения игре на фортепиано, которые нам приходилось наблюдать в течение работы в детской музыкальной школе и общеобразовательной школе с музыкальным уклоном, а также удалось выяснить в беседах с пианистами-педагогами, и назревшая необходимость разработки системы развития чувства ритма у начинающих пианистов в общеобразовательных школах с музыкальным уклоном Латвийской ССР побудили нас обратиться к более детальному и углубленному исследованию данной проблемы. Следует отметить, что используемые в исследовании понятия ритма и чувства ритма соответствуют их определению в музыковедении, психологии, музыкальной педагогике.

При определении музыкального ритма в данной работе мы опираемся на исследование Б.М.Теплова /19/ о том, что ритм (метроритм) является одним из главных средств музыкальной выразительности, отражает временную сторону музыки и всегда является выражением некоторого эмоционального содержания. Прин-

ципально важным для нашего исследования является рассмотрение ритма советскими музыковедами и музыкальными педагогами во взаимодействии таких его компонентов, как темп, метр, ритмический рисунок (Л.А.Островский /16/, Л.А.Мазель, В.А.Цуккерман /21/, П.А.Ветлугина /6,7/).

При определении чувства музыкального ритма мы использовали основные положения теории Б.М.Теплова (см.с.65 настоящего издания).

В основу исходных теоретических положений нашего исследования легли следующие выводы советских психологов и музыкантов:

- 1) о единстве эмоционального и сознательного в восприятии и исполнении музыки,
- 2) о моторной и эмоциональной природе музыкального ритма,
- 3) о формировании чувства ритма у детей в онтогенезе,
- 4) о развитии основных музыкальных способностей и, в частности, чувства музыкального ритма у детей в игровой деятельности.

При разработке системы развития музыкально-ритмического чувства с учетом вышесказанного мы проделали следующее:

- 1) ввели движения под музыку как дополнительную и эффективную двигательную опору для развития музыкально-ритмического чувства у начинающих пианистов;
- 2) согласовали последовательность развития компонентов музыкального ритма в процессе движения под музыку и при игре на фортепиано с последовательностью формирования компонентов ритма в онтогенезе, установили их взаимосвязь;
- 3) осуществляли осознанное освоение компонентов ритма (исходя из выразительных его возможностей) как одного из основных элементов музыкальной речи;
- 4) облекли процесс развития чувства ритма в форму музыкально-дидактических игр, которые вызвали живой интерес у учащихся младшего школьного возраста.

Эти игры применялись и в движении под музыку - 1-ый вид игр, и при игре на фортепиано - 2-ой вид игр (см.ниже).

Для проверки разработанной системы была проведена экспериментальная работа с начинающими пианистками (1-2-й классы) общеобразовательной школы с музыкальным уклоном гор.Даугавпилса Латвийской ССР, цель которой заключалась в необходимости

ти проследить за развитием чувства ритма у начинающих пианистов в процессе музыкально-дидактических игр.

Каждый вид игр состоит из серий, направленных на освоение простейших эталонов сенсорных компонентов музыкального ритма (темпа, метра, ритмического рисунка).

Игры I-го вида проводились на групповых внеклассных занятиях с использованием движений под музыку. Основная задача этих игр -- научить учащихся посредством вхождения в характер, настроение, образ музыки выразить в движении элементарные эталоны компонентов ритма. В играх использовались народные пляски, хороводы, игры-соревнования, игры-фантазии, инсценировки. Каждая игра имела дидактическую задачу, содержание, правила и игровые действия, направленные на освоение определенного ритмического компонента в соответствии с его выразительными возможностями. Например, при проведении игры "Посещение зоопарка" учащиеся знакомились с различными выразительными возможностями простейших эталонов музыкального темпа (быстрого, медленного, среднего): медленная и тяжелая поступь старого доброго слона, медленные, крадущиеся и настороженные шаги хитрой лисы, медленный и неуклюжий танец веселого медведя (темп один - медленный, а характер музыки разный); грациозный, неторопливый выход оленя, прогулка семьи пингвинов (средний темп); озорная игра шаловливых обезьян, полька зайчат (быстрый темп) и т.д.

