



## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА</b> .....	7
1.1. Интересы личности как социально-психологический феномен.....	7
1.2 Средства развития познавательного интереса в системе школьного образования.....	21
<b>ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО (по материалам научных и научно-методических работ отечественных пианистов- педагогов)</b> .....	37
2.1. Учитель – ученик: особенности межличностных отношений, их роль в формировании и функционировании познавательных интересов учащихся- пианистов.....	37
2.2. Вопросы педагогического репертуара и методы обучения в фортепианном классе.....	54
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	77
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	79

## ВВЕДЕНИЕ

Фортепиано – универсальный, обладающий огромными художественными возможностями инструмент, позволяющий исполнять практически любую музыкальную литературу – от незатейливых детских песенок до крупных симфонических произведений. Именно поэтому, а также в силу его широкого распространения в музыкальном быту, обучение игре на фортепиано всегда было и продолжает оставаться самой востребованной сферой массового музыкального образования. Дети 5-6 лет приходят учиться в ДМШ/ДШИ и, несмотря на весьма скромные музыкальные способности большинства из них, начинают с энтузиазмом, свойственным детскому возрасту, постигать азы фортепианного искусства. Однако к моменту окончания учебного заведения подобный энтузиазм почему-то исчезает, улетучивается, незаметно сходит на нет, и лишь немногие из выпускников школы готовы связать свою дальнейшую жизнь с профессией музыканта. В числе основных причин указанного явления – недостаточная развитость мотивационной сферы учащихся, вследствие чего ребята продолжают учиться игре на фортепиано «по привычке», не испытывая по отношению к этому занятию искренней, живой заинтересованности. Парадоксальным образом подобная ситуация встречается порой и на профессиональном этапе музыкального образования – в фортепианных классах средних учебных заведений и вузов.

Интересы личности, будучи одним из главных мотивов человеческой деятельности, определяющих ее специфическую познавательную направленность, давно уже стали предметом исследования ученых разных специальностей. Существенный вклад в разработку проблемы внесли отечественные психологи и педагоги (Б. Г. Ананьев, М. Ф. Беляев, Л. И. Божович, В. Б. Бондаревский, А. Г. Ковалев, Н. Г. Морозова, Н. Ф. Талызина, Г. И. Щукина и др.). Вопросы развития познавательного интереса учащихся рассматриваются в трудах Э. Б. Абдуллина, Б. В. Асафьева, Н. А. Ветлугиной, Н. Л. Гродзенской, Л. Г. Дмитриевой, Д. Б. Кабалевского, Л. В. Школяр и других деятелей педагогики музыкального

образования, ориентированной на общеобразовательную школу и массовое музыкальное воспитание детей. Вместе с тем существует отрасль педагогической теории и практики, в которой проблема развития познавательного интереса учащихся не нашла пока адекватного отражения. Таковой, с нашей точки зрения, является музыкально-исполнительская педагогика, в частности фортепианная. Вывод основывается, прежде всего, на отсутствии в данной области специальных исследований, посвященной этой животрепещущей теме, хотя логично предположить, что отдельные аспекты последней не могут не рассматриваться и не подвергаться анализу в научных и научно-методических трудах отечественных педагогов-пианистов – представителей русской пианистической школы.

Исходя из сказанного, констатируем наличие **противоречий**:

– между значимостью мотивационного компонента в музыкальной учебной деятельности, связанной с обучением игре на фортепиано, и недостаточностью научно-теоретической базы, обеспечивающей развитие одного из важнейших мотивов такой деятельности – познавательного интереса;

– между теоретической разработанностью проблемы развития познавательного интереса учащихся в психологии и общей педагогике и недостатком подобных исследований в музыкально-исполнительской педагогике, направленной на обучение фортепианному искусству.

Данные противоречия определили **актуальность проблемы** исследования, которая заключается в обобщении и систематизации сведений по вопросам развития познавательного интереса учащихся, содержащиеся в научных и научно-методических работах отечественных пианистов-педагогов, что и обусловило выбор темы: «Проблема развития познавательного интереса учащихся в трудах представителей русской пианистической школы».

**Объектом** исследования является учебно-воспитательный процесс в учреждениях предпрофессионального и профессионального музыкального образования (фортепианный класс).

**Предмет** исследования – психологические предпосылки и средства развития познавательного интереса учащихся в трудах представителей русской пианистической школы.

**Цель** исследования – проанализировать и обобщить пути решения проблемы развития познавательного интереса учащихся представителями русской пианистической школы.

**Задачи** исследования:

1) раскрыть содержание понятия «интересы личности» в широком социально-психологическом аспекте;

2) охарактеризовать средства развития познавательного интереса, сложившиеся в системе школьного образования;

3) выявить особенности межличностных отношений учителя и ученика в условиях индивидуального обучения игре на фортепиано, их роль в решении проблем развития познавательных интересов учащихся-пианистов;

4) рассмотреть вопросы педагогического репертуара и методы обучения в фортепианном классе, связанные с развитием познавательного интереса учащихся, с учетом: а) их специфики; б) включенности в систему общей и музыкальной педагогики.

**Методологическую базу** исследования составили: концепция деятельностного подхода к развитию личности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.); труды по теории межличностного и педагогического общения (А. А. Бодалев, Л. П. Буева, В. А. Кан-Калик, В. Н. Куницына, А. А. Леонтьев); положения теории развивающего обучения в общей и музыкальной педагогике (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов Л. В. Занков, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Г. М. Цыпин, Д. Б. Эльконин); работы в области музыкальной психологии и психологии музыкального исполнительства (Е. В. Назайкинский, Г. М. Коган, Б. М. Теплов, Г. М. Цыпин и др.); положения теории и методики музыкального воспитания и образования школьников (Э. Б. Абдуллин, О. А. Апраксина, Л. А. Безбородова, Л. Г. Дмитриева, Д. Б. Кабалевский, Е. В. Николаева, Л. В. Школяр и др.).

В ходе исследования применялись следующие **методы**:

- анализ психолого-педагогической, искусствоведческой, музыкально-психологической и музыкально-педагогической литературы по изучаемой проблеме;
- сравнение передового педагогического опыта преподавателей фортепиано в музыкальных учебных заведениях предпрофессионального и профессионального уровней;
- классификация и обобщение полученных результатов.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в попытке выявления в обширном научном и научно-методическом наследии представителей русской пианистической школы проблематики, связанной с развитием познавательного интереса учащихся, и нахождением путей ее осмысления с позиций общей и музыкальной педагогики.

**Практическая значимость** исследования обусловлена возможностью использования результатов последнего в преподавательской деятельности пианистов-педагогов.

**Структура** исследования: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА**

### **1.1. Интересы личности как социально-психологический феномен**

Человеческие интересы (от *лат.* interest – иметь значение) – широкое и многогранное понятие, являющееся предметом изучения различных наук (философии, социологии, психологии, педагогики). В общепhilosophическом плане данное понятие трактуется в качестве причины социальных действий, событий, достижений, стоящей за непосредственными побуждениями – мотивами, устремлениями, помыслами и т.д. – участвующих в них индивидов и социальных групп [72]. С точки зрения ученых-социологов, понятие интереса включает в себя направленность субъекта на значимые для него объекты, связанную с удовлетворением потребностей индивида, определяющую его социальное поведение и место в системе общественных отношений [64]. В психолого-педагогических исследованиях интерес рассматривается, во-первых, как выражение общей направленности личности, охватывающей важнейшие психические процессы – восприятия, памяти, мышления – и реализующейся в ее познавательной деятельности (Б.Г. Ананьев, М.Ф. Беляев, Л. И. Божович и др.), во-вторых, как специфический мотив человеческой деятельности, способствующий ориентировке в какой-либо из областей теоретических или практических знаний и, соответственно, более полному и глубокому постижению окружающей действительности (А. Н. Леонтьев, А. Г. Ковалев, А. В. Петровский и др.) и, в-третьих, в качестве фактора повышения познавательной активности учащихся в системе средств обучения (Б. Б. Бондаревский, Н. Г. Морозова, Г. И. Щукина и др.).

Генезис механизмов человеческой психики имеет своим источником удовлетворение социальных потребностей. Так, в ходе исторической практики, на определенном её этапе, возникла и приобрела затем суверенное значение потребность человека в познавательной

деятельности и, соответственно, энергетическом обеспечении таковой. Человеческая психика «отреагировала» появлением **интереса** - уникального психологического механизма, наделённого способностью направлять и интенсифицировать процесс познания, придавая ему ярко выраженную эмоциональную окраску [9]. Интерес, поэтому, можно определить как «эмоционально-познавательное отношение к предмету или к непосредственно мотивированной деятельности, отношение, переходящее при благоприятных условиях в эмоционально-познавательную направленность личности» [49, с. 11]. Не менее важно, что интерес «выступает перед нами как избирательная направленность личности, обращённая к области познания, к её предметной стороне и к самому процессу овладения знаниями» [75, с. 13].

Хотя интересы личности отражают определенные человеческие потребности, отождествлять названные понятия, как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, было бы неправильным. «Попытка свести интерес к потребности, определив его исключительно как осознанную потребность, несостоятельна. Осознание потребности может вызвать интерес к предмету, способному его удовлетворить, но неосознанная потребность как таковая является все же потребностью (переходящей в желание), а не интересом» [58, с. 525].

Понятие интереса охватывает громадное количество процессов, имеющих помимо некоторых общих черт много характерного, индивидуального, специфического. Сложность ситуации усугубляется тем, что, несмотря на все успехи современной науки, природа человеческих интересов всё же недостаточно изучена, и нам остаётся лишь согласиться с мнением А. Н. Леонтьева, писавшего в одной из своих работ: «Интерес для нас не более чем явление, основание и сущность которого пока не найдены» [40, с. 292]. Вместе с тем движение научной мысли по пути выявления общности в содержании и способах

функционирования разнообразных человеческих интересов обнаруживает присутствие в них ряда *инвариантных* свойств, связанных с наличием:

а) положительных эмоций по отношению к объекту деятельности;

б) познавательной стороны этих эмоций (т. е. тем, что называется радостью познания);

в) непосредственного мотива, идущего от самой деятельности, т. е. главного условия, при котором деятельность привлекает и побуждает её заниматься, независимо от других мотивов (поскольку другие мотивы – долга, послушания, необходимости и т.д. – могут лишь помочь возникновению и укреплению интереса, но сами по себе ещё не определяют его) [49].

Всякий интерес, если он социально полезен по своему предметному содержанию и направленности, представляет для человека большую ценность. Благодаря интересу объективный мир, приближается к человеку, становится ему не безразличным, жизненно необходимым. Все, что составляет предмет интереса, почерпнуто человеком из объективной действительности, однако становится таковым лишь при определенных условиях. «Интерес» – писал С.Л. Рубинштейн, – это мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности» [58, с. 529].

Интересы классифицируются по многим основаниям. Прежде всего, они различаются по их **предмету**, или **содержанию** (материальные, духовные, экономические, политические, художественные и т. д.), и **степени общности** (личные, групповые, общественные, общечеловеческие). Содержательный критерий интереса позволяет выявить качественное своеобразие объектов познавательной деятельности человека в их реальном значении для осуществления целей данной конкретной личности, шире – того общества, которому принадлежит эта личность. «Психологически важно то - подчёркивает А. В. Петровский - к чему по преимуществу проявляет интерес человек и какова общественная

ценность объекта его познания» [57, с. 78]. Вместе с тем было бы неправильным думать, что содержание интересов человека целиком и полностью детерминировано обществом. Механической зависимости здесь нет и быть не может. Более того, известны многочисленные случаи, когда интересы отдельной личности оказывались в вопиющем противоречии с интересами общества.

Касаясь особенностей проявления интереса, следует указать на существование **непосредственной** и **опосредованной** форм последнего. Непосредственными интересами называются такие интересы, которые возникают вследствие эмоциональной привлекательности объекта познания, помноженной на ощущение значимости этого объекта для человека. Непосредственный интерес носит, как правило, спонтанный, эмоционально - заразительный характер. При этом человек скорее чувствует, чем осознаёт источник своего влечения, воспринимая последний как определённую данность. Внутренняя же мотивация испытывающего живую заинтересованность ограничивается лапидарной формулой «Мне это интересно!». Опосредованные интересы возникают тогда, когда реальное общественное значение чего-либо и субъективная его значимость для личности совпадают, и человек мотивирует своё устремление к объекту путём глубокого осознания вышеназванной связи. При этом ход его рассуждений выглядит примерно следующим образом: «Мне это интересно в первую очередь потому, что познание данного объекта объективно необходимо и, кроме того, отвечает моим личным потребностям». Между названными формами интереса не существует жестких границ. «Собственно, если по-настоящему осознать значимость дела, которое делаешь, – указывает С. Л. Рубинштейн – то оно в силу этого неизбежно станет интересным; таким образом, опосредованный интерес переходит в непосредственный» [58, с. 527]. Забегая вперёд, скажем, что далеко не всё, с чем сталкиваются в своей учебно-познавательной деятельности учащиеся, способно вызвать у них живой эмоциональный

отклик, стать источником возникновения непосредственного интереса. Тем важнее суметь сформировать в их сознании предпосылки интереса опосредованного, играющего огромную роль в процессе усвоения знаний.

Интересы людей существенно отличаются по своему **объёму**, или **широте**. Многое зависит здесь от индивидуальных особенностей личности, уровня её духовного развития, эмоциональной восприимчивости, наличия богатой фантазии и воображения и т.д. Широта интересов может быть истинной, а может быть и мнимой. В последнем случае мы должны говорить уже не о широте, а скорее о разбросанности интересов. Несмотря на то, что это явления качественно различного порядка, принципиально противопоставлять их не следует: разбросанность интересов, характерная для человека в детском и юношеском возрасте, нередко оборачивается их подлинной широтой в зрелом [51]. Широта интересов личности, свидетельствуя о наличии в её активе несомненного творческого потенциала, служит основой многих выдающихся достижений в области науки и искусства. Однако значение разнообразных и многосторонних интересов, способствующих самореализации индивида в той или иной сфере творческой деятельности, не следует преувеличивать. Наряду с теми, кто отличается названной психологической особенностью, существует немало высокоталантливых людей, чей круг интересов ограничен какой-либо одной конкретной областью знаний. Но это обстоятельство не мешает им достигать в своей деятельности замечательных результатов [73].

К числу важнейших качеств интереса относится его **устойчивость**. Данным качеством, т.е. способностью к длительному и интенсивному функционированию, обладают, прежде всего, те интересы, которые отвечают коренным потребностям личности, являясь отражением ее основного содержания и наиболее существенных особенностей психологического склада. В то же время наряду с интересами такого рода

заметную роль в жизни человека, особенно в период становления личности (в детстве и юности) играют интересы неустойчивые, кратковременные, имеющие, порой, характер страстных, но быстро гаснущих увлечений. Важно отметить, что при определенных условиях они, эти интересы, способны перерасти в свою диалектическую противоположность и приобретать значение устойчивых интересов личности [65].

Интересы личности могут отличаться по степени **интенсивности**: от смутного, едва уловимого, неосознанного влечения – до всепоглощающей страсти. Когда предметом последней становится продуктивная деятельность в сфере науки, искусства, других социально значимых направлениях творчества говорят о призвании, духовном предназначении человека. Хотелось бы вспомнить в связи с этим крылатое выражение выдающегося российского музыканта Г.Г. Нейгауза: «Талант – это страсть плюс интеллект» [53, с. 35].

Как инструмент деятельности интересы могут быть **пассивными** и **активными**. В первом случае человек обращает внимание на интересующий его объект и этим, по существу, ограничивается, во втором – ищет удовлетворения возникшему интересу, преодолевая любые препятствия на своем пути. При этом «различие пассивного и активного интереса не является абсолютным: пассивный интерес легко переходит в активный, и наоборот» [58, с. 528]. С точки зрения педагогики очень важно определить внутренние стимулы ученика, позволяющие ему достичь не только количественных, но и качественных изменений внутри развивающегося интереса.

Подробная **классификация** интересов личности представлена Г. И. Щукиной. Согласно точке зрения ученого, интересы различаются:

– в зависимости от содержания или предметной области (объектов, на которые они направлены): на обществоведческие (история, политика, социум, экономика, право и др.); естественно-природные (физика, химия,

биология, география, медицина, экология и др.); абстрактно-знаковые (математика, кибернетика, логика, информатика и др.); технократические (энергетика, механика, строительство, транспорт, связь и др.); гуманитарные (психология, философия, искусство и др.);

– по психологической сфере личности: познавательные (обращенные к области познания); действенно-практические (определяют предпочтение двигательной-практической сферы жизнедеятельности);

– по сфере деятельности личности: игровые, учебные, профессиональные;

– по сфере культуры личности: спортивные, философские, научные, религиозные, этические, эстетические, художественные как разновидность эстетических, ориентированная на восприятие и познание сферы искусства (художественная культура).

