

Детская музыкальная школа № 1

О МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Из опыта работы преподавателей
детской музыкальной школы № 1
города Новосибирска

Выпуск 1

Новосибирск
2017

Содержание

И. Н. Гуляева. Реализация сетевой формы образования на базе детской музыкальной школы № 1	3
М. А. Арзуманова, Е. А. Арзуманова. Проблемы детской одарённости	5
Е. Н. Старикова. Значение начального этапа музыкального образования в развитии ребёнка.....	11
О. В. Кузнецова. Учимся – играя! Использование дидактической игры в процессе обучения в музыкальной школе	13
Л. А. Гуревич. Раннее музыкальное развитие детей: опыт практической деятельности, стратегии.....	17
Т. А. Бабичева. Накопление репертуара как одна из форм работы в инструментальном классе детской школы искусств.....	21
О. М. Панкова. Некоторые особенности стиля фортепианных сонат Моцарта.....	24
Е. Ю. Ларькина. Искусство пианиста-концертмейстера	35
В. В. Степанова. Растим слушателя	40
И. В. Хорос. Войти в культуру. Детская филармония.....	42

И. Н. Гуляева

Реализация сетевой формы образования на базе детской музыкальной школы № 1

Детская музыкальная школа № 1 располагается в Центральном районе города Новосибирска и считается школой, дающей качественное образование на профильно-ориентированном уровне и способствующей развитию культурного образовательного пространства города Новосибирска.

История школы началась более 80 лет назад открытием классов фортепиано, скрипки и виолончели. Класс фортепиано и на сегодняшний день остается самым популярным и насчитывает около 400 обучающихся. Веяния нового времени и пожелания современного подрастающего поколения повлекли за собой обращение к новым образовательным программам – это обучение игре на инструментах эстрадного ансамбля, саксофоне, синтезаторе, трубе, ударных инструментах. Учитывая большой спрос у детей и родителей на программы вокального исполнительства, в 2015 году в школе было открыто хоровое отделение. По-прежнему востребовано детьми обучение на народных инструментах (домра, балалайка, баян, аккордеон, гитара). Наша школа одна из немногих в городе, где учат играть на арфе.

Расширение сферы образовательных услуг приводит не только к возникновению новых образовательных программ, обогащающих содержание образования в ДМШ, но и к формированию и развитию новых вариативных подходов к их освоению. Разные сроки и уровни образования позволяют осваивать программы детям всех возрастных категорий. Для детей 6-8 летнего возраста мы предлагаем одногодичные подготовительные программы с целью дальнейшего, более осознанного выбора направления обучения. Дети 8-12 лет поступают на четырёхгодичные общеразвивающие программы исполнительской направленности по видам инструментов или видам сольного пения. С 2016 года мы приступили к реализации 8-летних предпрофессиональных программ.

Ежегодно на бюджетной основе обучается 970 детей, в том числе в специально оборудованных классах помещения Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 168 с углублённым изучением предметов художественно-эстетического цикла», расположенного по адресу Сибирская, 30, занимается в среднем 220 детей (с 1 по 8 классы).

О том, насколько эта деятельность обширна и многогранна, говорят следующие факты. Из 110 преподавателей, работающих в ДМШ № 1 сегодня, 28 специалистов работают в МБОУ СОШ № 168 с УИП ХЭЦ. Дети учатся играть на фортепиано, флейте, гитаре, домре, аккордеоне, баяне, скрипке, обучаются академическому и эстрадному пению.

Положительные стороны такого обучения видят и дети, и родители, так как в наше непростое, информативно насыщенное время, при наличии большого количества альтернативных образовательных сфер и направлений у детей есть возможность получить музыкальное образование в удобное время и рядом с домом.

Право на ведение образовательной деятельности вне помещения ДМШ № 1 с использованием ресурсов других организаций закреплено статьей 15 ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» и договором между организациями, а в действующей лицензии обозначены все адреса, по которым ведется образовательный процесс. Официальный статус «с углублённым изучением предметов художественно-эстетического цикла» школа № 168 получила после аттестации в 1997 году. Данный статус успешно подтверждался последующими аттестациями и закреплен свидетельством об аккредитации в ноябре 2015 года.

МБОУ СОШ № 168 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла реализует образовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, а также программы углубленного изучения предметов художественно-эстетического цикла по вариантам: музыкальный и общеэстетический. Набор в классы происходит преимущественно с учетом территориального проживания ребенка, но так как в нашем городе всего несколько общеобразовательных школ реализуют программы с художественно-эстетическим содержанием, количество поступающих детей, проживающих в других районах, растет с каждым годом.

В учебный план музыкальных классов введены хор, сольфеджио, музыка. Степень полноты освоения рабочих учебных программ по этим предметам и уровень их направленности соответствует программам, реализуемых в ДМШ № 1. Эти предметы введены в основное расписание общеобразовательной школы и проводятся в первой половине дня учителями МБОУ СОШ № 168, а индивидуальные занятия по видам музыкальных инструментов или видам сольного пения проводятся преподавателями ДМШ № 1 преимущественно во второй половине дня. Программы художественно-эстетического цикла по музыкальному направлению завершаются в 7 классе, и дети получают свидетельства об окончании ДМШ № 1, в котором учтены результаты освоения сольфеджио, музыкальной литературы и хора.

Отдельно хочется рассказать об образцовом детском молодежном музыкальном театре «Синяя птица», который за свою двадцатилетнюю историю не только дал путевку в жизнь многим артистам, но и взрастил не одно поколение талантливых выпускников, для которых любовь к музыке и творчеству стала основой жизненной позиции. Все это время театром руководит его создатель, режиссер-постановщик заслуженный работник культуры РФ Федор Федорович Волосников. Благодаря его неиссякаемой энергии, преданности театру и любви

к детям увидели свет детские оперы «Стрекоза» на музыку В. Герчика, «Дюймовочка» на музыку В. Вильнера, «Максимка» на музыку Б. Терентьева, мюзикл «Лебединая история» на музыку П. И. Чайковского и многие другие постановки.

Театр существует на базе МБОУ СОШ № 168 с УИП ХЭЦ при поддержке МБУДО «ЦДО «Алые паруса» и нашей школы. В театре занимаются более 100 человек, из них только 37 детей – это контингент ДМШ № 1, а остальные участники занимаются по аналогичным программам у наших партнеров. Мы предоставляем нашим артистам (солистам) возможность индивидуальных занятий по вокалу и осуществляем их общую музыкально-теоретическую подготовку. Но в нашем штатном расписании нет ставок руководителя театра, хореографа, костюмера, гримера, декоратора – специалистов, без которых не может жить настоящий театр и эти позиции закрывают наши партнеры. Совместный учебный план и ресурсы трех образовательных организаций помогают вовлечь в коллективный творческий процесс детей и подростков всех возрастных категорий

В последние годы у детей и родителей растет интерес к обучению в музыкальной школе. Дети поступают в школу на основе конкурсного отбора. При достаточно большом количестве бюджетных мест (а наша школа самая крупная в городе и по количеству обучающихся и преподавательскому составу) общий конкурс по школе в 2016 году составлял более 2 человек на место, а на некоторые направления доходил до 6 человек на место. Растущий спрос на музыкальное образование ставит перед администрацией и педагогическим коллективом новую задачу – сделать обучение более многогранным, увлекательным, технически современным, а значит, еще более качественным.

Е. А. Арзуманова, М. А Арзуманова

Проблемы детской одаренности

Со второй половины XX века психологи, физиологи, педагоги стали придавать большое значение проблеме одаренности детей. Было написано много научных работ в этой области, проводились научные исследования, создавались экспериментальные классы, в которых изучали новые методики обучения детей. Проблема работы с одаренными детьми является очень актуальной и в современном мире. Разрабатываются специальные программы по работе с одаренными детьми, создаются новые развивающие образовательные системы. Педагоги и психологи во всём мире стараются выявить и максимально развить природные способности детей. В век высоких технологий, когда интеллект и креативность решают всё, это очень важно.

Что же такое одаренность?

В последнее время наиболее популярной и принимаемой стала концепция американского ученого Джозефа Рензулли, согласно которой одаренность представляет собой сочетание трех характеристик:

- 1) интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень;
- 2) высокого творческого потенциала;
- 3) настойчивости, увлечённости, мотивации, ориентированной на задачу [3].

С. Л. Рубинштейн, советский психолог и философ, настаивает на необходимости динамического подхода к пониманию одаренности. Он утверждает, что «одаренность зависит от всей истории личности и поэтому варьируется на различных этапах ее развития, а не является абсолютной константой. Одаренность означает *«внутренние возможности развития личности, соотносенные с условиями ее развития»* [4].

Д. Б. Богоявленская [1] исследует творчество с точки зрения процесса, где главным звеном выступает интеллектуальная активность. Творчество проявляет себя, если есть достаточный уровень интеллекта и личностное желание проявлять это творчество. Творческий процесс предполагает, возможно, ограничение или лишение каких-то бытовых удобств, творческая личность полностью концентрируется на выполнении какого-то дела, важного для него, не чувствуя в этот момент усталости.

Некоторые исследователи детской одарённости склоняются к мысли, согласно которой ключевой характеристикой потенциала личности следует считать не выдающийся интеллект или высокую творческую активность, а мотивацию. Так, например, ученые отмечают, что люди, изначально менее способные, но целенаправленно решающие собственную, личностно значимую задачу, оказываются в конечном счете более продуктивными, чем более одаренные, но менее заинтересованные. То есть максимально реализует свой потенциал, а, следовательно, и достигает высот чаще не тот, кто был изначально более одарён, а тот, кто был более настойчив, кто упорно шел к выбранной цели.

Таким образом, можно сказать, что в основе одарённости лежит доминирующая познавательная мотивация и исследовательская творческая активность. Одарённые дети более восприимчивы к учению, они более творчески подходят к работе, имеют активную, не насыщаемую познавательную потребность, испытывают радость от труда. Для одарённых детей характерна высокая скорость развития интеллектуальной и творческой сфер, глубина и нетрадиционность мышления.

Современная психология условно выделяет три категории одарённых детей:

- 1) дети с необыкновенно высоким общим уровнем одарённости;
- 2) дети с признаками специальной умственной одарённости в определённой области науки или искусства;
- 3) дети, не достигающие по каким-либо причинам успехов в учении, но обладающие яркой познавательной активностью, оригинальностью психического склада, незаурядными умственными резервами.

Истории известны многие личности, проявившие выдающийся талант одновременно в различных областях. Так, например, Леонардо да Винчи был известен не только как гениальный художник, но и как математик, механик, астроном, геолог, ботаник, анатом, физиолог, военный инженер, хороший фехтовальщик и всадник, танцор, певец, поэт, музыкант, конструктор музыкальных инструментов. Готфрид Лейбниц был философом, политиком, историком, юристом, математиком, педагогом, дипломатом, путешественником, географом. Михаил Васильевич Ломоносов сделал серьезные разработки и открытия во многих сферах науки, таких как физика, химия, география, геология, кристаллография, астрономия. Кроме того, он был выдающимся художником и поэтом.

Советский психолог, основатель школы дифференциальной психологии Борис Михайлович Теплов исследовал специальную музыкальную одарённость, анализируя и обобщая примеры творческой одаренности многих выдающихся музыкантов. Он отнес к общим признакам музыкальной одаренности прежде всего богатство и инициативность воображения, обилие зрительных образов. Музыкальные способности представляют собой относительно самостоятельный комплекс индивидуально-психологических свойств. Они могут сохраняться после утраты умственных способностей из-за психических заболеваний, а также присутствовать у людей, страдающих слабоумием. Иногда совокупность музыкальных способностей обозначают общим понятием «музыкальность». По определению Б. М. Теплова, музыкальность есть комплекс индивидуально-психологических особенностей, требующихся для занятий музыкальной деятельностью и в то же время связанных с любым видом музыкальной деятельности. Главный параметр одаренности – высокая познавательная потребность. Часто у одаренных детей присутствует непреодолимая внутренняя мотивация, ребенок заинтересован сам той сферой деятельности, где находится его одаренность [6].

Бывает так, что одаренный ребенок оказывается недооценен или не замечен, или проявляет свои способности в менее выраженной, замаскированной форме, или не проявляет способности в конкретной учебной деятельности. Педагоги иногда не замечают одаренных детей, потому что одаренность находится не в их зоне видимости. Часто ребенок и сам не знает о своих способностях, он имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности. Потенциальная одаренность проявляется при благоприятных условиях, обеспечивающих определенное развивающее влияние на исходные психические возможности ребенка. Скрытая одаренность проявляется в деятельности ребенка в менее выраженной, замаскированной форме. Вследствие этого появляется опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка. Его могут отнести к числу «неперспективных» и лишить помощи

и поддержки, необходимой для развития его способностей. Вместе с тем известны многочисленные примеры, когда именно такие «неперспективные» дети добиваются высочайших результатов.

Существуют так называемые барьеры творчества, то есть чувства, которые препятствуют творческой деятельности: страх, самокритичность, лень.

Страх мешает человеку действовать свободно, быть любознательным, браться за что-то новое, рисковать. Такой ребенок нуждается в педагогической поддержке и укреплении веры в свои силы.

Одаренный ребенок склонен к критическому отношению не только к себе, но и к окружающему. Если человек постоянно критикует себя, то ему не справиться с серьезной задачей, он будет печалиться о своих неудачах, выискивая несовершенства в себе или в той области, где он трудится. В силу личностных особенностей одарённые дети наиболее чувствительны к оценке их деятельности, поведения и мышления, они более восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше чувствуют отношения и связи. Талантливые дети часто воспринимают невербальные сигналы как проявление неприятия себя окружающими. В результате такой ребенок может производить впечатление отвлекающегося, непоседливого, постоянно на все реагирующего. Для них не существует стандартных требований («все как у всех»), им сложно быть конформистами, особенно если существующие нормы и правила идут вразрез с их интересами и кажутся бессмысленными. Для одаренного ребенка утверждение, что так принято, не является аргументом. Такие дети достаточно требовательны к себе, часто ставят перед собой неосуществимые в данный момент цели, что приводит к эмоциональному расстройству и дестабилизации поведения.

