



• САНКТ-ПЕТЕРБУРГ •
• МОСКВА •
• КРАСНОДАР •

С. О. МИЛЬТОНЯН

ПЕДАГОГИКА ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ СКРИПАЧА

Учебное пособие

Издание четвертое, стереотипное



• САНКТ-ПЕТЕРБУРГ •
• МОСКВА •
• КРАСНОДАР •

М 60 **Мильтонян С. О.** Педагогика гармоничного развития скрипача : учебное пособие / С. О. Мильтонян. — 4-е изд., стер. — Санкт-Петербург : Лань : Планета музыки, 2020. — 324 с.: ил. — (Учебники для вузов. Специальная литература). — Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-8114-5410-5 (Изд-во «Лань»)

ISBN 978-5-4495-0633-7 (Изд-во «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ»)

ISMN 979-0-66005-588-5 (Изд-во «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ»)

Настоящая книга представляет собой научно-методическое и практическое исследование проблемы развития музыканта. Опираясь на данные современной философии, психологии и педагогики, автор анализирует достоинства и недостатки существующей системы музыкального образования в России и выстраивает принципиально новую, перспективную парадигму гармоничного обучения и воспитания музыканта.

Книга будет интересна всем занимающимся музыкально-педагогической деятельностью, а также родителям и учителям детских музыкальных школ.

ББК 85.315.3

М 60 **Miltonyan S. O.** Pedagogy of a violinist's harmonious training : textbook / S. O. Miltonyan. — 4th edition, stereotyped. — Saint Petersburg : Lan : The Planet of Music, 2020. — 324 pages: ill. — (University textbooks. Books on specialized subjects). — Text : direct.

This book represents a scientific, methodological and practical study of a musician's training. Basing on the data of modern philosophy, psychology and pedagogy, the author analyzes the advantages and disadvantages of the existing system of music education in Russia and builds a fundamentally new, promising model of musician's harmonious training and education.

The book will be interesting to everyone involved in musical and pedagogical activities, as well as to parents and teachers at children's music schools.

Литературный редактор — Елена Георгиевна Милогина,
доктор филологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Тверской
государственный университет»

Иллюстрации Гранта Гарибяна

© Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2020

© С. О. Мильтонян, наследники, 2020

© Г. Л. Гарибян, иллюстрации, 2020

© Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ»,
художественное оформление, 2020

Обложка

А. Ю. ЛАПШИН

Памяти моих родителей посвящаю



Moët & Chandon

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ НАЧИНАЮЩЕГО МУЗЫКАНТА В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОЙ ИМПРОВИЗАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(на примере обучения скрипача)

Истинный предмет учения состоит в приготовлении человека быть человеком.

Н. И. Пирогов

Единственная подлинная роскошь — это роскошь человеческого общения.

А. Сент-Экзюпери

Ученики...
Первая встреча с каждым из них всегда волнует, и волнение это не исчезает, несмотря на почти сорокалетний опыт работы. И это естественно: любой человек уникален, неповторим. Маленький, растущий, молодой — это всегда новая, раскрывающаяся миру «вселенная» в ее динамичном развитии. Сумею ли помочь ученику выявить лучшее из того, что в нем заложено природой, генами, космосом, Богом? Какой след оставлю в его судьбе? Какие уроки преподаст он мне и чему научусь у него сам?

Каждый педагог пытается ответить на подобные вопросы в меру владения своим ремеслом и понимания ответственности за дело в меру своей человеческой и профессиональной состоятельности.

В музыкальное училище ученик приходит ко мне от коллеги из начального звена образования — музыкальной школы. Основы заложены, и мне их развивать.

Определить уровень скрипичной подготовки можно за одну встречу, на первом уроке. Своему предшественнику я благодарен уже за его желание дать ребенку лучшее из того, чем владеет он сам. Присматриваясь к достоинствам дарования и «плюсам» в подготовке нового ученика, конечно, нельзя не обратить внимания и на недостатки. Однако отставания в техническом развитии, погрешности постановки рук поправимы. Даже искривление позвоночника, спровоцированное плохой постановкой и ослабленным здоровьем, еще можно, по молодости, подлечить, вернуть к норме, исправить. Проблемы «телесные», если можно так выразиться, все-таки решаются сравнительно просто. Они наглядны, «материально» зримы.

Р. Киплинг однажды высказал мысль о том, что каждый ничтожный поступок повседневности создает или разрушает личность. Регулярное общение ученика с инструментом, музыкой, педагогом, конечно же, «ничтожным поступком повседневности» не назовешь. Всегда ли обучение музыке способствует выстраиванию личности ученика? Наверное, и в личностной сфере возможны свои недочеты, деформации, профессиональные заболевания. Принцип «Не навреди!» в педагогике не менее важен, чем в медицине. Какую же ответственность я на себя принимаю, зачисляя молодого музыканта в свой класс! Как предохраниться от ошибок, не навредить человеческой судьбе? Есть ли здесь методики, закономерности, знания или же только интуиция, опыт, уровень личной культуры педагога?

Традиционная скрипичная методика — это наука о том, как играть на скрипке и как учить скрипичной игре, т. е. наука о ремесле. Вопросов воспитания личности она даже не ставит, не говоря уже о том, чтобы отвечать на них. Границы общепринятого понимания педагогического профессионализма очерчены благополучным состоянием игрового аппарата ученика для так называемой «работы над художественным

произведением». Профессиональным считается то, что соответствует удобной, целесообразной постановке, развитию рациональных технических приемов, благополучному звучанию инструмента. За этим рубежом, при переходе к связям технологии с музыкой, с личностью, понятие профессионализма теряет четкие ориентиры. Связи обучения музыке и самого процесса игры на инструменте с развитием личности ученика сегодняшняя методика не рассматривает, не изучает и в понятие профессионализма не вводит.