Учащиеся двигались в соответствии с ритмом, характером и образом музыки, сами придумывали различные характерные движения, импровизировали, инсценировали содержание музыки. При этом у учащихся расширялся запас музыкальных впечатлений, они приобретали навык "ощущать", "чувствовать" определенный осваиваемый ритмический компонент. Подобным образом в процессе музыкально-дидактических игр происходило освоение всех компонентов ритма. Необходимо отметить, что в играх I-го вида широко использовались движения, способствующие подготовке формирования у учащихся физиологического аппарата и навыков фортепианной игры, а именно: расслабление мышц плечевого пояса, плавное и резкое поднимание и опускание рук, свободные круговые движения руками ("мельница"), различные упражнения для кистей рук, пальцев и т.д.

Такая подготовка имеет очень большое значение, так как маленькому пианисту бывает трудно "тяжело" опустить на клавиатуру свободные руки, расслабить в плечевом суставе, закруглить без напряжения пальцы и т.д.

Особое внимание в играх I-го вида, т.е. при движениях под музыку, мы уделяли музыкальному сопровождению, которое подбирали из педагогического репертуара для I-3-х классов детской музыкальной школы. Эти пьесы по характеру, музыкальной образности и мышлению доступны и понятны детям младшего школьного возраста. Интересно отметить, что после приобретения определенных технических навыков игры и знакомства с нотной записью учащиеся как бы заново "открывали" эти ранее слышанные, "пережитые" и прочувствованные в движениях под музыку пьесы и с большим желанием, нередко самостоятельно разучивали их. При работе с такими пьесами почти не возникало ритмичных проблем.

2-й вид музыкально-дидактических игр проводился в процессе индивидуальных занятий по игре на фортепиано и во время внеклассных групповых мероприятий. Импровизации, собственное элементарное сочинение музыки, подборание по слуху знакомых мелодий, игра в ансамбле и выступления с самостоятельно разученными пьесами составляют сущность этих игр, направленных на освоение простейших эталонов сенсорных компонентов музыкального ритма, но уже в процессе игры на фортепиано и после освоения их в движении под музыку. Это освоение начинается с импровизации и элементарного сочинения. Например, в движениях под музыку учащиеся, осваивая медленный и средний темпы, играют в "Посещение зоопарка", изображая при этом повадки и движения зверей слона, льва, медведя, оленя, пингвина и т.д. В импровизации и сочинении пьес на фортепиано с детьми проводится игра "Я - композитор" и предлагается сочинить марш слона, танец медведя и т.д. Все без исключения учащиеся играют в медленном темпе, равномерном чередовании длительностей, низком регистре, используют тяжелые, шагающие движения рук и пальцев по клавиатуре, что полностью соответствует выразительности осваиваемого ритмического компонента, а также пианистическому движению "нон легато". При этом педагогу не

приходится добиваться свободы рук, умения "тяжело" опускать их на клавиатуру и т.д., что, как известно, на начальном этапе обучения достигается с трудом. Темпы импровизаций и сочинений учащихся соответствуют задуманному характеру и образу музыки, исполнению ровному, без остановок. Дети переносят ритмические впечатления и ощущения, приобретенные в движениях под музыку, на клавиатуру. Именно на значение такого умения "оудутить и прочувствовать" ритм музыкального произведения до начала его исполнения неоднократно указывали пианисты-педагоги Г.Г.Нейгауз /15/, Г.П.Прокофьев /7/, Л.А.Баренбойм /2/ и др.

Благодаря тому что импровизировать и сочинять детям разрешается совершенно свободно независимо от правильности пианистических движений, аппликатуры, все их внимание направляется на ритм, характер, музыкальный образ импровизации и сочинения. Следует отметить, что при этом пианистические движения детей находятся под постоянным контролем педагога и направлены на закрепление необходимого навыка. Со временем учащиеся считают эти движения самостоятельными наденными, так как характер и образ импровизируемой музыки способствует формированию у них соответствующих и наиболее удобных пианистических движений.

Приведенные выше примеры дают возможность проследить процесс взаимосвязи и взаимодействия компонентов ритма в общих видах музыкально-дидактических игр, а именно - освоение, "ощущение", "прочувствование" музыкального темпа при движении под музыку, а затем перенесение этого ощущения на собственную игру на фортепиано во втором виде игр.

Подобным образом происходит осуществление взаимосвязи и взаимодействия всех осваиваемых компонентов музыкального ритма. Дальнейшее закрепление этих компонентов происходит при разучивании и исполнении музыкальных произведений.

Следует отметить, что развитие чувства ритма осуществляется как составная часть занятий по игре на фортепиано, работы над педагогическим репертуаром, общим музыкальным развитием учащихся. Таким образом, осуществляется тесная взаимосвязь ритмического развития с задачами музыкального развития детей.