– по предметной направленности в области искусства, в соответствии с которой интересы человека могут быть обусловлены: а) определённым видом искусства (музыка, живопись, графика, скульптура и т.д.) или жанром (к примеру, в изобразительном искусстве – портрет, пейзаж, натюрморт и др.), б) тематикой художественного творчества, в) материалом художественно-творческой деятельности, г) художественным стилем [75].

Несомненную ценность представляет также разработанная Г.И. Щукиной классификация **художественных** интересов (применительно к учебной деятельности школьников). В качестве критериев различий выступают:

– широта: широкие (интерес к различным видам, жанрам искусства, темам и материалам художественного творчества) и узкие (интерес к отдельному виду, жанру искусства, к определённой тематике и материалу художественного творчества);

– глубина: глубокие (характеризуются творческим отношением учащегося к работе, стремлением больше узнать о видах, жанрах искусства, о тематике, материалах и выразительных средствах художественного

творчества) и поверхностные (если они направлены на внешнее удовлетворение в познании искусства и художественной деятельности);

– устойчивость: устойчивые (длительное сохранение относительно интенсивного интереса к искусству, независимо от характера сложности учебно-познавательных и художественно-творческих задач) и неустойчивые (кратковременный интерес к искусству, зависящий от характера сложности учебно-познавательных и художественно-творческих задач);

– характер проявления: постоянные (не зависящие от конкретной ситуации) и ситуационные (интерес-любопытство, стимулируемый определённой ситуацией, например, при показе учителем репродукций произведений искусства);

– предметная опосредованность воздействия: прямые (непосредственный интерес к искусству и художественно-творческой деятельности) и косвенные (опосредованные другой областью знания или деятельности, например, интерес к анималистическому жанру в изобразительном искусстве может возникнуть из интереса ученика к зоологии);

– внутренняя активность: действенные (доминантно поглощающие, подчиняющие себе все сферы психологии личности, когда воля, эмоции и интеллект ученика полностью поглощены интересом к искусству и художественно-творческой деятельностью) и пассивные (художественный интерес слабо воздействует на интеллектуальную, эмоциональную и волевую сферы личности, не вызывая их развития и целостного взаимодействия);

– направленность действия: устойчиво-широкие (доминирующие в нескольких областях искусства и художественного творчества, например, интерес к ритму как средству художественной выразительности - в музыке, изобразительном искусстве, поэзии и т.д.) и локально-стержневые (сосредоточенные в одной области, например, только в области изобразительного искусства) [76].

Интересы личности представляют собой сложную, многоступенчатую структуру. Высшую ступень в иерархии разнообразных человеческих интересов занимает **познавательный** интерес, в самом названии которого подчёркнута и закреплена терминологически принадлежность к одной из важнейших сфер человеческой жизнедеятельности – сфере познания объективной действительности. Можно сказать, что познавательный интерес – это *основополагающий* интерес, который содержит в себе функции и наиболее существенные особенности интереса как психического образования: его избирательный характер, единство объективного и субъективного. Познавательные интересы вообще и учебно-познавательные интересы в частности (поскольку познавательная деятельность человека протекает чаще всего в условиях учебного процесса) имеют трёхстороннюю структуру. В них различаются когнитивная (рациональная) сторона, эмоциональная и волевая (поведенческая). Несмотря на то, что в познавательном интересе сочетаются проявления различных психических качеств, основу его составляют *интеллектуальные* процессы.

Известно, что познавательная деятельность складывается из ряда мыслительных операций, направленных на достижение человеком конкретных целей. При этом познание не сводится к пассивному отражению изучаемых явлений, а напротив, выступает как умственная, интеллектуальная активность. Исходя из этого положения, широко разработанного в отечественной психологии (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович и др.) – интеллектуальность можно рассматривать как черту личности, характеризующую интерес к знаниям, готовность овладеть ими и, одновременно, как предпосылку успешного усвоения знаний, базирующуюся на развитии познавательных интересов учащихся. Познавательный интерес, взращённый на интеллектуальной основе, имеет тенденцию к самосовершенствованию и саморазвитию. Чем больше человек знает, тем интенсивнее его стремление узнать ещё больше, и

наоборот, тому, чьи знания оставляют желать лучшего, кажется, что он знает достаточно. Интерес, по определению австрийского философа и психолога Л. Бретано, выступает в данном случае как *«ненасыщаемая потребность»* [цит. по: 73, с. 74].

*Эмоциональность* познавательного интереса связана с тем, что субъектом познания является конкретный живой человек со всеми присущими ему радостями и печальми, сомнениями и восторгами. Особое значение в эмоциональном плане имеет чувство удовлетворения от успешно выполненной работы, от самостоятельно найденного решения сложной задачи, от всего того, что сопровождалось значительными интеллектуальными усилиями – и вот теперь, наконец, обрело долгожданную простоту и ясность. Отличительной стороной познавательного интереса является также его *волевая направленность*. У того, кто испытывает интерес, возникает желание действовать, причём действовать так, чтобы кратчайшим путём достичь искомой цели, несмотря на обилие трудностей и препятствий. Стремление к овладению знаниями связано с активизацией таких волевых качеств личности как терпение, настойчивость, способность к длительной концентрации внимания на объекте познания.

Особую значимость познавательный интерес приобретает в процессе школьного образования, когда учение становится фундаментальной основой развития формирующейся человеческой личности, когда к познавательной деятельности ребенка привлечены специальные учебные учреждения и педагогически подготовленные кадры. Известно, что разнообразные познавательные интересы возникают у детей в достаточно раннем возрасте. Однако знания, который ребенок получил до школы, как правило, обрывочны, не систематизированы, и преобразовать их в логичную и наиболее полную картину мира – важнейшая задача педагога. При этом велика вероятность того, что с поступлением в школу у ребенка возникнет потребность удовлетворять свои познавательные интересы в

«отрыве» от школьного обучения. Именно поэтому проблема управления развитием познавательного интереса формирующейся личности является одной из наиболее значимых проблем в теории и практике школьного образования [12].

По мнению Л.С. Выготского, познавательный интерес – это «естественный двигатель детского поведения», который является «верным выражением инстинктивного стремления; указанием на то, что деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями» [18, с. 82]. Будучи эмоционально окрашенным, познавательный интерес является чрезвычайно важным фактором в организации учебной деятельности школьников, охватывая сферу наблюдений, умозаключений, обобщений. Динамика его становления во многом определяется такими новообразованиями детской психики как стремление к взрослению и стремление к самостоятельности, сопровождающиеся потребностью проникнуть в знания о существенных закономерностях окружающего мира [51].

Формирование познавательных интересов начинается у школьников еще в начальной школе и продолжается затем на протяжении всех лет обучения. Важнейшую роль в этом процессе играет осознание положительных результатов своего труда. На основе этого формируется и поддерживается интерес к содержанию учебной деятельности, возникает потребность приобретать как можно больше разнообразных знаний, укрепляется мотивация к обучению, появляется ответственное отношение к учебе. Результативность познавательной деятельности и испытываемый к ней интерес находятся между собой в прямой зависимости: одно продуцирует и усиливает другое. Желание школьника добиваться высоких результатов в учебе следует всемерно поощрять даже в том случае, если это является свидетельством опосредованного интереса к той или иной области знаний (мотивами честолюбия, стремления к неформальному лидерству и т.д.). Подобно всякому интересу опосредованный познавательный интерес при

благоприятных условиях может легко перерасти в свою диалектическую противоположность – стать непосредственным интересом, обеспечив тем самым бурный рост знаний [12]. В ходе научных исследований установлены следующие стадии развития познавательного интереса учащихся:

– любопытство, связанное с желанием познать сущность явления, привлекающего своей занимательностью;

– любознательность, характеризующаяся потребностью выйти за пределы известных фактов и как можно больше узнать об интересующем объекте;

– подлинно познавательный интерес, то есть целенаправленное желание раскрыть сущность явления, установить закономерности, обнаружить причинно-следственные связи;

– теоретический интерес, представляющий собой высший уровень в развитии познавательного интереса, связанный со стремлением не только вскрыть закономерности данного явления или объекта, но и распространить полученные знания на изучение других явлений или объектов действительности.

Данные стадии не существуют изолированно одна от другой, а могут включаться в акт познания одновременно, когда от простого любопытства обучающийся может перейти к теоретическому осмыслению явления. Вместе с тем каждая из стадий характеризует определённый этап в становлении человеческой личности. Детское любопытство и любознательность являются той психологической базой, на которой, спустя годы, формируется познавательный интерес взрослого человека [54].

Среди разнообразных познавательных интересов личности следует различать интересы **эпизодические** и **постоянные**. Первые возникают чаще всего как непосредственная реакция человека на тот или иной понравившийся объект и не влекут за собой потребности в его дальнейшем углублённом изучении. Вторые, напротив, – не связаны с

конкретной ситуацией, проявляют себя стабильно, вне зависимости от обстоятельств, как настойчивое стремление к определённой сфере познания. С педагогической точки зрения очень важно, что эпизодические познавательные интересы могут при благоприятных условиях перерасти в интересы постоянные. Собственно говоря, в осуществлении этой задачи и заключается одна из главных задач педагогического воздействия на ученика.

По уровню осознанности познавательные интересы бывают двух видов: **обобщённые** и **специализированные**. Обобщённый интерес связан с влечением к предмету, явлению, объекту в целом. Ему свойственен тот тип интеллектуальной активности, который можно назвать «диффузным», т. е. лишённым конкретной избирательности. Специализированный интерес, напротив, направлен в определённое русло, проявляется в длительном и всестороннем изучении конкретного объекта. Если в младшем школьном возрасте познавательный интерес носит, как правило, обобщённый характер (учащимся нравится сам процесс усвоения новых знаний), то в дальнейшем, по мере взросления человека, происходит постепенная специализация интереса, проявляющаяся в тяге к освоению предметного содержания конкретных учебных дисциплин.

Становление учебно-познавательных интересов человека связано с повышением уровня его познавательной активности, система качественной оценки которой разработана Г. И. Щукиной. Высокий уровень развития познавательной активности учащихся характеризуется, по мнению исследователя, следующими критериями:

- а) высокой самопроизвольной активностью;
- б) увлеченно протекающей самостоятельной работой;
- в) стремлением к решению сложных исследовательских задач.

Для среднего уровня познавательной активности характерна зависимость самостоятельной работы учащихся от ситуаций, требующих

вмешательства педагога и помощи последнего в преодолении трудностей. Низкий уровень познавательной активности характеризуется интеллектуальной инертностью, минимальной самостоятельностью, бездеятельностью учащихся при возникающих затруднениях и т. д. Развитие познавательного интереса учащихся и повышение уровня их познавательной активности – это, по сути, две стороны одного процесса, и вектор педагогических усилий в том и другом случаях практически совпадает [75].

Педагоги и психологи, исследующие проблему познавательного интереса (Г. И. Щукина, Н. Г. Морозова, Н.Ф.Талызина, Л. И. Божович и др.) обращают наше внимание на следующее обстоятельство: возникнув в процессе учебной деятельности, познавательный интерес проникает затем в самую суть человеческой личности, становится для человека **лично значимым** фактором. О динамике развития познавательного интереса можно судить по тому, насколько широко и прочно закрепился он в глубинных структурах человеческого сознания. Согласно исследованием Н. Г. Морозовой, существует три группы признаков, свидетельствующих о развитости познавательных интересов учащихся.

К первой группе относятся те проявления интереса, которые типичны для учебно-познавательной деятельности на уроке: активность внимания, сосредоточенность, повышенная работоспособность, результативность в усвоении учебного материала.

Вторая группа охватывает проявления интереса, свойственные поведению учащихся вне урока и связанные в основном с выполнением самостоятельных заданий по предмету.

Содержание третьей группы составляют такие проявления интереса, которые сопровождают учащегося в его личной жизни. Чтение книг, занятие искусством, увлечение техникой - всё это свидетельствует о том, что стремление к получению разнообразных знаний становится для человека внутренней потребностью. Глубже, содержательнее

становится его духовный мир, расширяется кругозор, растёт эрудиция. И хотя говорить о наличии развитого познавательного интереса учащихся следует, по мысли исследователя, лишь в том случае, когда мы опираемся на суммарный показатель всех трёх классификационных групп, особая репрезентативность последней группы в доказательствах не нуждается. Ведь именно эта группа признаков лежит в основе нашей уверенности в том, что привычка к приобретению знаний, полученная человеком в детстве и юности, а также тот живой интерес, который испытывается при этом к познавательному процессу, смогут стать для него постоянными спутниками на всю жизнь [49].

Таким образом, интересы личности представляют собой сложный социально-психологический феномен – основу внутренней активности человека в различных сферах жизнедеятельности, определяющей достигнутые им результаты. Наиболее последовательно и целенаправленно познавательные интересы формирующейся личности развиваются в процессе школьного обучения и воспитания, являясь предметом заботы и постоянного внимания со стороны педагогов.

## **1.2 Средства развития познавательного интереса в системе школьного образования**

Как упоминалось выше, интерес является одним из постоянных сильнодействующих мотивов человеческой деятельности, в том числе учебной. «Весь вопрос в том, – писал Л.С. Выготский, – насколько интерес направлен по линии самого изучаемого предмета, а не связан с посторонним для него влиянием наград, наказаний, страха, желания угодить и тому подобное. Таким образом, правило заключается в том, чтобы не только вызвать интерес, но чтобы интерес был как должно направлен» [18, с. 376].

Среди многообразия средств, выработанных педагогической теорией и практикой для направленного формирования и развития устойчивых познавательных интересов учащихся, выделяют:

- увлеченное преподавание;
- новизну учебного материала;
- историзм;
- показ практического применения знаний в связи с жизненными планами и ориентациями школьников;
- использование новых и нетрадиционных форм обучения;
- чередование форм и методов обучения;
- показ достижений обучаемых;
- создание ситуаций успеха;
- создание положительного микроклимата в классе (группе);
- педагогический такт и профессиональное мастерство педагога [76, с. 176].

Остановимся подробнее на некоторых из вышперечисленных пунктов. Первым в ряду педагогических средств, способствующих развитию познавательного интереса школьников, следует назвать **оптимизацию содержания учебного материала**. Материал, предложенный учителем, должен отличаться своей доступностью, быть понятным и, в то же время, не являться для учащихся «пройденным этапом», утратившим элемент новизны, а вместе с этим – и эмоциональную привлекательность. Решение данной проблемы зависит от опыта и профессионального мастерства педагога, знающего о возрастных и индивидуально-личностных особенностях каждого из своих воспитанников. Если изучаемый материал интересен, любые педагогические проблемы можно решить достаточно легко и быстро, ведь ученик, движимый желанием добиться своей цели, сам идёт навстречу её решению. Большое значение имеет также практическая направленность предлагаемого учебного

материала, что придает ему в глазах учащихся дополнительную привлекательность, усиливая интерес к предмету изучения.

К числу средств, способствующих развитию познавательного интереса учащихся через создание ситуации успеха, поддержание положительного микроклимата в ученическом коллективе и являющихся одним из важнейших показателей профессионального мастерства учителя, относится **стиль его педагогического общения**. В основе данного понятия лежит категория общения, широко разрабатываемая представителями разных отраслей науки: философии, социологии, психологии, педагогики (М. С. Каган, А. А. Бодалёв, Л. П. Боева, А. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев и др.).

Установлены следующие виды общения:

– социально ориентированное общение, ставящее своей целью формирование социальной направленности личности через воздействие на систему её взглядов и убеждений;

– групповое предметно ориентированное общение, связанное с коллективным трудом;

– личностно ориентированное общение, основанное на индивидуальных контактах между людьми [14].

Что касается педагогического общения, его следует рассматривать в качестве своеобразного сочетания вышеназванных разновидностей – сочетания, определяемого как «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определённые педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива» [39, с. 3]. Реализация этих целей зависит от индивидуально-личностных особенностей учителя, что и находит своё конкретное выражение в содержании понятия «стиль педагогического общения».

Стиль педагогического общения может способствовать развитию учебно-познавательного интереса учащихся в том случае, если он будет: 1) спокойно-доброжелательным, уважительным по отношению к субъекту усвоения знаний; 2) характеризующимся наличием эмпатии (умения поставить себя на место ученика, понять и прочувствовать цели и мотивы его деятельности); 3) основанным на постоянном внимании к мыслительному процессу учащихся; 4) содержащим элементы рефлексии (т. е. способности педагога к самоанализу своей деятельности) [55]. Кроме того, он должен нести в себе заряд глубокой и искренней увлечённости предметом изучения со стороны учителя. Чем выше этот заряд, тем ярче, эмоциональнее станут проводимые им уроки. Вялая, невыразительная речь педагога, привычка к чисто информативной, «сухой» подаче материала могут погубить любое, даже безупречно выстроенное в содержательном отношении, учебное занятие. Учитель обязан владеть смелостью сравнений, образностью жеста, отличаться живостью эмоциональных реакций и внутренней раскрепощённостью. Только в этом случае его уроки станут восприниматься учащимися как интересный, увлекательный «спектакль», где нет места однообразию и скуке.