Безусловно, инструментальное и музыкальное Мастерство, Ремесло с большой буквы, имеет высочайшую ценность. Но абсолютная ли это ценность и является ли она высшей целью инструментальной педагогики?

В поисках необходимых знаний пришлось обратиться к возрастной и педагогической психологии. Эти науки и по сей день практически не ассимилированы методикой и не освоены музыкальной школой всех трех ступеней — начальной, средней и высшей.

В начале 80-х годов, после знакомства с новым пластом знаний и появления на их основе первых практических результатов, мне посчастливилось встретиться с выдающимся современным психологом, одним из авторов теории учебной деятельности, В. В. Давыдовым, а также с сотрудником возглавляемого им тогда Института общей и педагогической психологии Л. В. Виноградовым. Л. В. Виноградов занимается теорией и практикой элементарного музицирования, развивая идеи К. Орфа с позиции современной теории учебной деятельности. С ребенком Лев Вячеславович работает захватывающе интересно, тонко и мягко вводит его в сложные музыкальные понятия. Несколько лет я слушал семинары Л. В. Виноградова, много общался и беседовал с ним, провел несколько совместных семинаров, прежде чем решился по его совету собрать начинающих скрипачей в первую для себя группу. Появились обнадеживающие результаты. В то же время

в печати прозвучали страстные выступления Э. В. Пудовочкина за групповой метод обучения скрипичной игре. И хотя понимание возможностей группы у нас различно, я был благодарен коллеге из Белгорода (сейчас Э. В. Пудовочкин живет в Нью-Йорке) за стремление расшатать сложившийся стереотип традиционной методики.

Такова вкратце история рождения новых взглядов на обучение музыке и инструменту. В последние годы я неоднократно излагал их педагогам-практикам на семинарах в различных городах страны и за рубежом. Реакция слушателей, отзывы и письма последователей позволяют мне надеяться, что труд по созданию этой книги небесполезен и может вызвать сочувственный интерес у читателя.

ЧАСТЬ I. РЕБЕНОК

1. РОСТОК ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ

Всем знакома картина: тонкий стебелек травинки пробил асфальт и победно тянется к солнцу. Особенно впечатляет, когда над плотным покрытием возвышается шляпкой какой-нибудь пластинчатый гриб. Тронь его небрежно ногой — останется кучка трухи. Какая же отважная сила и целеустремленность была у этой рыхлой и теперь безвольной массы! Что же заставляло тонкие нежные ростки напрягаться и преодолевать, казалось бы, непреодолимые препятствия? Могучая потребность в развитии, огромная жизненная сила заложена программой еще в семени. Росток обладает необыкновенно богатым потенциалом. Количество витаминов в суточном проростке пшеницы в 350 раз больше, чем во взрослом растении. Его биоэнергия в 560 раз выше, чем в самом зернышке!

Ребенок — росток человеческий. В нем изначально заложено неумемное стремление к развитию. Цель ста-

новящейся личности — утвердить свое уникальное «я», выявить свое неповторимое и пока неизвестное предназначение, вплести свою судьбу в сложную, бесконечно богатую оттенками картину человеческих взаимоотношений. Самореализация индивида невозможна вне человеческого общества, без приобщения к опыту предыдущих поколений. Окружающий же его социум может или помогать процессу развития, высвобождая неограниченные потенции ребенка, или тормозить этот процесс, деформируя тем самым личность.

2. ПОМОГАТЬ ИЛИ ТОРМОЗИТЬ, ИЛИ ЗАЧЕМ «ЗАВЕДЕНЫ» УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ?

Человечество за свою историю наработало огромный пласт опыта — материальную и духовную культуру в широком (неведомственном) смысле слова. Ребенок — индивид, человеческий детеныш — испытывает непреодолимую потребность в присвоении опыта предыдущих поколений. Вне культуры невозможно его выживание в человеческом обществе, становление как личности, полноценное вхождение в мир. Введение ребенка в культуру, т. е. его воспитание, развитие, осуществляется в процессе межличностного общения. Оно может быть как непосредственным, так и опосредованным — через продукты деятельности других людей.

Так, вложив в руку малышу ложку, мы передаем ему результаты поисков предками утилитарно необходимой формы предмета с заданной функцией. Изначальная форма этого и других предметов человечеству не была дана, ее нужно было искать, выстрадать, придумать, произвести. Когда ребенок берет в руку ложку, он, сам того не осознавая, через нее общается с предками, наследует их опыт. Ложка — простой бытовой предмет. Какую же богатую культуру — материальную, эмоциональную, эстетическую, духовную — несет ребенку «царица музыки» скрипка!

В процессе эволюции человечества, по мере дальнейшего распределения труда, направленная передача культуры с целью воспитания индивида выделилась в особый вид деятельности — педагогику. Педагогика есть воспитание обучением, или воспитание и обучение в их органическом единстве. Конечная цель педагогики — становление личности ребенка как члена общества.

Объективные критерии достоинств или недостатков педагогического процесса в каждом конкретном случае вывести сложно. Для полной картины динамичных личностных изменений быстро растущего ребенка нужен целостный, постоянно меняющийся и углубляющийся анализ всей его деятельности. Исчерпывающе провести таковой попросту нереально. При определении качества педагогической «продукции» оказалось проще пользоваться опосредованными и внешними признаками динамики процесса. В качестве таких удобных показателей утвердились объем и качество полученных на уроке знаний.