Список литературы

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.-Л., 1965.
2. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л., 1974.
3. Баренбойм Л.А. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. Л., 1970.
4. Белобородова В.К., Ригина Г.С., Алиев Ю.Б. Музыкальное восприятие школьников. М., 1975.
5. Беркман Т.Л. Индивидуальное обучение музыке. М., 1964.
6. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1968.
7. Ветлугина Н.А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр. М., 1958.
8. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. - Вопросы психологии, 1956, № 6.
9. Генезис сенсорных способностей. М., 1977.
10. Ильина Г.А. Особенности развития музыкального ритма у детей. - Вопросы психологии, 1961, № 1.
11. Кнорова Е.В. Методическое пособие по ритмике. М., 1972.
12. Леонтьев О.В. Карл Орф. М., 1964.
13. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры - В.кн.: Проблемы развития психики. М., 1959.
14. Мазель Л.А. Вопросы анализа музыки. Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики. М., 1978.
15. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1967.
16. Островский А.Л. Методика теории музыки и сольфеджио. Л., 1970.
17. Прокофьев Г.П. Формирование музыканта-исполнителя. М., 1966.
18. Савшинский С.В. Работа пианиста над техникой. Л., 1968.
19. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
20. Холопова В.Н. Вопросы ритма в творчестве композиторов XX века. М., 1971.

21. Цуккерман В.А., Мазель Л.А. Анализ музыкальных произведений. М., 1967.

22. Яворский Б.Л. Статьи, воспоминания, переписка / Под общ. ред. Д.Д.Шостаковича. М., 1972.

УДК 372.578:781.66

Е.П. Л а р и о н о в а

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АКОМПАНЕМЕНТА В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ

Наряду с ритмическими упражнениями, импровизацией на уроках фортепиано аккомпанемент занимает немаловажное место в музыкальном развитии учащихся. Знакомство с типичными фактурами аккомпанеента, чтение с листа, подбор по слуху, пение под собственный аккомпанемент — все это способствует расширению музыкального кругозора учащихся, развитию гармонического слуха, чувства ансамбля.

Искусству аккомпанирования посвящено сравнительно небольшое количество статей и методической литературы. Одним из наиболее серьезных теоретических трудов об аккомпанементе является работа А.А.Люблинского /2/. Автор рассматривает аккомпанемент как практическую дисциплину, представляющую частную проблему фортепианного исполнительства, выдвигает основные методологические положения, рассматривает типичные фактуры сопровождения и формы их развития.

Н.А.Крючков выдвигает ряд требований к концертмейстерству и указывает на необходимость определенных навыков для успешной работы /1/. В некоторых статьях анализируются отдельные частные вопросы аккомпанирования, например, чтение с листа или преодоление пианистических трудностей, либо высказываются некоторые общие соображения, касающиеся рассматриваемой проблемы /4, 5/. В статье Л.Н.Озеровой с соавт.

/3/ говорится о стилистических и лирических особенностях произведений школьного репертуара.

Учебно-методическое пособие Л.И.Винокур "Первоначальное обучение искусству аккомпанеента" посвящено одному из разделов концертно-истерской работы - обучению первоначальным навыкам аккомпанеента на материале вокальных произведений.

Изучение аккомпанеента является, в первую очередь, художественно-эстетической проблемой, для решения которой необходимы определенные практические навыки. Аккомпанеент как часть музыкального произведения - это сложный комплекс выразительных средств. Гармоническая опора, ритмическая пульсация, мелодические образования, тембр являются сложной организацией, представляющей собой смысловое единство. Чем полнее будут выявлены выразительные средства музыкального произведения, определены характер музыкального движения и звучание, тем ярче будет художественный образ исполняемого произведения.

Программа по аккомпанеенту должна включать в себя высокохудожественные произведения музыкальной классики, а также современной, в частности советской, музыки с учетом задач эстетического воспитания молодежи. За годы учебы учащиеся должны познакомиться с типичными фактурами аккомпанеента.

I. Аккордовое сопровождение является наиболее распространенной и характерной формой аккомпанеента, включающей в себя большое разнообразие подвидов.

Чередование баса с аккордами

Этот вид находит широкое распространение в форме танцевального сопровождения, характерной для той или иной исторической эпохи (стилизация вальса, польки, сарабанды, менуэта). Тут обнаруживается ее органическое происхождение, ее оптимальное соответствие шагу. Отсюда вытекает басовый акцент, передавший толчок от земли, и аккордовая фактура, отражающая более легкие моменты между опорами. Количество вариантов (различная степень акцента, артикуляции) неимоверно велико даже в пределах одного вида.

