

Государственное бюджетное профессиональное образовательное
учреждение Краснодарского края
"Краснодарский музыкальный колледж им. Н.А. Римского-Корсакова"

Методическая работа на тему:
"Воспитание музыкального мышления одно из основных условий
формирования профессионального пианиста"

Составитель:
преподаватель высшей квалификационной категории
цикловой комиссии "Специальное фортепиано"
Гавриш Лариса Александровна

Рецензент:
доцент факультета Консерватория КГИК,
лауреат Международных конкурсов
Сергиенко Н.А.

2023 г.

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Истоки музыкального мышления.....	4
1.1. Последовательность становления и развития музыкального мышления...	4
1.2. Воспитание и развитие музыкального мышления у обучающихся.....	8
Глава 2. Методы и формы педагогической работы.....	11
2.1. Анализ методов педагогической работы.....	11
2.2. Анализ форм педагогической работы.....	14
2.3. О развитии самостоятельной домашней работы обучающегося над техникой пианиста.....	16
2.4. О важности правильной педагогической речи.....	18
Заключение.....	19
Список используемой литературы.....	20

Введение

Почему выбрана эта тема? Из опыта работы пришла к выводу: невозможно дать профессию преподавателя музыки, не научив, в первую очередь, творчески мыслить. Проблема, стоящая перед студентами и учащимися сектора педагогической практики моего класса, - продуктивность домашних занятий. Причину трудностей в работе со студентами младших курсов вижу в том, что ими упущено время в музыкальной школе в привитии навыков правильной самостоятельной работы. Считаю, что при нехватке времени, жалоб на перегруженность не должно быть, есть недогруженность интеллектуальная. Выход из создавшейся ситуации вижу в том, что необходимо научить самостоятельно мыслить, а значит, самостоятельно действовать.

“Творчеству научить нельзя, но можно научить творчески работать” - Л.А. Баренбойм.

“Развитие ученика повсюду имеет первенствующее значение” - А. Дистервет.

“Пустая голова не рассуждает: чем больше опыта и знаний имеет эта голова, тем более способна она рассуждать”,

“Мышление опирается на усвоенные знания, и если нет знаний, то нет и основы для развития мышления, и оно не может созреть в должной мере” - П.П. Блонский (психолог).

“Я не учитель фортепианной игры, я учитель музыки” - Г.Г. Нейгауз

Глава 1. Истоки музыкального мышления:

1.1. Последовательность становления и развития музыкального мышления.

Истоками музыкального мышления являются:

Формирование и развитие музыкального интеллекта осуществляется, как и во всякой другой области в ходе наполнения, обогащения, индивидуального опыта, основывается на движении от незнания к знанию, от знаний низшего порядка к знаниям высшего порядка и так далее.

“Знать музыкальную литературу, то есть музыкальные произведения, в возможно большем количестве” - кредо передовой музыкальной педагогики. Разумеется, что не только количественно, но и качественно. Когда перспективы развития мышления благоприятны? Когда шире и разнообразнее общие и специальные познания обучающегося музыке. Мышление - суть знания в действии - универсальное положение.

Наш репертуар совершенно особый по своей емкости, богатству, стилистике, жанрам, даёт нам хороший потенциал развития музыкального мышления. Рояль, говоря словами Г.Г. Нейгауза, самый интеллектуальный из всех инструментов и потому охватывает самые широкие горизонты, необъятные музыкальные просторы. И обязательная предпосылка музыкального мышления - знание музыкальных “факторов”, явлений, основных закономерностей музыкальной речи и так далее. Но важна логическая система знаний.

“В процессе освоения некоторой элементарной системы знаний, заключающей в себе определенную логику предмета, у человека формируется логический слой мышления, служащий необходимой внутренней предпосылкой для освоения системы знаний более высокого порядка” - С.Л. Рубинштейн (психолог).

Это высказывание констатирует "двусторонность" уз, связывающих познавательные процессы с мыслительными - стираются грани между понятиями "познание" и "мышление". Мышление музыкальное -

качественная определенность познавательной деятельности ученика.