Незаметно произошла подмена. На ограниченном, узком отрезке времени и деятельности ребенка передача знаний по предмету обрела самодовлеющее значение и стала самоцелью. Единый педагогический процесс раздробился на малозависящие друг от друга подсистемы. В результате оказалось, что собственно обучение — это знания и баллы, а воспитание — это словесные нравоучения и шефские концерты. Если бы подмена цели средствами имела место в практике лишь отдельных заурядных педагогов, было бы полбеда. Не всем природой, интуицией дана мудрость, сила и ответственность целостно, взвешенно относиться к личности ребенка. Но при обобщении педагогической практики ошибка может быть заложена в основу эмпирически складывающейся системы образования. Такая система уже потребует от педагога подмены цели средствами со всеми возможными грозными последствиями для развития личности

ученика. Учитель, призванный нести ребенку мировую культуру, выступает теперь как личность, способная ради более высокого балла деформировать и подавлять в процессе обучения другую личность. Удручающий, зловеющий результат рокировки цели и средств!

Учение — процесс двусторонний. Здесь сопряжены передача знаний учителя ученику и прием этих знаний последним.

Для учителя ученик — прежде всего объект педагогического воздействия, адресат получения знаний. Учитель — субъект деятельности. Он в ней активен. Однако для успеха дела активности одного лишь учителя недостаточно. В учебной деятельности и ученик не только может, но и должен быть активным. Потребность в развитии, присвоении культуры изначально заложена в нем природой. Именно в активности заключается специфика позиции субъекта деятельности. Если по каким-либо причинам ученик лишается прав субъекта деятельности, то неизбежно теряет активность, а с ней и возможность проявить свою индивидуальность. В результате учебная деятельность непоправимо нарушена, процесс учебы замер. Знания передаются, но некому их принимать — нет субъекта присвоения знаний! Все внешние атрибуты школы еще присутствуют: звонок, урок по расписанию и т. д. и т. п., но школы уже нет. Она — фикция, фантом. Ведь на нуле главное: знания хотя и отдаются, но не доходят до ученика, не становятся его достоянием.

Получается, что ученик в учебном заведении — наипервейшее лицо. Быть деятельным, иметь возможность развиваться не только его обязанность, о чем твердят ему взрослые, но, главное, его неотъемлемое право, о чем посильно радеет и он сам. Профессиональная педагогика, и в этом содержание и достоинство истинного профессионализма, как раз и должна создавать условия для плодотворной деятельности ученика.

Учитель обязан знать и в своей работе учитывать особенности деятельности в детстве. К сожалению,

практика начального и среднего звеньев музыкального образования свидетельствует о полном игнорировании этой фундаментально важной психолого-педагогической проблемы.

3. СЛУЧАЙНОЕ ОТКРЫТИЕ ПЕДАГОГА

В 1980 году, после рождения нашего первенца, мы с женой, также скрипачкой и педагогом, собрали молодых родителей, своих единомышленников, в Тверской родительский клуб последователей известной семьи Б. П. и Л. А. Никитиных. Сообща, советуясь, легче было выращивать, воспитывать малышей.

В клубе мы часто встречались со специалистами по проблемам детства. Одно из таких выступлений меня, педагога, потрясло. Врач-психоневролог рассказывал об особо чувствительных, сензитивных периодах детского возраста. Помню, тогда я очень сокрушался: о психологических проблемах, связанных с возрастной периодизацией детства, впервые узнал только через 15 лет после окончания консерватории. Без этих знаний прошли 15 лет практической работы педагогом! Оказывается, специалисты выделяют четко выраженные возрастные периоды психологических изменений в развитии ребенка. (Эти периоды описаны в любом учебнике возрастной и педагогической психологии.) Для каждого периода характерен свой ведущий вид деятельности. Это такая деятельность, которая именно в данном возрасте особенно потребна ребенку для полноценного развития, познания, освоения мира. Если ребенок по каким-либо причинам лишен ведущей деятельности, то его личностному развитию может быть нанесен непоправимый ущерб. Пример — дети типа Маугли. Даже профессиональные воспитатели-психологи не всегда могут ввести их в человеческое общество, вернуть к полноценной человеческой жизни. «Отлученный» от ведущей деятельности ребенок не может быть счастлив.

Я понял, что сведения о скрипке и музыке необходимо давать ребенку через характерные для его возраста виды деятельности.

4. ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ ДЕТСТВА

Родившись, ребенок впервые воспринимает мир. От рождения до 1 года ведущим видом деятельности *ново-рожденного* является первично-чувственное освоение мира в процессе непосредственного эмоционального общения. И чем богаче и разнообразнее чувства, которые при этом общении испытывает младенец, тем интенсивнее его развитие.

Становится понятным, почему «казенные» дети в государственном Доме ребенка отстают в развитии от своих «домашних» сверстников. Чистые и сытые, спеленутые, они лежат в палатах, видя в основном белый потолок. От богатства тактильных ощущений, зрительных образов и слуховых красок им достаются крохи.

В раннем детстве (от 1 года до 3 лет) ведущая деятельность — предметно-орудийная. Не правда ли, трудно приходится, когда приходят в гости знакомые с ребенком этого возраста? Всюду ему нужно проникнуть, все потрогать. Его так и тянет схватить, проверить «на зуб» все, что встречается на пути. Именно так ребенок, оказавшись в новой обстановке, реализует свою совершенно нормальную потребность познания окружающего мира через предметы и способы манипулирования ими. Поскольку он еще мал и в жизни неопытен, он не знает однозначных способов действий с какими-либо предметами (например, розетка — только для штепселя!). Взрослые вводят его в культуру в такой мере, в какой сами обладают ею. С этой мерой культуры, которая становится мерой терпения и желания помочь младенцу, они находят адекватные формы объяснения ему, что и как можно, что и почему нельзя.