Пульсирующие аккорды

Этот вид сопровождения в зависимости от ритма, силы, скорости, регистра может вызывать самые разнообразные ощущения (от тяжелой заторможенности до яркой динамичной активности). Синкопи-

рованные пульсации, трехдольные и пунктирные рисунки вносят широкое разнообразие в оттенки эмоциональных подтекстов. Аккорды, разложенные в виде гармонической фигурации, создают не меньшее разнообразие смыслов и форм. Этот принцип лежит в основе сопровождения колыбельной, баркаролы, саренады.

Аккордовая опора в речитативных формах

Здесь мелодия поддерживается выдержанными аккордами на основных ступенях тональности. Подобное сопровождение, с эффектами *sf* и *subito p*, типично для эпизодов в оперной музыке.

Аккорды арпеджиато

Этот прием вытекает из выразительных возможностей многострунных инструментов (арфа, гусли, гитара). Он является частным случаем гармонических поддержек и характерен для жанров лирического и эпического воспевания.

Гармоническая фигурация

Этот вид, сохраняя ладовую природу, снимает опорно-акцентное значение и образует подвижный фон, обладавший гибкостью. Появление секундовых последовательностей создает мелодическое звукодвижение и сообщает интонации в фигурированной гармонии большую певучесть, напряженность, интенсивность. Здесь уже появляется тенденция мелодизации гармонии, приводящая к полифоничности сопровождения, к большей выразительности соучаствующих голосов.

2. Полифоническая и "многослойная" фактура представляет дальнейшую ступень мелодизации сопровождения. Порой она носит характер подголосков, имитации или противосложения. Иногда одновременно сочетаются 2-3 "горизонтали", каждая из которых выполняет свою образную содержательную роль. Так формируется так называемая "полифония смыслов", имеющая важное значение для исполнительской трактовки. Есть особые случаи, когда сопровождение выполняет функцию противосложения, контраста. Такое "конфликтное" сопровождение присуще трагедийным сценам, характерной особенностью которых является столкновение двух противоположных сил. Содержательность, выразительность отдельных видов фактуры и их связи служат основой построения и развития формы.

Перечисленные особенности аккомпанементов представляют определенные трудности для учащихся и требуют тщательной и

систематической тренировки. Необходимо учитывать разный уровень подготовки и способности учащихся, что также вызывает трудности при совмещении в классе работы по общим музыкальным и пианистическим вопросам с работой над аккомпанементом.

Музыкальная практика выдвигает ряд определенных требований к аккомпаниатору:

- а) быстрое прочтение нот, понимание их роли в построении целого;
- б) чтение не только фортепианной партии, но и представление партии солиста;
- в) необходимость улавливания индивидуального своеобразия трактовки солиста и содействие наиболее яркому ее выражению.

Такие требования влекут за собой необходимость обладания определенными навыками.

I. Навыки раскрытия художественного содержания

В школе на уроках музыки, на хоровых занятиях учащиеся часто встречаются с вокальной музыкой. Поэтому мы считаем, что занятия по аккомпанементу лучше всего строить на материале вокальных произведений. Работу над произведением следует начинать с выявления художественного образа, с определения характера произведения. Педагог должен познакомить ученика с классификацией голосов, типичными свойствами каждого из них, с особенностями регистров. Так как кругозор и подготовка учащихся различна, необходим строго индивидуальный подход как в методическом отношении, так и при подборе литературы.

При разучивании песен из школьного репертуара основной акцент надо делать на общих характерных чертах, присущих им. Большинство песен имеет куплетную структуру, что требует внимательного подхода к каждому куплету, имеющему особую смысловую нагрузку. Следует также обратить внимание на ладовые и темповые особенности запевов и припевов. Так, например, в песне А. Островского "Пусть всегда будет солнце" запев - лирического плана в соль миноре, а припев - маршеобразного характера в соль мажоре.

Многим песням присуща звукоизобразительность, очень близ-

кая детскому восприятию.

В песне Н. Левина: "Тик-так" имитируется ход часов, в песне В. Калининкова "Тень-тень" даются музыкальные характеристики различных животных.

Из пианистических особенностей можно отметить широкий охват клавиатуры, перенос обеих рук на большой интервал или в разные регистры. Например, исполнение "Марша юных пионеров" С. Дешкина требует от учащегося хорошего знания клавиатуры, быстрой, ловкой смены позиции руки.