По сути дела, речь идет в данном случае об **артистических** проявлениях личности, не только данных человеку от природы, но и формирующихся в процессе сознательной специальной тренировки (весьма напоминающей ту, что проходят будущие актёры-профессионалы при овладении основами актёрской техники). Убедительно сказано об этом у одного из классиков отечественной педагогики – А. С. Макаренко: «Педагогическое мастерство заключается и в постановке голоса воспитателя, и в управлении своим лицом. <...> Педагог не может не играть. <...> Но нельзя просто играть сценически, внешне. Есть какой-то приводной ремень, который должен соединять с той игрой вашу прекрасную личность. <...> Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15-20 оттенками, когда

научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [45, с. 268 -269].

В современной науке существует классификация стилей педагогического общения, разработанная В. А. Кан-Каликом. Она включает в себя следующие пункты:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога и его заинтересованного отношения к своей деятельности, вызывающего глубокое уважение учащихся;

2. Общение на основе дружеского расположения и увлеченности общим делом, когда педагог выступает в роли наставника или старшего товарища, но без тени «панибратства» по отношению к своим воспитанникам;

3. «Общение-дистанция» как наиболее распространенный тип педагогического общения, включающий все сферы обучения и воспитания учащихся, подчеркивающий во взаимоотношениях с ними разницу в профессионализме и жизненном опыте;

4. «Общение-устрашение» как негативный пример антигуманного отношения к учащимся, свидетельствующий о профессиональной несостоятельности педагога;

5. «Общение-заигрывание», являющейся формой завоевания преподавателем ложного авторитета и сомнительной популярности в ученической среде [32].

В индивидуальной педагогической практике встречается чаще всего сочетание различных стилей педагогического общения с преобладанием того или иного из них, что и позволяет, в итоге, дать оценку стилю общения конкретного преподавателя. Однако 4 и 5-го пунктов приведенной выше классификации в любом случае следует категорически избегать.

Среди факторов, определяющих состояние средств развития учебно-познавательных интересов учащихся, необходимо назвать фактор **оценки получаемых знаний**. Ни у кого не вызывает сомнений, что потребность

в оценке знаний заложена в самой природе педагогики. Проблема, однако, заключается в том, что любая оценка помимо чисто информативного компонента содержит в себе компонент эмоциональный, который, в свою очередь, отнюдь не всегда способствует созданию положительного *эмоционального фона* – питательной среды всякого интереса, в том числе учебно-познавательного. Ситуация, когда из урока в урок в сознании учащегося фиксируются, постоянно повторяясь, низкие оценочные баллы (пусть даже вполне им заслуженные) способна подорвать интерес к учёбе, а то и загубить его вовсе. Предвидя это, опытный педагог-воспитатель, владеющий навыками индивидуального подхода к учащимся, сумеет отыскать малейшую возможность, чтобы морально и психологически поощрить своих подопечных и, оказавшись перед необходимостью выбора между двумя близкими оценками, предпочтёт ту из них, которая номинально выше. Это, в свою очередь, будет способствовать поддержанию положительного психологического настроя учащихся и – посредством демонстрации их достижений в учебе – созданию ситуации успеха в ученическом коллективе [65].

Важнейшими средствами развития познавательного интереса являются разнообразные **методы обучения**, представляющие собой упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности педагога и учащегося, направленной на достижение учебно-воспитательных целей, предусматривающих усвоение знаний, умений, навыков, формирование личностных качеств и способностей обучающихся, стимулирование их познавательной активности [55].

Существует различные классификации методов обучения. С точки зрения перспектив развития познавательного интереса целесообразнее всего опираться на классификацию, основанную на *гностическом* подходе, учитывающем характер познавательной деятельности учащихся. Согласно концепции И. Я. Лернера – М. Н. Скаткина, она включает в себя следующие методы:

– объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный)

- репродуктивный;
- проблемного изложения;
- частично-поисковый (эвристический);
- исследовательский.

Сущность объяснительно-иллюстративного, или информационно-рецептивного, метода состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся воспринимают, осознают и фиксируют её в памяти. Сообщение информации учитель осуществляет с помощью устного слова (рассказ, лекция, объяснение), печатного слова (учебник, дополнительные пособия), наглядных средств (картины, схемы, кино- и диафильмы), практического показа способов деятельности (показ опыта, способов решения задачи и тому подобное), пробуждая тем самым интерес школьников к предмету изучения.

Репродуктивный метод предполагает воспроизведение и повторение способа деятельности по заданиям учителя. Репродуктивная деятельность обогащает знания, умения и навыки учащихся, формирует особые мыслительные операции, активизирующие познавательные потребности, которые, в свою очередь, стимулируют и направляют развитие познавательного интереса. Репродуктивная деятельность предшествует творческой деятельности, поэтому игнорировать её в обучении нельзя, хотя не стоит и чрезмерно увлекаться ею. Репродуктивный метод должен сочетаться с другими методами обучения.

Метод проблемного изложения является связующим звеном от исполнительской деятельности школьников к творческой. На начальном этапе обучения учащиеся еще не в силах самостоятельно решать сложные проблемные задачи, а потому учитель ставит проблему и решает её сам. Учащиеся при этом следят за движением мысли учителя, направленной на выявление и разрешение познавательных противоречий, стараются вникнуть в логику изложения материала, воспринимают, осознают и запоминают полученные выводы и умозаключения. У школьников в процессе реализации

проблемного метода обучения возникает потребность в самостоятельном выполнении заданий, формируется психологическая готовность к работе, поиску путей ее успешного завершения, что способствует развитию познавательного интереса к изучаемому предмету и, соответственно, активизации познавательной деятельности учащихся.

Более высокий уровень творческой самостоятельности несет в себе частично-поисковый, или эвристический, метод, суть которого заключается в постепенной подготовке учащихся к самостоятельному решению проблем. Задача учителя – подвести обучаемых к постановке проблемы, показать им способ выстраивания логических доказательств, связанных с построением гипотез, интерпретацией и обобщением отдельных фактов. Учитель формулирует основное задание и намечает посредством ряда вспомогательных заданий, последовательные шаги в его реализации силами самих учащихся. Это вынуждает их актуализировать наличные знания, проявлять активный познавательный интерес и творческую инициативу, осуществлять самоконтроль в процессе пошагового выполнения поставленной перед ними познавательной задачи. При этом самостоятельное решение проблемы в целом пока отсутствует.

Наиболее развитую самостоятельность школьников в решении познавательных задач предусматривает исследовательский метод обучения. Он призван обеспечить гибкое и оперативное использование приобретенных знаний, умений, навыков. Сущность данного метода заключается в организации поисковой творческой деятельности учащихся, направленной на решение тех или иных познавательных проблем. В ходе реализации исследовательского метода формируются умения школьников применять свои знания в незнакомой познавательной ситуации, выявлять новые элементы в структуре и способах функционирования изучаемых объектов, находить альтернативные, нестандартные подходы к достижению поставленных учебных целей. Все это становится возможным лишь при условии развитости их познавательного интереса. Указанный метод

используется с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, уровня их интеллектуального развития. Творческие задания, предлагаемые учителем, включают подготовку докладов, сообщений, проектов, презентаций и т.д., выполняемых учащимися самостоятельно [41].

Система школьного образования предусматривает изучение большого числа разнообразных учебных предметов, имеющих свою специфику. Последняя находит свое отражение в содержании методов обучения, разработкой которых занимаются соответствующие отрасли педагогической науки. Что касается проведения школьных уроков музыки, то наряду с общепедагогическими методами развития познавательной активности и познавательного интереса учащихся в педагогике музыкального образования сформировался ряд собственных *специализированных* методов. К числу таковых относятся:

1) метод эмоционального воздействия (Л.Г. Дмитриева и Н.М. Черноиваненко);

2) метод эмоциональной драматургии (Э.Б. Абдуллин);

3) метод размышления о музыке (Д.Б. Кабалевский);

4) метод музыкального обобщения (Д.Б. Кабалевский);

5) метод творческих заданий (Л.Г. Дмитриева);

6) метод моделирования художественно-творческого процесса (Л.В. Школяр);

7) метод сравнения, или метод «тождества» и «контраста» (Б.В. Асафьев);

8) метод «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному на новом уровне (Д.Б. Кабалевский);

9) метод создания композиций (Л.В. Горюнова);

10) метод создания художественного контекста (Л.В. Горюнова);

11) метод пластического интонирования (Т.Е. Вендрова).

Рассмотрим содержание каждого из вышеперечисленных методов подробнее.

Реализация *метода эмоционального воздействия* заключается в умении учителя выражать свое отношение к музыкальному произведению образным словом, мимикой, жестами. Так, его голос может изменять эмоциональную окраску в зависимости от характера, настроения музыки: тепло, ласково и нежно он может звучать, когда речь заходит, например, о колыбельной песне; торжественно, с суровыми и мужественными интонациями – при знакомстве школьников с патриотическими сочинениями. Разнообразные выразительные приемы учитель применяет для усиления эмоционального воздействия музыки и обогащения впечатлений учащихся. При этом немалую роль в создании живой, непринужденной атмосферы урока музыки играет использование интересных, необычных (порой драматических, или наоборот, курьезных) фактов и сведений, относящихся к жизни и творчеству того или иного композитора, истории бытования конкретных музыкальных произведений и т.д. Широкое использование метода эмоционального воздействия во многом определяет успех музыкальной деятельности учащихся и способствует развитию познавательного интереса к данному виду искусства [25].

Подобно методу эмоционального воздействия *метод эмоциональной драматургии* направлен на активизацию эмоционального, заинтересованного отношения учащихся к музыкальному искусству. Главное в нем – «режиссура» содержания и структуры урока музыки, включая определение его логической кульминации. По-мнению Э. Б. Абдуллина, каждый из уроков музыки должен иметь определенное драматургическое решение, учитывающее особенности эмоционального воздействия на учащихся. К числу обязательных требований к проведению музыкального занятия относится:

– использование некоей интродукции, или вступления, где обозначается вектор эмоциональной направленности всего урока;

– выстраивание композиции урока, органично сочетающей контрасты и сходство различных по характеру музыкальных произведений, видов музыкальной деятельности учащихся, форм работы и т. д.;

– наличие эмоционально-эстетической кульминации урока, связанной со слушанием или исполнением самими учащимися яркого художественного произведения;

– наличие заранее продуманного завершения урока, основанного на использовании произведения определенного настроения и характера, логически завершающего его общую музыкальную композицию [1].

*Метод размышления о музыке* направлен на личностное, творчески индивидуальное освоение учащимися художественных духовных ценностей. Данный метод опирается в своей основе на реализацию идей развивающего и проблемного обучения. Его использование предусматривает отказ от усвоения учащимися «готовых» знаний, взамен которых предлагается определенная художественная проблема, рассчитанная на их самостоятельное решение (при поддержке со стороны учителя посредством наводящих вопросов, ассоциаций и пр.). Распространённым приемом размышлений о музыке является сравнение, – и не только потому, что его применение позволяет создавать ситуации, вызывающие у учащихся живой познавательный интерес. Сравнение – логическая операция, с которой начинается анализ музыки, а тот, в свою очередь, обуславливает потребность вслушивания в нее, необходимость следить за изменением и развитием музыкального образа, осознавать свои музыкальные впечатления, делать выводы. Все это создает благоприятную почву для развития познавательного интереса школьников к музыкальному искусству [29].

*Метод музыкального обобщения* нацелен на усвоение учащимися ключевых знаний, заключенных в содержании программы по музыке, разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского, и направленных на развитие музыкального мышления и осознанного отношения к восприятию музыки. Метод музыкального обобщения является методом, стимулирующим

процесс музыкального обучения за счет активизации интеллектуального потенциала школьников. Его применение помогает учащимся убедиться в своей способности понимать музыку, самостоятельно, заинтересованно и увлеченно размышлять о ней, находить в музыкальных сочинениях черты общности и различий и т.д. [29]. Реализация этого метода предполагает, согласно Э.Б. Абдуллину, ряд последовательных действий:

- активизацию музыкального и жизненного опыта школьников с целью введения в тему или углубления ее;

- ознакомление с новым знанием посредством четко поставленной учителем задачи, совместного решения ее с учащимися и формулирования ими самостоятельного вывода;

- закрепление знания в разных видах учебной деятельности школьника [1, с. 252].

*Метод творческих заданий* направлен на активизацию процесса музыкально-эстетического воспитания школьников. Творческий процесс тренирует и развивает память, внимание, наблюдательность, мышление и интуицию, стимулирует познавательную активность и познавательный интерес учащихся. Творчество ребенка связано с самостоятельными действиями, умениями оперировать знаниями, умениями и навыками, применять их в ранее неизвестных условиях, в новых видах практики. Процесс познания в атмосфере художественного творчества приобретает тем самым развивающий характер, поэтому на музыкальных занятиях важно создавать условия для активного выражения себя в творчестве каждому учащемуся, независимо от его индивидуальных возможностей. Школьники должны испытывать радость творчества, являющуюся источником ярких, положительных эмоций, поддерживающих интерес к музыкальному искусству и музыкальной деятельности [25].

Сущность *метода моделирования художественно-творческого процесса* заключается в том, что учащиеся ставятся в позицию творца-композитора, творца-поэта, творца-художника, как бы заново создающих

произведения искусства. Реализация данного метода развивает художественное воображение и фантазию обучающихся, актуализирует их интеллектуальные возможности и музыкальный опыт, обогащает эмоциональную сферу, повышает познавательный интерес к музыке. При этом знания и аналитические навыки, самостоятельно приобретенные школьниками в процессе вживания в роль «композитора», становятся их личностным духовным достоянием – основой индивидуального творческого подхода к слушанию музыки и пониманию музыкальных произведений [77].

К числу важнейших методов музыкального образования, способствующих развитию интеллектуальной активности и познавательного интереса учащихся, относится *метод сравнения, или метод «тождества» и «контраста»*. Предложенный Б.В. Асафьевым [6] и взятый на вооружение его последователями (Н. Г. Гродзенской, Д. Б. Кабалевским, Э. Б. Абдуллиным и др.), он может быть использован, «начиная от восприятия и осознания малейших строительных элементов музыки вплоть до различения полной несхожести или, напротив, значительной близости творческих стилей разных композиторов» [1, с. 124]. При этом «в условиях музыкального воспитания этот метод – считает Н. Г. Гродзенская – может и должен быть особенно широко использован потому, что возможности анализа здесь ограничены незначительной теоретической подготовкой детей, небольшим опытом. Метод же сравнения помогает заметить то, на что неопытное ухо само по себе не обратило бы внимания» [23, с. 53]. На музыкальных занятиях метод сравнения может выступать в различных модификациях, в том числе как метод идентификации (т. е. отождествления предметов, явлений, процессов, при котором происходит, например, узнавание знакомого музыкального произведения среди других), метод перекодирования, связанный с переводом содержания музыкального произведения в иную знаковую систему (к примеру, выражение музыкального образа средствами рисунка или пластическими средствами) и т.д. [1].

*Метод «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному на новом уровне* направлен на установление самых разнообразных связей между темами программы по музыке, конкретными музыкальными произведениями, формирующимися музыкальными умениями и навыками и т.д., что необходимо с точки зрения развития музыкально-художественных представлений учащихся, структурирования их в рамках единой стройной системы музыкальных знаний [29]. Этот метод может быть назван также методом перспективы и ретроспективы в процессе музыкального занятия, ряда уроков, всего процесса музыкального образования [1]. Активизация познавательного интереса учащихся происходит здесь в результате приобщения к новым, более полным и глубоким, знаниям об изучаемом объекте.

*Метод создания композиций* имеет целью оптимизацию различных видов музыкальной деятельности (слушание музыки, хоровое и сольное пение, игра на элементарных музыкальных инструментах, движение под музыку и т.д.) при исполнении на уроке того или иного музыкального произведения. Данный метод позволяет включить всех детей класса в активную музыкально-творческую деятельность, способствуя тем самым развитию их познавательного интереса и помогая всестороннему изучению музыкальных произведений [21].

*Метод создания художественного контекста* направлен на развитие общей и музыкальной культуры учащихся путем расширения объема их ассоциативно-образных и художественных представлений за счет обращения к смежным видам искусства, общественным наукам (философии, истории), тем или иным жизненным ситуациям и т.д. Использование данного метода дает возможность представить музыку во всем богатстве ее разнообразных взаимосвязей с явлениями окружающего мира, понять специфику музыкального искусства, осознать его роль в широком культурно-историческом процессе и повседневной жизни людей. Как следствие этому –

происходит активизация и интеллектуализация познавательного интереса учащихся [21].