Деятельность дошкольника (3–7 лет) разнообразна. Это рисование, конструирование, овладение навыками элементарного труда и учения. И все-таки дошкольный возраст — это царство игры. У старших дошкольников игра сложнее. С 5 лет отмечается тяготение к игре со сверстниками. Ребенок с удовольствием участвует в сюжетно-ролевых играх, моделирующих картину «взрослого мира», который так манит его своей таинственностью и частью которого он начинает себя осознавать.

Младший школьник (7–10 лет) — самый прилежный ученик. Ведущая деятельность — учебная. Характерна готовность к самоконтролю, к пониманию правила и следованию ему. Учитель — естественный лидер ребенка в этом возрасте.

После благополучного периода *подростковый возраст (11–14 лет)* ранним отрочеством взрывает гладкую привычную жизнь. Это период физиологического созревания, эмоциональных неровностей, контрастов в поведении, самоизучения и самоедства (зеркало — один из главных предметов в этом возрасте) — период, когда накатывается лавина вопросов о жизни и ее смысле, вопросов, на которые далеко не всегда находятся ответы. Ведущими видами деятельности являются самопознание и общение.

Наконец, *старший школьный возраст (15–18 лет)*. Ведущая деятельность — учебно-профессиональная, или профориентационная. Отчаянный возраст: по сведениям психолога И. Юна, среди погибших школьников больше всего именно 16-летних (проверка — на что способен?! Каким надо быть, чтобы уравновесить себя в таком жестком и неуравновешенном мире?). В младшем юношестве интенсивны поиски способов труда и существования.

После 18 лет основные ориентиры уже определены, будущая профессия чаще всего намечена, идет утверждение в ней — работа над мастерством. Детство закончилось, молодой человек входит во взрослый мир.

Возрастные периоды по протяженности индивидуальны для каждого ребенка. Изменения, происходящие в жизни общества, влияют на развитие детей, ускоряя его и, соответственно, смещая границы периодов.

Границы периодов особенно чувствительны. Именно здесь, на возрастных стыках, происходит перестройка: прежний вид деятельности себя исчерпал, а в новый еще предстоит войти. В это время с ребенком надо быть особо бережным, тактичным, терпимым, гибким, по возможности предупреждая кризисные ситуации.

«Деятельностный репертуар», который ребенок приобретает на определенном этапе своего становления, впоследствии используется и не в «своих» возрастных периодах. Так, младший школьник продолжает заниматься игровой деятельностью. Вместе с тем, несмотря на расширяющиеся возможности, наибольшее влияние на развитие личности оказывает тот вид деятельности, который психологи определяют как ведущий.

Заинтересованному читателю я рекомендую психолого-педагогическую литературу, в частности, статью Д. Б. Эльконина «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте» (Вопросы психологии. 1971. № 4), соответствующий раздел книги В. В. Давыдова «Проблемы развивающего обучения» (М., 1986), наконец, учебники по возрастной и педагогической психологии и другую специальную литературу.

Для тех, кому по каким-либо причинам сложно найти эти книги, привожу «Таблицу периодизации детства» по Д. Б. Эльконину (см. с. 18).

В таблице наглядно представлена периодизация познавательной деятельности. Познание отношений между личностями чередуется с познанием предметов, начал наук, профессий. Ведущая эмоциональность, характерная для человеческих отношений, сменяется ведущей интеллектуальностью, попыткой осмыслить эмоциональный опыт предшествующего периода.

Таблица периодизации детства (по Д. Б. Эльконину)

Возрастной период	Ведущая деятельность	На что направлена познавательная деятельность	Какая сфера психики преимущественно развивается	Новообразования возраста
Младенческий (0–1 год)	Непосредственное эмоциональное общение	На познание отношений	Личностная (потребностно-мотивационная)	Потребность в общении. Эмоциональные отношения
Раннее детство (1–3 года)	Предметно-манипулятивная деятельность	На познание предмета	Познавательные процессы	Речь и наглядно-действенное мышление
Дошкольный возраст (3–7 лет)	Ролевая игра	На познание отношений	Личностная (потребностно-мотивационная)	Потребность в общественнозначимой и общественно-оцениваемой деятельности
Младший школьный возраст (7–10 лет)	Учение	На познание начал наук	Интеллектуально-познавательная	Произвольность. Внутренний план действия. Самоконтроль. Рефлексия
Подростковый возраст (11–14 лет)	Деятельность общения в процессе обучения, организованной трудовой деятельности	На познание системы отношений в разных ситуациях	Личностная (потребностно-мотивационная)	Стремление к «взрослости», самооценка, подчинение нормам коллективной жизни
Старший школьный возраст (15–17 лет)	Учебно-профессиональная	На познание профессий	Познавательная	Мировоззрение, профессиональные интересы

ЧАСТЬ II. МУЗЫКА КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ

1. ГЕНЕЗИС ИСКУССТВА

Для выживания древнему человеку необходима была совместная деятельность с себе подобными. Средством общения явилось слово. Однако информация на вербальном уровне бедна оттенками, деталями, личностным отношением говорящего. «Мысль изреченная есть ложь», — сказал Ф. Тютчев. Передать словом все ощущения, оттенки тонкой мысли — мысли-образа, мысли-действия — трудно, почти невозможно.

Слово «дом», обобщив, выделяет этот предмет среди других, но не более. Если же спросить у собеседников, что представляется им, что встает за словом «дом», то проявится поразительно разнообразная картина. Для одного это крестьянский деревенский дом, для другого — девятиэтажка, для третьего — тепло домашнего очага, для четвертого — рисунок и т. д. Пересказать все варианты этой внутренней картины словом невозможно. В таком понимании-представлении-переживании слова зафиксирована уникальность жизненного опыта каждой отдельной личности и восприятия ею мира.

