

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
«Детская школа искусств»
г. Гремячинск

РОДИТЕЛЬСКОЕ СОБРАНИЕ

«Воспитание культуры»

Преподаватель высшей категории

Павлова Л.Н.

2022г

Систематическое и целенаправленное развитие образного мышления маленького музыканта, его художественной активности требует занятий с ним по особой методике. Традиционное обучение детей игре на музыкальных инструментах в музыкальных школах в значительной степени не соответствует требованиям их духовного роста. Попытаемся по возможности помочь педагогу, предложив описание (в общих чертах) экспериментально-педагогической методики, которая основана на развитии музыкально-образного мышления и эмоциональной культуры ребенка.

Принцип музыкального обучения, который должен стать ведущим, - **опора на развитие образного мышления.**

Эмоционально-эстетическое развитое сознание должно быть «зерном», из которого потом вырастут все музыкально-художественные возможности ученика. Педагог начинает формировать готовность музыкально-художественного сознания ученика еще до всяких попыток извлечь звук из инструмента и продолжает делать это, когда ученик уже музицирует. **Художественная активность ученика, его образное мышление должны подвергаться такому же систематическому развитию, как это происходит с освоением всей музыкальной предметности и техники игры на инструменте.**

Вместе с тем следует указать еще два важных принципа, которые также необходимы в детском музыкальном обучении.

Один из таких принципов – **опора музыкального обучения на генетический метод.** генезис, происхождение музыкального переживания в нашей методике присутствует как история эстетических эмоций, настроений и чувств в музыке.

Прижизненное формирование эстетических эмоций (онтогенез) представляет собой переход наших обыденных эмоций и чувств в чувства и эмоции эстетические. В процессе же человеческой истории (филогенез) такой переход происходил в связи с развитием, расширением сферы искусства, в частности музыки, влияя на развитие самого языка музыки. Именно в историю музыкального переживания мы будем вводить ученика, когда покажем ему преломление того или иного настроения у композитора разных времен.

Еще один принцип – **кооперация, содружество.** Учитель специально не завоевывает авторитета, не подчеркивает своего превосходства, которое отличает его, профессионала, от непрофессионала-ученика. Авторитет педагога и так усматривается непосредственно в том доверии, которое оказывает ему ученик. Сама кооперация – не метафора и не допущение. Возможности педагога – умение, профессионализм и артистизм; возможности ученика – непосредственность, готовность к восприятию нового, эмоциональная открытость. Стремление к кооперации, к объединению усилий расширяет возможности ученика, и он верит в то, что, еще не нажимая на клавиши (не извлекая звука каким-либо путем на музыкальном инструменте), он уже музицирует.

Педагог вместе с учеником выбирает для будущего изучения и исполнения пьесу, задает ее ребенку на дом. Педагог не играет это произведение, а только напоминает, что нужно попытаться сыграть в указанном автором настроении. Далее педагог выбирает и выстраивает по хронологии 5-7 фрагментов из произведений выдающихся авторов (например, Бах, Моцарт, Бетховен, Брамс,

Чайковский, Шостакович). Выбранные фрагменты должны быть эмоционально достаточно определенными и насыщенными. В них должно присутствовать примерно то же настроение, что и в пьесе, которую будет изучать и исполнять ученик. Педагог должен уметь музыкально исполнить эти фрагменты.

На следующем уроке (т.е. на уроке, где и разворачиваются все этапы методики) ребенок играет произведение, как может. Выясняется, какое настроение слышит ученик в пьесе. Педагог дает свой синоним этого настроения для будущей ролевой игры. Произведение откладывается в сторону.

Педагог устанавливает доверительное общение с учеником. Он включает его в деятельность как соучастника исполнения. Организуется ролевая игра. Педагог исполняет выбранные им фрагменты, показывающие генезис настроения. Внимание ученика удерживается именно на настроении, а не на композиторских средствах.

Педагог проигрывает те же фрагменты дальше с целью показать и другие настроения, в том числе и контрастные. Ученик должен из всего «эмоционального поля» выделить «свое» настроение.

Любой из исполненных фрагментов, которые уже как-то запомнились ученику, педагог играет, намеренно и сильно искажая настроение. Ждет реакции ученика или озадачивает его вопросом: «Что случилось?». Ученик показывает, чувствует ли он искажение настроения.

Убедившись, что эстетическая эмоция уже стала личным «приобретением» ученика, педагог возвращает его к пьесе, и они начинают детально разучивать ее под знаком уже известного настроения.

Педагог стимулирует возникновение у ученика генерализованного (обобщенного) образа. Это может быть и домашним заданием. Можно попросить, чтобы ученик нарисовал свои впечатления от пьесы; можно выбрать репродукции картин, подходящих, по мнению ученика, к этой пьесе; можно использовать поэзию. Задача – найти образ другого вида искусства, который ученик признал бы как сходный по настроению с исполняемой пьесой. Завершенность этого образа повлияет на завершенность музыкальной формы.

Для того чтобы легко ориентироваться в эмоциональной структуре музыкального произведения, педагог сам должен некоторое время обучаться тому, что мы называем эмоционально-эстетическим анализом. Этот эмоционально-эстетический анализ отличается от анализа музыкального произведения, изучающего в качестве специальной дисциплины. На урок педагог должен приходить, естественно, имея совершенно четкие представления об эмоционально-эстетическом содержании всего музыкального материала, который будет звучать. Вообще педагог, желающий преподавать по такой методике, должен специально готовиться к музыкальным занятиям с ребенком.

ЛИТЕРАТУРА:

1. В.Г.Ражников «Резервы музыкальной педагогики». Издательство «Знание». Москва. 1980.