Лень также мешает творческому мышлению, творческому процессу. Причина лени может скрываться в отсутствии мотивации, в разочарованности, в неуверенности в себе. От лени можно избавляться только с помощью общения с людьми, которые имеют внутреннюю силу, которые способны вдохновить или заразить какой-то идеей, попадания в круг людей, которые не ленивы. Когда человек находится рядом с такими людьми, никакой лени не остается, его сознание меняется, он становится бодрым и готов работать. Таков путь, другого способа избавиться от лени нет.

Как работать с одарёнными детьми?

Как известно, талант – это 99% труда. Поэтому одаренность ребенка требует его собственного труда, труда родителей и педагогов. С другой стороны, талант не является результатом стараний педагогов и родителей, но одаренный ребенок нуждается в поддержке и укреплении веры в свои силы. Важно обеспечить среду, где одаренный ребенок может общаться с людьми из сферы его одаренности. Решающим фактором развития одаренности признается психическая стимуляция, происходящая при общении ребенка и взрослого, имеющего такую же сферу одарённости.

Многое, если не всё, зависит от того, как ребенок будет развивать свои способности, кто станет им заниматься, готова ли семья поддерживать его интересы. От поведения родителей и обстановки в семье зависит будущее любого ребенка, одаренный ребенок не станет исключением. Многие думают, что ребенок, опережающий сверстников по уровню интеллекта, блестящий умственными способностями, не будет встречать трудностей в учебных занятиях – ему, очевидно, уготовано более счастливое, чем у других, детство. Но детская одаренность может вызывать тревогу, непонимание и отчуждение со стороны родителей. В иных семьях чрезвычайные детские способности принимаются как готовый дар, которым спешат пользоваться, наслаждаться, который сулит большое будущее. Здесь восхищаются успехами ребенка, необычностью его возможностей и охотно их демонстрируют знакомым и незнакомым. Дается установка ребенку на его успех «всегда» и «во всем». Дети с ранним умственным развитием нередко особенно чувствительны к ожиданиям окружающих, их одобрениям и порицаниям. Таким образом, ребенок не может вынести проигрыша, оказаться «хуже кого-то».

В семье детям с признаками одаренности труднее, чем обычным, независимо от того, восхищаются ли ими без меры или считают странными. Взрослые могут ошибаться в своих оценках, когда встречают у ребенка то, чего они не ожидали. Некоторые родители стремятся воспитать детей согласно своим представлениям об успешности, тратят большие деньги на репетиторов, чтобы дать ребенку самое лучшее с их точки зрения образование. При этом они мало интересуются тем, к чему у ребенка есть природные склонности, что ему по-настоящему интересно, то есть не уважают и не ценят его индивидуальность. Фактически тем самым они подавляют его природу, «подстригают» под себя. Это называется – педагогика по Прокрусту. Чем меньше уважения к ребенку, тем больше сопротивления с его стороны, нежелания сотрудничать, взаимодействовать. Между тем, воспитание возможно только через сотрудничество с ребенком.

В каждом ребенке заложено природой что-то своё. Задача родителей и педагога – понять, какова природа каждого ребенка, какие у него психологические особенности, физические возможности, степень дарования, и затем постепенно и аккуратно делать ретушь этой природы, раскрывая её лучшие стороны и нивелируя худшие качества характера. Это и есть воспитание. Воспитывать – значит помочь ребенку стать самим собой. Воспитывать – это значит развивать то, что заложено индивидуально в каждом человеке. Это делается принятием ребенка, заботой, желанием его понять и уважением к нему. Без уважения немислимо воспитание и обучение. Устанавливая уважительные отношения с ребенком, мы тем самым налаживаем с ним ненавязчивое общение и закладываем его доверие.

Можно выделить две разные точки зрения на одаренную личность. Согласно первой – каждый человек от рождения является одаренным в той или

иной области. Согласно второй – не каждый человек от рождения наделен одаренностью, это в значительной мере генетически обусловленный дар.

Мы придерживаемся той точки зрения, что каждый ребенок от рождения наделен определенными задатками, которые потом переходят в способности – специальные или общие. В защиту этой позиции можно сказать, что по целому ряду причин на определенном этапе развития могут быть проявлены далеко не все признаки одаренности, многие дети не проявляют свои способности в силу определенных обстоятельств: либо их одаренность не была замечена вовремя, либо не развита должным образом, либо природные стремления были подавлены. Внешнее окружение играет большую роль, оно либо подавляет природный дар, либо помогает этому дару раскрыться.

Синити Судзуки, выдающийся японский педагог, обучающий играть на скрипке совсем маленьких детей, утверждал, что таланты и способности детей не передаются по наследству, наследуются только физиологические особенности организма. С момента рождения все остальное зависит от психологического влияния, которое оказывает на ребенка окружающая среда и воспитание. Только этим определяются все его способности и таланты. С. Судзуки утверждал, что нет неталантливых детей, все дети рождаются совершенными. Вот только проблема в том, что родители берутся за свои чада слишком поздно. Любые природные задатки, если их не начать развивать вовремя, притупляются, а порой и полностью исчезают [5].

Итак, мы считаем, что каждый ребенок от природы наделен определенными способностями, то есть одарен в той или иной области. Развитие этих способностей зависит от психологического влияния, которое оказывает на ребенка окружающая среда и воспитание. Любые природные задатки, если их не начать развивать вовремя и в правильном направлении, притупляются, а порой и полностью исчезают. Задача педагогов и родителей выявить эти способности и постараться максимально их развить.

Литература

1. Богоявленская Д. Б. Субъект деятельности в проблематике творчества. / Д. Б. Богоявленская. - Москва: Наука, 1999. - 350 с.
2. Ильин Е. П. Психология творчества. / Е. П. Ильин. - СПб.: Питер, 2012. - 444 с.
3. Рензулли Дж. Обогащающее обучение. / А. Г. Асмолов. – Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 786 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер Ком, 1999. - 712 с.
5. Судзуки С. Возвращенные с любовью. / С. Судзуки. - Минск: Попурри, 2005. - 192 с.
6. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. / Б. М. Теплов. - Москва: Наука, 2003. - 378 с.

Значение начального этапа музыкального образования в развитии ребёнка

В последнее время становятся всё более актуальными и востребованными идеи пропедевтики, подразумевающие предварительное обучение, введение в круг изучаемых вопросов и явлений. Особенно важным это становится при музыкальном воспитании детей 6-7 лет в период, предшествующий поступлению в музыкальную школу.

Необходимость подготовки ребёнка-дошкольника к поступлению в музыкальную школу очевидна. Зачастую дети приходят не только с недостаточными музыкально-интонационными, специализированными музыкальными навыками (координация правой и левой рук, пальцев рук, ритмический и интонационный слух), требуемыми уже в самом начале обучения, но и с пробелами, недочётами в общем развитии. Прежде всего, это касается умения выражать свои мысли соответственно возрастным требованиям, выполнять элементарные координационные упражнения, внимательно следить за действиями преподавателя, быть достаточно сосредоточенными и последовательными в своих действиях. Указанные проблемы связаны, в первую очередь, с особенностями массовой культуры, являющейся на сегодняшний момент основой существования нашего общества. А. Моль, описывая сложившуюся социокультурную ситуацию, подчёркивает её значение для формирования так называемого «мозаичного» мышления: «Мы будем называть эту культуру «мозаичной», потому что она представляется по сути своей случайной, сложенной из множества соприкасающихся, но не образующих конструкций фрагментов, где нет точек отсчета, нет ни одного подлинно общего понятия, но зато много понятий, обладающих большой весомостью (опорные идеи, ключевые слова и т. п.)» [2, С. 46]. Для формируемого в условиях массовой культуры «мозаичного» мышления характерны дискретность, частая, нередко хаотичная смена информационных единиц, отрывочность в восприятии явлений окружающего мира. Человек, обладающий мозаичным мышлением, не склонен к анализу, к логическим операциям, он постоянно воспринимает большое количество разрозненных знаний. Данный вид мышления называют также «фрагментарным», «калейдоскопическим», «клиповым». Он не является врождённой особенностью человеческого мышления. Это способность, вырабатываемая при длительном восприятии мозаично подобранных фактов, подготовленных для потребления. Как верно заметил К. Фрумкин, «клиповое мышление – это вектор в развитии отношений человека с информацией, который возник не вчера и исчезнет не завтра» [3]. Современные дети, поглощающие большое количество информации уже в ран-

нем возрасте в виде мультфильмов, рекламных роликов и огромного количества ярких товаров супермаркетов (а всё это атрибуты массовой культуры), становятся обладателями ограниченного, неполноценного мышления. Как следствие, дети плохо воспринимают линейную информацию (поскольку они её не так часто получают), у них очень низкий порог внимания (данная проблема проявляется в ряде неврологических диагнозов и неспособности концентрироваться на занятиях и на действиях преподавателя), они не умеют последовательно выражать свои мысли¹, не обладают достаточной для своего возраста координацией. Данные выводы можно сделать исходя из того факта, что мышление – это, прежде всего, последовательная, связная, выразительная речь, которая в условиях массовой, мозаичной культуры формируется с трудом.

Занятия музыкой на подготовительном, или, как его ещё можно обозначить, начальном этапе образования, особенно с привлечением игровой деятельности, логоритмических упражнений (один из разделов логопедии) и элементов системы К. Орфа, способствуют формированию целостного мышления, развитию речи обучающегося ребёнка. Необходимо отметить, что логопедическая ритмика и основные моменты системы музыкального воспитания К. Орфа имеют очевидную связь, которая и является той путеводной нитью, благодаря которой становится возможно развитие вербально-логического мышления, связанного с речью, а вслед за ним и формирование целостного мышления. Это, с одной стороны, синтез различных форм деятельности ребёнка: танец (двигательный компонент), игра на музыкальных инструментах (музыкальный компонент, ориентирование в пространстве, воспитание тактильного восприятия), ритмические упражнения (ритмический, организующий компонент). С другой стороны, это игра звуками и звукообразами (К. Орф назвал свой метод «элементарное музицирование» из-за использования самых простых музыкальных инструментов и звучащих жестов) [4]. При этом главенствующая роль в указанных системах воспитания, активно используемых на начальном этапе музыкального образования, принадлежит ритмическому компоненту. В целом, на занятиях в подготовительных классах (или краткосрочных подготовительных курсах) создаются всевозможные условия для тренировки и развития различных компонентов восприятия: кинестетического (тактильный контакт с инструментами, пальчиковая гимнастика, танец), аудиального (звукоподражание, «игра» звуками, музыкальные иллюстрации и звучание орфовских инструментов, пояснения педагога), визуального (возможные иллюстрации, яркий раздаточный материал). Они способствуют становлению целостного мышления детей, отличающегося от мозаично-разорванного, «клипового» мышления своей континуальностью [1], то есть – логической и эмоциональной связностью.

¹ Ни для кого не секрет, насколько остро стоит проблема развития речи современных детей, которые начинают говорить с большим опозданием и очень невнятно. Всё перечисленное также является следствием массовой культуры.

Литература

1. Бонфельд М. Ш. Музыка: Язык. Речь. Мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства. Монография. – СПб: Композитор, 2006. – 648 с.
2. Моль А. Социодинамика культуры. / пер. с фр. и предисл. Б. В. Бирюкова. М.: Издательство ЛКИ, 2008.
3. Фрумкин К. Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос: Литературно-философский журнал. – 23.09.2010.
4. Элементарное музыкальное воспитание по системе К. Орфа / сост. и общ. ред. Л. А. Баренбойм. – М.: Советский композитор, 1978. – 387 с.

О. В. Кузнецова

Учимся – играя!

Использование дидактической игры в процессе обучения в музыкальной школе

*Игра ребенка – это жизненная лаборатория
С. Т. Шацкий*

Ребенок поступает учиться в музыкальную школу и сразу же сталкивается с увеличением умственной и физической нагрузки. Каждый преподаватель, имеющий дело с начинающими музыкантами, непременно должен задуматься над тем, как поддержать у ребенка интерес к изучаемому материалу и как пробудить его инициативу в процессе обучения. Счастье, если в конце занятия ребенок задает вопрос: «Когда же у нас будет еще такой урок?». Еще Анатолий Франс говорил: «Учиться можно только весело. Чтобы переваривать знания, надо поглощать их с аппетитом».

Неоценима роль дидактических игр, современного и признанного метода обучения и воспитания, обладающего образовательной, развивающей и воспитывающей функциями, которые действуют в органическом единстве. Игра – творчество, игра – труд. Во время игры дети начинают мыслить самостоятельно, развивают внимание, и, самое важное, – увлекшись игрой, дети не замечают, что они учатся.

Данная статья – это размышление на тему необходимости использования дидактической игры в процессе обучения в музыкальной школе.

Возникновение и развитие различных видов человеческой деятельности представляет собой сложный и длительный процесс, связанный с общественно-историческим развитием самого человека. Фундаментальными видами деятельности, в которые включается человек в процессе онтогенеза, являются общение, игра, учеба, труд. Уже в первые годы жизни у ребенка складываются предпосылки для овладения простейшими формами деятельности, первой из

которых является игра. Исследования показывают, что игра для ребенка служит способом реализации его активности и становится важнейшей формой жизнедеятельности. Побудителем игры является потребность детского организма в активности, а источником – подражание и опыт.

Философы утверждают, что «игра – это особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей; в этом плане она есть особое педагогическое творение, хотя творцом её были не отдельные люди, а общество в целом, а сам процесс возникновения и развития игры был «массовым» процессом, в котором естественно-историческая закономерность «пробивалась через разнообразную сознательную деятельность отдельных людей» [8, с.94].