Для полноценного общения человеку нужен был другой, невербальный уровень передачи информации, такой, который бы позволил выразить личностное отношение, опыт передающего. Первичный обмен эмоциональной, чувственно-образной информацией далеких предков и стал зародышем искусств. По мере развития человечества развивался, «специализировался», углублялся поток информации на этом уровне. Передача ее все чаще выделялась в отдельный вид деятельности. И, наблюдая, например, у молодых народов ритуальные танцы у костра, можно уже в развернутом виде выделить ритм, тембр, звуковысотность (которые суть музыка в ее первичных проявлениях), ритм, пластику

(истоки танца и театра), маски, грим, декоративные украшения (начала изобразительного искусства) и т. д.

Обмен информацией происходил стихийно, импровизационно. *Импровизация генетически исходна в искусстве вообще и в музыке в частности.*

2. ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ И УЧЕБНЫЕ ОБОБЩЕНИЯ

Мышление — продукт деятельности исторического, общественного человека. В процессе жизнедеятельности человек сам создавал ситуации или попадал в такие из них, которые требовали решения разнообразных мыслительных задач.

Уже древние философы выделяли различные уровни в мышлении человека. Со времен Гегеля различают мышление разумное и мышление рассудочное. На разумном уровне решаются задачи аналитического, теоретического, диалектического, творческого характера, на рассудочном — рутинного, ремесленного, задачи с предсказуемым исходом. В иной терминологии это продуктивное и репродуктивное мышление. Оба уровня имеют свою «специализацию» в жизненных ситуациях и поэтому необходимы человеку. Еще в XIX веке было известно, что все мыслительные операции рассудочного уровня присущи не только человеку, но и высшим млекопитающим. На разумном уровне мыслит лишь человек.

Есть множество способов передать ученику знания учителя. Все они по методу сводятся к двум. В современной терминологии это научно-теоретический, или аналитический, метод, и метод эмпирический. Методы соотнесены с разными уровнями мышления и соответственно «обслуживаются» ими. Выделяют, разводят эти методы обучения по различным видам обобщения, возникающим и используемым в процессе учебы. В реальной практике методы применяются чаще всего в смешанном виде.

Если чувственно воспринимаемые предметы или явления свести в одну группу и сравнить, сопоставить их, то выделятся те общие признаки, которые отличают предметы именно этой группы. *Мыслительная операция сравнения, сопоставления и выделения общего* и есть технология получения так называемого эмпирического обобщения. Такое общее абстрактно. Оно дает первичное представление о некоторых свойствах предметов или явлений, по которым они собраны в группу. Но главного, конституционного, коренного, существенного в предмете или явлении обобщение такого вида не вскрывает. Поэтому эмпирическое обобщение не отражает сути предмета или явления.

Технология получения научно-теоретического обобщения принципиально иная. *Мыслительная операция «анализ»* помогает отвести все несущественные признаки и добраться до исходного, «клеточки». В ней заложено то первичное противоречие, которое является причиной возникновения и источником дальнейшего развития. Полученное исходное есть обобщение научно-теоретического вида. Процесс развития исходного, связь «клеточки» с результатом развития есть то, что называют сутью. В генезисе уже заложены возможные варианты развития и все те возможные проявления, к которым развитие приведет. Так, в желуде уже заложена возможность его превращения в ствол дерева, доску, мебель, бумагу.

Научно-теоретическое обобщение называют обобщением содержательным. В отличие от эмпирического абстракта оно конкретно, предметно. Вскрывая суть, содержательное обобщение дает не первичное представление о некоторых чувственно воспринимаемых свойствах предмета или явления, но глубинное, научное понятие.

Поясним сказанное примером. Отец показывает малышу «Запорожец», «Жигули», «Волгу» и называет их машинами. В результате у того складывается

обобщенный образ машины — небольшого, рассчитанного на несколько человек комфортабельного средства передвижения. Пользуясь полученным обобщением, малыш тотчас показывает еще несколько марок машин. Отец доволен понятливостью сына. «Осторожно, машина!» — предупреждает взрослый, увидев автобус. «Это не машина, а автобус!» — поправляет его малыш. Отец объясняет, почему автобус тоже машина. Малышу приходится изменить обобщенный образ машины, с которым он свыкся и который помогал ему ориентироваться. Теперь это уже транспортное устройство, на котором могут передвигаться не несколько, а много людей. Грузовик, который, по объяснению отца, также машина, вновь потребует смены «образа машины», вновь переориентирует ребенка. Самолет, который можно отнести к классу машин, почти полностью сбьет ребенка с толку. Внедрение каждого нового предмета провоцирует очередной конфликт между ним и имеющимся абстрактным образом. Дополненный образ с его новыми свойствами распатывает устоявшийся было абстрактный образ уже имеющегося общего и в очередной раз изменяет его, деформирует.

Без помощи взрослого ребенку бывает трудно ориентироваться в этих изменениях. Он начинает сомневаться в своих силах, т. е. в возможности самостоятельного успешного движения к знаниям. Но самым большим потрясением ребенка может быть встреча с машиной как с «устройством, выполняющим механическое движение с целью преобразования энергии, материалов или информации», а именно так толкует ее энциклопедический словарь. «Устройство» может стоять на столе, и взрослый будет расписывать достоинства новой машины, а у ребенка это вызовет осознание полной беспомощности от мучительного вопроса: «Какая же это машина?! Ни колес, ни сидений, ни «очеловеченных» размеров!» Тяготы малыша, все с большим трудом входящего в понятие «машина», изначально были

предопределены, заданы отцом. Своим объяснением он сформировал обобщенный образ, найденный в результате мыслительной операции сравнения, сопоставления. Именно такой способ получения знания, как нам уже известно, называют эмпирическим методом обучения.