В песнях-маршах, песнях торжественного характера имеются широкие четырехзвучные аккорды в сопровождении, при подзвонном темпе исполнения они связаны с определенным неудобством. Известную трудность представляет и верхний голос, являющийся мелодией в аккордовом сопровождении. Сходство характера и приемов песен школьного репертуара объясняется тем, что большинство песен исполняются хоровыми коллективами, учитываются и возрастные особенности исполнителей: отсюда яркость, образность, изобразительность музыкального материала.

2. Навыки ансамбля

Основной целью в работе над произведением является достижение единства художественных намерений - общего ансамбля (ансамбль в переводе с французского значит "единство"). Учащиеся должны освоить основные законы игры в ансамбле, чтобы предотвратить ошибки "солирования" при игре аккомпанемента. Важно воспринимать вокальную и фортепианную партии как единое целое. Довольно сложны в этом отношении произведения в быстром темпе, в мелодии которых отсутствуют паузы. Певец за счет быстрого вдоха укорачивает первые ноты, а аккомпаниатор должен дать певцу возможность незаметно перевести дыхание, причем фортепианная партия не должна нарушать своего движения, сохраняя живой пульс произведения. Необходимо ощущать пластическое движение, избегая механистичности. Очень важным компонентом ансамбля является общность динамических оттенков; пианист должен очень чутко следовать динамике солиста. Вопрос педализации играет также большую роль в искусстве аккомпанемента.

3. Навыки чтения с листа

В процессе работы крайне необходимо уделить внимание

чению с листа. Приобретение этого навыка тесно связано со степенью развития внутреннего слуха и достигается путем систематических упражнений. Для чтения с листа требуется быстрая группировка нот в гармонические комплексы путем мысленного соединения в аккорды различных гармонических фигураций, умение упрощать аккорды широкого расположения, ясное зрительное как бы комплексное представление клавиш.

4. Навыки транспонирования

Учащиеся за время обучения должны приобрести и навыки транспонирования. Эти навыки будут способствовать более быстрому прочтению текста и в оригинальной тональности. Транспонирование подразумевает глубокое практическое знание тональностей, гармонической фактуры, умение находить в мелодии аккордовые и неаккордовые звуки. Этот процесс довольно трудоемкий, требующий систематической и упорной тренировки.

5. Навыки подбора по слуху

Наряду с другими компонентами работы по аккомпанементу в задачу педагога входит и развитие у учащихся навыка подбора по слуху. Игра по слуху значительно расширяет учебный репертуар, способствует развитию свободной ориентации на клавиатуре, развитию творческого мышления учащихся.

Методы обучения аккомпанированию

В процессе обучения материал аккомпанемента необходимо располагать по возрастающей сложности. В начале обучения следует выбирать произведения с легкой фортепианной фактурой, чтобы в сфере внимания учащихся находилась и партия певца. Начинать можно с простейших аккомпанементов к обработкам народных песен — школьного репертуара, затем переходить к старинным романсам с "гитарным" аккомпанементом (аккордным либо разложенным). Позже можно переходить к более подвижной фактуре, характеризующейся непрерывностью движения, репликами в фортепианной партии, и постепенно уложивать её.

Мелодию на занятиях напевает или наигрывает на фортепиано в верхнем регистре педагог, обязательно с произношением текста.

К числу основных технических задач относятся общность темпа, ритмического движения и динамики исполнения. С первых же занятий надо воспитывать у учащихся ощущение фразировки

солиста, певческого дыхания, умение воспринимать цезуры, осознавать роль гармонической основы (баса) как фундамента.

На занятиях по аккомпанементу очень важно развивать у учащихся слуховое восприятие. Недостаточно развитый гармонический слух проявляется прежде всего в небрежном отношении к звучанию басового голоса. Бас очень важен для певца, он является метроритмическим ориентиром и способствует более легкому овладению гармонической окраски голоса.

При знакомстве с некоторыми аккомпанементами учащиеся могут встретиться с неудобством в исполнении. Для обеспечения процесса обучения рекомендуется сложные аккомпанементы подвергать некоторым изменениям и упрощениям, а именно:

а) небольшим изменениям в плане иного распределения фактуры между руками, например, распределение ломаных октав между двумя руками;

б) переложениям, значительно изменяющим фактуру, т.е. существу дающим совершенно новое изложение трудных мест.

При неудобстве исполнения октавы можно пожертвовать одной из нот в октаве, — это не вызывает заметных нарушений, ибо гармонических функций октава не несет. Тремоло для удобства исполнения можно начинать с полного интервала или аккорда, а затем уж тремолировать.