*Метод пластического интонирования* заключается в условном «дирижировании» учащихся музыкальными произведениями с использованием соответствующей мимики и жестов, выражающих их непосредственное отношение к данной музыке. Этот метод весьма эффективен с точки зрения эмоционального погружения школьников в содержание материала урока и повышения их живой заинтересованности в музыкальных занятиях [16].

Таковы сложившиеся в педагогике музыкального образования основные специализированные методы, направленные на интенсификацию процесса музыкально-эстетического воспитания школьников, повышение их познавательной активности и развитие познавательного интереса к музыке.

### **Выводы по главе 1**

Раскрыв содержание понятия «интересы личности» в широком социально-психологическом аспекте, охарактеризовав средства развития познавательного интереса, сложившимся в системе школьного образования, приходим к следующим выводам.

Интересы личности представляют собой сложный социально-психологический феномен, характеризующийся:

- наличием прочной объективной базы для своего существования в виде познавательных потребностей человека;
- специфической познавательной направленностью на предметы и явления окружающего мира;
- принципиальной возможностью становиться ведущим мотивом человеческой деятельности;
- положительной эмоциональной окраской познавательного процесса.

Интересы личности отличаются поразительным видовым разнообразием и классифицируются по многим основаниям: предмету, или содержанию, степени общности, объему (широте), интенсивности, устойчивости, уровню действенности (интересы активные и пассивные), опосредованности другими механизмами психики (интересы непосредственные и опосредованные) и т.д.

Высшей ступенью в иерархии интересов личности являются познавательные интересы, обусловленные потребностью человека в познании предметов и явлений окружающей действительности и получении достоверной информации о них. В структуре познавательного интереса различаются когнитивная (рациональная) сторона, эмоциональная и волевая, причем первой из них отводится главенствующая роль. Особую значимость познавательный интерес приобретает в процессе школьного образования, проходя в своем становлении несколько стадий: от элементарного детского любопытства и любознательности, через образующийся на этой основе подлинно познавательный интерес – к стадии теоретического интереса, знаменующей кульминационный этап в развитии познавательной активности учащихся. Сформировавшись в сфере предметной учебной деятельности, познавательный интерес, как ценнейшее психическое образование, способен проникать в глубинные структуры человеческой личности, активно влиять на развитие интеллектуальных, эмоциональных, волевых механизмов психики, дарить человеку, обогащая его ум и чувства, радость познания и творчества.

Средства развития познавательного интереса учащихся, сложившиеся в системе школьного образования включают в себя:

- оптимизацию содержания учебного материала (учитывающую его новизну, доступность, практическую значимость);
- совершенствование стиля педагогического общения (направленного на создание положительного эмоционального фона процесса обучения и заинтересованного отношения школьников к учебе);

– гибкость «оценочной политики» педагога (предусматривающей создание ситуации успеха применительно к конкретным учащимся и внутри ученического коллектива в целом).

Важнейшим средством, стимулирующим познавательную активность и познавательный интерес школьников, является использование развивающих методов обучения, разработанных в рамках общей педагогики и – применительно к обучению музыке – педагогики музыкального образования. К таковым относятся, прежде всего, методы обучения, основанные на гностическом подходе, фиксирующем характер качественных изменений в познавательной активности учащихся (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский), а также ряд специализированных методов, предназначенных для обучения музыке (эмоционального воздействия, эмоциональной драматургии, размышления о музыке, музыкального обобщения и др.).

## **ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО (по материалам научных и научно-методических работ отечественных пианистов-педагогов)**

### **2.1. Учитель – ученик: особенности межличностных отношений, их роль в формировании и функционировании познавательных интересов учащихся-пианистов**

Обучение игре на музыкальных инструментах происходит в форме индивидуальных занятий. Подобная практика сложилась исторически и наилучшим образом отвечает задаче формирования у учащихся исполнительских навыков и умений. Особое значение имеют при этом взаимоотношения учителя со своими учениками, приобретающие в данном случае характер тесного межличностного общения. Это влияет на весь учебно-воспитательный процесс в индивидуальном классе, включая заботу педагога о развитии познавательного интереса обучаемых. Прежде чем перейти к рассмотрению данного вопроса, остановимся на некоторых принципиальных положениях.

Занятия музыкой – специфическая сфера учебно-познавательной деятельности человека. Специфика заключается, прежде всего, в том, что предметом изучения выступает здесь не закон природы или научное понятие, а произведение искусства, познание которого – в обобщенно-философском смысле – лишено утилитарно-прагматической ориентации. В подтверждение сказанному представим себе в качестве примера обычного «среднего» ученика общеобразовательной школы. Постигая законы математики или правила правописания, он, разумеется, может испытывать к этим занятиям определённый познавательный интерес, но может оставаться к ним и абсолютно равнодушным. Отсутствие подлинного интереса компенсируется в данном случае усидчивостью,

прилежанием, мотивами долга и необходимости, основанными на осознании большой практической пользы названных учебных дисциплин. Но музыкальное произведение – не математическая задача, не упражнение по грамматике, и объяснить школьнику, зачем ему нужно слушать и знать музыку Чайковского или Бетховена, не получая от этого никаких практических «дивидендов», а опираясь лишь на соображения культурно-просветительского характера, довольно сложно. Обучение музыке зиждется, таким образом, на непосредственном, бескорыстном *интересе*, который к ней испытывается, и никакие дополнительные психологические мотивы не способны восполнить его отсутствие. В подтверждение сказанному приведем слова выдающегося пианиста-педагога Л. В. Николаева, представителя петербургской ветви русской пианистической школы: «как ни важны дисциплина и усердие, все же работа [учащегося-пианиста – А. К.]окажется бесплодной, если не будет интереса и любви к ней» [60, с. 20].

Другая, не менее важная, особенность познавательного интереса в сфере обучения музыке вытекает из самой природы музыкального искусства. Произведение искусства вообще и музыкальное произведение, в частности, представляют собой своеобразную духовно-материальную проекцию ценностных отношений человека к действительности, и в качестве таковой вбирают в себя богатейший спектр человеческих эмоций [13]. Музыка отражает названную закономерность в наибольшей степени. «В максимально конкретном (но не переводимом на язык слов) выражении эмоций музыка не знает себе равных» [50, с. 731]. Именно поэтому интерес к познанию музыки носит, как правило, живой, *эмоционально-заразительный* характер. Не случайно, основу музыкальности человека как специфического качества личности составляет, по Б. М. Теплову, эмоциональная отзывчивость на музыку [66]. Следует подчеркнуть, что эмоциональный компонент музыкально-познавательного

интереса весьма активно заявляет о себе уже на ранних стадиях музыкального обучения.

Вот, например, что пишет по этому поводу известный фортепианный педагог, один из ведущих специалистов ЦМШ при Московской государственной консерватории Е. М. Тимакин: «Если проанализировать естественный, непринуждённый путь развития детских музыкальных данных, то можно убедиться, что в их основе лежит интерес, изначально проявляемый как естественное любопытство к музыкальным звукам. Именно этот интерес способен вызвать ту «наблюдательность», которая ведёт к запоминанию и точному воспроизведению услышанного, а также к новым уровням музыкального развития. Музыкальные звуки в их последовательности создают образ ясной мелодии (песенки, мотива), вызывая у ребёнка *эмоциональное переживание*, формирующее то или иное настроение. Такое воздействие оставляет в памяти ребёнка огромный след. Появляется желание спеть понравившуюся ему мелодию или подобрать её на инструменте. При этом – чем ярче впечатление, тем сильнее стремление точно воспроизвести услышанное [67, с. 5 – 6]. О том же самом, но другими словами, пишет Б.М. Рейнгалд, профессор Одесской консерватории, воспитавшая целый ряд выдающихся музыкантов, в том числе великого пианиста современности Эмиля Гилельса. В своих заметках, посвященных вопросам профессионального мастерства пианиста-педагога, она подчеркивает: «...залог успехов учеников – их интерес к занятиям. Важно увлечь ученика, научить его дорожить музыкой, ценить все лучшее в гениальных творениях, научить любить сам процесс работы». Необходимо при этом, работая с учениками, знать «к чему у них «лежит душа», на что у них лучшая эмоциональная реакция» [19, с. 150].

Исключительно благоприятные условия для развития познавательного интереса учащихся предоставляет **индивидуальная форма** фортепианного обучения. В отличие от учителя музыки в общеобразовательной школе

педагог фортепианного класса в системе музыкальных учебных заведений имеет дело не с группой учащихся, а с каждым учеником по отдельности, что значительно облегчает ему реализацию принципа *индивидуального подхода* к обучаемым. Пианисты-педагоги единодушны в том, насколько важно «понять ученика, его психологию, характер, его жизненные устремления и заботы, уловить неповторимый комплекс особенностей, составляющих его личность» [27, с. 19]. Любопытна точка зрения Б. Л. Кременштейн, видного специалиста в области методики преподавания игры на фортепиано, профессора РАМ им. Гнесиных, усматривающей противоречие в самом факте совместных действий учителя и ученика в процессе обучения (вследствие наличия двух действующих лиц, принимающих участие в осуществлении учебно-воспитательного процесса). Однако, как подчеркивает автор, «именно через возникновение и преодоление противоречия реализуется и развивается общение и взаимодействие учащего и учащегося, их взаимопонимание и согласие...» [37. с. 21]. Главным вектором творческого и человеческого взаимодействия между учителем и учеником как субъектами образовательного процесса является пробуждение у учащихся глубокого длительного интереса к музыке, способствующего повышению работоспособности ученика, усилению его слухового контроля, концентрации внимания, а также развитию многих других позитивных исполнительских и личностных качеств [3]. «Успешность и инициативность занятий целиком обусловлена интересом учащегося к музыке. <...> Удастся горячо заинтересовать учеников, – и раскроются «подспудные залежи» душевных сил молодых пианистов, скорее будут развиваться их индивидуальность, инициатива, смекалка, то есть те качества, которые и создают музыканта творческого, самобытного...» – пишет М. Смирнов, профессор кафедры истории пианизма и методики обучения игре на фортепиано Московской консерватории [62, с. 319]. Аналогичной точки зрения по поводу значения «подлинного интереса к музыке и к изучаемым

произведениям» придерживается также Н. Любомудрова, известный педагог-методист в области фортепианного обучения детей [43. с. 289].

Огромное значение в реализации задач развития познавательных интересов учащихся-пианистов имеет **личность** педагога, его профессиональное мастерство и стиль педагогического общения. Педагог индивидуального класса, с которым ученик встречается на занятиях по фортепиано не менее двух раз в неделю, оказывает на него огромное влияние. «Известно – пишет проф. А.Д. Алексеев, – что некоторые педагоги очень успешно развивают любовь к музыке. Каким образом это достигается? Обычно прежде всего тем, что сами они ее горячо любят, что соприкосновение с искусством заставляет их «загораться». Это создает в классе подлинно художественную атмосферу и увлекает учеников» [3. с. 18]. Эмоции и чувства, испытываемые педагогом по отношению к музыкальным произведениям, легко передаются его воспитанникам, продуцируя живой непосредственный интерес к их изучению. В этом сказывается, прежде всего, сила эмоционального воздействия музыки как вида искусства, способность ее вызывать у слушателя реакцию сопереживания.

Большую роль в становлении и развитии познавательного интереса к музыке играет фактор *личного влияния* педагога, суть которого, согласно психологической теории межличностного общения, заключается в способности воздействовать на других людей посредством побуждающих, сдерживающих, успокаивающих и прочих действий, влекущих за собой изменения взглядов, мотивов, характера и поведения человека [38]. Все сказанное особенно ярко проявляется в условиях индивидуального фортепианного обучения. «Особое значение – пишет в этой связи профессор Петербургской (Ленинградской) консерватории С. И. Савшинский – имеет встреча с талантливым руководителем, понявшим своего ученика и пробудившим в нем страсть к музыке» [60. с. 17]. Ценные наблюдения, связывающие воедино личное влияние пианиста-педагога и степень его увлеченности музыкальным искусством, находим в монографии уже

упоминавшейся выше Б. Л. Кременштейн. Полемически заостряя обсуждаемую тему, автор пишет: «...лучшими оказываются не те педагоги, которые умеют хорошо сказать, объяснить, а те, которые на уроке более полно существуют в музыке, *захвачены ею*. Именно в этих случаях от учителя исходит некий магнетизм, именно тогда он обладает наибольшей силой воздействий на учеников, и это в равной мере относится к педагогам детской музыкальной школы и профессорам консерватории» [37, с. 108]. Характерно в этом смысле признание Г. Г. Нейгауза, одного из корифеев русской пианистической школы, заметившего однажды по поводу упреков в свойственной ему эмоциональной «невыдержанности» и чрезмерной «увлеченности» по отношению к отдельным музыкальным произведениям: «Да, конечно, я бываю и объективен и уравновешен. Но тогда я хуже занимаюсь с учениками» [53, с. 218].

Следует отметить, что в теории межличностного общения существует понятие *личного магнетизма*, рассматривающееся как высший уровень проявления способности личного влияния, которым обладает, согласно проведенным исследованиям, лишь один человек из десяти [38, с. 169]. Без сомнения, личным магнетизмом («харизмой») обладали такие представители русской пианистической школы, профессора Московской и Петербургской (Ленинградской) консерваторий, сочетавшие в своей профессиональной деятельности исполнительство и педагогику, как К. Н. Игумнов, Л. В. Николаев, Г. Г. Нейгауз, С. Е. Фейнберг, А. Б. Гольденвейзер, Э. Г. Гилельс и другие. Однако названное качество может проявляться и на более скромном статусном уровне, включая деятельность педагогов детских музыкальных школ и средних музыкальных учебных заведений. Яркий пример тому – фигура Е. М. Тимакина.

До сих пор речь шла о личном влиянии педагога «со знаком плюс». К сожалению, в практике музыкального обучения встречаются случаи и противоположного характера. Об этом пишет, в частности, видный пианист-педагог М. Э. Фейгин, подчеркивая, что наряду с искренним увлечением

произведением, вызывающим чувство восторга перед прекрасным и пробуждающим горячий интерес учащихся к познанию музыки, преподаватель фортепиано с таким же «успехом» может передать ученикам по отношению к нему «свою холодность, а то и равнодушие». Причем «если то или иное произведение не трогает самого педагога или надоело ему, то всегда можно опасаться, что и у ученика оно вызовет подобное отношение» [69, с. 21]

Однако для того чтобы стать хорошим педагогом, способным управлять развитием познавательного интереса учащихся, одной любви к музыкальному искусству и даже страстной увлеченности им недостаточно. Помимо этого преподавателю фортепианной игры необходимо знать и любить свою педагогическую профессию, следуя во взаимоотношениях с учащимися, как уже упоминалось выше, принципу **индивидуального подхода**, предусматривающего, по словам А. П. Щапова, известного педагога-методиста в области фортепианного исполнительства, наличие «искренней заинтересованности в успехах *каждого* из учеников» [78, с. 46]. В общей педагогике принцип индивидуального подхода трактуется как одно из главных условий успешной учебно-воспитательной работы в классе, благодаря которому «достигается педагогическое взаимодействие с каждым ребенком, основанное на знании его черт личности и условий жизни». При этом «применяя индивидуальный подход, учитывая интересы, склонности и другие особенности детей, педагог активно воздействует на учащихся в процессе обучения и воспитания, сам формирует определенные интересы и потребности у учащихся, направляет формирование их индивидуальности» [55, с. 194].

Реализация принципа индивидуального подхода к учащимся в условиях фортепианного обучения начинается с умения слушать исполнение ученика. Это весьма непростая психолого-педагогическая проблема, актуальность которой – в широком психологическом плане – подтверждается наличием соответствующих исследований в теории межличностного

общения [38]. На практике нередко случается так, что педагог фортепианного класса, не умеет фактически слушать своих учеников. Подобная ситуация возникает чаще всего в тех случаях, когда увлекаясь переживанием собственных художественных эмоций, вызванных тем или иным музыкальным произведением, но теряя при этом контакт с реальным педагогическим процессом и непосредственным субъектом педагогического воздействия, педагог внимает не ученику, а скорее, самому себе (напевая, жестикулируя и пр.).

Другой разновидностью неумелого «педагогического слушания», является свойственная ряду педагогов привычка постоянно прерывать игру ученика различного рода замечаниями, наставлениями и пр., что, конечно же, не способствует установлению хорошего творческого и психологического контакта с обучающимися – ни в плане развития их познавательного интереса, ни с точки зрения укрепления мотивационной сферы обучения музыкальному искусству в целом. Оптимальной с точки зрения музыкально-исполнительской педагогики следует считать ситуацию, когда «педагог *внимает* игре ученика... вместе с учеником «вслушивается» в музыку, изредка поощряя и направляя его отдельным словом, жестом, взятым звуком. <...> Проникаясь чувствами и мыслями ученика, педагог как бы *сопереживает* музыку вместе с ним» [69, с. 20]. При этом он не спешит прерывать ученическое исполнение, внимательно следя за процессом развертывания учеником художественного целого, несмотря на возможные исполнительские недостатки и возникающее тотчас же желание заняться их устранением.