Игровые действия ребенка с самого начала развиваются на базе общепринятых способов употребления вещей и форм практического поведения, усваиваемых в общении со взрослыми и под их руководством, в связи с этим игра может быть использована как средство обучения детей труду, познанию, музыке и т.д. Во время игры ребенок не ощущает себя объектом воспитания, а является полноправным субъектом деятельности, самостоятельно преодолевающим трудности при решении поставленной задачи.

В игре важен не только результат, но и сам процесс переживаний, связанных с игровыми действиями. Благодаря этому, игра несет в себе большие возможности как средство обучения, воспитания и самовоспитания ребенка. Управляя содержанием и ходом игры, взрослый (в данном случае – педагог) может программировать определенные позитивные чувства играющих детей. Несомненно, в процессе воспитания и обучения очень важен сам опыт переживания ребенком положительных эмоций, поскольку через эмоциональный ряд прививается ему сознательное позитивное отношение к деятельности, стимулируется его творческая активность. Наряду с этим, игра может производить высокий психотерапевтический эффект, так как она способна изменить отношение ребенка к себе и другим; влияет на психическое самочувствие и способы общения в коллективе сверстников. Она может стать эффективным средством коррекции для детей, страдающих излишней застенчивостью и замкнутостью, речевой заторможенностью, заиканием, повышенной тревожностью.

Занимая существенное место в жизни дошкольника, игра не утрачивает своего значения и в жизни младших школьников. Обладая высокой степенью восприимчивости, отзывчивости, доверчивости, младшие школьники легко вовлекаются в любую деятельность, а в игровую – особенно. Дети, поступившие в школу (в том числе и музыкальную), всегда ориентированы на учителя. Они с удовольствием участвуют в любой работе, предложенной учителем. Очень важно, чтобы учитель постоянно подкреплял действия каждого ребенка одобрительным оцениванием.

Оказываясь на уроке в игровой ситуации, дети часто берут на себя определенную роль. В процессе проигрывания роли преобразуются действия детей, наиболее ярко проявляется их способность быстро реагировать на различные

изменения игровой ситуации, активнее и крепче усваивается учебный материал, что в конечном итоге пробуждает у детей интерес к процессу познания.

Обучение музыке для любого возраста – дело достаточно трудное, а на начальном этапе – особенно. Здесь на помощь должна прийти дидактическая игра, способная снять барьер между внешним миром знаний и психикой ребенка, поскольку игровые действия позволяют легко осваивать то, что заранее вызывало страх неизвестности.

В связи с тем, что у начинающих юных музыкантов еще не сформирована установка на выполнение учебной работы, основным типом дидактических игр должны быть такие, которые прививают устойчивый интерес к учению, снимают напряжение ребенка в период адаптации к музыкальным занятиям, развивают любознательность, инициативу, эмоциональную память. Так, уроки по групповым предметам с включением дидактических игр или игровых ситуаций привлекают внимание учащихся всего класса, что позволяет преподавателю без излишней назидательности активизировать учебную деятельность детей, а также способствует закреплению приобретенных ими навыков.

Хорошо продуманная игра, как правило, ориентирована на решение не одной задачи, а целого круга задач; причем ведущая функция игры определяется ее дидактическими целями. Не следует приучать детей к тому, чтобы на каждом уроке они ждали новых игр или сказочных героев, так как игра не должна являться самоцелью и не должна проводиться только ради развлечения.

Известно, что еще К. Ушинский призывал не подменять обучение развлечением. Он писал: «Конечно, сделав занимательным свой урок, вы можете не бояться наскучить детям, но помните, что не всё может быть занимательным в учении, а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучите же ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает, – делать ради удовольствия исполнить свою обязанность» [7, с. 252]. Игра обязательно должна быть подчинена конкретным учебно-воспитательным задачам, поставленным во время урока. В силу этого необходимо заранее планировать игру, продумывать её место в структуре урока, определять форму её проведения, готовить необходимый дидактический материал.

При подборе и разработке дидактической игры следует исходить из основных закономерностей обучения. Главное – учебный процесс на уроках групповых дисциплин осуществляется только при активной деятельности учащихся. Проведение игры требует большого мастерства от учителя. Он должен доступно изложить её сюжет, распределить роли, поставить перед детьми познавательную задачу, подготовить необходимое оборудование, пособия, сделать нужные записи на доске. В игровом процессе в той или иной мере должен участвовать каждый ученик класса.

Характер деятельности учеников зависит от места игры на уроке, от места в системе уроков. Она может быть проведена на уроках каждого типа. Если игра используется при объяснении нового материала, то в ней должны быть за-

программированы практические действия детей с группами предметов – таблиц, рисунков, карточек, музыкальных инструментов, игрушек. На уроке закрепления уже изученного материала важно применять игры на воспроизведение свойств и качеств изучаемого. В этом случае следует ограничить использование наглядных средств, а усилить внимание к правильному, четкому, грамотному исполнению элементов музыкальной речи.

При подготовке дидактической игры следует продумать не только характер деятельности детей, но и организационную сторону её проведения. В этом случае целесообразно использовать различные карточки, разрезные ноты, клавиатуру, шумовые музыкальные инструменты, игрушки, которые будут являться средством активизации детей в игровой деятельности.

Благодаря тому, что в младших классах ученикам свойственны возрастная чувствительность, «сензитивность», детская фантазия позволяет оказаться им там, куда приглашает игра, и с легкостью принимать те условия игры, которые ставит перед ними учитель. В старших классах по мере приобретения учащимися определенного багажа знаний дидактические игры занимательного типа теряют свою ведущую роль, постепенно превращаясь в дидактический прием. На смену занимательным играм приходят интеллектуальные, способные активизировать мыслительную, аналитическую деятельность учащихся и помогающие на практике применять полученные знания и навыки.

В дидактических играх, предполагающих сочетание коллективного и индивидуального начала, таятся большие резервы для успешного обучения групповым предметам. Ну а самый верный путь к успеху – любовь к детям. «Детей надо любить всем сердцем», – призывал профессор Ш. Амонашвили. «Каждый школьный день, каждый урок должен быть осмыслен педагогом как подарок детям. Каждое общение ребенка со своим педагогом должно вселять в него радость и оптимизм» [1, с. 206]. В этой связи дидактические игры смогут оказать неоценимую помощь педагогу в создании на уроке атмосферы радости и добра.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети!: Пособие для учителя/ Предисл. А. В. Петровского. - М.: Просвещение, 1983. - 208 с., ил.
2. Аникеева Н. П. Воспитание игрой: книга для учителя/ Н. П. Аникеева. – Москва: Просвещение, 1987. – 144 с.: обложка с ил.
3. Архипенко Ф. А. Игра в учебной деятельности младших школьников. //Начальная школа. – 1989, № 4, - с. 4-6.
4. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов/ Под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1976. - 479 с.
5. Савин Н. В. Педагогика. - М.: Просвещение, Издание 2-е, 1978. – 351 с.
6. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. - М., 1966, 158 с.
7. Ушинский К. Д. Собр. соч. - Т. 6. - М.; Л., 1949.
8. Щедровицкий Г. П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры// Психология и педагогика игры дошкольника. - М., 1966.

**Раннее музыкальное развитие детей:
опыт практической деятельности,
стратегии, перспективы**

В последнее время все больше внимания уделяется дошкольному воспитанию и раннему образованию детей. Открываются детские эстетические центры, подготовительные группы при обычных и музыкальных школах, хоровых студиях.

Психологами давно установлено, что возраст от 3 до 6 лет – самый благоприятный для интенсивного, творческого развития ребенка. Никто уже не спорит, что учить грамоте и счету нужно до школы, но, к сожалению, мало кто убежден в необходимости и раннего музыкального образования. Несмотря на то, что в детских садах накоплен определенный положительный опыт, музыкальные занятия там носят скорее развлекательный характер, поэтому результаты такой работы преподавателей музыкальных школ полностью удовлетворить не могут. Не у всех выпускников детского сада развит музыкальный слух, среди них есть «гудошники» – дети, не координирующие голос со слухом, и почти никто из детей не знаком с основами музыкальной грамоты. Считается, что этим должна заниматься общеобразовательная школа, но практика показывает, что, хотя бы на элементарном уровне, музыкальным образованием не занимаются ни в начальной, ни в средней школе. А ведь развитие слуха, музыкальной памяти, координации слуха и голоса – все это в огромной мере способствует общему развитию, здоровью ребенка, становлению полноценной творческой личности. И наоборот, неразвитость музыкального слуха, неумение правильно спеть ту или иную песню создают различные комплексы у детей. Попав в категорию тех, кому якобы «медведь на ухо наступил», ребенок либо замолкает вообще, либо начинает петь громче других, вызывая недовольство окружающих. Многие дети, став взрослыми, так и не научившись петь, сохраняют свою неприязнь к музыке. А ведь именно музыка очищает, развивает и обогащает наш духовный мир.

Представим авторский опыт практической музыкальной деятельности, возникший в 90-х годах в результате тесного сотрудничества двух образовательных структур – детской музыкальной школы № 1 и детского художественного центра «Мир музыки». Директор ДМШ № 1 Эдуард Григорьевич Чудов и руководитель ДХЦ «Мир музыки» Владимир Михайлович Калужский создали замечательный творческий союз, выросший в проект воскресной школы на базе ДМШ № 1. Эту школу посещали дети от 3-х до 6-ти лет. Они изучали предметы: музыку, хореографию, английский язык, развитие речи, изобразительное искусство. Воскресная школа была первой базовой ступенью для дальнейшего обучения ребенка в театральной школе, куда поступали лучшие «воскресники» по

конкурсу, а также значительная часть учеников школы становилась учащимися ДМШ № 1. Так что воскресную школу можно было смело назвать подготовительным отделением ДМШ № 1.

На сегодняшний день в детской музыкальной школе № 1 существует программа «Подготовка детей к обучению в музыкальной школе» и, может быть, представленный опыт практической музыкальной деятельности заинтересует преподавателей и родителей.

Не так давно широко было распространено мнение, что творчество изначально присуще ребенку, что надо только не мешать ему свободно самовыражаться. Но практика показывает, что такого невмешательства мало: не все дети могут сами открыть дорогу к созиданию, и не все могут сохранить надолго творческие способности. Поэтому и на сегодняшний день остается актуальным реализовывать процесс обучения и воспитания через три начала: содержание образования и процесс обучения; формы и методы организации учебной деятельности; личность учителя.

Итак, содержание образования и процесс обучения.

Учебная неделя включает в себя один час, который представляет собой «рабочее» занятие в хорошем темпе, с разнообразием видов деятельности: пением, музицированием в оркестре, музыкальной ритмикой, слушанием музыки, инсценировкой сказок с помощью слова, жеста, движений, музыкальных инструментов и т. д., играми (музыкальными, подвижными, сюжетно-ролевыми и т. п.). Такое занятие также характеризуется обилием теоретического материала, когда ребята осваивают музыкальную терминологию, лексику, то есть теоретическую базу по предмету «музыка». Дети приобретают определенные умения и навыки практической музыкальной деятельности, развивают свои музыкальные способности.

Обратимся теперь к основным видам работы.

Урок включает в себя:

- пение песен, интервалов, звукорядов, озвучивание картинок;
- слушание музыки (песен, музыкальных сказок, детской оперы, фрагментов классической и популярной музыки);
- музыкальную ритмику (движение под музыку в зависимости от ее жанровой разновидности и движение, основанное на принципах ритмического сольфеджио);
- музицирование в шумовом оркестре (инструментальное сопровождение песен, инсценировок рассказов и сказок; озвучивание картинок; сочинение музыки на заданный текст и без текста; игры);
- инсценировку рассказов, сказок, различных ситуаций; пантомима;
- игры (сюжетно-ролевые; дидактические с объяснением правил; подвижные; музыкально-дидактические).

Важное значение для раскрепощения ребенка и выявления его художественных возможностей приобретают театрализованные игры — игры с куклами, образными игрушками, наборами самоделок, готовыми наборами плоскостного театра (по сказкам). В данном случае любимцем публики был заяц Тиша, а постоянными гостями на наших уроках — любимые домашние игрушки самих ребят.

Театрализация в рамках предмета «Музыка» была основополагающей составной учебного процесса (детей готовили к поступлению в театральную школу и выбирали лучших).

Один раз в полугодие в Большом зале ДМШ № 1 проводилось музыкально-театральное представление, в котором участвовали все дети и преподаватели. Это был своеобразный итог и творческий отчет деятельности воскресной школы. Представление вызвало бурю положительных эмоций у артистов и публики. Получался праздник детства!

В основу учебных занятий с детьми был положен принцип *игры*. Среди используемых методов педагогической деятельности следует отметить зрительный, наглядно-слуховой, словесный.

Всякий навык представляет собой систему условно-рефлекторных связей. Усвоение детьми знаний, последующая умственная и практическая деятельность осуществляются на основе зрительного, слухового восприятия, двигательной активности, потребности высказывания и т. д. Поэтому существенное значение в процессе обучения и воспитания имеет синтез двух методов — связь зрительного со слуховым (при слушании музыки), или словесным (при беседе о ней), или двигательно-моторным (в играх, инсценировках, ритмике и т. д.).

Педагог особую роль отводит развитию речи детей, расширению их словесного запаса. Для этой цели используется словарь синонимов (перцептивных признаков).

В определении всех этих методов применительно к детям раннего возраста нашли отражение ведущие принципы дидактики: использование наглядности в сочетании со словом; принцип активности и пассивной самостоятельности; такие принципы как планомерность, повторность, эмоциональность.

Теперь обратимся к анализу учебного материала, включающего в себя:

- песни;
- литературу (стихотворения, прозу, сказки);
- живопись (профессиональную, детский рисунок);
- фотографию;
- фонохрестоматию;
- сборники (музыкальные, музыкально-ритмические, оркестровые детские и т. д.);
- инструментарий;
- терминологический словарь и словарь перцептивных признаков;
- наглядные пособия.

Рассмотрим некоторые из них.