Но в психологической науке еще нет цельной, структурно завершенной, всесторонне разработанной теории музыкального мышления. Психологи до сих пор полемизируют вокруг художественно - образного мышления, эмоционального и рационального в механизмах творческой деятельности. И вряд ли возможно создать законченную модель музыкального мышления. И все же, можно хотя бы вкратце охарактеризовать то, что выражается понятием "мышление в музыке".

Истоки музыкального мышления, если рассматривать их в генетическом плане, восходят к ощущению интонации. *"Музыка - интонация"*, - гласит лаконичная формула Б.В. Асафьева; понимаемая широко, интонация есть "главный проводник" музыкальной содержательности, музыкальной мысли. Всё в искусстве звуковых образов: богатство музыкальных средств, многообразие элементов (мелодия, гармония, ритм и так далее) имеет интонационную основу.

Эмоциональная реакция на интонацию, проникновение в её выразительную сущность - предтеча, исходный пункт процессов музыкального мышления, однако еще не само мышление, ещё только ощущение. Но поскольку мышление во всех его разновидностях ведет начало от ощущения ("от ощущения к мысли"), необходимо признать ощущение музыкальной интонации сигналом к любым музыкально - мыслительным действиям. Далее осмысление конструктивно-логической организации звукового материала. Вторая функция музыкального мышления по Л.А. Баренбойму - умение находить сходство и различие, анализировать и синтезировать, устанавливать взаимосвязи.

Как важно в работе преподавателя музыки умение показывать на инструменте и профессионально говорить! Начнем с себя?..

Здесь уместно заметить, что именно рационально-логическое начало в музыкальном мышлении, выводя мышление за пределы области, ограниченной только лишь чувственными ощущениями и восприятиями,

сообщает ему качества, характерные для мышления в общепринятом смысле этого термина, делает духовную жизнь музыканта не только эмоциональной, но и интеллектуальной. Однако одним лишь пониманием "устройства" музыкального материала не исчерпывается содержание понятия "музыкальное мышление". Только проникновение в выразительно-смысловой подтекст интонаций с одной стороны, и осмысление логической организации с другой стороны, создает в своем синтезе музыкальное мышление в подлинном смысле этого понятия. Мышление в таком случае представляет собой отражение в сознании человека музыкального образа - единство рационального и эмоционального. Только сплав двух основополагающих функций музыкального мышления делает художественно полноценными процессы музыкально — мыслительной деятельности человека.

Итак, музыкальное мышление начинается с оперирования музыкальными образами, а развивается с постепенным усложнением звуковых явлений, перерабатываемых сознанием человека. От образов элементарных к более углубленным и содержательным, от фрагментарных и разрозненных к более масштабным и обобщенным.

Качественно особую ступень музыкального мышления представляет собой мышление творческое, которое может проявляться в различных видах и формах, основные из которых - сочинение музыки, либо интерпретация в исполнении. Такова, в общих чертах, последовательность становления и развития музыкального мышления.

Особо следует выделить вопрос о месте и роли понятия в процессах музыкального мышления. Как уже было сказано, вне эмоций нет музыки, и музыкальное мышление оперирует образными категориями, то и развитие музыкального мышления в педагогике зачастую сводится к развитию эмоциональной стороны музыкального сознания обучающегося. И надо сказать, что это общепринятый, можно сказать, магистральный путь обучения игре на любом музыкальном инструменте. Важнейшая задача

"педагогика музыкального мышления" - формировать соответствующие представления и понятия, которыми подытоживались бы результаты практической деятельности обучающихся музыке. Уровень развития музыкального мышления, как и в каждом из видов мышления человека, прямо и непосредственно зависит от качества овладения соответствующими понятиями, их содержательности и емкости, меры их тонкости и одновременно широты обобщения (виды legato, staccato и так далее), а в целом, - от системы понятий. Надо помнить, что игровая практика материализует в виде живых, звучащих образов то, что сформировано музыкальным сознанием. И нельзя, чтобы в сознании обучающегося мертвым грузом откладывались схоластические знания, формулы и сведения. Форма, структура музыки, её мелодические, полифонические, гармонические, метроритмические, тембро- динамические и иные особенности - все это, будучи опробовано и применено в исполнении, конкретизируется, наполняется реальным музыкальным смыслом! Игровая практика, иными словами, дает нечто особое, ей лишь присущее, то что определялось Б.В. Асафьевым как "ощущение материала изнутри". Именно эти "ощущения изнутри" и проясняют логические абстракции, сопряжение с теми или иными музыкальными явлениями, создают оптимальные условия для протекания музыкально-интеллектуальной деятельности обучающегося, возводят эту деятельность на более высокую в качественном отношении ступень. Художественное наполнение музыки (а не еле слепленное исполнение наизусть) неизбежно вводит действие все "механизмы" музыкального мышления, отзываясь на всей его структуре. Высшей целью для каждого, исполняющего музыку должна быть, естественно, не пассивная её "передача"; не элементарное репродуцирование, но, напротив, самостоятельное творческое переосмысление, интерпретация в прямом смысле этого слова. Таким образом, мысль музыканта-исполнителя в принципе мысль творческая, инициативная по самой своей природе. Я