В теории межличностного общения существуют понятия *эффективного* и *эмпатического* (от греч. *empathēia* – сопереживание) слушания. Первое из них предполагает стремление понять и запомнить услышанное, опираясь на использование навыков концентрации внимания, эмоционального самоконтроля, работы с информацией. Второе – означает включение механизма обратной связи с собеседником, цель которой –

оказать поддержку другому человеку на основе проникновения-вчувствования в его эмоционально-психологическое состояние[38]. Нетрудно заметить, насколько названные понятия отвечают задачам «педагогического слушания» педагога-музыканта вообще, преподавателя фортепиано, в частности. С практической точки зрения необходимо отметить умение педагога сосредотачиваться на процессе восприятия ученического исполнения посредством управления *своими собственными* эмоциями, касающимися художественно-эмоционального отношения к исполняемым произведениям и непосредственной оценки услышанного.

Воспринимая игру ученика, педагог сравнивает ее со своим «идеалом», что вызывает порой далеко не «радужные» впечатления. Несмотря на это, ему не следует поддаваться отрицательным эмоциям, устраивая «разнос» ученику (если на то нет весомых оснований, связанных с недобросовестным отношением последнего к занятиям), а наоборот, отыскав моменты положительного в игре ученика, постараться поддержать его инициативу и укрепить познавательный интерес по отношению к музыке, используя при этом возможности *педагогического перевоплощения*. Данное понятие активно используется представителями музыкально-исполнительской педагогики (М. Э Фейгин, Б. Я. Землянский и др.), означая умение «поставить себя на место ученика, знать, что он думает, чувствовать тенденцию его мысли» [27, с. 19]. Реализация приема педагогического перевоплощения позволяет выявить скрытые творческие резервы личности ученика, определить направление его дальнейшего художественного роста. В то же время, говоря о принципе индивидуального подхода и профессиональном мастерстве педагога-музыканта, представляется не лишним упомянуть меткое высказывание профессора С.-Петербургской (Ленинградской) консерватории Н. Е. Перельмана: «Учитель не хамелеон, и менять свою окраску в зависимости от индивидуальности ученика он не может. Учитель-художник не идет на уступки. Его художественные

принципы гибки, изменчивы, но на каждом этапе определены. Менять приходится лишь способы их изложения» [56, с. 4].

Огромное значение в оптимизации учебно-воспитательной работы внутри индивидуального фортепианного класса, связанной с формированием и развитием познавательного интереса учащихся, имеет создание соответствующей психологической атмосферы занятий. Здесь мы вновь возвращаемся к понятию **стиля педагогического общения**, о котором уже упоминалось выше (см. Глава I). Речь идет в первую очередь о готовности пианиста-педагога создать «доброжелательное отношение к каждому ученику», о необходимости «замечать и поддерживать все лучшие его черты», проявляя при этом «уважение к ученику как становящейся личности» [69. с. 19]. Как чрезвычайно важный в психологическом плане момент, характеризующий профессиональное мастерство преподавателя и, одновременно, стиль его педагогического общения, следует отметить стремление акцентировать положительные моменты в пианистическом и музыкальном развитии учащихся, что служит для них серьезным дополнительным стимулом к занятиям. В то же время нельзя упускать из поля зрения необходимость работы над преодолением исполнительских недостатков, продуктивность которой зависит от умения «зацепить» лучшую «струнку» в ученике, найти то ценное, что в нем есть, то, к чему у него имеется большой интерес, и при помощи этого звена вытянуть всю цепь» [3, с. 21].

Стиль педагогического общения в области музыкально-исполнительской педагогики сильно зависит от эмоционального фактора. Все люди подвержены влиянию эмоций, а музыканты, обладающие, как правило, художественным складом натуры, – пожалуй, в особенной степени. И хотя мы не можем не согласиться с замечательным пианистом-педагогом Б. Я. Землянским, утверждавшим, что «в педагогике нужна поэзия человеческих отношений, открытый душевный контакт» [27, с. 20], музыкальная педагогическая практика знает и другие примеры, когда в отношении

учителя к ученикам проскальзывает усталость, разочарование, чувство раздражения и прочее. Самое главное, однако, заключается в том, что все эти негативные проявления (если они носят кратковременный, ситуативный характер) не в состоянии изменить положительного отношения учеников к своему наставнику в целом, при условии искренней заинтересованности последнего в их личной и творческой судьбе. Как писал по этому поводу один из крупнейших представителей русской пианистической школы А. Б. Гондельвейзер, «ученик может простить педагогу вспышку гнева, раздражительность, но никогда – равнодушие» [15, с. 28].

Опытные педагоги-методисты в сфере фортепианного обучения (Е. М. Тимакин, М. Э. Фейгин и др.) призывают учитывать не только индивидуально-личностные, но и **возрастные особенности** учащихся, влияющие на стиль педагогического общения, помогающие добиваться наилучших результатов в учебе и во взаимоотношениях учителя и ученика, включая сферу развития познавательных интересов. К примеру, авторитет педагога в глазах 6-7-летнего ребенка, согласно наблюдениям, начинается тогда, когда «учитель разговаривает с ним как с равным, рассуждает сам и серьезно выслушивает его рассуждения». В этом случае «ученик испытывает доверие к учителю и у него появляется чувство ответственности, стремление оправдать это доверие.<...> Так создается почва для того, чтобы заинтересовать ученика музыкальными уроками» [67, с. 8]. Подобно другим видам познавательного интереса познавательный интерес к музыке проходит стадию *интеллектуализации*. Начало этого процесса знаменует переход от игровой деятельности детей дошкольного возраста к учебной деятельности младших школьников. Сохраняя живую генетическую связь с взрастившим его миром раннего детства, ребёнок в 7-8 лет способен в то же время проявлять серьёзное, сознательное отношение к окружающей его действительности вообще и к своим занятиям музыкой, в частности. Именно в этот момент в системе ДМШ/ДШИ происходят изменения в содержании форм учебной работы. Освобождаясь постепенно

от чисто игровой направленности, меняется содержание учебного материала. В классе теории музыки и сольфеджио начинается детальное изучение нотной грамоты, в классе музыкального инструмента (фортепиано) игра по слуху уступает своё место игре по нотам.

Одновременно с этим возникает проблема *самостоятельного* разучивания музыкальных произведений. В данной ситуации неустойчивому и неокрепшему музыкально-познавательному интересу младших школьников, имеющему чисто эмоциональную природу, угрожает реальная опасность быть утраченным. Причины кроются в трудностях, с которыми сталкиваются учащиеся в исполнительской реализации материала, который являлся предметом их первоначального непосредственного интереса. Ведь для того, например, чтобы сыграть понравившуюся песенку, требуется разобрать ноты и ритм, запомнить то и другое, подобрать удобные пальцы и т.д. и т.п., то есть выполнить «скучную» и достаточно однообразную работу, которая у подавляющего большинства детей сама по себе особого интереса не вызывает. Первоочередная задача пианиста-педагога заключается в том, чтобы научить младших школьников «работать за инструментом», используя с этой целью широкие ресурсы познавательного интереса, направленного не только на конечный результат (желание исполнить пьесу), но и сам процесс работы над произведением. Важно добиться – подчеркивает Е. М. Тимакин, – «чтобы труд доставлял радость, а время занятий проходило незаметно». Сделать это можно лишь при одном условии: если на основе знания индивидуально-личностных и возрастных особенностей ученика, «наполнить процесс разучивания *осмысленными, интересными* и доступными ученику заданиями» [67, с. 9]. Таким образом, уже на этапе начального фортепианного обучения в ДМШ/ ДШИ особую актуальность приобретает проблема управления музыкально-познавательными интересами учащихся за счет активизации интеллектуальных механизмов их психики, включающих способность детей к осознанию и анализу конкретных исполнительских задач и путей их реализации.

Наряду с приобретением основ методических знаний, связанных с формированием навыков самостоятельного разучивания произведений, преподаватель индивидуального класса обязан заботиться о развитии музыкального кругозора школьников и расширении объема их музыкально-теоретических представлений. *Комплексный подход* к воспитанию учащихся-пианистов лежит в основе отечественной музыкально-исполнительской педагогики. В подтверждение сказанному приведем слова Г. Г. Нейгауза, чье мнение в музыкальных педагогических кругах, особенно среди пианистов, считается наиболее авторитетным, непререкаемым. «Я уже говорил о том, что учитель игры на любом инструменте ... должен быть, прежде всего, учителем *музыки*, то есть ее разъяснителем и толкователем. Особенно это необходимо на низших ступенях развития учащегося: тут уже совершенно неизбежен *комплексный* метод преподавания...» И далее Нейгауз пишет, что пианист-педагог «...должен быть одновременно и историком музыки, и теоретиком, учителем сольфеджио, гармонии, контрапункта и игры на фортепиано» [53, с. 188]. Характерно, что «игру на фортепиано» мэтр фортепианной педагогики ставит в конце списка профессиональных обязанностей пианиста-педагога (работающего, как можно понять со слов автора, в нижнем звене музыкального образования), выдвигая на первый план его музыкально-просветительскую функцию.

Реализация последней происходит в условиях тесного межличностного общения учителя и ученика, что позволяет добиваться порой ощутимых педагогических результатов. Помимо желания и целенаправленных воспитательных действий педагога многое, конечно, зависит здесь от восприимчивости и уровня музыкальных способностей самого учащегося. Особое значение имеет при этом развитость его познавательного интереса к музыке, включая не только эмоциональный, но и интеллектуальный компоненты последнего. При благоприятном стечении обстоятельств опытному пианисту-педагогу, обладающему необходимыми знаниями и соответствующим уровнем профессионального мастерства, предоставляется

возможность реализовать «идеальное» требование, сформулированное Г. Г. Нейгаузом по отношению к даровитым учащимся младшего школьного возраста: «...если талантливый ученик лет в 9–10 может хорошо сыграть сонату Моцарта или Бетховена, он должен суметь рассказать, *словами рассказать* многое существенное, что в этой сонате происходит с точки зрения музыкально-теоретического анализа» [53, с. 31].

Качественно новый этап в развитии музыкально-познавательных интересов учащихся-пианистов приходится на средние и старшие классы ДМШ/ДШИ. Он связан с серьёзными изменениями в структуре мышления школьников: наглядно-действенный и наглядно-образный виды последнего дополняются по мере взросления человека словесно-логическим, опирающимся на использование *системы понятий* и обобщение полученных знаний путём построения определенных логических конструкций. Поэтому «если до четвертого класса непосредственность и эмоциональная окрашенность воспринимаемой музыки являлись основными побудителями к исполнительскому овладению ею, то на данном этапе обучения все больше включаются элементы контроля сознанием сути изучаемых произведений» – подчеркивает известный педагог-методист Б. Е. Милич [46, с. 4]. Наряду с дальнейшей интеллектуализацией музыкально-познавательного интереса усиливается тяга школьников к различным областям человеческих знаний, непосредственно не связанных с музыкой, но в *опосредованной* форме способных влиять на ее восприятие и понимание. Особое значение имеет склонность учащихся к постижению других видов искусства – литературы, живописи и т.д. Именно в этом возрасте (12- 14 лет) складывается тот тип личности человека, в том числе музыканта, чей духовный облик, по выражению известного пианиста-педагога и видного деятеля музыкальной педагогики Г. М. Цыпина, «осенен пышной кроной разнообразных и многосторонних интересов» [73, с. 73]. При этом познавательный интерес старшеклассника, проявляемый к музыке и занятиям ею, будучи подкреплен

пониманием широких взаимосвязей музыкального искусства с другими областями знаний, становится более осознанным, устойчивым, долговременным.

В 5-7 классах ДМШ/ДШИ все ярче проявляется тенденция к *специализации* музыкально-познавательных интересов, связанная с формированием и развитием индивидуальных художественных и исполнительских предпочтений учащихся. Одним из них нравится моторная, виртуозная музыка, другие проявляют большую заинтересованность в работе над пьесами лирического, кантиленного характера. Это связано с особенностями музыкального и пианистического развития юных пианистов, обусловленными их индивидуальными различиями, затрагивающими как личностную, так и художественно-исполнительскую сферу. Хорошо зная своих учеников, педагог фортепианного класса способен проводить гибкую репертуарную политику (более подробно вопросы репертуара будут освещены в следующем разделе ВКР) и находить такие меры педагогического воздействия, которые, с одной стороны, отвечали бы естественным тенденциям в пианистическом развитии учащихся, а с другой – помогали бы гармонизовать их отношения с другими музыкальными жанрами и формами исполнительства [46].

Выше упоминалось о том, что всякий познавательный интерес имеет трехстороннюю структуру – когнитивно-эмоционально-волевою. Волевой компонент познавательного интереса учащихся-пианистов развивается в 3-х основных направлениях: а) расширения и обогащения музыкально-слухового опыта; б) углубления знаний в области музыкального искусства; в) совершенствования исполнительских умений и навыков (включая выступления перед слушательской аудиторией). Активизация названных форм музыкально-познавательной деятельности происходит обычно в старших классах ДМШ/ДШИ и связана с процессом становления личности школьника. Пианисты-педагоги, работающие со старшеклассниками в условиях индивидуального обучения, отмечают

восприимчивость последних к различным музыкальным влияниям, затрагивающим, главным образом, сферу развлекательного массового искусства и, к сожалению, в значительно меньшей степени – классического. Тем не менее, педагог по фортепиано должен всячески поощрять вовлеченность своих воспитанников в процесс живого общения с музыкальным искусством, стараясь привлечь их внимание к концертам симфонической и камерной музыки, посещению оперных и балетных спектаклей, слушанию аудио и видеозаписей и т.д. Важно заронить в сознание школьников мысль, что познание серьезной музыки требует целенаправленных волевых усилий, в результате которых преодолевается инерция бездумного музыкального восприятия (культивируемого современными средствами массовой коммуникации) и формируется база для расширения музыкально-слухового опыта человека за счет включения в него высокохудожественных музыкальных произведений [30].

Проявления человеческой воли связаны с сознательным преодолением трудностей, возникающих на пути осуществления поставленных целей. Будучи включены в структуру познавательного интереса они означают активизацию самостоятельных усилий учащихся, направленных на исполнение изучаемого репертуара, невзирая на сложности овладения его технической и художественной стороной, совершенствование приемов фортепианной игры, погружение в сферу музыкально-теоретических и музыкально-исторических знаний. Поскольку психика человека представляет собой целостное образование, все механизмы которого находятся в тесном взаимодействии друг с другом, позиция пианиста-педагога, работающего со старшеклассниками, должна основываться на выявлении таких индивидуальных особенностей личности ученика, как степень его трудолюбия и организованности в работе, возможность длительной концентрации внимания, быстрота и точность психологических реакций, уровень творческой самостоятельности и т.п. [3]; [46].

## **2.2. Вопросы педагогического репертуара и методы обучения в фортепианном классе**

Реализация широких возможностей и многообразных аспектов межличностного общения учителя и ученика в процессе индивидуального фортепианного обучения закладывает основы, создает необходимые предпосылки формирования и развития музыкально-познавательного интереса учащихся-пианистов. Однако дальнейшая судьба последнего зависит от решения проблем организации и проведения индивидуальных занятий по фортепиано. Поскольку процесс обучения фортепианной игре строится на художественно-техническом освоении музыкальных произведений, работая над которыми пианист учится исполнительскому искусству, первой проблемой, с которой сталкивается в своей профессиональной деятельности преподаватель фортепиано, является правильный выбор **педагогического репертуара**. В самом общем плане данную проблему можно сформулировать следующим образом: из огромного количества музыкальных сочинений педагогу необходимо выбрать те, которые, с одной стороны, отвечали бы разработанным в фортепианной педагогике репертуарным требованиям (критериям), а с другой – соответствовали бы индивидуальным исполнительским возможностям и перспективам творческого развития конкретного ученика.

Приведем точки зрения ряда известных представителей отечественного пианистического искусства на проблему формирования педагогического репертуара учащихся-пианистов. По мнению А. П. Щапова, репертуар, предложенный учащимся для исполнительского освоения должен быть: а) разнообразным (по критериям стиля, жанровой принадлежности, фортепианной фактуры, особенностей эмоционально-образного содержания, приемов пианистического воплощения и т.д.); б) посильным (то есть учитывающим возможность выучивания произведений «до такого состояния, чтобы их исполнение перед слушателями заключало в себе некоторую объективную художественную ценность»); в)

индивидуализированным (предусматривающим, что одна часть произведений выявляет сильные стороны ученика, другая же – направлена на преодоление его недостатков и выравнивание отстающих сторон в общемузыкальном и пианистическом развитии). За скобки – как что-то само собой разумеющееся – выносится автором вопрос о художественных достоинствах предлагаемых произведений. Особое внимание отводится Щаповым отечественной фортепианной музыке – классической и современной (советской) – которая, с его точки зрения, является основой репертуара учащихся ДМШ. «Музыкант должен, прежде всего, оценить, полюбить, освоить музыку своей нации, научиться высказываться в родных музыкальных интонациях, а затем уже осваивать музыку композиторов других наций» – такова принципиальная позиция по этому вопросу видного педагога-методиста [78, с. 50 – 54].