Песни. При подготовке к занятиям и тщательном отборе песен педагог обращает внимание на их методическую ценность (на усвоение каких знаний, на приобретение каких навыков можно их использовать) и разнообразие в отношении национальной принадлежности, жанра, стиля, формы, содержания, претендующего на инсценировку.

Литература, живопись, фотография обязательно включаются в материал урока. Особенно яркими и понятными детям являются сборники стихотворений А. Барто, С. Маршака, К. Чуковского, С. Михалкова, Б. Заходера и сказки из сборников «Русские народные сказки», «Сказки народов Сибири», «Четыре времени года» и т. п.

Этот материал включается в такие виды деятельности, как слушание музыки, беседа о музыке, инсценировка, музицирование в оркестре, сочинение и т. д. Например:

Уж тает снег, бегут ручьи,
В окно повеяло весною...
Засвищут скоро соловьи,
И лес оденется листвою!
А. Плещеев

Работая с этим текстом, можно послушать романс «Весенние воды» С. Рахманинова, подобрать пейзажи И. Левитана, К. Коровина, М. Добужинского, описать их, используя словарь перцептивных признаков, нарисовать «весеннее настроение», озвучить свои ощущения на музыкальных инструментах.

В предложенных видах деятельности можно проследить, как разные виды искусства помогают развитию воображения, фантазии, творчества детей.

Фотография также участвует в учебном процессе. Для игры в «зоопарк» дети приносят из дома оригинальные снимки животных, а когда мы говорим о временах года, дети находят дома и приносят в класс интересные фотопейзажи.

Инструментарий. Все детские инструменты, используемые на наших занятиях, можно разделить по типу:

- шумовые (маракас, коробочка, трещотка, бубен, барабан, румба);
- клавишные (колокольчики, ксилофоны, металлофоны, электромузыкальные инструменты, фортепиано);
- звуковысотные (набор треугольников, детский колокольчик, свисток, детская дудочка – на первом году обучения блок-флейты не используются. Возможно их применение в ансамбле, начиная со второго года обучения).

Фонохрестоматия. Она включает в себя большое количество детских музыкальных сказок в жанре оперы, литературно-музыкальные композиции, иллюстрации к сказке, фрагменты классической и популярной музыки. Это может быть программный и непрограммный музыкальный материал. Используется самая разнообразная музыка – от Вивальди до Шаинского.

Терминологический словарь включает в себя более 40 понятий и определений, которые должны быть усвоены детьми за период обучения.

Словарь перцептивных признаков, так называемый сборник синонимов, помогает в беседах обогащать словарный запас детей, воспитывать у них художественный вкус, будить фантазию, творчество.

Личность учителя – немаловажный фактор успешности ученика. Учитель должен быть примером и по человеческим качествам, и по профессиональным параметрам, и, конечно же, он должен любить и понимать детей!

Автором данной статьи на основе предложенного опыта был создан в 1998 году учебник «Учимся, играя!», который в этом же году завоевал малую Золотую Медаль Сибирской Ярмарки «УчСиб – 98» за разработку оригинальной методики музыкального воспитания детей дошкольного возраста. Учебник оказался востребованным и был переиздан в 2007 году.

Выражение «учимся, играя» стало символичным, таким же как – «сердце отдаю детям», «мы играем, сочиняем и поем» и т. д. Оно обозначает раннее музыкальное развитие детей и присутствует в подобных проектах моих коллег – творческих и созидательных людей, которые также, как и автор статьи, воспитывают не пассивных потребителей информации, а детей, творчески мыслящих, с развитой фантазией и ярким воображением.

Т. А. Бабичева

Накопление репертуара как одна из форм работы в инструментальном классе детской школы искусств

Не подлежит сомнению, что главной целью труда преподавателя в музыкальной школе является приобщение подопечных к музыкальному искусству. Мы хотим, чтобы в процессе обучения в инструментальном классе дети поняли, что играть на музыкальном инструменте интересно и увлекательно, что умение играть – это ключ к роскошным сокровищам человеческой культуры. Однако система преподавания игры на инструменте в наших школах несовершенна и оставляет желать лучшего. Основным её недостатком является, на мой взгляд, беспомощность в деле вызвать интерес именно к игре на инструменте, сделать любимым занятием разбирать новые ноты, подбирать знакомую музыку по слуху, что-то сочинять – ведь многим нашим ученикам, регулярно сдающим множество технических и академических зачётов, определённно игра на инструменте не интересна и, закончив школу, они избегают даже подходить к нему. Исполнительские возможности наших учеников очень ограничены. Попросят их дома гости что-нибудь сыграть – ведь ты в музыкальной

школе учишься – новое ещё не выучил, старое уже забыл. По слуху не умеют, потому что не учат, с листа тоже не умеют, потому что тоже не учат. Разобрать самостоятельно что-либо не могут – ведь педагога-то рядом нет, кто будет подсказывать и ошибки поправлять?

Как решить эту проблему? Как организовать обучение детей, чтобы их тянуло к музыке и инструменту, чтобы радость музицирования стала неотъемлемой составляющей всей их жизни?

Один из способов решения проблемы – наличие у каждого ученика исполнительского репертуара – возможности исполнить в надлежащем виде в любой момент одно или несколько произведений. Мы читаем о работе выдающихся фортепианных педагогов прошлого и видим, что у их учеников всегда был исполнительский репертуар. Ученики должны были в состоянии исполнить в любое время выученные ранее произведения наизусть, в темпе, готовы были в любую минуту выступить в публичном концерте. Педагоги всегда для этой цели специально занимались повторением ранее выученных произведений. И сейчас, в современной музыкальной школе, работа по созданию и поддержанию исполнительского репертуара у учеников должна быть составной частью обучения игре на инструменте, которой необходимо постоянно заниматься.

Имея исполнительский репертуар, ученик может ощутить на себе не только тяготы разучивания произведения, но и восхитительный процесс исполнения уже выученного, радость творческого приобщения к музыкальному искусству. При этом и для педагога открывается столько педагогически интересного, столько учебных возможностей! Ученик, долго играя уже освоенное произведение, начинает играть на новом для себя, более высоком уровне. Он видит свой успех, и это придаёт ему силы и желание учиться дальше, при разборе новой пьесы появляется стимул, предвкушение возможной удачи и радости исполнения. При этом ученик понимает, что успех его неслучаен, что пьеса стала хорошо получаться потому, что он её учит много, долго, убеждается, что именно систематический, упорный труд приносит плоды.

Повторяя выученное произведение, юный исполнитель начинает по настоящему владеть формой, может проявить исполнительскую волю, инициативу. Он лучше слышит звучание инструмента, углубляются его эмоциональные переживания, приходит осознанность в исполнении. Кроме того, растёт технический уровень, приобретается исполнительская свобода, уходит боязнь забыть нотный текст. Развивается память, техника, слух, эмоции, самоконтроль – можно бесконечно перечислять все плюсы наличия исполнительского репертуара. Исполнение одной и той же пьесы в публичных концертах не один раз, а несколько, даёт возможность обучения концертному исполнению произведения как процессу, позволяет анализировать сценические ощущения, управлять во время выступления своим состоянием, своей игрой.

Имея репертуар, наши дети получают возможность публичной просветительской музыкальной деятельности, могут всегда выступить в любой кон-

цертной программе своей общеобразовательной школы. Так же и дома для ребёнка должна быть создана возможность исполнять свой репертуар. Родители должны это понимать, не упускать случая попросить сыграть что-то – для гостей, для себя, всегда поддержать и похвалить своего ребёнка за достигнутое умение и старание.

Важно и то, что исполнительский репертуар необходим детям с разными возможностями – и одарённым, и обычным. Наличие исполнительского репертуара – это возможность активного общения с музыкальным искусством каждого любителя музыки (и не только ребёнка, разумеется).

Не нужно бояться, что играть давно выученные пьесы станет неинтересно и скучно. Ведь есть особое удовольствие в предвкушении, узнавании знакомого содержания любого произведения искусства, в особенности, если это любимое произведение – неважно, музыка это или стихи, живопись или кино. Обратиться к любимой музыке всегда приятно, и вдвойне приятно, если произведение можешь сыграть, оно есть «в руках». Есть также и возможность открытия чего-то нового в известном и знакомом. Если же становится необходимым отдых от произведения, всегда можно оставить его на время, а потом вновь вернуться при желании.

Самостоятельно ученик не сможет иметь исполнительский репертуар. Нужна специальная работа, помощь и неусыпный контроль педагога, а иначе репертуара не будет. Следует проверять исполнение пьес на каждом уроке. Возможно, не обязательно проигрывать весь репертуар, а только какие-то фрагменты, но нужно делать это систематически, регулярно и не жалеть на это времени. Кстати, много и не нужно – 2-3 минуты бывает достаточно. У детей, как правило, проверка репертуара становится любимой частью урока, и, чтобы заканчивать на положительной ноте, лучше всего проверять репертуар в конце занятия.

Целесообразно каждому ученику иметь репертуарную тетрадь, своего рода журнал, в котором отображается наличие и движение репертуара. Записывается автор и название произведения, проставляется оценка за исполнение репертуара на зачёте. Каким будет внешний вид репертуарной тетради, решает ученик сам. Она может выглядеть как музыкальный альбом, может быть иллюстрирована (особенно младшие ученики любят рисовать картинки к пьесам), но может быть и строгой, деловой. Репертуарную тетрадь ученик всегда должен иметь с собой на уроке.

В конце каждой четверти на уроке проверяется весь репертуар, за каждое произведение выставляется оценка. А в конце года зачёт по репертуару проводится в виде концерта класса: все ученики слушают друг друга, при этом определяют лучшие исполнения, часто выбирают из прозвучавшей музыки что-то для себя, это помогает активизировать учёбу, появляется стимул расширить репертуар.

Важно отметить, что репертуаром становятся произведения, доведённые до приемлемой степени готовности, например, исполненные на зачёте.

Предполагается, что достигнутый уровень поддерживается, длительной и детальной работы над этим произведением в классе под руководством преподавателя не ведётся. Но иногда, при обоюдном желании педагога и ученика, можно вновь поработать над пройденным произведением, что-то улучшить в исполнении уже на новом уровне развития.

Создавая исполнительский репертуар у ученика, преподаватель на деле приобщает ребёнка к музыке, создаёт необходимые условия для возможности музицирования. Ученики относятся к своему репертуару как к собственному достоянию, личному успеху, исполнение репертуарных произведений доставляет радость детям. Эти ощущения очень важны в обучении, ведь «где для детей польза, там же должно быть для них удовольствие» (М. Монтень).

О. М. Панкова

Некоторые особенности стиля фортепианных сонат Моцарта

В 2016 году отмечалось 260 лет со дня рождения Вольфганга Амадея Моцарта. Творчество венского классика, не знавшего равных по силе гения, всеобъемлюще: его оперы, симфонические, инструментальные, вокальные и хоровые произведения составляют бесценное достояние мировой музыкальной культуры. Особое место занимает фортепианное творчество. Моцарт был первым композитором, который, с появлением нового молоточкового фортепиано, начал писать для этого инструмента. Им написано 20 сонат (авторство 19-й и 20-й сонат точно не установлено), 27 концертов для фортепиано с оркестром и множество пьес различных жанров.

Вскоре после смерти композитора значительная часть фортепианных произведений вошла в педагогический репертуар. Прозрачность их фактуры и кажущаяся простота изложения в сравнении с разветвленной виртуозной фактурой романтиков XIX века способствовали тому, что ряд педагогов начали рассуждать их как несложный «инструктивный материал». Однако эта высокая простота Моцарта требует от исполнителя подлинного мастерства, связанного с пониманием неповторимости его гения.

Моцарт жил в то время, когда язык большого драматизма только пробивал себе дорогу, а стиль рококо диктовал свою волю. Стиль рококо (от фр. rocaille – раковина) возник в XVI-XVII вв. во Франции. Он отличался галантным изяществом, чувствительностью, отточенностью преобладающих малых форм, извилистыми звуковыми линиями с обилием мелизмов. Во Франции яркими представителями стиля были Ф. Куперен, Ж. Ф. Рамо, Л. К. Дакен, Ж. Б. Люлли, в Германии Ф. Э. Бах, И. Х. Бах, Л. Моцарт. Влияние стиля рококо заметно и в

творчестве Гайдна и Моцарта. Творчество Гайдна никогда не вызывало таких споров и разнообразия в интерпретации, как творчество Моцарта.

Первый русский исследователь Моцарта А. Улыбышев был его пламенным поклонником, Г. Чичерин находил в нем демонизм и крайнюю степень драматизма, Ц. Кюи считал его сухим и дерзким, Чайковский и Танеев восхищались им, Асафьев считал его первым композитором, выразившим живое чувство любви.

В чем же особенности моцартовского стиля? По мнению В. Цуккермана, его творческий гений проявляется в трех направлениях:

1. Живая, но уравновешенная моторика, певучая подвижность фигураций.
2. Лирика, в основном светлая, но временами с оттенком меланхолии.
3. Скорбный драматизм, оказавший влияние на Бетховена.

Певучая подвижность его моторики получила продолжение в пластичной гибкости фигураций Шопена.

Моцарт дал высокие образцы драматизма в ряде опер, симфоний, рекемие, в концертах и сонатах, однако драматические контрасты у него часто смягчаются. В отличие от Бетховена, который выражает в музыке жизненную борьбу, Моцарт стремится к выражению жизненной гармонии, отсюда красота и идеальная законченность формы его сочинений.

В области же лирики Моцарт не знает себе равных, его отличает необыкновенная мелодическая щедрость, ему не трудно подарить две-три темы в побочной или связующей партиях, в разработке сонаты или концерта, в медленной части и эпизодах рондо.

В XIX веке появились многочисленные редакции моцартовских произведений, биографические очерки, отдельные характеристики его творчества, принадлежащие композиторам, писателям, художникам (Вебер, Шуберт, Гофман, Россини, Шопен, Чайковский, Бузони, Стендаль, Пушкин, Делакура и др.). Но фундаментальные исследования творчества появились лишь в XX веке.