считаю, что необходимо чаще говорить об этом ученикам, не боясь, что не поймут, ведь надо же открывать перед ними горизонты!

Исполнение музыки - действие, эмоционально насыщенное в самой своей основе, в принципе неизбежно активизирует музыкальное мышление, создает условия для эффективного протекания музыкально-интеллектуальных процессов.

1.2. Воспитание и развитие музыкального мышления у обучающихся.

По поводу обучения и развития мышления обучающегося в педагогике и психологии высказывались различные мнения. Обучение и развитие не являются адекватными процессами. В то же время эти процессы тесно связаны между собой. Развитие осуществляется не иначе как в обучении, по мере приобретения обучающимися определенной суммы знаний, обогащения его индивидуального опыта. Интеллектуальные свойства обучающегося, развитость его сознания оказывают самое непосредственное воздействие на ход обучения - его содержание, структуру, качественные показатели, конечные результаты. Из жизненного опыта, ровно как из специальных наблюдений, известно: легче и успешнее овладевает знаниями тот, чей умственный потенциал более высок. Не подвергается сомнению тот факт, что любое обучение дает какой-то результат в развитии. Однако - и это принципиально важно - развивающий эффект обучения не всегда оказывается одинаков.

"Обучение может идти по касательной к развитию и не сказывать на него существенного влияния" - Л.А. Баренбойм.

Это может быть при следующих обстоятельствах:

1. Изучается минимальный по объему учебно-педагогический репертуар
2. Урок обедняется по содержанию, сводясь по сути своей в тренировку профессионально - игровых качеств.

3. Преподавание носит авторитарный характер, не развивает в надлежащей мере самостоятельный характер, не развивает в надлежащей мере самостоятельности ученика, его активности и творческой инициативы, а всё вместе инициативности музыкального мышления.

4. Умения и навыки, формирующиеся в процессе обучения, оказываются ограниченными по диапазону действия, недостаточно широкими и универсальными. Методисты отмечают, что "почти никакого внимания не уделяется развитию навыков чтения с листа, ансамблевой игре, подбору по слуху и транспонированию" (А. Николаев). Как же понимать развитие в занятиях музыкой вообще и музыкальным исполнительством в частности? Термин "развитие" имеет широкое хождение в педагогической среде. Однако содержание, вкладываемое в него, бывает подчас расплывчатым, недостаточно определенным, в разных случаях трактуется по-разному.

Общемузыкальное развитие - многогранный процесс. Одна из важнейших его сторон связана с развитием комплекса специальных способностей (слуха, памяти, ритма). Но развитие обучающегося музыке не сводится лишь к выявлению и кристаллизации в ходе учения его специальных возможностей. Не менее существенны и те внутренние сдвиги, которые совершаются в сфере профессионального мышления обучающегося.

Г.М. Цыпин определил принципы развивающего обучения в фортепианной педагогике. Все дело в организации педагогом процесса обучения, его системности. Практика свидетельствует: при одной организации дела коэффициент развивающего действия музыкального преподавания может значительно возрастать, в других условиях - столь же заметно снижаться. Личность преподающего, его система педагогических принципов - вот главное.

Фундамент развивающего обучения - сложенные воедино четыре основных музыкально - дидактических принципа.

1. Увеличение объема музыкально - педагогического репертуара, освоение многого.

2. Ускорение темпов прохождения определенной части учебного материала.