Замечательный пианист-педагог и крупный ученый-музыковед, профессор Московской консерватории им П.И. Чайковского Я. И. Мильштейн считал, что отбор педагогического репертуара «надо производить по двум категориям (критериям): во-первых, практической пианистической полезности, во-вторых, общемузыкальной эстетической ценности». Остановившись более подробно на последнем критерии, он указывает на существование таких авторов и музыкальных произведений, изучение которых «обуславливает возможность впоследствии с наибольшей легкостью овладеть многими другими стилями, свободно в них разбираться и т.д. и т.п.». «Альфой и омегой» учебного пианистического репертуара являются, по мнению Мильштейна, клавирные произведения И. С. Баха. Вслед за этим называются имена Бетховена, Шопена, Листа. Произведения перечисленных композиторов «должны составить сердцевину репертуара, то, на чем можно было бы строить фундамент всего обучения» [47, с. 212].

Знарок фортепианной педагогики М. Э. Фейгин, обсуждая вопросы формирования педагогического репертуара учащихся-пианистов, выделял по

отношению к нему три основных критерия. Первостепенное значение придавалось идейно-художественному уровню репертуара как главному критерию при выборе музыкального материала. «Чем выше художественные достоинства произведения, тем больше обогатит ученика работа над ним. К тому же – подчеркивал Фейгин – в работе над такой музыкой растет и педагог». При этом высокохудожественные фортепианные сочинения могут быть не сложными в техническом отношении, что делает возможным работу над ними уже на ранних ступенях пианистического развития. (Круг произведений такого рода составляют, прежде всего, творения мировой музыкальной классики, включая специально созданные для юных пианистов «Детские альбомы» П. И. Чайковского, Р. Шумана, С. С. Прокофьева и ряда других замечательных композиторов).

Вторым важнейшим требованием к репертуару Фейгин считал обновление его произведениями современной фортепианной музыки (при условии, что музыкальный язык последних оригинален, необычен, доступен детскому восприятию, а художественные достоинства не вызывают сомнений). Важно помнить, что «*новое* вовсе не обязательно означает *сложное*». Настоящее композиторское мастерство позволяет использовать такие художественные средства, благодаря которым «новые интонации и ритмы, лады и гармонии находят доступ к слуху и душе молодого поколения».

И, наконец, формируя репертуар, следует руководствоваться третьим обязательным требованием, предусматривающим реализацию по отношению к каждому ученику определенных педагогических принципов. В числе главных из них Фейгин называет принцип соответствия предлагаемых произведений зоне ближайшего развития учащихся (Л. С. Выготский), что не исключает, однако, включения в репертуар *отдельных* произведений, значительно превышающих уровень сегодняшних возможностей ученика, «разбавляемых» в порядке компенсации небольшим количеством «легко усваиваемых» и «совсем нетрудных для него пьес» [69, с. 32 – 36].

Как же увязываются между собой особенности формирования педагогического репертуара учащихся-пианистов и проблема развития их музыкально-познавательных интересов? Отвечая на этот вопрос, надо иметь в виду следующее.

Во-первых, выбор музыкальных произведений осуществляется большинством пианистов-педагогов не авторитарно-приказным путем, а на основе учета индивидуальных пожеланий и художественных запросов самих учащихся. Следовательно, уже на этапе выбора репертуара появляется возможность активного развития музыкально-познавательного интереса ученика за счет использования фактора его первоначальной заинтересованности в изучении данного конкретного произведения. Поэтому во всех случаях, «когда это не идет вразрез с педагогической целесообразностью и плановостью обучения, следует идти навстречу желанию ученика выучить ту или иную пьесу..» [78, с. 54].

Однако, советуясь с учеником по поводу выбора репертуара, педагог может столкнуться с определенными проблемами. Так, желание сыграть понравившееся музыкальное произведение не всегда отвечает реальным исполнительским возможностям ученика, что ставит под сомнение правомерность его личного выбора. Кроме того, педагогическая практика свидетельствует, что наличия первоначального избирательного интереса, или, по словам проф. А. Д. Алексеева, «выраженного тяготения к определенным сочинениям» [3, с. 43] у многих учащихся не наблюдается вовсе, и на предложение педагога об участии ученика в выборе репертуара такие учащиеся, как правило, отвечают: «Мне все равно». Тем не менее, педагог в данной ситуации не должен опускать руки и постараться помочь ученику выработать свое индивидуальное отношение к музыке – базу дальнейшего развития его *специализированного* музыкально-познавательного интереса [3].

Во-вторых. Важнейшим критерием при составлении педагогического репертуара учащихся-пианистов является соблюдение принципа

последовательности и постепенности в усложнении исполнительских задач предлагаемого музыкального материала, конкретизирующего один из основополагающих дидактических принципов – систематичности и последовательности в обучении. В то же время большинство пианистов-педагогов сходятся во мнении, что в ряде случаев целесообразно проходить с учеником отдельные произведения, значительно превышающие его сегодняшние исполнительские возможности, «как бы заглядывающие в его завтрашний день» [69, с. 37]. Подобный подход позволяет совершить в творческом развитии учащихся качественный «скачок» (в особенности, если работа осуществляется над произведениями, отвечающим их художественным и исполнительским склонностям). Однако проблемы, с которыми сталкиваются ученики при решении задач *повышенной* исполнительской сложности, могут вызвать у них неодинаковые психологические реакции. Способные, волевые, имеющие позитивный психологический настрой учащиеся испытывают желание трудиться и интерес к преодолению трудностей, понимая, что освоение сложного музыкального произведения открывает перед ними перспективу дальнейшего творческого роста. Недостаточно мотивированные ученики (хотя порой и не менее способные) сталкиваясь с трудностями, начинают терять уверенность в своих силах, а неудачные попытки сразу же преодолеть их могут ослабить интерес не только к данному конкретному произведению, но и к занятиям на фортепиано в целом [46].

Мастерство пианиста-педагога, проявляющего заботу о развитии познавательного интереса учащихся, в данном случае заключается в том, чтобы, учитывая индивидуально-психологические особенности ученика: а) соизмерять соответствие сложности предлагаемых произведений уровню его исполнительских возможностей; б) соблюдать необходимую пропорцию между количеством произведений, посредством которых реализуется принцип последовательного усложнения учебного материала (педагогического репертуара), и произведениями, диалектически

отрицающими данный принцип, рассчитанными на перерыв постепенности, «скачок» в развитии ученика. Согласно точке зрения опытных педагогов-методистов, последних должно быть немного. М. Э. Фейгин, например, говорит в этом случае, как уже упоминалось выше, об *отдельных* произведениях [69], А. П. Щапов вообще настаивает на *одном* произведении [78]. Для того чтобы сохранить и преумножить познавательный интерес учащихся, не подвергая его опасности исчезнуть под грузом чрезмерно больших исполнительских усилий, требующихся в работе над произведениями значительной сложности, рекомендуется наряду с ними включать в учебный репертуар произведения доступные, «облегченные», дающие ученику возможность психологической разгрузки. «Я обычно даю ученикам пьесы немного легче их возможностей – писал по этому поводу А. Б. Гольденвейзер – но иногда дам вещь значительно труднее; так, если больному предписана строгая диета, он шесть дней ее соблюдает, а на седьмой ему разрешают ее нарушить, то это нередко дает хорошие результаты» [15, с. 29].

В-третьих. Проблема развития познавательного интереса учащихся-пианистов успешно решается в том случае, если педагог находит баланс между необходимостью *выравнивания* слабых, отстающих сторон их музыкальной и пианистической подготовки и желанием культивировать их сильные стороны. Речь идет, в частности, о практике включения в учебный репертуар произведений по линии «наибольшего или наименьшего сопротивления». В первом случае возникает ситуация, когда ученик вынужден целенаправленно, настойчиво и сознательно *бороться* со своими недостатками. Однако такая установка создает в его работе определенное психологическое напряжение (которое из-за отсутствия гарантий положительного конечного результата может лишь усиливаться). Педагогические наблюдения показывают: все то, что «не получается», служит испытанием на «прочность» познавательного интереса (его силу, устойчивость и жизнеспособность). Процесс освоения музыкальных

произведений в фортепианном классе (не сопровождающейся глубокой и всесторонней личностной мотивацией, связанной с осознанием долга, необходимости и пр.), подтверждает это правило [37].

Другое дело – изучение фортепианных произведений, представляющих для ученика близкую его индивидуальности художественную сферу и вполне доступных ему при этом в исполнительском отношении (линия «наименьшего сопротивления»). Музыкально-познавательный интерес функционирует здесь в ином психологическом контексте, обусловленном отсутствием нервного напряжения, чувством удовольствия в работе и предвкушением удачного результата. Поэтому глубоко прав М. Э. Фейгин, утверждая, что в репертуаре ученика «всегда должна иметься хотя бы одна соответствующая его склонностям пьеса, которую он может хорошо исполнить публично, проявив себя с лучшей стороны» [69, с. 36]. Итак, нахождение баланса между произведениями различной педагогической направленности, основанной на стремлении педагога культивировать сильные стороны ученика и одновременно с этим, по выражению Б. Л. Кременштейн, «подтягивать отстающие» [37, с. 99], позволяет контролировать состояние музыкально-познавательного интереса учащихся и следить за нежелательными тенденциями в его развитии, возникающими вследствие «сопротивления» изучаемого материала.

В-четвертых. При составлении педагогического репертуара должно учитываться функциональное предназначение выбранных произведений. Одни произведения предназначаются для концертного исполнения (на экзаменах, зачетах, академических и открытых концертах), другие для эскизного изучения в классе (с целью обогащения художественного и музыкально-исполнительского опыта учащихся), третьи для беглого ознакомления в процессе читки с листа (для расширения объема музыкальных представлений и выработки соответствующих технических умений и навыков). Таким образом, в структуре педагогического репертуара учащихся-пианистов оказываются представленными три основных

функциональных раздела, тесно увязанных между собой определенными педагогическими задачами. При этом второй и третий из них, будучи необходимыми с точки зрения реализации принципов *развивающего обучения* (Г.М. Цыпин) дают прекрасную возможность стимулировать развитие музыкально-познавательного интереса за счет ориентации педагога на произведения, которые изначально «нравились учащемуся, будили у него живой и горячий эмоциональный отклик» [74, с. 156].

Следует отметить, что сказанное относится, главным образом, к учащимся средних и высших музыкальных учреждений (студентам). Что же касается учащихся нижнего звена музыкального образования (ДМШ/ДШИ), самостоятельная инициатива последних в выборе материала для эскизного ознакомления и читки с листа предусматривается, по понятным причинам, в значительно меньшей степени. Однако общие закономерности, связанные с расширением художественного кругозора обучаемых, интенсификацией их музыкально-исполнительского развития и стимулированием на этой основе музыкально-познавательных интересов в том и в другом случаях остаются в силе. Использование эскизной формы изучения произведений решает также проблему *объема* учебного репертуара.

Всем, кто изучает фортепианную педагогику, памятно крылатое выражение Г. Г. Нейгауза: «ученик, который знает пять сонат Бетховена, *не тот*, который знает двадцать пять сонат, здесь количество переходит в качество» [53. с. 31]. Понятно, что освоить значительное количество музыкальных сочинений (особенно если они принадлежат перу композиторов-классиков) и при этом довести их до уровня концертной готовности в состоянии лишь некоторые наиболее одаренные учащиеся. В отношении остальных задача увеличения объема репертуара решается, прежде всего, за счет широкого внедрения в практику преподавания исполнительских «эскизов», благодаря которым создается база углубленных музыкальных знаний, определяющих, в свою очередь, содержание и направленность музыкально-познавательных интересов учащихся. Таковы

основные точки соприкосновения между количеством и качеством музыкального материала, изучаемого учащимися-пианистами в индивидуальном классе (и представленного в понятии педагогического репертуара), и перспективами развития их познавательного интереса.

Рассмотрев вопрос о содержании фортепианного педагогического репертуара (касающийся того, *что* изучать), перейдем к вопросу о **методах** работы над ним (т.е. тому, *как* изучать). При всем разнообразии таковых, нельзя не согласиться с суждением видного деятеля музыкально-исполнительской педагогики, пианиста и композитора С.М. Майкапара, писавшего в одном из своих трудов: «в широком обобщении методы всех этих воздействий (речь идет о педагогическом воздействии, или, по Майкапару, воздействии педагога «на творческую функцию исполнителя» – А. К.), сводятся, с одной стороны, к словесным объяснениям и критике исполнения ученика, с другой – к личному показу педагога». [44, с. 65]. Последнему автор вышеприведенного высказывания уделял особое значение, считая его основой творческого роста учащихся-пианистов. Следуя этой логике (пусть и не бесспорной, как мы попытаемся показать в дальнейшем) обратимся к рассмотрению **метода исполнительского показа** и его роли в формировании и развитии музыкально-познавательного интереса учащихся.

Суть данного метода заключается в исполнении преподавателем музыкальных произведений – целиком или фрагментарно, входящих в репертуар ученика или близких им по стилю и художественно-образному содержанию – с определенной педагогической целью. Формы показа и удельный вес его использования в учебном процессе различаются в зависимости от того, какие конкретные учебно-воспитательные задачи ставит перед собой педагог, каков уровень музыкального и пианистического развития ученика и, наконец, на какой стадии – предварительного ознакомления, разбора, выгравывания или концертной готовности – находится работа над музыкальным произведением. Без сомнения, задача помочь

учащемуся составить целостное впечатление о произведении, пробудить у него живой эмоциональный отклик, разжечь своим исполнением *искру познавательного интереса* является для пианиста-педагога одной из главных. Решая ее, преподаватель фортепиано должен предстать перед своими воспитанниками во всеоружии исполнительского мастерства и суметь продемонстрировать высокий уровень фортепианной игры (подразумевается исполнение произведений целиком, без купюр и фактурных изъятий, что предъявляет к исполнительской подготовке педагога особые требования).

Выручает, однако, то обстоятельство, что речь в данном случае идет, как правило, о ранних ступенях музыкального обучения – когда учащиеся ДМШ/ДШИ еще не могут составить художественное представление о новом для них произведении самостоятельно (ввиду отсутствия навыков эскизного охвата целого в процессе читки с листа и предварительного ознакомления с материалом), а педагогический репертуар, изучаемый ими, не представляет для пианиста-профессионала значительной трудности. Роль исполнительского показа педагога в этой ситуации очень велика. Б. Е. Милич рекомендует использовать его *до* начала совместной работы над музыкальным произведением с начинающими в качестве средства, подготавливающего ученика к восприятию новой для него музыки, позволяющего выявить непосредственную эмоциональную реакцию ребенка на прослушанное и, соответственно, заинтересовать его, вызвать желание заниматься. Видный педагог-методист считает необходимым подчеркнуть при этом, что, несмотря на юный возраст учащихся, передача учителем произведения *целиком* должна быть не просто его проигрыванием, а «подлинно художественным исполнением» [46, с. 13]. Сказанное еще раз подтверждает наличие непосредственной связи между исполнительским мастерством учителя и формированием эмоциональной отзывчивости ребят на музыку как предпосылки возникновения на этой основе живого музыкально-познавательного интереса.

На стадиях разбора и выгрывания произведения, когда ученик, получив благодаря учителю определенный запас предварительных художественных представлений, приступает к решению конкретных исполнительских задач, удельный вес метода исполнительского показа остается достаточно высоким. Однако формы последнего меняются и в ряде случаев приобретают специфическую окраску. Исполнение произведения целиком уступает место его фрагментарному исполнению, когда педагоги, по выражению А. Д. Алексеева, «играют его в *отрывках*» [3. с. 51]. На первый план в этом случае выходит конкретика педагогических усилий, связанная с преодолением многочисленных исполнительских трудностей. А. П. Шапов выделяет две основных категории таких трудностей, требующих использования исполнительского показа. Первая из них связана с воспитанием «ритмической выдержки», вторая – с работой «над звучаниями и движениями» [78. с. 164]. Понятно, что данная классификация носит предельно обобщенный характер и не в состоянии зафиксировать бесконечное разнообразие проблем, с которыми сталкивается педагог, работающий с учеником над музыкальным произведением.