Иногда перед пианистом могут возникнуть и другого рода трудности звукоизвлечения в плане приближения к тембрам оркестровых инструментов.

Наиболее сложно воплощение специфики струнных смычковых инструментов. Основным препятствием в этом служит различие в звукоизвлечении. Поэтому по возможности нужно смягчить атаку звука, прикосновение к клавиатуре должно осуществляться без жесткой фиксации пальцев и кисти, а скорее способом "поглаживания" клавиш.

При исполнении аккордов, присущих группе деревянных духовых инструментов, прежде всего необходима фиксация пальцев и кисти руки. Стаккато исполняется четче, штрихом *non legato*.

Иногда в песнях маршеобразного характера мелодическая линия проходит в верхнем голосе аккордного сопровождения. В таком случае для дифференциации звучности нужно придать

большую опору звучания пальцам, которые ведут мелодическую линию (А. Мидоньский "Яблонька", С. Прицкер "Песенка про футболиста"). Для упражнения, чтобы добиться певучего звучания, необходимо проиграть мелодию отдельно теми пальцами, которые приходится на нее в аккорде. Частой ошибкой учащихся является невнимание к мелодической линии басового голоса, поэтому полезно проиграть его отдельно в более подвижном темпе для лучшего восприятия и верного координирования со всеми остальными голосами.

Трудными для исполнения нередко являются и скачки в басу. Здесь необходимо верно продумать аппликатуру, чтобы не сковывать технику игры левой рукой, помня при этом об основах аппликатуры скачка (бас берется пятым пальцем, а в аккорде — четвертым, если позволяет растяжение руки).

Нередко у учащихся встречается и нарушение темповой устойчивости в песнях-маршах. По возможности, нужно предотвращать тенденцию ускорения, суетливости, но в то же время не следует забывать о гибкости вокальной партии. Надо избегать статичности при исполнении аккордов. Выделяется первая восьмая доля в аккомпанементе, а остальные аккорды ведутся мягко, по мелодии певца (В. Мурадели "Школьная тропинка").

Спределенную сложность в аккомпанементе представляет и работа над репетициями, как одноголосными, так и аккордовыми. Исполнять их следует свободной кистью, разными пальцами (И. Елантер "Веселое звено").

Для того чтобы достичь ансамбля, важно приучить учащегося слушать и слышать партнера-солиста. Аккомпаниатор должен иметь понятие о возможностях дыхания у певца. Педагогу необходимо научить учащегося следить за тем, чтобы не нарушалась логика художественной соразмерности, чтобы новое дыхание приключивалось к концу фразы или же к знакам препинания. Иногда большую роль в произведении играет так называемое художественное дыхание, не подчиняющееся обычным физическим канонам. Певец может исполнить несколько фраз на одном дыхании, либо, для того чтобы придать фразе особую убедительность, берет "полувдох". На это следует обратить внимание исполнителя аккомпаниатора.

Для выработки гибкости, умения следить за изменяемым солистом темпом надо приучать учащегося контролировать буквально каждый звук. Главной задачей является умение приводить к единому темпу отклонения, которые допустит певец. С самого начала обучения на простейших приемах необходимо воспитывать чувство ансамбля. У учащегося должна выработаться привычка в случае замедления певцом темпа "расставлять" длительности, сохранять метр, в случае ускорения - "сжимать" их. Иногда аккорды одинаковой длительности могут быть сыграны по-разному из-за того, что ритмический рисунок органически связан с содержанием. Нередко же аккомпанемент выполняет роль ритмического фундамента для певца. Что касается динамического ансамбля, то наиболее распространенные ошибки проявляются в тенденции "перекрыть" либо голос певца, либо исполнение серым, бескрасочным звуком. Фортепианная партия должна звучать чуть слабее певческого звука, как сопровождающий инструмент. Для гибкого и свободного следования за партией певца требуется тщательное знание этой партии аккомпаниатором.

Говоря об аккомпанементе, следует остановиться на немаловажной роли педализации. Часто учащиеся пользуются педалью либо механически, либо интуитивно. Важно приучить ученика к слуховому управлению педалью, к связи со звуковым материалом и гармоническим строем произведения. Необходимо обратить внимание на педализацию произведений различного характера и жанра. В песнях-маршах педаль берется, как правило, через четверть в зависимости от гармонии, в напевных произведениях спокойного характера берется запаздывающая педаль (Д. Кабалевский "Спокойной ночи").