Первое полное собрание его сочинений осуществило издательство Брейткопф и Гертель в начале XIX века. Но первая текстологически выверенная редакция полного собрания сочинений появилась лишь в 1955 году. В 1962-1971 гг. было издано полное собрание писем Моцарта и его родных. Это послужило основанием для возникновения серьезных исследований, среди которых важное место занимает книга австрийских музыкантов Пауля и Евы Бадура-Скода, переведенная на русский язык в 1972 году с комментариями Л. Баренбойма.

Изучая фортепианные сонаты Моцарта, мы обращаемся к редакциям К. А. Мартинсена и В. Вайсмана, Л. Кохлера и Р. Шмидта, и особенно – А. Б. Гольденвейзера, который в своей редакции и комментариях бережно сохраняет Urtext.

Основные проблемы, которые должен решать исполнитель Моцарта – это вопросы темпа, ритма, динамики, колорита, расшифровки штрихов и мелизмов.

Особенности темпа

Вслед за Гайдном Моцарт выбирает для сонат трехчастную форму. Первые части большинства сонат (кроме сонаты ми-бемоль мажор, К. № 282), написаны в темпе *Allegro*. Судя по высказываниям Моцарта в письмах и воспоминаниях современников, он не воспринимал этот темп как очень быстрый, скорее «бодро», «весело». Для более быстрого темпа служило указание *Allegro assai*, *Molto allegro* и *Presto*. Вторые части традиционно контрастны и чаще всего написаны в темпе *Andante* (спокойно, шагом). Этот темп не следует воспринимать как очень медленный. Фортепиано времен Моцарта обладало меньшей протяженностью звука, чем современные рояли, и для объединения мелодической линии не следовало слишком затягивать темп в *Andante* и даже в темпе *Adagio*, который используется в сонате фа мажор К. № 280 и в поздних сонатах. Моцарт не оставил обозначений метронома, поэтому нужно внимательно отнестись к дополнительным указаниям: *Andante un poco adagio* (примерно $\text{♩}=56$), *Andante cantabile con espressione* ($\text{♩}=80, 88$). Самый оживленный темп в медленных частях – *Andante gracioso*, или *Allegretto* [4, с. 44, 45]. В третьей части сонат чаще используются указания *Allegro*, *Molto allegro*, *Allegro assai* или *Presto*. При обозначении *alla breve* темп более подвижный, чем при указании 4/4. В письмах к отцу Моцарт упоминал о необходимости при исполнении «соблюдать такт», имея в виду не метрическое подчеркивание сильных долей, а живую ритмическую пульсацию, пронизывающую исполнение.

Динамика

Моцартовские обозначения динамики очень лаконичны, он не навязывает подробных указаний, предлагая только *piano*, *forte*, *crescendo*. Выполнение этих указаний требует тонкого анализа фразировки, плотности фактуры. Например, для сопоставления прозрачной музыки и звучания оркестрового *tutti* нужен внезапный переход от *piano* к *forte* (Пр. № 1), а при движении мелодии

1.



вверх или вниз – постепенные нарастания и спады. Особенности динамики связаны и с изменениями гармонии. Во времена Моцарта не были приняты обозначения акцентов при помощи знака >. Акценты обозначались *sf*, *fp*, *fmp* или просто *f* под одной нотой. Сила ударения зависела от того, применялся ли акцент в громких или тихих эпизодах. Можно воспринимать акцент и как агогический нюанс (микрорубато), обозначающий оттяжку акцентируемого звука во времени.

Особенности штрихов

Расшифровка моцартовских штрихов требует тонкого понимания характера музыки, фразировки, интонационных особенностей мелодии. Длинные фразировочные лиги в то время не применялись, и Моцарт использовал короткие лиги для обозначения особенностей артикуляции (произнесения). Гольденвейзер пишет: «Лиги Моцарт выставлял скупое, большей частью не выставляя их там, где они очевидны. Лиги Моцарта аналогичны штрихам смычковых инструментов» [3, с. 1]. Потактные лиги или лиги на полтакта в аккомпанементе обозначают связную игру (Пр. № 2).

2.



Потактные лиги в мелодии в этом случае не обозначают перерыва в дыхании. Их следует воспринимать как указание связного, интонационно выразительного исполнения, либо, как предлагает Бадура-Скода, можно связывать двухчленные мотивы с помощью легкого нажатия педали на вторую ноту мотива. Расшифровка коротких артикуляционных лиг дает исполнителю возможность понять интонационное богатство мелодики Моцарта, ее трепетное дыхание.

Для исполнения легким *non legato* аккомпанемента или быстрых фигураций в мелодии Моцарт чаще всего не выставляет никаких обозначений. Для обозначения отрывистого исполнения *staccato*, *portamento* и *non legato* он применяет точки и черточки (последние с XIX века заменяются клинышками). В зависимости от эмоционального характера мелодии, чередование восьмых или шестнадцатых, снабженных точками, может быть исполнено как легкое *portamento* или *non legato* (Пр. № 10), а клинышки над нотами обозначают более подчеркнутое исполнение острым *staccato* или *marcato* (Пр. № 1).

Фортепиано времен Моцарта звучало более четко и раздельно, чем современный рояль с его обилием обертонов. Исполнение Моцарта отличалось

отчетливостью и отточенностью. Однако это не значит, что его сонаты следует исполнять облегченным звуком и почти без педали. Композитор был очень доволен изобретением педали в виде коленного рычажка и придавал большое значение глубокому звучанию басов. Он заказал для своего инструмента ножную клавиатуру, как на органе, чтобы удваивать и утраивать басы, так что фортепиано звучало у него очень красочно. Поэтому не нужно обеднять свое исполнение игрой бесцветным *mezzo forte*. Указания педали предпочтительно использовать по редакции Гольденвейзера. Фактура сонат Моцарта оркестрально, в ней композитор передает звучание флейт и гобоев в легких, блестящих фигурациях в верхнем регистре, звучание струнных в певучих мелодиях, золотой ход валторны, фанфары и звучание оркестрового *tutti*.

Мелизмы

Больше всего разночтений в редакциях встречается в расшифровке мелизмов. В XVIII веке обозначения перечеркнутых и неперечеркнутых форшлагов расшифровывалось одинаково, лишь в XIX веке перечеркнутый форшлаг стал обозначать короткое исполнение. Протяженность форшлагов у Моцарта чаще всего соответствует указанной длительности. П. и Е. Бадур-Скода подразделяют их на акцентированные форшлагы за счет длительности главной ноты, неакцентированные за счет длительности главной ноты и неакцентированные за счет длительности предыдущей ноты [2. стр.78, 79]. Например, в первой теме побочной партии или в октавном ходе в сонате до мажор К. № 330 следует применить акцентированный форшлаг, взятый на сильную долю такта (Пр. № 11).

Но иногда применяются и перечеркнутые форшлагы, которые исполняются вдвое короче указанной длительности. Форшлагы из нескольких нот или в виде арпеджио также чаще всего исполняются одновременно с сильной долей такта (соната фа мажор К. № 332 (Пр. № 3).

3.



Но в некоторых случаях первая нота арпеджио берется за счет предыдущей доли, из затакта (т. 41, 42, в побочной партии той же сонаты) [2, стр.181, 182].

Трели в XVII – первой половине XVIII века исполнялись с верхней вспомогательной ноты, во второй половине XVIII века стал возможен вариант исполнения трели и с основной ноты. В редакции Гольденвейзера трели чаще всего расшифровываются с основной ноты. Указание *tr* могло обозначать праллер, то

есть мордент с верхней вспомогательной нотой. Перечеркнутые морденты с нижней вспомогательной нотой в оригинале почти не встречаются. Гольденвейзер расшифровывает трели с нахлагом (т. е. с завершением в конце трели) только тогда, когда он выписан в тексте (Пр. № 5), Мартинсен и Шмидт постоянно добавляют его в конце трели. Группето может начинаться с основной или с верхней вспомогательной ноты в зависимости от контекста. Отдавая предпочтение указаниям Гольденвейзера, не следует, однако, догматически останавливаться на одном варианте. Допустимы и другие расшифровки, соответствующие возможностям пианиста, важно только, чтобы они отвечали характеру и стилю музыки.

Существовало два противоположных взгляда на роль исполнителя в интерпретации музыки. Ф. Э. Бах писал: «Так как музыкант не может растрогать, если не растроган сам, ему необходимо вызвать в себе все те душевные состояния, которые он хочет возбудить у своих слушателей». Высказывание Ф. Бузони: «Так как артисту не следует быть растроганным тогда, когда ему подлежит растрогать других, то в момент исполнения он должен быть властелином своих средств». Однако убедительной интерпретации поможет сочетание обоих требований. Замечательный дирижер Бруно Вальтер выразил эту мысль в двух словах: «постижение и передача».

Величие музыки Моцарта в ее глубине, заключающей в себе множество вариантов прочтения, которые меняются со сменой поколений и индивидуальности исполнителя. Педагог должен помочь ученику найти наиболее оптимальный вариант исполнения, который соответствует стилю и близок характеру музыканта.

Исполнение Моцарта, по воспоминаниям современников, было свободным, часто он добавлял в свой текст, в традициях своего времени, новые пассажи, связи, каденции. При ровной пульсации аккомпанемента допускал микрорубато в мелодии, иногда исполняя мелодические ноты с запозданием на шестнадцатую. Этот прием Моцарт в некоторых случаях запечатлел в тексте (Пр. № 4):

4.



Конечно, для современных исполнителей вольное обращение с текстом недопустимо, необходимо бережно относиться к оригиналу, передавая все особенности изменений гармонии и выразительно интонируя мелодию в поисках смыслового содержания. Этому поможет знание сложившихся к тому времени постоянных речевых оборотов – музыкально-риторических фигур.

Искусство XVII – первой половины XVIII веков вбирало в себя античную культуру. В поисках обобщенных приемов выразительности литература и поэзия заимствовали приемы риторики (ораторского искусства) – риторические фигуры. В музыке ведущим жанром в то время была опера, которая тоже восприняла риторические приемы выразительности. Основы музыкальной речи – музыкально-риторические фигуры – возникли ещё в XVI веке сначала в вокальной музыке в связи с текстом, а затем семантически закрепились и получили самостоятельную жизнь в инструментальной музыке XVII-XVIII вв. Музыкально-риторические фигуры широко применялись Ф. Э. Бахом, которого почитали Гайдн и Моцарт [4, с. 76].

Интонационная свежесть и выразительность произведений Моцарта – в обновлении им традиционной символики языка европейской музыки XVII века. Риторические фигуры в сонатах не только раскрывают эмоциональное содержание музыки, но и служат одним из средств объединения трех частей сонатной формы. Риторические фигуры, используемые Моцартом, можно подразделить на три группы: 1) эмоционально-выразительные, 2) двигательные-образные, 3) структурные элементы [5, с. 5].

Рассмотрим с этой точки зрения одно из произведений зрелого периода – сонату до мажор К. № 330.

Жизнерадостная, певучая подвижность Allegro первой части и Allegretto финала контрастирует с возвышенно-светлой, а временами скорбной лирикой средней части Andante. Главная, побочная и заключительная партии первой части сонаты тематически и интонационно родственны. Их объединяет, прежде всего, буффонный характер музыки, живая ритмическая пульсация аккомпанемента, представленного риторическими фигурами вращения – *circulatio* (лат.), шестнадцатыми в главной партии, а затем триолями в побочной (Пр. № 5).

5.



Подобные фигуры вращения содержит также и аккомпанемент главной и заключительной партий финала. Важное значение имеют риторические фигуры репетиций (*repetitio* (лат.) – повторение). В первой части сонаты они звучат в главной партии (Пр. № 6) и в первой теме побочной, выражая радостную,

6.

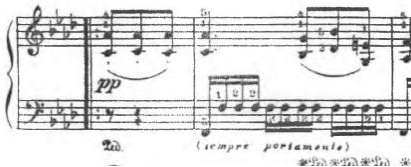


трепетную устремленность, свойственную музыке Моцарта (Пр. № 5). В финале они звучат лишь в наивной, как детская песенка, теме начала разработки. Зато в средней части репетиции совершенно меняют свой смысл. В начале второй части (в фа мажоре) они выражают светлое раздумье, а в среднем разделе в фа миноре приобретают трагический смысл (Пр. №№ 7, 8).

7.



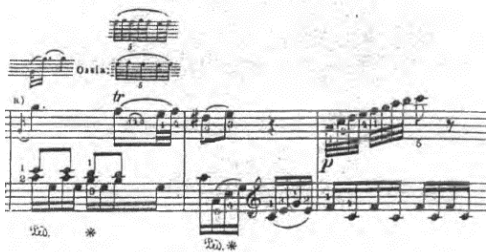
8.



Однако в репризе второй части сонаты драматизм музыки смягчается возвращением фа мажора, и в коде печальная тема с репетициями звучит умиротворенно.

Гаммообразные взлеты пассажей в главной и побочной партиях первой части образуют риторическую фигуру *tirata* (протяжение), которые в финале брызжут искрящимся весельем (Пр. №№ 9, 10).

9.



10.



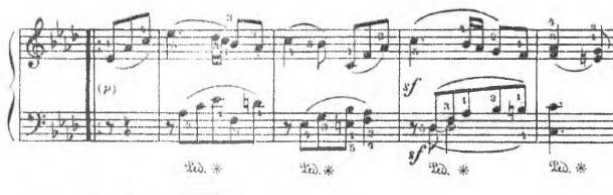
Кульминационной репликой во многих фразах является ход на октаву, с акцентированным форшлагом на сильную долю такта – риторическая фигура восклицания – *exclamatio* (лат.), придающая музыке решительный, радостный характер (Пр. 9). Во второй части сонаты этот мотив приобретает характер возвышенного раздумья (Пр. № 11).

11.