Исполнительский показ как форма педагогического воздействия на ученика может быть представлен в виде: а) «положительного» показа, демонстрирующего, как должно быть, или, используя выражение Б.Л. Кременштейн, «как надо» и б) «отрицательного», показывающего как не следует играть, то есть, соответственно, «как не надо» [37, с. 103]. Смысл первой – и основной – разновидности показа заключается в том, чтобы дать ученику наглядный образец позитивного решения тех или иных исполнительских проблем, вторая разновидность (дополнительная) преследует иную цель – посредством демонстрации «со стороны» исполнительских недостатков ученика убедить последнего в необходимости искать пути их активного преодоления. В последнем случае целесообразно использовать форму преувеличенного, *гиперболизированного* показа (Б. Е. Милич). Это позволяет заострить исполнительские проблемы, стоящие перед

учеником. В то же время злоупотреблять «отрицательным» показом нельзя, его доля в общем объеме исполнительского показа должна быть сравнительно невелика. Как справедливо подчеркивал А. Д. Алексеев, «мы учим в первую очередь на *положительных* образцах, а не на отрицательных» [3, с. 51].

Применяя метод исполнительского показа, следует учитывать возрастные особенности учащихся и уровень их музыкальной и пианистической подготовки, иначе говоря – показывая тот или иной фрагмент музыкального произведения, необходимо помнить об индивидуальном подходе к ученику и избегать таких параметров исполнения (например, необоснованно быстрых, виртуозных темпов), которые на данный момент пока недоступны ему ни с точки зрения адекватного восприятия, ни в плане уровня владения инструментом. В противном случае попытка воспроизвести то, что выходит за рамки индивидуальных возможностей, может привести к нежелательным результатам и не только ухудшить качество ученического исполнения, но и подорвать веру ученика в свои силы, ослабить его познавательную активность и интерес к работе [3]; [37].

Большинство пианистов-педагогов (А.П.Щапов, Б. Е. Милич, М. Э. Фейгин и др.) считает исключительно полезным для ученика, когда педагог не ограничивается показом произведений, входящих в его репертуар, а использует *другие* музыкальные произведения близкие им по характеру, стилю, пианистическим задачам и пр. (К числу таковых относятся прежде всего сочинения одного и того же автора). Это дает возможность прибегнуть к тонким художественным обобщениям, увеличить запас музыкальных представлений ученика, разбудить его фантазию и воображение и, в конечном счете, оказать стимулирующее воздействие на развитие познавательного (музыкально-познавательного) интереса. Сферой применения подобной формы исполнительского показа являются, как правило, начальная или заключительная стадии работы над произведением, поскольку именно здесь очень важно либо разжечь интерес ученика к

изучаемому произведению, либо сохранить его и преумножить. Испытанным средством для решения названных задач служит обращение педагога к широкому кругу музыкальных сочинений, так или иначе связанных с предметом изучения, и свободное, «раскованное» *исполнение* их (целиком или в отрывках). Аналогом такого подхода можно считать реализацию хорошо зарекомендовавшего себя в педагогике музыкального образования и рассмотренного выше (см. Глава I) метода *создания художественного контекста*, – с той существенной разницей, правда, что формирование ассоциативного поля учащихся ограничено в данном случае собственно музыкальной продукцией и преследует наряду с общекультурными целями конкретно- исполнительские.

Рассматривая вопрос о методе исполнительского показа, хотелось бы коснуться одной важной проблемы, решение которой оказывает влияние на развитие познавательного интереса учащихся. Речь идет о роли *подражания и копирования* в музыкально-педагогическом процессе и связанной с этим опасности ущемления творческой индивидуальности ученика. Большая часть теоретиков и практиков пианизма считают необоснованным предположение о существовании прямой зависимости между названными явлениями и поддерживают идею педагогической значимости исполнительского показа. «Не могу согласиться с широко распространенным мнением – писал по этому поводу один из крупнейших мастеров фортепианной педагогики Л. А. Баренбойм – и полагаю, что показ и использование подражания – важные педагогические средства, от которых исполнительская педагогика не может и не должна отказываться» [7, с. 18]. Аналогичной точки зрения придерживался выдающийся ученый-музыкант, пианист и педагог Г. М. Коган [35], полностью солидарен с ним в этом вопросе профессор РАМ им. Гнесиных Е. Я. Либерман [42].

Необходимость подражать исполнительству педагога особенно очевидна на ранних этапах фортепианного обучения, характеризующихся способностью учащихся быстро схватывать и сравнительно легко

воспроизводить (копировать) внешнюю форму показанного педагогом. Именно на этом строится известный методический прием в работе с начинающими – так называемый «показ с рук» [67]. В дальнейшем, по мере взросления ученика и развития его самостоятельности, потребность в *подражании на уровне копирования* постепенно ослабевает, уступая место проявлениям собственной творческой индивидуальности. Многое зависит здесь от уровня одаренности юного музыканта: чем выше этот уровень, тем меньше нуждается ученик в «подсказках» педагога в виде исполнительского показа. Саму идею подражания как такового это не отменяет, однако привносит в ее реализацию необходимую гибкость, когда педагог «добивается лишь того, чтобы ученик схватил и *по-своему* воспроизвел *какие-то черты* показанного ему...» [69, с. 86]. Такая установка педагогически продуктивна и позволяет преодолеть противоречие, изначально заложенное в самой природе исполнительского показа. Если же педагог продолжает настаивать на буквальном копировании предложенного ученику, это приводит к «натаскиванию», которое действительно способно подавить индивидуальность ученика, и с точки зрения перспектив его творческого роста, в том числе развития музыкально-познавательного интереса, – контрпродуктивно, поскольку «приводит к замене живого сердца и ума ученика звукокопией сердца и ума учителя» [42, с. 228].

В завершении обсуждения темы, затронем вопрос о корреляции методов общей и музыкально-исполнительской педагогики. Поскольку в процессе исполнительского показа реализуется дидактический принцип наглядности, данный метод можно считать специфической разновидностью наглядных методов обучения, основанной на синтезе зрительных и слуховых восприятий (первые фиксируют пианистические движения и приемы, вторые – их звуковой результат). Помимо этого, рассматриваемый нами метод можно отнести, с учетом специфики предмета обучения, к категории объяснительно-иллюстративных и репродуктивных методов, широко используемых в общей педагогике (см. Главу I). Объяснительно-словесный

компонент названных методов оказывается при этом как бы вынесенным «за скобки», зато особую значимость приобретает передача – в одном случае – и воспроизведение – в другом – *практических* способов исполнительской деятельности, *иллюстрирующих* в конкретно-звуковой форме художественные и профессиональные намерения пианиста-педагога. Б. Л. Кременштейн считает, что показ как иллюстрация является «*основной* из действующих форм музыкального обучения», а словесное объяснение «используется как *дополнение*» [37, с. 104].

С нашей точки зрения, данное утверждение не бесспорно – хотя бы потому уже, что оно не носит универсального характера: если на ранних этапах фортепианного обучения особая роль исполнительского показа действительно не вызывает сомнений, то в дальнейшем, по мере взросления ученика, развития его самостоятельности и творческой инициативы, необходимость обязательного использования данного метода становится менее очевидной. Более того, в истории фортепианной педагогики известны случаи, когда педагоги вообще не прибегали к исполнительскому показу, добиваясь при этом выдающихся результатов. Хрестоматийный пример такого рода – педагогическая деятельность великого русского пианиста (и замечательного композитора) 2-й половины XIX века А. Г. Рубинштейна, который, по воспоминаниям его ученика И. Гофмана, ставшего впоследствии исполнителем мирового класса, *никогда* не играл ему на уроках [22]. Аналогичной позиции придерживалась в своей педагогической деятельности уже упоминавшаяся выше профессор Б. М. Рейгвальд [34]. Следовательно, говорить о *безусловном* приоритете в фортепианной педагогике метода исполнительского показа все же не приходится. Возникает вопрос, каким же образом педагогам, отрицающим необходимость исполнительского показа, удавалось достигать поставленных ими высоких целей? Ответ напрашивается сам собой: в своей работе они использовали *другие* методы педагогического воздействия, и прежде всего, метод воздействия на ученика через живое *слово*.

**Вербальные методы** обучения (*лат. verbalis* – словесный), основанные на механизмах прямого интеллектуально-эмоционального воздействия на ученика посредством устной речи, отличаются многообразием содержания и форм реализации. В музыкально-исполнительской педагогике чаще всего используются: а) словесные пояснения (указания, разъяснения) к исполняемому в виде конкретных советов, рекомендаций, требований; б) художественно-образные сравнения, сопоставления, ассоциации в форме отдельных лаконичных высказываний или достаточно обстоятельных «бесед о музыке». То и другое имеет непосредственное отношение к проблеме развития познавательного интереса учащихся. Содержание словесных пояснений пианиста-педагога зависит от целей, которые они преследуют. В качестве таковых в педагогическом процессе выступают: точность прочтения авторского текста; осознание авторских ремарок, касающихся динамических, артикуляционных, темповых и пр. характеристик музыкального произведения; работа над устранением художественных и технических недостатков исполнения; выстраивание общего плана интерпретации и т.д. и т.п. (Варианты продолжения данного перечня многочисленны и разнообразны). Однако для нас важнее сейчас *универсальный* подход к проблеме словесных пояснений *любой музыкально-содержательной направленности* и выявление результативности последних в исполнительском освоении произведений, развитии творческой активности и познавательного интереса учащихся. При решении этих вопросов важно учитывать рекомендации мастеров фортепианного искусства (Г. М. Когана, А. Д. Алексеева, А. П.Щапова, М. Э. Фейгина, Б. Я. Землянского и др.). Апробированные многолетней педагогической практикой, они представляют несомненную методическую ценность.

1. Указания педагога прежде всего должны быть понятны ученику, учитывать его возраст, уровень общего и музыкального развития, индивидуально-психологические особенности. Невыполнение этих условий сводит на нет перспективы продуктивного межличностного общения между

учителем и учеником, лишая последнего возможности адекватно реагировать на замечания педагога.

2. Говорить о музыке и задачах, связанных с ее исполнительским воплощением, нужно кратко и по существу, избегая расхолаживающих ученика пространных рассуждений. «При этом замечаний должно быть *не слишком много*» [35, с. 102], а те из них, что используются, должны носить конкретный характер, обладать четким целеполаганием.

3. Пианисту-педагогу важно научиться ранжировать словесные пояснения по степени их первоочередной значимости для данного учащегося в данной конкретной ситуации и, работая над музыкальным произведением, уметь «дозировать свои указания ученикам: важнейшие, неотложные делать сегодня, другие откладывать до следующих уроков» [69, с. 69].

4. В структуре словесных указаний наряду с конкретикой всегда должен присутствовать элемент *обобщения*, стимулирующий самостоятельную творческую инициативу и познавательный интерес учащихся. «Любая неточность в игре – подчеркивал Б. Я. Землянский – должна служить поводом для объяснения общих закономерностей пианистического искусства, для обогащения знаниями» [27, с. 25]. Роль обобщений важна на всех этапах фортепианного обучения, включая самые ранние. Однако значение их существенно возрастает по мере взросления человека и развития аппарата его понятийного мышления.

5. Следует помнить, что «сверхзадачей» фортепианных занятий является установление тесного творческого контакта с учеником, развитие его способностей и *интеллектуальных* возможностей на основе включения в самостоятельную поисковую деятельность. Поэтому, разъясняя ученику те или иные особенности работы над произведением и ставя перед ним определенные проблемы (путем создания проблемных ситуаций), исключительно полезно пользоваться приемом наведения или *наводящих вопросов*. Ответы на них, полученные и сформулированные самим учеником,

стимулируют его познавательную активность, поддерживают живой познавательный интерес, помогают прийти к собственным выводам [78].

6. Поскольку предметом изучения в фортепианном классе являются художественные музыкальные произведения, речь педагога должна соответствовать их эстетической природе, то есть быть образной, эмоционально выразительной (и при этом доброжелательной по тону), способной передавать ученикам увлеченность преподавателя музыкой и педагогическим процессом и вызывать у них ответную психологическую реакцию.

Обращает на себя внимание тот факт, что следуя рекомендациям видных пианистов-педагогов, изложенных в пунктах 4 и 5, мы создаем необходимые условия для реализации в фортепианной педагогике принципов развивающего обучения, связанных с увеличением меры теоретической емкости занятий и повышением творческой самостоятельности учащихся. (Г. М. Цыпин). Это, в свою очередь, открывает путь к использованию в практике преподавания фортепиано соответствующих методов обучения, основанных на гностическом подходе: проблемного изложения, частично-поисковому, исследовательскому (см. Глава I). Подводя итог вышесказанному, хотелось бы привести высказывание Б. Л. Кременштейн, удачно раскрывающее суть вопроса. «Объяснение в музыкальной педагогике, бесспорно, играет важную роль, ведь словом нередко удается «подтолкнуть» воображение, разбудить и направить чувство. Мы рассчитываем на понимание ученика, осознание им поставленных задач, преодоление трудностей, если нам удастся найти слова, которые «доходят», возбуждают и активизируют его мыслительные способности, повышают интерес к занятиям и волю к работе» [37, с. 120].

Преподаватель музыки неизбежно сталкивается в своей деятельности с проблемой вербализации ее образного содержания. Проблема заключается в том, что, с одной стороны, содержание музыкальных произведений *самодостаточно* и не нуждается в «словесном переводе», но с другой стороны, подобный перевод является необходимым в тех случаях, когда

произведение становится предметом изучения и практического освоения. Разрешению данного противоречия помогают возможности наглядно-образного (метафорического) мышления педагога-музыканта, а также наличие в структуре человеческой психики механизма образования *ассоциаций* (лат. *associatio* – соединение), означающего связь между различными психическими явлениями, одно из которых обуславливает (детерминирует) другое. Благодаря этому музыкальные образы переводятся в плоскость образов и понятий, близких им по значению, актуализирующих субъективный опыт человека и затрагивающих различные сферы человеческого восприятия: пространственную, временную, кинестетическую [52]. Речь, таким образом, может идти о приемах и навыках метафорического повествования о музыке, необходимых педагогу-музыканту и связанных с ассоциативно-образным осознанием ее художественной сути. Труды пианистов-педагогов, в том числе написанные ими в жанре воспоминаний о педагогической деятельности корифеев фортепианного искусства, полны блистательными примерами такого рода. Приведем некоторые из них, касающиеся, в частности фортепианных произведений Л. В. Бетховена.

К. Н. Игумнов о последней вариации из Сонаты E-dur op. 109 (№ 30): «Это величавый заход солнца. Представьте себе горы, чистый воздух, снежные вершины: все искрится, сверкает, блестит, и лишь очень постепенно наступают сумерки» [цит. по: 48, с. 330].

Э.Г. Гилельс о второй части Сонаты C-dur op. 53 «Аврора» (№ 21): «Звук здесь такой же бархатный и глубокий, как тишина ночи» [цит. по: 63, с. 157].

С. Е. Фейнберг о Largo из Сонаты D-dur op. 10 (№ 7): «Мне видится корабль с черными парусами, плавно качающийся на мёртвой зыби прибоя. Мне слышатся голоса глубокой, но сдержанной скорби, приглушенные рыдания. Прощальное слово в Кареоле над телом Тристана, горестный рассказ о последних событиях его жизни, о его любви и страданиях. И снова и снова – возгласы скорби, безнадежного сожаления... И вот мерно началось

– под хор толпы – траурное шествие. Медленно несут к морю тело Тристана. Неподвижно простёртого героя кладут на палубу под гул и колыхание волн. <...> Теперь, освобожденный от привязи, траурный корабль уже плывёт, качаясь на широких волнах... Последние рыдания. Тихие прощальные слова. Горизонт пуст...» [70, с. 34].

Эти, и подобные им, высказывания ценны не только чарующей красотой литературного стиля. Главная их ценность заключается в том, что они будят *творческое воображение* музыканта-исполнителя, повышая его *интерес к познанию* замечательных творений бетховенского гения. Анализируя вышеприведенные примеры с психологической точки зрения, можно заметить наличие в их семантической структуре комплекса различных представлений – художественных, слуховых, зрительных, тактильных. Являясь отражением субъективного опыта выдающихся музыкантов, они в своеобразной метафорической форме передают особенности восприятия ими тех или иных музыкальных произведений. В то же время меткость образных сравнений и смелость художественных метафор (в сочетании с сюжетной канвой повествования, используемой, например, в художественно-образной концепции С. Е. Фейнберга, навеянной поэмой о Тристане и Изольде) усиливают выразительность музыкального образа, выполняя тем самым важную педагогическую функцию. Звучащие из уст пианиста-педагога, они призваны расшевелить, активизировать воображение ученика, направить его в определенное художественное русло и, по выражению Л. А. Баренбойма, помочь «раздуть огонек отзывчивости на музыку» [7, с. 39]. Вместе с тем нередко случается так, что ученик остается равнодушным к образному слову педагога. Это объясняется тем, что разница в содержании и объеме представлений, хранящихся в памяти педагога, с одной стороны, и ученика – с другой, не позволяет найти им точки соприкосновения. Поэтому, выстраивая свою беседу о музыке на основе широкого использования *тропов* (*гр.* tropos – слово или оборот речи, употребляемые в переносном значении), пианист-педагог должен стремиться к тому, чтобы она была доступна

пониманию учащихся с учетом их возраста, жизненного опыта, уровня художественного и интеллектуального развития.