Следует обратить внимание на разную глубину нажима педали и на осторожное применение педали в нижнем регистре. В произведениях вальсового характера педаль берется на первую долю со снятием на вторую-третью в зависимости от последовательности гармонии и мелодии. Левую педаль следует применять при необходимости изменить тембр, в зависимости от характера произведения и соотношения звука с певческим голосом.

На первых же занятиях аккомпанементом большое внимание необходимо уделить чтению с листа. Обучение нужно начинать с легких аккомпанементов и приучать учащегося играть, не глядя

на клавиши. При первом прочтении нужно выделять главное: мелодию и гармоническую, ритмическую поддержку. Важно не выигрывать все детали, а уметь услышать основной гармонический строй. В фортепианной фактуре, которая представляет собой непрерывное движение мелких длительностей, рекомендуется сгруппировать их по четвертям и найти "опорные точки". Этот способ развивает зоркость глаза и облегчает задачи исполнителя. Верный выбор аппликатуры также происходит по принципу охвата серии клавиш, что помогает естественному пальцевству. Он определяется смысловым содержанием фразы, ее гармонической основой. Обычно для учащихся чтение тональности с большим количеством знаков (бемолей, диэзов) связано с определенными трудностями. Это объясняется малой практикой применения их в работе и слабой ориентировкой на клавиатуре и требует определенного внимания и тренировки для исправления этого упущения.

При чтении с листа возможны упрощения при игре аккордов широкого расположения: опущение удвоений, проходящих нот (А. Филиппенко "Снег-снежок").

Иногда в сложных аккомпанементах необходимы предварительные упражнения для воспитания навыков быстрой ориентировки в сложной фактуре. Следует упростить ритм и задержания до гармонической опоры и проследить мелодическое движение баса. Представление связи движения басовых звуков - главное средство связного исполнения всех компонентов музыкальной фразы. Полезно проиграть последовательность, прибегнув к приему сжатия гармонической фактуры, в ускоренном темпе. Это будет способствовать более наглядному представлению динамического развития. Важным условием для успешного чтения с листа является безостановочность исполнения. Читать лучше в ансамбле, что не позволит часто останавливаться. Для этого полезно следующее упражнение: ученику показывается аккордовая или попевочная интонация в нотном тексте, через некоторое время он должен запомнить ее и сыграть наизусть. В момент исполнения показывается следующая последовательность. Эта тренировка моментального запоминания способствует непрерывности процесса при чтении. Большую пользу для развития навыков чтения с листа может принести ежедневная читка с листа фортепианных миниатюр. Важно, чтоб она не сводилась к разбору, играть произведения

необходимо без остановок и задержаний, с нюансами, как в концерте. На следующий день надо повторить прочтение. Результат в техническом и художественном отношении будет иным, начнет вырабатываться необходимая воля и выдержка. Как известно, аккомпаниатор, который выступает в концерте вместе с певцом, имеет широкий круг обязанностей. Во время выступления может произойти самое непредвиденное: солист может забыть слова или вступить раньше или позже — все эти обстоятельства могут вызвать затруднения у неопытного концертмейстера. Поэтому нужна определенная тренировка. Педагог, который на занятиях исполняет вокальную партию, может нарочно "забыть" текст и допускать ошибки в мелодии или во время вступления, а учащийся — пианист должен научиться мгновенно реагировать на сложившуюся ситуацию. Такие упражнения в обстановке "концертных условий" принесут определенную пользу. Нельзя забывать и о таком факторе, как переворачивание нот. Необходимо приучить учащегося делать это самостоятельно путем нахождения наиболее удобных моментов или пропуска несущественных частности.

Что касается навыков транспонирования, то вначале материалом для этого должны служить совсем легкие аккомпанементы с небольшим количеством знаков. Вначале проводится анализ данного произведения, затем анализ заданной новой тональности. Чаще всего транспонирование необходимо в пределах не более терции. Начинают обычно с транспонирования на колутон (увеличенную приму), затем на интервал большой и малой секунды и терции, пользуясь методом интервального перемещения. Подобная работа требует тренировки и терпения. Большую роль в развитии творческой активности учащихся играет навык подбора по слуху. Эту работу следует начинать с определения лада, тональности произведения, его размера, характера. Далее необходимо сыграть гармоническую настройку (тоника — субдоминанта — доминанта) и начать подбор по слуху в данной тональности. Происходит анализ модуляционных отклонений, определяется гармония каждого тонального эпизода. В заключении работы полностью исполняется мелодия с сопровождением, либо аккомпанемент при исполнении мелодии педагогом или учеником. Подбор по слуху может осуществляться как домашнее задание с последующей проверкой на уроке.