3. Содержание урока - увеличение меры теоретической емкости знаний.

4. Отход от пассивных способов деятельности, имеющих широкое хождение в ученической среде, необходимость работы с материалом, при которой с максимальной полнотой проявлялись бы самостоятельность, творческая инициатива обучающегося. Воплощение этих принципов на практике затрагивает содержание обучения, выдвигает на передний план в учебном процессе определенные выводы и формы работы, не оставляет в стороне и методы (способы) преподавания.

Основной целью является отнюдь не обучение фортепианной игре как таковой, а воспитание музыканта, фортепианная игра - только средства, это означает, что музыкальный язык должен стать для ребенка родным языком, непосредственной выразительной речью. Надо открыть для воспитателя музыки душу и уши ребенка и научить его читать нотный текст, как читают текст словесный, то есть научить читать не буквы и слова, а понимать кроющийся за ними смысл. Наконец, это означает открыть тайны инструмента, на котором он творит, и тайны организма, посредством которого он творит. Нельзя забывать и о воспитании общечеловеческих качеств, таких, как заинтересованность и ответственность, терпение, усидчивость и внимание. Каждое задание ученику и каждый его успех должен отвечать на вопрос: "А что я смогу построить на этом в дальнейшем?"

Глава 2. Методы и формы педагогической работы:

2.1. Анализ методов педагогической работы

В этой работе я рассматриваю три основных метода педагогической работы:

1. Метод подражания.
2. Метод эмоционально-волевого воздействия.
3. Метод интеллектуальный.

1. Метод подражания обращается к пассивным способностям ученика: "на слух" и "с рук" педагога. Применим в работе с начинающими. Если обучающийся восприимчив и научился понимать требования преподавателя, путь этот может оказаться очень экономичным и давать хорошие результаты.

2. Метод дирижерский. Педагог стремится воздействовать на фантазию ученика, эмоциональность. Он оперирует образами, сравнениями, ассоциациями; обращается к эмоциональным возбуждениям (путем пения и жестов) и, наконец, к иллюстрациям исполнения. Яркие музыкальные представления и повышенная творческая активность обостряют работу психомоторной сферы и помогают разрешить художественные и даже технические задачи, которые казались неразрешимыми. Такой метод предъявляет большие требования к инициативе ученика. Но воспитание под воздействием чужой воли может повлечь за собой развитие творческой пассивности.

3. Противоположный метод дирижерскому - интеллектуальный. Само название объясняет его содержание. Он обращен к сознанию ученика. Он основан на вере, что все, относящееся к исполнительской технике в широком смысле этого определения опирается на ряд закономерностей; что закономерности эти могут быть проанализированы, сформулированы. Конечным стремлением интеллектуального метода является научно обоснованная система "объективного обучения". Такой метод требует от ученика максимальной сознательности, активности, но он вернее других приводит к самостоятельности.

Но, далеко не всё в самой музыке и в её исполнении можно объяснить словами. Чрезмерная рационализация может даже оказаться вредной, лишить художественную и даже двигательную сторону исполнения непосредственности. Чисто словесное преподавание Ауэр называл "преподаванием немого".

Каждый из описанных методов имеет право на существование. Они должны взаимодействовать и использоваться в работе в зависимости от типа ученика, стадии его развития и задач обучения на данный момент. С менее подвинутыми и менее активными педагог должен на уроке искать пути и методы решения задач. При этом нужно указать не одно, а несколько решений, обосновав такую возможность. "Но ошибка, если заниматься со способными так же, как с неспособными. Им нужно прививать большую самостоятельность. Полезно, чтобы выводы и обобщения делали сами ученики, сравнивая свои ошибки и достижения с ошибками и достижениями товарищей, наблюдая "со стороны" за работой педагога с другими учениками. Особо надо акцентировать значение домашней работы: она основа всего.

Способность самообучаться - решающая способность. Мы все часто грешим против основного положения педагогики и больше всего ценим "отражающих" учеников. Педагоги увлекаются своей способностью заражать ученика и радуются, видя в нем отражение самих себя. В основе этого педагогического недостатка лежат два момента: увлечение техникой педагогического процесса и, в то же время, явный недостаток педагогической техники.