В изящной, галантной мелодике Моцарта преобладают слабые, хореические окончания мотивов, выражая то вопрос (Пр. № 5, в конце мотива), то интонацию вздоха (*suspiratio*) или сомнения (*dubitatio*) (Пр. 12).

12.





Риторическое мышление проявляется не только в музыкальной интонации, но и в строении формы сонатного аллегро, в которой обнаруживается сходство с античной риторической диспозицией (расположением материала ораторской речи). Вот схема восьмичастной риторической диспозиции: *exordium* (вступление), *narratio* (рассказ), *propositio* (определение, краткое изложение темы), *partitio* (разделение), *confutation* (опровержение), *confirmatio* (утверждение темы), *digressio* (отступление), *peroratio* (заключение) [4, с. 6]. Впервые вариант риторической диспозиции сонатного аллегро описала В. Холопова. По ее схеме в строении сонатного аллегро главную, побочную и заключительную партии экспозиции можно расценивать как *narratio* (рассказ), *partitio* (разделение), *propositio* (определение, изложение темы); разработку можно определить как *tractatio* (обсуждение); репризу и коду – как *confirmatio* (утверждение темы) и *peroratio* (заключение) [5, с. 19]. Эту схему можно увидеть в первой части и финале сонаты до мажор.

Изучая сонаты Моцарта, необходимо знакомиться и с его оперно-симфоническим наследием, и камерно-инструментальными произведениями. Музыка Моцарта неисчерпаема, и так же неисчерпаемы варианты ее прочтения. Приведем афоризмы Ф. Бузони, опубликованные к 150-летию со дня рождения Моцарта:

«Его чувство формы почти сверхъестественно. Подобно классической скульптуре произведение его искусства закончено, с какой бы стороны на него ни смотреть. Он обладает необыкновенно богатыми средствами, но никогда до конца не исчерпывает их. Он может сказать очень многое, но никогда не говорит слишком много. Он полон страстности, но выражает ее по-рыцарски. Он дает умеющему слушать одновременно с загадкой разгадку. Свет и тени в его власти. Но свет этот не слепит, а тени делают формы еще более ясными. В самой трагической ситуации у него заготовлена шутивая улыбка, в самой радостной – серьезная морщинка может пересечь его лицо. Он может снова и снова пить из каждого творческого бокала, так как он ни одного никогда до дна не выпил. Он стоит так высоко, что видит дальше всех и поэтому все несколько преуменьшает. Веселость – его отличительная черта: улыбкой он расцветивает даже самое неприятное. Его улыбка не та, что у дипломата или актера. Она от чистого сердца, но все же галантная. Он полон темперамента без всякой нервозности: он идеалист, не становясь имматериальным, он – реалист без уродливости» [2. стр. 260].

Литература

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. Книга 2. Интонация. Т. 5. М.: Изд. Академии наук, 1957.
2. Бадура-Скода П. и Е. Интерпретация Моцарта. М.: Музыка, 1972.
3. Гольденвейзер А. Б. Моцарт. Сонаты. М.: Госмузиздат, 1957.
4. Захарова О. Риторика и западноевропейская музыка XVII – первой половины XVIII вв. М.: Музыка, 1983. - 76 с.
5. Панкова О. Риторические принципы интерпретации сонат Скарлатти. - деп. В НИО «Информкультура» Российской гос. библиотеки от 29.01.1992. № 2555. - 41 с.

Е. Ю. Ларькина

Искусство пианиста-концертмейстера

Мне хотелось бы поделиться своим личным опытом работы концертмейстера в ДМШ.

Несмотря на огромную востребованность профессии концертмейстера, исторически сложилась ситуация, когда в вокальном или инструментальном дуэте роль пианиста нивелируется, считается «вторым планом». Отсюда возникает множество ситуаций как грустно-курьезных (например, когда на афише вокального вечера напечатана красивая фотография певца или певицы, написана фамилия исполнителя, а про пианиста «забыли», т. е. романсы Чайковского или песни Шумана будут исполняться соло?), так и откровенно несправедливых в социальном плане. Важно заметить, что это относится не только к российским пианистам-концертмейстерам, но сплошь и рядом встречается в Европе и других странах. Об этом со свойственным ему юмором пишет, в частности, в своей книге «Певец и аккомпаниатор» Джеральд Мур.

Желание повысить социальный и творческий статус профессии концертмейстера, объединить людей из разных регионов России и зарубежья, «горящих» своей работой, в некий союз стало основой создания в 2003 году Гильдии пианистов-концертмейстеров.

С 2007 года Гильдия организует ежегодные Школы концертмейстерского мастерства. В январе 2014 года в рамках очередной (восьмой) Школы прошла научно-практическая конференция, по итогам которой был выпущен сборник статей. Во многих статьях так или иначе говорится о высоком предназначении концертмейстера, о многогранности и безграничных возможностях развития и самосовершенствования в этой области и, что представляется особенно важным, даются практические советы в работе по различным направлениям

концертмейстерской деятельности. Мы очень надеемся, что эта книга опровергнет достаточно известную грустную шутку, которая раньше ходила как фольклор, а теперь красуется первым пунктом «Трактата о концертмейстере», гуляющим по просторам Интернета: «Концертмейстер – это очень полезный, но не очень одушевленный предмет повседневного обихода» (Ольга Леонидовна Бер, генеральный директор Гильдии пианистов-концертмейстеров).

Концертмейстер – «пианист, помогающий вокалистам, инструменталистам, артистам балета разучивать партии и аккомпанирующий им на репетициях и в концертах». Понятие «аккомпаниатор-пианист» подразумевает лишь концертную работу, тогда как понятие «концертмейстер» включает в себя нечто большее: разучивание с солистами их партий, умение контролировать качество их исполнения, знание вокальной специфики и причин возникновения трудностей в исполнении, умение подсказать правильный путь к исправлению тех или иных недостатков. Исходя из вышесказанного, в деятельности концертмейстера объединяются творческие, педагогические и психологические функции и их трудно отделить друг от друга в учебных, концертных и конкурсных ситуациях.

Ранее понятие «концертмейстер» обозначало должность музыканта, руководившего оркестром, затем группой инструментов в оркестре. Слово «концертмейстер» как обозначение отдельного вида исполнительства появилось во второй половине XIX века, когда увеличилось количество концертных залов, оперных театров, музыкальных учебных заведений, а большая часть романтической, камерной, инструментальной и песенно-романсовой лирики потребовала особого умения аккомпанировать солисту. В то время концертмейстеры, как правило, были специалистами «широкого профиля» и умели делать многое: играли с листа хоровые и симфонические партитуры, читали в различных ключах, транспонировали фортепианные партии на любые интервалы и т.д.

Со временем эта универсальность была утрачена, что связано со всё большей дифференциацией всех музыкальных специальностей, усложнением и увеличением количества произведений, созданных профессионалами по каждой из них. Концертмейстеры стали специализироваться в работе с определенными исполнителями.

Среди музыкантов бытует мнение, что игра «под солиста» и по нотам не требует большого мастерства. Это мнение ошибочно. Солист и концертмейстер в художественном смысле являются членами единого целостного музыкального организма. Концертмейстерское искусство доступно далеко не всем пианистам, потому что требует высокого музыкального мастерства, художественной культуры и особого призвания.

Специфические особенности работы концертмейстера состоят в том, что ему приходится сотрудничать с представителями разных специальностей, и в этом смысле он должен быть «универсальным» музыкантом, аналогично тому, как это было в позапрошлом веке. Выделим компоненты, необходимые концертмейстеру для профессиональной деятельности:

- чтение с листа фортепианной партии любой сложности;
- владение навыками игры в ансамбле;
- умение транспонировать в пределах кварты текст средней трудности;
- знание партий оркестровки, особенностей игры на инструментах симфонического и народного оркестров;
- знание основных дирижерских жестов и приемов;
- знание основ вокала, постановки голоса, дыхания, артикуляции, нюансировки, умение быть особенно чутким, быстро подсказать солисту слова, компенсировать, где это необходимо, темп, настроение, характер, а в случае надобности – незаметно подыграть мелодию;
- знание основ хореографии и сценического движения;
- умение «на ходу» подобрать мелодию и аккомпанемент, импровизировать;
- знание истории музыкальной культуры, изобразительного искусства и литературы – для верного отражения стиля и образного строя произведений.

Главные составляющие концертного комплекса – исполнительская чуткость, гибкость, корректность в отношении к партнеру. Хороший концертмейстер заранее предвидит намерения своего партнера, умеет принять их и пойти за солистом, а в нужный момент повести за собой, приводя трактовку к единому исполнительскому решению.

Деятельность концертмейстера многогранна, но на первом плане остаются все же творческие аспекты. Творчество – это созидание, открытие нового, источник материальных и духовных ценностей; активный поиск еще неизвестного, углубляющий наше познание, дающий человеку возможность по-новому воспринимать окружающий мир и самого себя. Необходимым условием творческого процесса концертмейстера является наличие замысла и его воплощение.

Одним из важных моментов в воспитании концертмейстера является формирование профессиональной мобильности. В отличие от пианиста-солиста, который выносит на сцену прочно выученные произведения, концертмейстер в силу специфики своей деятельности иногда не имеет достаточно времени на детальную работу, порой выходит на концертную эстраду, читая с листа незнакомое произведение. Если солист на концерте или экзамене перепутал музыкальный текст, концертмейстер должен, не переставая играть, вовремя подхватить солиста и благополучно довести произведение до конца. Опытный аккомпаниатор всегда может снять неконтролируемое волнение и нервное напряжение солиста перед эстрадным выступлением. Лучшее средство для этого сама музыка: особо выразительная игра аккомпанемента, повышенный тонус исполнения. Творческое вдохновение передается партнеру и помогает ему обрести уверенность психологическую, а за ней и мышечную свободу. Воля и самообладание – качества, необходимые концертмейстеру. При возникновении каких-либо музыкальных неполадок, происшедших на эстраде, он должен твердо помнить, что ни останавливаться, ни исправлять свои ошибки недопустимо, как и выражать свою досаду на ошибку мимикой или жестом.

Работа концертмейстера в музыкальной школе многогранна и интересна, наполнена творческим движением, непрерывным поиском новых путей, решением трудных профессиональных задач, разнообразными событиями, незабываемыми впечатлениями, общением с детьми.

Концертмейстер – «мастер концерта»! Как много зависит от него во время концерта и на уроке. С его помощью ученик получает первые представления об исполняемом произведении, его художественном содержании, ритмических особенностях, звуковой палитре.

Особенно на первых этапах работы концертмейстеру приходится быть ведущим в ансамбле с учеником-солистом. Ребёнок не может в этот период решать сразу все исполнительские задачи: еще неуверенно выучен текст, нет полного понимания содержания произведения, замысла автора, точного динамического плана. И концертмейстер берет на себя функции «репетитора», помогающего юному музыканту, подсказывающего ему правильный путь. Конечно, важно не перейти тонкую грань полезного, не лишить ребёнка самостоятельности, инициативы, индивидуальности.

Когда произведение выучено, ребёнок разобрался в нюансах игры и содержания, нужно, в определённой степени, отпустить «возжи», дать ему возможность проявить себя в полной мере. Иногда бывает, что при первом исполнении пьесы ученику не хватает свободы, уверенности, смелости, и концертмейстер вынужден буквально вести его за собой, подсказывать, где нужно играть активнее, громче, выразительнее. Произведение, сыгранное несколько раз на эстраде, постепенно становится для маленького исполнителя привычным и понятным, появляется свобода в выражении чувств в игре, ребёнок сам начинает вести концертмейстера, солирует, проявляет инициативу.

Для себя я давно выбрала принцип: концертмейстер – помощник солиста. Мне важно слышать ребёнка, помогать ему, давать звучать его инструменту, играть в полноценном равноправном ансамбле, создавая единую музыкальную картину.

Работа концертмейстера с детьми существенно отличается от его работы со взрослыми музыкантами. Аккомпанируя ученикам, он опекает, поддерживает. Дети ведь только учатся солировать, подавать и распределять звук, выражать эмоции, владеть вниманием зала. Взрослый же музыкант, наделённый сценическим опытом, все делает сам, без «подсказки», солирует, ведёт, слушает, выражает себя. Поэтому думаю, что концертмейстеру музыкальной школы работать и сложно, и интересно – ведь на наших глазах происходит чудо рождения нового музыканта. Мы к этому причастны. И от нас во многом зависит, каким будет этот музыкант.

Работая в музыкальной школе, концертмейстер должен хорошо понимать возрастные особенности детей. Эти знания помогут найти общий язык с учениками, улучшат качество работы.

Дети младшего возраста очень непоседливы, быстро устают от занятий (их активного внимания хватает всего на 10-15 минут), любят играть, наивны,

доверчивы, любознательны, уважают взрослых, считаются с их мнением. При работе с учениками младшего возраста нужно стараться разнообразить формы и методы работы, устраивать отдых после проигрывания пьес, меняя виды деятельности. Стоит привлекать все, что интересует и удивляет ребёнка, что способно удержать его внимание: стихи, рисунки, пение, прослушивание музыки, сочинение маленьких пьесок, сказок. Дети младшего возраста играют достаточно «малым» по силе звуком, поэтому концертмейстер должен играть не очень громко, мягко, выводя на первый план солиста малыша. Часто приходится пользоваться на сцене левой педалью для того, чтобы ребёнку было хорошо слышно. При этом концертмейстер должен играть выразительно, в образе, в характере, а на сцене буквально опекать малыша.

Дети среднего возраста уже более самостоятельны, активны, усидчивы, имеют небольшой сценический опыт, дольше удерживают внимание, способны к более длительным занятиям, чем младшие школьники. Концертмейстер, как правило, легко находит контакт с этими детьми, играет уже более свободно и ярко. Усложняется репертуар, партии концертмейстера более интересны, сложны, насыщены разнообразной фактурой.