Жанр художественных высказываний о музыкальных произведениях, облеченных в форму беседы или устного рассказа, предусматривает не только эмоциональную выразительность слова, но и ясно выраженную интеллектуально-познавательную направленность хода размышлений пианиста-педагога, затрагивающих сферы текстологического анализа исполняемой музыки и раскрытия внутренних взаимосвязей между нею и другими видами искусства. Следует помнить о том, что воображение является интеллектуальным механизмом человеческой психики и нуждается в соответствующем энергетическом обеспечении, предусматривающем *интеллектуализацию* его стимулов [31]. На помощь педагогу-музыканту приходит осознание философской мысли, сформулированной в афористической форме Г. Г. Нейгаузом: «все познаваемое музыкально». Аргументация гения фортепианной педагогики подкупает неопровержимой логикой: «...всякое познание есть в то же время переживание, следовательно, как *всякое переживание*, оно становится уделом музыки, неизбежно входит в ее орбиту» [53, с. 39]. Таким образом, насыщение метафорического повествования о музыке аналитическим познавательным элементом активизирует работу творческого воображения учащихся-пианистов, стимулирует развитие их познавательного интереса к безграничному по своим художественным возможностям музыкальному искусству. Аналогичные подходы к использованию *живого слова* наблюдаются в теории и практике музыкального образования в общеобразовательной школе. Конкретизацией сказанному служит применение методов «эмоционального воздействия» (через образный рассказ о музыке, сопровождающийся соответствующими артистическими проявлениями со стороны учителя), «размышления о музыке», «музыкального обобщения» и т.д.

## Выводы по главе 2

Характер межличностных отношений учителя и ученика в условиях индивидуального фортепианного обучения, позволяя реализовать огромный педагогический потенциал индивидуального подхода – одного из важнейших принципов общей и музыкально-исполнительской педагогики, – закладывает необходимые предпосылки успешного формирования и функционирования познавательных интересов учащихся-пианистов.

Наряду с индивидуально-личностными особенностями учащихся следует учитывать их возрастные особенности, определяющие изменения в структуре формирования музыкально-познавательного интереса (усиление интеллектуального и волевого компонентов последнего, развитие тенденций к специализации и обогащению содержания за счет проявления познавательного интереса к другим областям знаний и т.д.).

К числу главных проблем музыкально-исполнительской педагогики, в том числе фортепианной, относится проблема содержания учебного материала, или педагогического репертуара (согласно общепринятой в обучении музыкально-исполнительскому искусству терминологии). Основными критериями выбора музыкальных произведений как определенных репертуарных единиц являются: а) их художественность, т. е. принадлежность к образцам высокопрофессионального и содержательного композиторского творчества; б) стилистическое и жанровое разнообразие; в) педагогическая целесообразность (А. П. Щапов, Я. И. Мильштейн, М. Э. Фейгин и др.). Анализ научно-методических источников позволяет сделать вывод о том, что качество предлагаемого педагогического репертуара будет способствовать развитию познавательного интереса учащихся-пианистов при соблюдении ряда необходимых условий:

- учета индивидуальных пожеланий и художественных запросов самих обучающихся;
- гибкости в трактовке принципа последовательности и постепенности в усложнении музыкального материала, допускающей включение в репертуар

отдельных произведений повышенной сложности в расчете на качественный скачок в развитии ученика, стимулирующий его познавательную активность;

– нахождения разумного баланса между произведениями, выбранными по «линии наибольшего или наименьшего сопротивления», что позволяет контролировать динамику заинтересованности учащихся в занятиях;

– оптимизации структуры и объема репертуара, предусматривающей использование в составе последнего произведений различной функциональной направленности, в том числе предназначенных для эскизного изучения и беглого ознакомления в процессе читки с листа.

Процесс работы над музыкальным произведением в фортепианном классе строится на использовании метода исполнительского показа и комплекса вербальных методов. Первый из них, являющийся, по мнению ряда отечественных пианистов-педагогов, основным, главенствующим, можно отнести к категории наглядных, объяснительно-иллюстративных и репродуктивных методов, демонстрирующих в конкретно-звуковой и кинетической формах практические способы исполнительского освоения музыкального материала, художественные и профессиональные намерения пианиста-педагога. Использование метода исполнительского показа, включая любые разновидности последнего (исполнение произведений целиком или фрагментарно, как «требуется» и как «не надо», придерживаясь строгих художественных эталонов или сознательно гиперболизируя ученические недостатки и т. д.), способно оказать положительное влияние на развитие познавательного интереса учащихся-пианистов при условии понимания педагогом индивидуально-личностных и возрастных особенностей учеников; конкретности и четкости в постановке решаемых совместно с учеником художественно-исполнительских задач; свободного владения педагогом ресурсами фортепианного исполнительства. В этом случае огромный педагогический потенциал указанного метода, поддерживающего горячий интерес учащихся к практическому освоению музыкальных произведений, получает шанс быть реализованным в полном объеме.

Комплекс вербальных методов включает: а) словесные пояснения к исполняемым произведениям в виде конкретных советов, рекомендаций, требований; б) использование художественно-образных сравнений, метафор, ассоциаций в форме отдельных высказываний или достаточно обстоятельных «бесед о музыке», раскрывающих ее содержание. Данные методы направлены на интенсивное и всестороннее развитие познавательного интереса учащихся, расширение возможностей словесно-логического и наглядно-образного видов мышления, стимулирование творческого воображения и фантазии, приобщение к самостоятельной поисковой деятельности, формирование художественной индивидуальности обучающихся игре на фортепиано. Благодаря увеличению теоретической емкости фортепианных занятий за счет использования системы художественно-стилистических и научно-методических обобщений и повышению творческой самостоятельности учащихся создается почва для реализации в фортепианной педагогике принципов развивающего обучения, что открывает путь к применению в практике преподавания фортепиано методов обучения, основанных на гностическом подходе: проблемного изложения, частично-поисковому, исследовательскому. Поскольку вербальные методы обучения широко используются в общей педагогике, музыкально-исполнительской педагогике и педагогике музыкального образования, данное обстоятельство обеспечивает тесную взаимосвязь между ними в рамках единой образовательной системы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате изучения и анализа, с позиций выбранной нами проблематики, трудов А. Д. Алексеева, Л.А.Баренбойма, А. Б. Гольденвейзера, Б. Я. Землянского, Б. Л. Кременштейн, Г. Г. Нейгауза, М. Э. Фейгина, А. П. Щапова и других представителей русской пианистической школы мы пришли к следующим основным выводам.

1. Несмотря на отсутствие специальных исследований в данной области музыкальной науки, проблема развития познавательного интереса учащихся находится в центре внимания мастеров отечественной фортепианной педагогики, рассматриваясь ими в едином семантическом поле с проблемами формирования личности и исполнительского мастерства ученика-пианиста. Подтверждение сказанному служит, в частности, широкое использование понятия «интерес» (относящегося к музыке, ее познанию и занятиям ею) в научных и научно-методических работах, посвященных различным аспектам фортепианного обучения. Причем забота о развитии познавательного интереса учащихся постоянно присутствует в них даже в тех случаях, когда сама эта тема не обсуждается, выступая тем самым скрытым концептуальным стержнем педагогических размышлений.

2. Большинство отечественных пианистов-педагогов признает тот факт, что познавательный интерес является одним из ведущих мотивов человеческой деятельности в сфере обучения музыкально-исполнительскому искусству, отличаясь непосредственностью и живостью сопутствующих ему эмоциональных реакций. В качестве психологических предпосылок его формирования в процессе индивидуальных занятий по фортепиано выступают:

– наличие тесных межличностных отношений между учителем и учеником, позволяющих на основе личного – человеческого и профессионального – влияния педагога пробудить горячую любовь к

музыке и искреннюю глубокую заинтересованность в ее изучении и исполнительском освоении;

– способность педагога к эффективному эмпатическому слушанию ученического исполнения, предусматривающему эффект «педагогического перевоплощения»;

– создание положительной эмоционально-психологической атмосферы индивидуальных занятий, обусловленной соответствующим стилем педагогического общения.

3. Изучение педагогического опыта мастеров русской пианистической школы, изложенного ими в научно-теоретических и методических трудах, подтверждает вывод о том, что основными средствами развития познавательного интереса учащихся-пианистов являются:

– правильный выбор педагогического репертуара, формируемого в соответствии с критериями художественности, жанрового и стилистического разнообразия, а также педагогической целесообразности предлагаемых произведений, связанной с определением индивидуальных художественных возможностей ученика и зоны его ближайшего развития;

– использование соответствующих методов фортепианного обучения:  
а) метода исполнительского показа; б) комплекса вербальных, или словесных, методов.

4. Оптимальным с точки зрения развития познавательного интереса учащихся следует считать гибкое сочетание названных методов, когда демонстрация педагогом некоего исполнительского образца, эталона, к которым ученик должен стремиться, подкрепляется устными замечаниями, разъяснениями, художественно-образными комментариями к исполняемым произведениям. Благодаря этому появляется возможность комплексного воздействия на эмоционально-волевую и интеллектуальную сферы ученика посредством стимулирования деятельности его творческого воображения и фантазии, а также усиливающих развивающий потенциал фортепианных занятий научно-теоретических и музыковедческих обобщений.

## Список использованной литературы

1. Абдуллин Э. Б. , Николаева Е. В Теория музыкального образования. М.: Академия, 2004. — 336 с.
2. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства: учебник. В 3-х ч. Ч.1 и 2. 2-е изд. М.: Музыка, 1988. 415 с.
3. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие для музыкальных вузов и училищ. М.: Музыка, 1971. 280 с.
4. Ананьев Б. Г Человек как предмет познания. СПб. Питер, 2001. 288 с.
5. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. 2119 «Музыка и пение». М.: Просвещение, 1983. 222с.
6. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.-Л.: Музыка, 1965. 152 с.
7. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. М.: Музыка, 1969. 288 с.
8. Безбородова Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие. – СПб.: Планета музыки.- 2014.- 512 с.
9. Беляев М. Ф. Психология интереса. Иркутск: Иркутское обл. изд-во. 1957. 194 с.
10. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. 272 с.
11. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
12. Бондаревский В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: Кн. для учителя. М.: Просвещение. 1985. 210 с.
13. Борев Ю. Б. Эстетика. Учебник. М.: Высш. шк., 2002. 511 с.
14. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. М.6 Мысль, 1978. 216 с.
15. В классе А. Б. Гольденвейзера: Сб. статей / Сост. Д. Благой, Е. Гольденвейзер. М.: Музыка. 1986. 214 с.

16. Вендрова Т. Пластическое интонирование музыки в методике Вероники Коэн // Искусство в школе. М., 1997 № 1. С. 61-64.
17. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М.: Просвещение, 1968. 416 с.
18. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва. Педагогика-Пресс, 1999, 536 с.
19. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве / Сост. и ред. С. М. Хентова. М.-Л.: Музыка, 1966. 316 с.
20. Гондельвейзер А. Б. О фортепианной педагогике. Стенограмма доклада. Советы молодым музыкантам. Стенограмма беседы // Пианисты рассказывают. Вып. 2 / Сост., общая ред. и вступ. статья М. Соколова. М.: Музыка, 1984. С. 88 – 115.
21. Горюнова Л. В. Урок музыки – урок искусства. Кн. для учителя. М.: Прометей. 1989. 101 с.
22. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М.: Музгиз, 1966. 222 с.
23. Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку. М.: Просвещение, 1969. 77 с.
24. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
25. Дмитриева Л. Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. Пособие для учителя. М.: Академия, 1998. 240 с.
26. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990. 424 с.
27. Землянский Б. Я. О музыкальной педагогике. М.: Музыка, 1987. 144 с.
28. Игумнов К. Н. Мои исполнительские и педагогические принципы // Пианисты рассказывают. Вып. 2 / Сост., общая ред. и вступ. статья М. Соколова. М.: Музыка, 1984. С. 83 – 87.
29. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. М.: Просвещение, 2001. 20 с.

30. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца : Кн. для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 1984. 204 с.
31. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. 328 с.
32. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя, М.: Просвещение, 1987. 190 с.
33. Ковалев А. Г. Психология личности. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1969. 391 с.
34. Коваленский Я. Человек трагической судьбы (к 110-летию Берты Рейгбальд) // Фортепиано № 3-4 (41-42). М.: European piano teachers association "ЕРТА – RUSSIA", 2008. С. 15 – 19.
35. Коган Г. М. Избранные статьи. Вып. 3. М.: Сов. комп., 1985. 184 с.
36. Коган Г. М. У врат мастерства. Работа пианиста. М.: Музыка, 1969. 344 с.
37. Кременштейн Б. Л. Постскрипtum. Записки педагога. М.: Классика – XXI, 2009. 208 с.
38. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2003. 544 с.
39. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / Под. ред. М. К. Кабардова. 2-е изд., перераб. и доп. Нальчик : Изд. центр «Эль-фа», 1996. 96 с.
40. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304с.
41. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
42. Либерман Е. Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. М.: Музыка, 1988. 236 с.
43. Любомудрова Н. Еще о работе над музыкальным произведением //Очерки по методике обучения игре на фортепиано. М.: Музыка, 1965. С. 266 – 292.
44. Майкапар. С. М. Музыкальное исполнительство и педагогика: из неизд. тр. проф. С. М. Майкапара. Челябинск: МРІ, 2006. 224 с.

45. Макаренко А. С. Сочинения в 7 т. М.: Изд. АПН РСФСР, 1957-1958. Т.5. 579 с.
46. Милич. Б. Е. Воспитание ученика-пианиста: метод пособие. М.: Кифара, 2008. 184 с.
47. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей. М.: Сов. комп., 1983. 263 с.
48. Мильштейн Я. И. Константин Николаевич Игумнов. М.: Музыка, 1975. 471 с.
49. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 1979. 450 с.
50. Музыкальная энциклопедия. Т.3. М.: Сов. энцикл., 1976. 1102 с.
51. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 4-е изд. М.: Академия, 1999. 456 с.
52. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 384 с.
53. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. 4-е изд. М.: Музыка, 1982. 300 с.
54. Новейший психологический словарь / Б. В. Шапарь, В. Е. Россоха. О. В. Шапарь; под ред. Б. В. Шапаря. Изд. 2-е. Ростов н/Д: феникс, 2006, 808 с.
55. Педагогика: Большая совр. энцикл. / Сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Совр. слово, 2005. 720 с.
56. Перельман Н. Е. В классе рояля. 4-е изд. Л.: Музыка, 1986. 80 с.
57. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология: учебник для студ. высших учеб. заведений. М.: Просвещение, 2000, 512 с.
58. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. (1946г.) - СПб.: 2002 - 720 с.
59. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением. Л.: Музык, 1964. 188 с.
60. Савшинский С. И. Пианист и его работа. Л.: Сов. комп., 1961. 270 с.

61. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.: Педагогика, 1994. 96 с.
62. Смирнов М. К вопросу о развитии самостоятельности учащихся фортепианных классов музыкальных училищ // Очерки по методике обучения игре на фортепиано. М.: Музыка, 1965. С. 310 – 336.
63. Смирнов М. Э. Г. Гилельс – педагог // Вопросы фортепианного исполнительства. Вып. 2. М.: 1968. С. 153 – 170.
64. Социологический энциклопедический словарь /под. ред. Г. В. Осипова. М.: Норма, 1998. 237 с.
65. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. М.: АCADEMIA, 1998. 288 с.
66. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. 335 с.
67. Тимакин Е. М. Воспитание пианиста. М.: Сов. комп., 1989. 144 с.
68. Федорович Е.Н. Русская пианистическая школа как педагогический феномен. Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2011. 183 с.
69. Фейгин М. Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога. М.: Музыка, 1975. 112 с.
70. Фейнберг С. Е. Бетховен. Соната op. 106 (исполнительские комментарии) // Вопросы фортепианного исполнительства. Вып. 2. М.: 1968. С. 22–58.
71. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство. М.: Классика – XXI, 2001. 340 с.
72. Философский энциклопедический словарь / под. ред. П. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 836. с.
73. Цыпин Г. М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества. М.: Сов. комп., 1988. 384 с.
74. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2119 «Музыка и пение». М.: Просвещение, 1984. 176 с.

75. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1983. 352 с.
76. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1986. 203 с.
77. Школяр Л.В., Красильникова М.С., Критская Е.Д. и др. Теория и методика музыкального образования детей. — М., 1998.
78. Шапов А. П. Фортепианная педагогика: метод пособие. М.: Сов. Россия, 1960. 172. с.
79. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1996. 544 с.