В комплексную способность учиться входит не только способность видеть, слышать и перенимать, но и способность понимать учителя, понимать не только то, что учитель показал, но почему и для чего он показывает тот или иной прием, почему показывает так, а не иначе. Для этого требуется не только способность анализировать показываемое, но делать выводы и обобщать разрозненные указания. В каждом указании ученик

обязан искать тенденцию. Плох тот ученик, который старается запомнить указания, полученные на уроке, и аккуратно их выполнить. Плох учитель, который требует этого от учеников.

Но если мы хотим, чтобы наши ученики не запоминали, а понимали наши указания (для этого мы нередко одно и то же объясняем и показываем различно), то путь, которым мы поведем ученика к этому, не простой и не прямой. На определенном этапе мы сами ставим задачи и подсказываем методы и технику их решения.

В подлинно творческой педагогике учатся оба: ученик и учитель, и осуществляется важнейший принцип: *уча-учись!*

Конечно, педагог не должен утрачивать ведущей роли. За ним знание, опыт, которых нет еще у ученика. Учитель впереди! Но не натаскивать ученика на предлагаемый готовый образец должен он, а наталкивать на поиски одного из возможных решений художественной задачи, отвечающего его, ученика, индивидуальности - вкусам, темпераменту и техническим ресурсам.

Вопрос материала педагогической работы. Вопрос этот не так прост, как кажется с первого взгляда. Обратившись к содержанию учебных программ, увидим, что требуется: изучение гамм, этюдов, а не разного вида игровых движений: пальцевой техники, кистевой техники, крупной техники и так далее. Составители программ, очевидно, рассчитывают, что изучаемый материал обеспечит развитие обучающегося. Но материалом всякой работы является то, что подлежит обработке. Разве для педагога важны технические формулы, этюды, пьесы больше, чем сам ученик, его психические и физические данные? Ведь "существо" ученика - это его особым образом направленная психика: внимание, воля, мышление, эмоции.

Педагог должен говорить об ученике: "я его узнаю", а не "я его знаю". Каждый ученик - живая, растущая, развивающаяся и при этом изменяющаяся личность. *Чтобы что-то двигать, нельзя самому стоять на месте.*

Работа с учениками, особенно малоодаренными, ведет к упрощению исполнительских задач, и, в конце концов, к упрощению музыкального мышления и воображения педагога. Нельзя безнаказанно слушать только плохую музыку. Грубо говоря, педагог глупеет. Эту опасность можно предотвратить, если педагог работает не только над учеником, но и над собой. Необходимо находить возможность заниматься педагогу на инструменте!

2.2. Анализ форм педагогической работы

Теперь о формах работы с обучающимися, развивающих музыкальное мышление.

1. Чтение с листа. Нет необходимости специально штудировать произведение, совершенствоваться в техническом плане, не для запоминания, не для заучивания, а просто из "потребности мыслить, узнавать, открывать, постигать, наконец, изумляться" (В.А. Сухомлинский). Отсюда и особый психологический настрой при чтении с листа. Процесс ознакомления с новой музыкой должен иметь особую яркую привлекательную эмоциональную окраску. "Прежде всего, дает волю непосредственному чувству: остальное приходит потом" - К.Н. Игумнов. Занятия чтением с листа способствуют в конечном счете углублению, обогащению, качественному улучшению процессов музыкального мышления. Важно научить обучающегося читать с листа по принципу вижу-слышу-играю. Начинать надо с дошкольной группы, на каждом уроке с помощью трех основных способов:

- а) "разведка глазами" на несколько нот вперед;
- б) не смотреть на руки, "вслепую";
- в) ориентация при игре по графическим абрисам нотной записи, по контурным очертаниям нотных структур (направленность движения, аккордовые стереотипы, уточняя нижний звук, альбертиевы басы, арпеджио, гаммы и т.д. и т.п.). Читать как бы "сквозь ноты".

Минимум нот - максимум музыки. Следующие друг за другом звуки должны быть организованы в мотивы, фразы, предложения и так далее.

Только игра "по фразам" способна сообщить процессу чтения с листа осмысленность, внутреннюю логику и эмоциональную окраску, а не вышагивание от ноты к ноте. Также нужно научить знакомиться с текстом посредством мысленного прочтения, проигрывать в уме.