Пример другого обобщения. На уроке учитель показывает детям белый лист бумаги, письменный стол, могучее дерево за окном, гладкий круглый желудь. Он спрашивает: есть ли внутренняя связь между этими столь различными предметами, «родственники» ли они? Спровоцированные внешним, чувственно воспринимаемым разнообразием, дети готовы ответить отрицательно. Но учитель рассказывает, как под воздействием влаги и тепла в земле прорастает желудь, росток поначалу похож на стебелек травки, затем это зеленый куст, потом — маленькое дерево, наконец, могучий дуб. Его можно срубить, ствол распилить. Из досок сделать стол или шкаф, из веток и щепок после соответствующей обработки — бумагу. Рассказ учителя о преобразованиях маленького желудя, который может стать и бумагой и мебелью, — это рассказ о связях исходной «клеточки» с продуктами ее развития. В своем рассказе учитель вскрывает не внешние, а внутренние, существенные связи. Поняв суть, ученик обретает понятие, эту суть отражающее. Его уже не спровоцирует обманчивое чувственное разнообразие предметов. Он понимает связи, скрытые от внешней чувственности. В таком способе введения в знание учитель использовал обобщение принципиально иного вида — обобщение содержательное.

Метод обучения с применением содержательного обобщения характеризуется как научно-теоретический, или аналитический. Он соотнесен с высшими формами мышления.

Эмпирические способы введения в знание малопродуктивны, задерживают и угнетают развитие ученика.

30 с лишним лет тому назад, когда советскую общеобразовательную школу нещадно критиковали за отсталость, эмпирические методы обучения в ней уже считались одиозными.

3. ВИДЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Модель урока по специальности одинакова во всех звеньях музыкального образования: в аспирантуре, консерватории, музучилище, ДМШ и на ее подготовительном отделении. На уроке ученик играет педагогу. Тот словами и показом корректирует его игру. Дома ученик пытается освоить замечания учителя — улучшить игру с учетом тех рекомендаций, которые он получил. Итог своей работы ученик показывает на следующем уроке, и весь цикл повторяется на новом уровне. Результат совместного труда выносится для публичного сольного исполнения, качество которого должно быть по возможности совершенным. Среди слушателей находятся коллеги педагога, которые профессионально оценивают игру ученика. Оценка чаще всего материализуется, «обналичивается» отметкой. Оценивается законченность инструментальной отделки, точность соответствия авторскому замыслу и глубина проникновения в него, искренность и своеобразие, личностность игры. *Музыкальная школа сегодня однозначно, аксиомно связывает освоение инструмента с интерпретацией как ведущим видом музыкальной деятельности.* Это устоялось и закреплено в традициях творческой практики педагогов, зафиксировано в нормативно-административных документах, регламентирующих направления работы, формы ее контроля и финансирование работы.

Однако исходным видом музыкальной деятельности на протяжении всей истории человечества была импровизация. Музыка бытовала, так сказать, устным, не отраженным в записи способом. Такое музицирование

называют фольклорным. Музыка рождалась спонтанно, т. е. импровизировалась на потребу случая. Если звучал удачный образец, он фиксировался памятью и по памяти воспроизводился, обрстая импровизационными вариантами.

В начале второго тысячелетия Гвидо д'Арецци предложил способ записи музыки, который был принят человечеством. Вместе с письменностью человечество обрело память. Появилась возможность не только записать нужный вариант импровизации, но через какое-то время вернуться к нему и улучшить, доработать его. Музыкант этого времени умел не только импровизировать, но сочинять и играть свое сочинение.

Интерпретация — исторически самый молодой вид музыкальной деятельности. Ей около 250 лет. В отдельный вид деятельности обособилось желание (и умение) музыкантов выразить свое индивидуальное мировосприятие через самостоятельное прочтение сочинения другого, чаще всего значительного музыканта, музыканта-личности. И если в XIX веке крупнейшие музыканты исполняли свои сочинения и интерпретировали сочинения других композиторов, то в XX веке картина изменилась.

Крупнейшие инструменталисты, живущие профессиональным музыкальным трудом, как правило, интерпретируют других авторов, не имея собственных сочинений. Совмещение композиции и исполнения собственных сочинений перешло из «серьезного» направления музыки в те «молодые» жанры, которые пока к академическим не относятся. Это авторская песня, рок, поп и прочая музыка, собирающая самую демократичную и широкую аудиторию (как и нынешняя классика в пору ее молодости).

Совместный импровизационный диалог, или полилог, есть генезис, «клеточка» музыки. Поэтому групповая импровизация должна быть исходной в обучении музыке.

Выбор интерпретации как основного вида музыкальной деятельности начинающего означает следование канонам эмпирического метода обучения. Разучивается пьеса, другая, этюд, соната, концерт и т. д. Все вместе, складываясь и обобщая, как предполагается, должно ввести ребенка в понятие «музыка».

Интерпретация требует концептуальности мышления и отточенного мастерства. Этим требованиям отвечает возраст старше 18 лет, возраст старшекурсника училища или студента консерватории. Дошкольник и ребенок всех школьных возрастов к такой деятельности чаще всего не готовы. К трудностям ученика, которого учат эмпирическим методом, прибавляются трудности ребенка, занимающегося «чужой», не по возрасту, деятельностью. Не здесь ли причина больших отсевов в ДМШ, особенно после младших классов, на выходе ребенка из возраста учебной деятельности? Не здесь ли причина неудовлетворенности занятиями музыкой даже тех, кто, устояв и вытерпев, ДМШ все-таки оканчивает? К сожалению, развернутых социопсихологических исследований о влиянии обучения в ДМШ на развитие личности ребенка пока не проводилось.