На занятиях аккомпанементом распределение материала должно осуществляться по принципу последовательности от простого - к сложному, с учетом не только степени трудности фортепианной партии, но и глубины психологического замысла. Важнейшим этапом работы должна стать исполнительская практика, которая осуществляется в школе на праздничных и тематических вечерах, для концертах для родителей, на переводных экзаменах.

Список литературы

1. Крючков Н.А. Искусство аккомпанемента как предмет обучения. Л., 1961.
2. Люблинский А.А. Теория и практика аккомпанемента. Л., 1972.
3. Озерова Л.Н., Осипова И.Г., Сальникова Л.Д. Работа над аккомпанементом песен школьного репертуара. Свердловск, 1969.
4. Подольская В. Развитие навыков аккомпанемента с листа. - В кн.: О работе концертмейстера. М., 1974.
5. Хавкина-Трахтер Р.Б. Работа в концертмейстерском классе. - В кн.: Вопросы фортепианной педагогики /Под ред. Чатансона В. М., 1976, вып.4.
6. Шендерович Е.Д. Об искусстве аккомпанемента. - Советская музыка, 1969, № 4.

С о д е р ж а н и е

Предисловие.....	3
1. Д.В.Заринь. Музыкально-творческое развитие учащихся как социальная проблема.....	6
2. Г.А.Озолиньш. Психологические особенности развития музыкально-педагогической деятельности младших школьников.....	46
3. Т.К.Богданова. Развитие чувства музыкального ритма у начинающих пианистов в процессе музыкально-дидактических игр.....	65
4. Е.П.Ларионова. Возможности использования аккомпанеента в музыкальном развитии учащихся.....	76

УДК 372.578:155.4:781.65

Заринь Д.В. Музыкально-творческое развитие учащихся как социальная проблема. - В кн.: Музыкально-творческое развитие учащихся. Рига: ЛГУ, 1981, с.6-45.

Рассматриваются педагогические, психологические, социальные и художественные аспекты музыкально-творческого развития ребенка. Это развитие раскрывается путем анализа системы, состоящей из а) потребности активного музицирования, б) способности эмоционального переживания и осознанного осмысления музыки, в) умения импровизировать. В качестве выводов предлагаются основы системы музыкального воспитания, дающие возможность обеспечить музыкально-творческое развитие детей.

Ил. 5, библиогр. 60 назв.

УДК 372.578:372.036.001.5

Озолинь Г.А. Психологические особенности развития музыкально-художественной деятельности младшего школьника. - В кн.: Музыкально-творческое развитие учащихся. Рига: ЛГУ, 1981, с.46-64.

Рассматриваются психологические закономерности возникновения музыкально-художественной деятельности у детей в связи с их трудовой деятельностью.

Библиогр. 15 назв.

УДК 372.578:371.302.2:372.576

Богданова Т.К. Развитие чувства музыкального ритма у начинающих пианистов в процессе музыкально-дидактических игр. - В кн.: Музыкально-творческое развитие учащихся. Рига: ЛГУ, 1981, с.65-76.

Рассматривается проблема развития чувства музыкального ритма. Показаны трудности этого развития в фортепианном обучении. Разработана система дидактических игр, которая снимает некоторые противоречия в учебном процессе и облегчает работу учителя.

Библиогр. 22 назв.

УДК 372.578:781.66

Ларионова Е.П. Возможности использования аккомпанемента в музыкальном развитии учащихся. - В кн.: Музыкально-творческое развитие учащихся. Рига: ЛГУ, 1981, с.76-87.

Рассматривается использование игры аккомпанемента как часть фортепианного обучения в общеобразовательной школе. Даются анализ разного типа аккомпанементов и методические советы по их изучению.

Библиогр. 6 назв.

МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ
Межвузовский сборник научных трудов

Редакторы: Д.Заринь, О.Гордеева
Технический редактор Л.Сурмач
Корректор И.Балоде

Подписано к печати 21.05.1981. ЯТ 16150. Ф/б 60x84/16.
Бумага №1. 6,0 физ.печ.л. 5,6 усл.печ.л. 4,4 уч.-изд.л.
Тираж 290 экз. Зак. № 1030. Цена 31 к.

Латвийский государственный университет им. П.Стучки
Рига 226098, б. Райниса, 19
Отпечатано на ротатристе, Рига 226050, ул. Вейденбаума, 5
Латвийский государственный университет им. П.Стучки