2. *Эскизное разучивание музыкального произведения.* "После того, как учащийся извлек нужные для него умения и знания (заранее запланированные педагогом), разобрался в тексте, правильно и со смыслом играет нотный материал, работа над произведением прекращается" - Л.А. Баренбойм. Эскизная форма занятий обучающегося ведет к существенному увеличению количества прорабатываемого им музыкального материала. Эскизы в живописи - обязательная и очень продуктивная форма работы. И в музыке это очень полезно для усвоения точного навыка, для экономии времени. Но пока нет методики эскизной работы над произведением. Специалистами обращается внимание на то, что "важны обязанности педагога". Репертуар должен быть максимально разнообразным по составу, стилистически богатым и многоплановым. Важно, чтобы произведения нравились обучающемуся, будили у него живой и горячий эмоциональный отклик. Если программа экзамена включает то, что надо сыграть молодому музыканту, то здесь вполне возможно обращаться к тому, над чем ему хочется работать. Трудность можно завышать, нет необходимости выучивать наизусть. "Нам важно добиться того, чтобы ученики умели хорошо играть по нотам, и это нужно систематически развивать" - М. Фейгин. Как развивать? Регулярно и систематически!

Эскизное освоение учащимися одних произведений должно постоянно и непременно соседствовать в их практике с законченным выучиванием других, обе формы учебной деятельности полностью реализуют свои возможности лишь в тесном, гармоничном сочетании друг с другом, не входя в противоречие.

Другие формы - транспонирование, игра по слуху, но на них я останавливаться не буду в этой работе.

Хочу сделать акцент на следующем: всякая педагогика определяется ответами на 4 вопроса: кого учить?, для чего учить?, чему учить?, как учить? Кого и для чего - решают родители, к нашему сожалению. Чему - в основном, двум вещам: 1. Внимательному и грамотному чтению нотного текста, пониманию музыкального замысла автора. 2. Технике, то есть приемам и средствам, позволяющим воплотить на инструменте, в конкретном звучании то, что исполнитель "вычитал" в нотах. Итак, текст плюс техника. И то, и другое бесспорно очень важно и нужно; но ограничиться этим нельзя, если мы хотим вырастить будущих музыкантов (в этом, я думаю, главное удовлетворение преподавателя музыки). Поэтому необходимо своевременно нащупать и бережно пестовать в ученике ростки исполнительской самостоятельности, умения самостоятельно находить технические приемы для воплощения собственного замысла.

Советую использовать вариант изучения текста: дать возможность самому интерпретировать. Для этого необходимо дослушать до конца разбор, а потом доказывать почему нельзя так, как сыграл, а что хорошо сделал интуитивно. Легко все перечеркнуть, лучше - нащупать ценные зернышки собственной концепции. И затем, в дальнейшей работе, осторожно и постепенно очищая исполнение, показывая ученику чем и насколько авторское решение лучше ученического. Педагог должен все время не упускать из виду эти "ценные зернышки" концепции ученика - бережно возвращать их, помочь их росту и развитию. Только так воспитывается настоящий исполнитель, способный самостоятельно работать над произведением. Роль педагога - угадывать намерения ученика, невзирая на неясную, неумелую форму их выражения. Проницательность должна сочетаться с широтой художественного кругозора.

2.3. О развитии самостоятельной домашней работы обучающегося над техникой пианиста

Куперен учил своих учеников у них дома, и пока не научил их правильным домашним занятиям, запирали на ключ инструмент.

Лешетицкий гулял под окнами своих учеников и слушал их домашние занятия.

Технику можно выработать только самому: самые лучшие указания педагога по части аппликатуры и движений имеют только наводящий характер, требуют обязательной приспособительной работы самого ученика. Результат этой работы - прочный контакт между внутренним слухом и двигательным аппаратом играющего, вырабатывается абсолютная и мгновенная послушность рук его "звукотворческой воле". Этому и должен раньше всего научить ученика педагог.