Старшие ученики отличаются способностью заниматься долго и целенаправленно, играют полным звуком достаточно сложные технически пьесы, концерты, хорошо понимают содержание и форму произведений. Дети старшего возраста, как правило, эмоционально неустойчивы, упрямы, стараются отстаивать свое мнение. Это связано с физиологическими процессами взросления, которые происходят в этот период в их организме. Концертмейстер, понимая особенности переходного возраста, должен найти общий язык с любыми учениками, ведь ансамбль – это понимание, поддержка, сотворчество.

Часто концертмейстер помогает преподавателю, разъясняя ученикам требования педагога, помогая понять решение проблемы, выполняя роль посредника между ребёнком и преподавателем. Концертмейстер – амортизатор, помощник, советчик, мастер контакта. Особые доверительные отношения ученика и концертмейстера помогают им на сцене, когда ребёнок чувствует поддержку своего аккомпаниатора. Именно поэтому дети как-то особенно любят своих концертмейстеров, ведь им приходится вместе выходить на сцену и переживать волнующие минуты выступлений.

Большой проверкой на состоятельность являются для всех участников учебного процесса конкурсы. Внимательный концертмейстер принимает участие в работе на всех этапах подготовки к ним, начиная с выбора программы и заканчивая конкурсным выступлением.

Большое значение в процессе развития учеников-солистов имеет анализ собственных выступлений. Мы просматриваем вместе видеозаписи, обсуждаем их, делаем выводы. На экране, со стороны, хорошо заметны все плюсы и минусы ансамблевого исполнения.

Концертмейстер с каждым ребёнком проходит трудный путь становления музыканта, направляя и помогая. Усложняется программа, растёт мастерство ребят, все более слаженным становится ансамбль. Концертмейстер всегда рядом со своими учениками, контролирует их, двигается и развивается вместе с ними.

И пока в музыкальной школе есть «мастера концерта», творческие, спокойные и равнодушные люди, есть уверенность в том, что воспитание юных музыкантов в надежных руках.

В. В. Степанова

Растим слушателя

Музыка как средство коммуникации, синхронизации человечества всегда была связана с деятельностью. Рождаясь в деятельности, сопровождая её, напоминая о ней, согласуясь с общей задачей, музыка порождает способность к ритмическому восприятию мира, его мелодике. В музыке запечатлен ритм времени, ритм человеческого бытия.

Еще в утробе матери на 12 неделе своего развития человеческий эмбрион начинает слышать окружающий мир и ощущать свои перемещения в пространстве материнского тела. Дело в том, что слуховые и вестибулярные ощущения возникают одновременно, в одном и том же органе, это – внутреннее ухо.

Движения человеческого тела строго синхронизированы с его речью, мать, вынашивающая младенца, действующая в окружающем пространстве, разговаривающая, напевающая любимые мелодии, подготавливает сенсорное развитие ребенка к жизни вне собственного тела. Согласование слухового и вестибулярного анализаторов является основой для дальнейшего становления функционального развития коры головного мозга младенца. В группу риска входят молодые мамы, любящие ездить на машине с включённым магнитофоном, смотрящие телепередачи лежа на диване, работающие в условиях какофонии, рассогласования собственных движений и звучащего пространства. Современный технократический мир, создавая условия для облегчения усилий человеку по реализации его потребностей, лишил его среды для полноценного психического и личностного развития, заменив её эрзацем.

Родившийся ребёнок попадает в лоно человеческой заботы. Материнские руки, укачивающие малыша, глаза, рассматривающие младенца, поющие колыбельную или наговаривающие младенцу речитативы губы – все направлено для ритмической организации деятельности коры головного мозга ребенка и согласования сенсорных ощущений и моторики ребёнка. Современные средства ухода за ребёнком резко сужают время контакта ребёнка с матерью,

что сказывается на дальнейшем психическом развитии целого поколения. Из арсенала молодых мам ушел целый пласт совместной деятельности с младенцем – это ритмические игры типа «Ладушки», «Скок-поскок» и др., в которых идет ритмическое согласование движений ребёнка с звучащей речью. Крайне редко удаётся видеть взрослого, проговаривающего под ритм движения ребёнка слова – по-бе-жа-ли, по-бе-жа-ли; поо-еее-ха-ли, и т. д. Но ведь только взрослый, входя ритмом своей речи в движения ребёнка, дает ребенку поймать это ощущение ритмизации его движения с речью. Позже возникает эгоцентрическая речь, соединяющая действие и его смысл, организующая деятельность ребёнка. Только после этого момента ребёнок может управлять собственными намерениями хоть в какой-то степени, до этого времени им управляло поле предметов, людей, событий.

Эгоцентрическая речь даёт старт игровой деятельности, развитию детского рисунка, групповых способов организации детской деятельности, в которой рождается произвольные формы поведения и базовые механизмы мыслительной деятельности.

Образное мышление, возникшее в результате реализации детских представлений вовне с помощью индивидуальной символики, является результатом и средством дальнейшего развития когнитивной и личностной сферы ребёнка.

Обозначив дорожную карту развития детских способностей, мы намерено уходим от критики существующих форм воспитания детей. Вынуждены только констатировать факт снижения уровня психического развития у современных детей, приходящих в образовательную и музыкальную школу.

Решая эти проблемы, учитель ДМШ № 1 Ирина Витольдовна Хорос разработала уникальную систему музыкального образования в общеобразовательной школе, позволяющую скорректировать в значительной степени те пробелы, которые возникли в результате неправильно понятой стратегии когнитивного развития ребёнка. Идя вслед за развитием ребёнка и принимая его таким, каков он сейчас есть, выстраивая урок от реального уровня развития детей, она смогла обеспечить развитие у детей ритмической организации всех видов детской деятельности, развития певческого и речевого дыхания, развития музыкальности у всех детей, обучающихся по программе «Росток». Много больше половины детей обучаются в музыкальных школах г. Новосибирска, а остальные дети занимаются флейтой, хореографией, хоровым пением в рамках дополнительного образования в общеобразовательной школе. Все они становятся не только исполнителями, но и прекрасными слушателями классической музыки.

Войти в культуру. Детская филармония

«Войти в культуру можно через разные ворота – через музыку, поэзию, живопись. Эти ворота могут открываться по очереди, но захлопываются одновременно, и тогда войти уже невозможно» (В. Брайнин). Попробуем успеть открыть их для тех, кому дороги традиции отечественного образования, особенно если совпадают интересы взрослых и детей, и сами дети притягивают к своему увлечению своих сверстников. Наш разговор пойдет о роли музыки в детском развитии и воспитании.

Длинные коридоры детской музыкальной школы № 1. В часы пик, когда во всех классах идут занятия, воздух вибрирует особенно. Прислушаемся... Двери – небольшая помеха, отчётливо слышна музыка. Здесь – менуэт И. С. Баха из «Нотной тетради Анны Магдалены Бах», а рядом, в соседнем классе, – уже двухголосная инвенция. А дальше? Пальцы совсем недавно начали касаться клавиш, но уже прыгает «Воробей» или «Скакалка». Следующая дверь. Звуки совсем другие. Это звук открытой струны. Как трудно удержать его, касаясь смычком даже самой низкой и «толстой» хорды. А рядом поют. Нет, это не слова, а названия нот. Значит, урок сольфеджио.

Коридоры – словно «мостики»: по ним пройдут Трудолюбие, Настойчивость, Терпение, Воля, рождая характер, способности, талант, успех и ощущение свободы в каждом, кто не боится такого пути.

Конечно, если есть семейные традиции обучения музыке, то ребёнок вовремя приведет учиться в музыкальную школу. А если в детские годы нынешних родителей встреча с классической музыкой не состоялась, то альтернатива проста и доступна – положиться на массовую культуру. Достаточно только включить телевизор. Это потом придется сожалеть о пропущенном в воспитании и развитии личности. О том, что могло бы дать точку опоры и пищу для размышлений. Но практика показывает, что культурный опыт прежних поколений, как своевременно прожитый **собственный путь**, всё чаще исчезает из контекста сегодняшнего образования. Неожиданно из культуры, вместо прохождения её основ, практическим образом сделали историческую науку для конспектов, рефератов, презентаций на уроках гуманитарного цикла. Как не пропустить момент, когда пылливый детский ум может ухватиться за тонкую ниточку собственных ощущений, которые приведут его к пониманию высочайших духовных ценностей? Об одном из таких проектов наш разговор.

Датой рождения «Детской филармонии», одного из ряда концертно-просветительских направлений в работе ДМШ № 1, можно считать первый концерт, который состоялся 25 ноября 2008 года. Его первыми слушателями

стали восемь человек, которым было всего по 5-6 лет. Их привели учиться родители в музыкальную школу на подготовительное отделение. Тогда и возникла идея заинтересовать юных учеников игрой на разных музыкальных инструментах, чтобы они сами могли выбрать для последующего обучения инструмент с понравившимися звуками. А вместе с интересом к звучанию струн, возможностью положить руки на корпус виолончели и арфы прямо во время концерта родилась идея учить детей слушать музыку в непосредственном контакте с исполнителями. Через год в концертный зал нашей школы к тем первым слушателям добавился целый первый класс авторской общеобразовательной школы Новосибирска «Росток». Интерес детей к происходящему на сцене опровергал мнение о «скучности» обучения классической музыке и изменившихся вкусах современных младших школьников. Это было время, когда в период демографического спада набор детей был вопросом выживания музыкальных школ. «Филармония для маленьких», как называлась поначалу «Детская филармония», стала одной из форм привлечения детей к обучению музыке и музыкальному образованию.

За восемь лет работы «Детская филармония» и её первая ступень «Филармония для маленьких» дала более 50 концертов. Это приблизительно 500 разных сочинений, которые были сыграны учащимися музыкальной школы, и 5000 слушателей, которые приходили учиться слушать музыку. А затем самые неравнодушные становились учащимися школы и участниками концертов. Это концерты-уроки, на которых учились исполнители, слушатели и в том числе ведущий. Это опыт *межпредметных* связей в образовательной деятельности музыкальной школы. Потому что на сцене концертного зала соединялись все предметные области образовательного процесса в ДМШ № 1: от обучения на музыкальных инструментах до «скучных» теоретических дисциплин. Возникшая интеграция учебных предметов стала возможностью противостоять формализации образования, доказывая силу *практического* опыта. И, наконец, это состоявшееся взаимодействие или *«сопереживание»* исполнителей и слушателей рождало главный жизненный постулат музыки – усвоение её выразительных основ через *«соинтонирование»*.

Психологи отмечают, что знание невозможно передать механически, – оно должно быть самостоятельно пережитым. А усвоение нового возможно только благодаря интересу. На этих позициях формировались знаменитые школы прошлых эпох. Само слово «*schole*» в древнегреческом языке обозначало «досуг». Обучение молодого поколения древние греки считали одной из разновидностей *досуга*. Он заключался в ощущении радости бытия, но **не в безделье**. Умственное и духовное развитие греки получали в школах искусств, права и в философских школах. Вот некоторые из них: Академия Платона, Лицей Аристотеля в Афинах, Коринфская школа искусств и школа искусств на Самосе, Пифагорейская школа и «Сады Эпикура». Заметим, что это были школы, в которых древнегреческие учёные мужи непосредственно сами учили моло-

дых и ораторскому искусству, и умению сочинять стихи, сопровождая рождённые гимны игрой на лирах и кифарах. Главное, что отличало эти школы, – возможность соединиться в одном процессе мудрости старших с поиском и обретением опыта молодыми.

В настоящее время детские музыкальные школы, не являющиеся базовыми в системе обучения детей, относятся к дополнительному образованию; это «островок» свободного выбора родителей и детей. В программах обучения в детских музыкальных школах заложены и система оценок, и отчётность по четвертям, и выступления на академических концертах. Но есть ещё в технологиях обучения музыке в школах искусства, помимо традиционного «ретранслирования» (повторения, копирования), составляющая основа, активизирующая развитие *собственных творческих способностей*. И тогда появляется возможность особой самореализации, когда обучающийся ребёнок чувствует себя не только учеником-ремесленником, а «мастером» или «артистом». Далеко не каждому в классе удаётся голосом или с помощью музыкального инструмента процитировать, интонируя, пусть даже чужую, музыкальную мысль, поддержать песню аккомпанементом на гитаре, скрипке или фортепиано, свободно высказаться собственной импровизацией и, наконец, быть *незаменимым* и важным голосом ансамблевого музицирования различных концертов. Так рождается особая радость сопричастности к общезначимому делу, формируется чувство ответственности и здоровая самооценка. И особое удовольствие – уже с первых уроков играть в дуэте с педагогом «на равных». Игра на музыкальных инструментах – активный, *деятельный* способ обучения, особым образом влияющий на развитие комплекса способностей. Физические параметры звуков (высотно-тембровые, ритмические), которые становятся главным средством выразительности смысла в музыке, предполагают развитые физиологические возможности человека. Прежде всего, его моторно-ритмические способности, ощущение интонационной выразительности, связанные с временными, пространственными, звуковысотными ощущениями. Они определяют и будущую математическую логику, и основы риторики, и моторно-двигательные параметры письма, и «тонкость» восприятия оттенков речи. Эти основы закладываются не только в освоении игровых навыков на музыкальных инструментах, но и в теоретических курсах, предполагающих «пошаговое» прохождение или «проживание» эволюционного исторического пути развития средств музыкальной выразительности. Музыкальное обучение для реализации замысла великих творцов прошлого предполагает *развитие* непростых моторно-ритмических, слуховых и визуальных координат. Для эффекта «сопереживания» при восприятии музыки недостаточно простого прослушивания в виде звучащей механической записи. Апелляция к прошлому опыту, который должен быть прожит самим ребёнком, составляет основу специфического музыкального развития. Оно становится фундаментом воспитания индивидуальных способностей и нравственных ценностей. Учащиеся музыкальных школ это ощущают достаточно ясно. Им легче

вступать в конкуренцию с одноклассниками. Они становятся успешными в любых предметах. Тем возрастает **значимость и ценность** дела, которым занимается ребёнок, обучаясь в музыкальной школе, жертвуя своим свободным временем. А точнее, проводя его **«не в безделье»**.