Как получается в жизни? Психологи утверждают, что всякий ребенок изначально имеет задатки к любому виду человеческой деятельности, в том числе и к музыке. Будущий ученик, переступающий порог музыкальной школы, улыбается учителю. Ребенку нравится инструмент, музыка. Через 3–4 года занятий, а иногда и раньше, выясняются многочисленные несовершенства подросткового ученика. Он ленив и невнимателен, не умеет себя организовать в домашних занятиях. Ему не хватает профессиональных данных и т. д. и т. п. Напряжение находит естественный выход: либо ребенок сам покидает школу, либо школа указывает ему на дверь¹.

¹ Даже исключительно одаренные дети (Д. Ойстрах, Л. Коган), судя по их воспоминаниям, испытывали психологические сложности на начальном этапе обучения.

Теперь выясняется, что обучение музыке — удел избранных и, возможно, наш ребенок в их число не входит! Характерно, что среди отвергнутых встречаются люди одаренные.

Да, у эмпирического метода обучения свои реальные заслуги в истории музыки. Но, с другой стороны, никто не знает, благодаря или вопреки методу обучения большие таланты обрели свое имя. Способ обучения сложился исторически, но это не свидетельство его научной выверенности и взвешенного разумом подхода, адекватного ребенку.

Возьму в сторонники своей точки зрения Герберта Караяна:

«Связь между различными науками и музыкальной практикой до сих пор еще недостаточно установлена и разработана, несмотря на наличие множества опубликованных на эту тему трудов. Мы еще не имеем удовлетворительных ответов на основополагающие вопросы о существовании восприятия и понимания музыки... поэтому необходимо стимулировать создание трудов в области физиологии, психологии и других дисциплин, связанных с музыкальными темами. Практическим результатом появления таких работ должна стать правильная (с научных позиций) постановка музыкального воспитания людей, начиная с младшего возраста (курсив мой. — С. М.) и кончая годами зрелости, а также воспитание публики концертных залов и оперных театров».

4. МОДЕЛЬ ПЕРВИЧНОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ

Если отрешиться от поэзии и «поверить алгеброй гармонию», то музыка — это ритм, форма (архитектоника), звуковысотность, тембр, гармония, динамика в их неповторимом разнообразии и единстве, другими словами, это как бы огромная сложная молекула, которая состоит из элементарных атомов-понятий. Если

музыкант владеет лишь одной единицей каждого из основных понятий музыки, он не сможет импровизировать. В диалоге он лишь повторит услышанное от партнера по импровизации, вложив в повторение свое содержание. Но достаточно появления в репертуаре начинающего хотя бы еще одной единицы любого из понятий, как у музыканта открывается возможность перебирать звуковые варианты. Если (по Л. В. Виноградову) красный кубик означает ТА (четвертая длительность), синий — ТИ-ТИ (две восьмые длительности), то варианты выстроенных кубиков могут звучать каждый раз по-новому. Построил кубики — как бы сыграл необыкновенную музыку по необычным нотам. Нота (*nota*) — по-латыни «знак». Знак необязательно графический и необязательно на бумаге. Почему бы действительно такому любимому в детстве кубику и не стать нотой?

В дошкольном детстве любой ребенок с упоением и независимым вдохновением играет. Построил что-то из кубиков, постояло — сломал, построил новое. Палка только что была конем — стала ружьем, потом внезапно, подчиняясь непонятно какому повороту фантазии, — ракетой. Только начал лепить из песка кулича, как интерес перекинулся на что-то другое. Представить палку ружьем, конем, копьём — для этого нужно мощное абстрактное и образное мышление!

У старшего дошкольника игра сюжетно-ролевая, со сверстником, так сказать, ансамблевая. Игра дошкольника непредсказуема, она — богатство фантазии и абстракции. Но ведь это же характерно и для импровизации в музыке!

В диалоге-полилоге совместной игры рождается импровизационный вариант звучания. Если через несколько уроков условиться с детьми, что кубики как будто бы присутствуют, дети легко идут на эту условность, и детская игра естественным образом переходит в звуковую импровизацию. Для импровизации так же

характерен диа-полилогизм, как для сольной интерпретации монологизм.

Исходные формы импровизации: много ли музыки в рождающихся звуках? Перебор звуковых вариантов сходен с упражнением. Речь идет пока о введении ребенка в музыку и о начальном развитии тех элементов, из которых она будет состоять. Природа музыкального инструмента, и скрипки в частности, такова, что, не упражняясь, не наработаешь навыка, даже простейшего исполнительного приема. Упражнение в широком смысле — это повторение в целях усовершенствования. Если повторяется один из первичных элементов музыки, то это упражнение в узком смысле слова. В этом значении мы и будем употреблять термин «упражнение».

Упражнение, разучиваемое по нотам, невероятно сухо. Но оно полезно, и поэтому его «назначают» даже маленьким детям. В педагогической технологии, связанной с введением в музыку через интерпретацию, «прикованный к нотам» ребенок долбит нудные звуки, в которых мало музыки. В импровизации, играя с себе подобным, он сам придумывает и извлекает те же звуки. Он так же упражняется, но насколько разительна мотивация ребенка импровизирующего отличается от мотивации ребенка интерпретирующего!

5. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

а) Дошкольник

В импровизационной игре ребенок свободно самовыражается, утверждает себя. Более того, импровизируя, он общается с себе подобным. Общение для него и есть цель, а звуки (кубики) — лишь средство общения. При такой постановке дела, безусловно, в центр внимания ставятся интересы личностного развития ребенка, а развитие технологии получает прикладное значение.

Для достижения цели игры дошкольник, как и ребенок любого другого возраста, с природной легкостью, гибкостью, ловкостью овладевает необходимыми средствами, причем значительно качественнее ребенка подневольного, для которого такое же достижение может оказаться вымученным. Довольно быстро, через 10–15 уроков, звуки импровизационного упражнения из уровня пред-музыки выходят на уровень музыки. Качественный переход можно зафиксировать, когда ребенок за прозвучавшим текстом услышит, отметит для себя подтекст. Тогда на вопросы типа: «О чем эти звуки?» — он словесно опишет образ или программу прозвучавшего текста.

Групповая импровизация — исходное в музыке, ее первый росток. Любое из основных понятий музыки легче, естественнее развивать в условиях групповой импровизации. Выше уже упоминались «ритмические» кубики Л. В. Виноградова. Приведем пример развития другого понятия — «формы в музыке».

Наименьшая смысловая единица формы — мотив, составляющий одну интонацию. Из мотивов состоит *первичная форма* — *вопрос-ответ*. Напряжение конца вопроса сменяется его разрешением и смягчением в ответе. Так построены стихи для самых маленьких. В такой же форме сами дети двух-четырёх лет наговаривают иногда даже непонятные слова, созвучия слогов, лишь бы выстроить ритмизированную двухдольную форму вопроса-ответа. Поначалу удобно и естественно складывать такую форму в музыке именно не в одиночку. Если обращаться с одним и тем же вопросом-рефреном к нескольким участникам импровизации и получать разные ответы-эпизоды, рождается *форма рондо*.

Трехчастная форма АВА потребует большего контраста срединного эпизода с крайними частями. *Форма вариации* рождается так же органично. Каждый из участников импровизации может предложить свой вариант темы — штриховой, регистровый, ладовый и т. д.

В групповом музицировании оказывается возможным введение еще совсем неопытных музыкантов даже в *начала сонатной формы*. На практике это выглядело так. Дети словесно сочиняли какую-то историю. Педагог организовывал их сочинение, задавая каждому по очереди вопросы: «О ком наша история (рассказ, сказка)?», «Кто еще в ней участвует?», «Где, когда, в каких условиях это происходило?», «Каким после этого стал главный герой?», «Что изменилось у другого действующего лица?», «Чем окончилась история?» На следующем этапе все вместе обсуждали выбор художественных средств: на какой струне, в каком звуковом диапазоне играть, какие штрихи и другие выразительные средства необходимы для музыкального портрета, картины, очередного эпизода. После этого сообразно выбору участников, их техническим возможностям раздавались задания на сочинение каждого из эпизодов. В итоге сообща проигрывалась музыкальная версия истории.

Однажды героиней очередной импровизированной сказки оказалась Яна (6 лет), одна из учениц группы. Музыкальный портрет Яны «нарисовала» ее подруга Алиса (6 лет), технически и музыкально более продвинутая. Следующий урок, как обычно, начинался с исполнения желающими домашнего задания. Оно включало либо сочинение нового, либо выучивание какой-нибудь пьесы по выбору самого ученика. Сразу же после предыдущего урока Яна решила подготовить к следующему занятию свой музыкальный «портрет». Ее мама, журналистка, рассказала, что 6-летняя дочь весь вечер учила пьеску, на следующее утро, когда мама взяла ее с собой на работу в редакцию, Яна продолжала упражняться и там. Плакала «крупными слезами», оттого что не все получалось так, как хотелось, но продолжала учить «Яну».

На следующем уроке на вопрос: «Кто хочет сыграть домашнее задание?» — она первой подняла руку

и немало удивила своего педагога, благополучно исполнив сложную для себя пьесу.

Я привожу этот случай как пример горячей заинтересованности ребенка в результатах своих действий.

Если бы пьесу такой сложности ей назначил педагог, это было бы завышением программы. Работая над такой пьесой, ребенок утонул бы в технических деталях. Но в нашем случае пьеса была придумана в присутствии Яны ее ближайшей подружкой, да еще посвящена ей! Понятно, что нашлись у Яны желание, упорство и воля для достижения цели. Важнейшие личностные качества Яны в этом учебном эпизоде развивались особенно интенсивно.

Начальные импровизации — упражнения в каждом понятии музыки, а также инструментального действия — состоят из однородных элементов. Развитие, т. е. усложнение, происходит в них за счет количественных, но не качественных изменений. Достаточно трех-пяти уроков, чтобы импровизация усложнилась и дети синтезировали в ней уже несколько понятий. Тогда освоение нового элемента проходит в условиях, когда закрепляются другие. Например, можно предложить ученику импровизацией закреплять терцию, оговорив при этом, что текст играется штрихом мартле и должен излагаться в простой трехчастной форме. Так первичные «атомы» понятий складываются во все более укрупняющиеся и усложняющиеся «молекулы».

Тот же самый принцип действует и в дозвуковой период освоения инструмента. Один из «атомов» «молекулы» может быть инструментальным. Например, отработка упражнения «Шлагбаум» в правой руке может проходить так (см. с. 209). Смычок держится вертикально перед собой. Двухтактовая, по две четвертых в такте, ритмическая импровизация, основанная на сочетании ТА и ТИ-ТИ. На ТА смычок склоняется вправо, на ТИ-ТИ — дважды влево. Вместо расставленных разноцветных кубиков — разнообразные движения руки