Как же происходит эта приспособительная работа? Чему здесь можно научить ученика? Только одному, но самому существенному, тому, что направляет эту работу и определяет её результат. Этот фактор - слух, слух непрерывно напряженный и предельно изоощренный, различающий все оттенки звучания, сосредоточенное вслушивание во всё время работы. *Не делать ни одного движения, не брать ни одной ноты "мимо" слуха, вне требовательнейшего слухового контроля - вот основное правило, от соблюдения которого зависит успех в технической работе исполнителя.* Этому правилу и должен учить, это качество, в первую очередь, и должен воспитывать педагог. Тогда и не надо заниматься ученику по 6-8 часов в день!

Как учить исполнителя? Конечно, двумя средствами - словом и показом за инструментом, пропорции варьируются. Копировать игру хорошо, вспомним обучение художников, где копирование мастеров - обязательный этап обучения. Плохо тогда, когда требуют только точного копирования, не допуская иного исполнения. Сравнение с игрой педагога, старших учеников - один из методов обучения. Для того, чтобы во время обучения игре на инструменте ученик действительно "открывал" знания, испытывал потребность в их приобретении, важно чаще ставить его перед необходимостью выбора. Важно на раннем этапе обучения музыке, когда ученик усваивает новые для него понятия или исполнительские приемы,

подумать, что именно из новых знаний и умений обучающийся может усвоить путем самостоятельного поиска.

Заложенная в проблемных ситуациях необходимость выбора развивает слух ученика, его сообразительность. К сожалению, педагоги не всегда в полной мере используют возможность "единичного сравнения" как орудия проблемного обучения. Основная причина, по которой предпочитают давать правила в готовом виде - дефицит времени на уроке. Однако, выигрыш во времени в данном случае - кажущийся. По мере усложнения проблемных заданий педагог постепенно переводит ученика на новый уровень, когда уже можно говорить о применении метода "систематического сравнения".

2.4. О важности правильной педагогической речи.

Речь педагога. Об этом нужно помнить особо: лучше говорить кратко, образно и конкретно. При этом замечаний не должно быть слишком много. В.В. Пухальский, педагог Г.М. Когана, говорил: "У бедных учеников голова идет кругом от массы замечаний. Ваши указания правильны и интересны, но играть после них ваши ученики станут не лучше, а хуже. Потому, что до сих пор у них была хоть какая-то, пусть несовершенная картина, которую надо было осторожно, бережно подправлять, а теперь они вместо этой картины, вместо исполнения произведения будут выделять сотню различных мелких заданий - тут крещендо, там диминуэндо, здесь акцент и так далее". Из множества напрашивающихся замечаний нужно умело выбрать узловые, требующие самостоятельных выводов. В "словесной" части урока очень важен тон, которым делаются замечания. И помните, в нашей работе нужно терпение!

Заключение

К сожалению, тема воспитания и развития музыкального мышления не имеет достаточного отражения в методической литературе. Видимо, каждый преподаватель идёт своим путём. Мне в работе с учениками помогает то, что я веду их со школьного возраста в секторе педагогической практике колледжа до поступления в вузы. Труднее с ребятами, которые приходят из музыкальных школ. У них, как правило, проблемы с чтением с листа, самостоятельной работой над техническим материалом, накоплением репертуара, а главное, нет ответов на простые вопросы, типа: на какой вид техники этот этюд, какие пианистические навыки надо использовать для исполнения конкретного штриха. Часты ошибки в определении фразировки, формы и т.д. и т.п. А особенно трудно с изучением полифонии. По этой проблеме я веду экспериментальную работу с 1995 года после общения с профессором из Германии В. Бланкенхаймом. В моём классе все изучают полифонию по уртексту, к концу обучения научаются самостоятельно мыслить, играть на сцене “от первого лица”, учить своих учеников творчески. И я смею думать, что мой большой опыт педагогической работы опирается на стройную систему, дающую положительные результаты.

Список используемой литературы

1. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. Л., 1969
3. Вопросы фортепианной педагогики. Под редакцией *Натансона* Выпуск 3. М., 1971
4. Вопросы музыкальной педагогики. Под редакцией Натансона Выпуск 1. М., 1979.
5. Вопросы фортепианного исполнительства. Под редакцией *Натансона* Выпуск 3. М., 1973.
6. Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением. М., 1964.
7. Савшинский С.И. Пианист и его работа. М., 2002
8. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. М., 1984.