В развитии личности подростка важна оценка его деятельности не только взрослыми, родителями или учителями, а аудиторией сверстников. Это рождает его иную самооценку. Поэтому встречи детей на концертах «Детской филармонии» в Концертном зале ДМШ № 1, когда и артисты, и слушатели – дети одного возраста, – серьёзная музыкально-просветительская и профориентационная работа с подростками. Это касается как исполнителей, так и слушателей. Выученные в классах учебные задания, становясь репертуаром концертов, начинают интересовать неискущённого зрителя. Юные артисты чувствуют в реакции слушателей нескрываемый интерес к их умению играть на музыкальном инструменте. Программный репертуар музыкальных школ, который можно определить как **«детская классическая музыка»**, для начинающего слушателя более доступен по своим техническим характеристикам, чем любая программа филармонических концертов. Он понятен по образному содержанию и несложному контексту выразительных средств. Воспитание слуховых реакций, как способности *понимать* музыку, требует длительного опыта. Поэтому *слушателю* так важна подготовительная работа. Отметим, что на концерты в залы филармонии приводят уже подготовленного зрителя, способного на сопереживание с играющим взрослым артистом. Как правило, это учащиеся детских музыкальных школ.

В цикле концертов «Детской филармонии» погружение в новый звуковой мир проходят дети, ранее никогда не слушавшие классическую музыку. Поэтому первые уроки строятся на очень простых и доступных композициях. «Взросление» репертуара и слушателя осуществляется одновременно. А если в играющем сверстнике уже присутствует кураж и виртуозность, то восторженный зрительный зал рассыпается на самые громкие овации. Как важно такое **соинтонирование** для начинающего исполнителя! Умение удерживать внимание слушателя характеризует его артистическую способность и неформальное, живое владение интонационным музыкальным языком.

Отличительной особенностью концертов «Детской филармонии» является **«слуховая однородность»** зрительного зала, поскольку слушать музыку приходят целые классы общеобразовательной школы вместе с учителями, воспитателями и родителями. Так, на одном концерте обычно присутствуют одновременно три младших класса авторской школы «Росток», руководителем которой является кандидат психологических наук В. В. Степанова (общеобразовательная школа № 17). Интерес к музыкальному искусству у этой детворы продиктован необычной **методологией обучения** школьным стандартам через языки искусства. Творческая мастерская, когда рассказы и сочинения рисуются, когда математика, помимо предметного счёта, предпо-

лагает и его ритмизацию, чтение интонируется, а руки вместо «прописей» рисуют росчерки с проговариванием стихотворного текста, дают мощный импульс развитию способностей детей. Ценится каждый «продукт», созданный ребёнком, независимо от его художественных достоинств. Тогда рисование, лепка, оригами, ритмические задания в виде хлопков в ладоши, «топотушек», ритмизация устных текстов на русском и английском языках, игра на ложках, барабанах, танец, пение и музицирование на флейтах важны так же, как чтение, счёт, письмо. В обучении использованы технологии разных образовательных направлений, но общей составляющей обучения является **«деятельный подход»**, который предполагает участие всех детей в общем процессе, независимо от их начальных возможностей. Именно эти классы дают равные условия развития и детям с ограниченными возможностями.

Несложно сосчитать число занятых мест в зале на каждом концерте. Это почти полный зал! Кроме того, этот своеобразный «элективный абонемент» продолжается для каждого слушателя в течение трёх и более лет. Ежегодное знакомство детей с 40-50 разными сочинениями, охватывающими музыкальное наследие от XVII века до современных композиций – серьёзный багаж и опыт.

Как заинтересовать и научить слушать классическую музыку детей, не занимающихся в музыкальной школе? Подготовить эмоции, слуховые реакции для понимания классической музыки, с которой они не встречались раньше и с которой они будут знакомиться позже, в концертных залах филармонии и оперном театре?

Есть в русском языке слово «сложное», которое лучше заменить словом **«сложенное»**, то есть, состоящее из нескольких простых элементов. Так музыка, которая является одним из наиболее комплексных языков для передачи информации, становится объектом «исследования» и «разложения» на составляющие её средства художественной выразительности. Для этого непосредственному исполнению музыки предшествуют демонстрационные механические действия с упрощёнными звуковыми моделями: это части музыкальных инструментов или более простые конструкции, которые совершенствовались в историческом процессе, превращаясь в музыкальные инструменты. С неизменным любопытством и вниманием детвора и взрослые слушают разговор о физических свойствах звуков, рассматривая инструменты и слушая тембры простеньких идеофонов: лепесткового барабана, джембе и бонгов, поющей чаши, кабас, пальчиковых колокольчиков, окарин и других мелочей. А далее, через эти «мосточки», с пониманием и восхищением ребята слушают музыку в исполнении учащихся разных классов музыкальной школы. Порой самый первый опыт концертного участия первоклассников становится и самым понятным. Ведь восприятие начинающих слушателей соответствует исполнительским техническим возможностям начинающих музыкантов. Разговор о материалах, из которых изготовлены детали инструментов, особенностях звучания и резонирования дек, исторически складывающихся

закономерностях соединения и скрепления частей инструментов для силы и красоты звучания, содержании сочинений в контексте времени способствует не только пониманию музыки, но закладывает основы для настоящей любви к ней. Те эмоции, которые они передают аплодисментами, подражанием некоторым моторно-игровым приёмам исполнителей, «подтанцовыванием» прямо на концерте, вопросами (как на уроке), которые они задают ведущему или юным артистам, желанием выполнить общие ритмические задания, свидетельствуют об искреннем радостном знакомстве с «серьёзной» музыкой. Иногда возникает вопрос: такое свободное и непосредственное поведение на концертах, что это – невоспитанность, или, напротив, воспитание активной позиции слушателя?

За восемь лет работы «Детская филармония» дала 55 концертов. А это значит, семь поколений первоклассников прошли курс «юного слушателя» в Концертном зале нашей школы. Он стал для них местом встречи и знакомства с **интересным и важным!** Каждый новый учебно-концертный сезон приводил всё новых ребяташек учиться в музыкальную школу. В 2016 году успешно окончили нашу школу 13 выпускников – самые первые слушатели, впоследствии и исполнители на уроках-концертах «Детской филармонии». К сожалению, на вступительных прослушиваниях не всех юных гостей «концертов» школа смогла принять учиться. Поэтому часть детей поступила в другие музыкальные школы города.

Безусловная заслуга и гордость концертов «Детской филармонии» её участники – преподаватели, концертмейстеры, а также и выпускники школы, которые щедро делятся выполненной в классах работой и своим личным временем. У слушателей музыкальных уроков есть свои постоянные любимые исполнители. Это те участники, без которых невозможно показать наиболее «взрослые» (технически сложные) музыкальные образцы, а также удерживать высокую исполнительскую планку – преподаватели и концертмейстеры, их ученики.

Какие ощущения даёт детям участие в этих концертах «на равных» со своими педагогами? В них есть и волнение, и переживание перед выступлением, радость успеха и удивление овациям и аплодисментам, и желание выступать вновь. Лучшие учащиеся музыкальной школы «растут» фактически на сцене, участвуют в музыкальных конкурсах, значительно свободнее постигают азы будущей профессии музыканта и учатся через музыку слышать и чувствовать жизнь в её непростых формах и гранях. И хочется им, заканчивающим детскую музыкальную школу № 1 и продолжающим обучение в профессиональных музыкальных учреждениях, пожелать таких же благодарных **«слушателей»**, с которыми они встречались на сцене «Детской филармонии».

Даты проведения, темы концертов «Детской филармонии»

	2016-2017 учебный год Цикл «Музыкальные инструменты»
15.10.2016	«Что такое звук»
17.11.2016	«Такие разные струны»
17.02.2017	«Путешествие во времени. Хордофоны: метаморфозы формы и звука»
22.03.2017	«Звонче жаворонков пенье» или несколько этюдов»
26.05.2017	«P.S. Ad libitum или Vivat, caniculae»
	2015-2016 учебный год Цикл «Музыкальные инструменты»
23.11.2015	«Смычок, плектр и ...»
04.12.2015	«О воздухе, дыхании и аэрофонах»
09.12.2015	К 100-летию со дня рождения Г. В. Свиридова из серии «Знаменательные даты»
11.03.2016	«Тембровые контрасты. Что такое тембр»
29.04.2016	«Тембровые контрасты. Музыкальные диалоги»
	2014 – 2015 учебный год
31.10.2014	«Поющие капли или сначала был ритм» из серии «Филармония для маленьких» (СОШ № 17)
06.11.2014	«И не только струны» из серии «Музыкальные инструменты» в рамках Открытой педагогической конференции «Проблемы современного музыкального образования и воспитания детей в системе учреждений дополнительного образования в сфере культуры» (ДМШ № 1)
12.12.2014	«В минуту жизни трудную». К 200-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова из серии «Знаменательные даты»
17.12.2014	«Ad libitum, или метаморфозы резонаторов» из цикла «Музыкальные инструменты»
06.02.2015	«Чарующие волны» из цикла «Музыкальные инструменты»
26.02.2015	К 330-летию со дня рождения И. С. Баха, Г. Ф. Генделя, Д. Скарлатти из серии «Знаменательные даты»
06.05.2015	«Музы, опалённые войной. Ленинградский симфонический оркестр. Годы эвакуации в Новосибирск» из серии «Знаменательные даты»
14.05.2015	«Нет, только тот, кто знал...». К 175-летию со дня рождения П. И. Чайковского» из серии «Знаменательные даты»

	2013-2014 учебный год Серия «Филармония для маленьких»
27.09.2013	«Ритмические краски осени»
20.12.2013	«Скоро святки»
14.03.2014	«Весна идёт»
17.05.2014	«С днём рождения, «Росток»
	Цикл «Музыкальные инструменты»
25.10.2013	«Хордофоны: струнные гармоники»
06.12.2013	«Хордофоны: лютневые и цимбалы»
14.12.2013	«Путешествие по струнам»
23.04.2014	«Музыка – душа моя». К 210-летию со дня рождения М. И. Глинки из серии «Знаменательные даты»
	2012-2013 учебный год Серия «Филармония для маленьких» Цикл «Музыкальные инструменты»
19.10.2012	«Звучащая тетива и поющие чаши Тибета»
16.11.2012	«Виолончель»
25.01.2013	«Путешествие по струнам»
	Серия «Детская филармония»
26.10.2012	«Поэзия и музыка». Занятие первое
01.03.2013	«Многая лета». Занятие второе. «Хоровая музыка»
22.03.2013	«Не пой, красавица, при мне». Поэзия А. С. Пушкина в русской музыке. Занятие третье
04.04.2013	«И у меня был край родной». К 140-летию со дня рождения С. В. Рахманинова из серии «Знаменательные даты»
24.05.2013	«С днём рождения, «Росток». Музыкальное приношение по случаю 10-летия авторской школы «Росток»
	2011-2012 учебный год Серия «Филармония для маленьких» Цикл «Музыкальные инструменты»
18.10.2011	«Путешествие по струнам».
02.12.2011	«Путешествие по струнам»
	Серия «Детская филармония» Цикл «Музыкальные инструменты»
28.10.2011	«Его величество рояль»
09.12.2011	«И не только рояль»
10.02.2012	«Vivat, аэрофоны»
17.02.2012	«Аккордеон»
06.04.2012	«Играем вместе: ансамбль «Сувенир» и другие...»
27.04.2012	«Музыкальная карусель»

25.05.2012	«Первый раз на сцене» Открытый урок-концерт группы 1 класса «Росток»
	2010-2011 учебный год Серия «Детская филармония» Цикл «Музыкальные инструменты»
12.11.2010	«Скрипка, альт»
26.11.2010	«Скрипка, альт»
11.02.2011	«Волшебные струны: арфа, виолончель»
18.02.2011	«Волшебные струны»
11.03.2011	«Духовые инструменты»
07.04.2011	«Музыкальный ансамбль»
29.04.2011	«Балалайка, домра, аккордеон»
13.05.2011	«Играем вместе: ансамбль «Сувенир» и другие...»
	2009-2010 учебный год Серия «Филармония для маленьких» Цикл «Музыкальные инструменты»
21.10.2009	«Духовые инструменты. Кларнет, саксофон»
02.12.2009	«Духовые инструменты. Флейта»
17.02.2010	«Аккордеон»
07.04.2010	«Музыкальный ансамбль»
	2008-2009 учебный год Серия «Филармония для маленьких» Цикл «Пора нам на концерт. Учимся слушать музыку»
25.11.2008	«Арфа»
04.12.2008	«Виолончель»
18.12.2008	«Скрипка, альт»
16.04.2009	«Домра»

Об авторах

- Ирина Николаевна Гуляева** – заместитель директора, преподаватель синтезатора
- Елена Александровна Арзуманова** – преподаватель фортепиано
- Мария Александровна Арзуманова** – студентка магистратуры Новосибирского государственного педагогического университета
- Елена Николаевна Старикова** – преподаватель музыкально-теоретических дисциплин
- Ольга Васильевна Кузнецова** – преподаватель музыкально-теоретических дисциплин, заведующая теоретическим отделением
- Лариса Александровна Гуревич** – преподаватель музыкально-теоретических дисциплин
- Татьяна Аркадьевна Бабичева** – заместитель директора, преподаватель фортепиано
- Ольга Михайловна Панкова** – преподаватель фортепиано
- Евгения Юрьевна Ларькина** – концертмейстер
- Валентина Васильевна Степанова** – кандидат психологических наук, ведущий специалист НПЦ «Гармония» (г. Смоленск), научный руководитель инновационной и стажерской площадки при областном центре инновационных технологий Министерства образования и науки Новосибирской области
- Ирина Витольдовна Хорос** – преподаватель музыкально-теоретических дисциплин

Редакторы-составители: Т. А. Бабичева, Н. Г. Насырова
Вёрстка: Т. А. Бабичева