

# ВСЕРОССИЙСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ, 2015 ГОД

## Методика и педагогическая практика

*Кириенко Елена Валентиновна*

*государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования детей города Москвы "Детская музыкальная школа имени Н.П. Осипова"*

### РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ

Несмотря на огромное значение, которое имеет для музыканта его музыкальная память, как-то не принято вопросу ее развития уделять особое внимание. Если, скажем, у ребенка слабо развит слух, то педагог разрабатывает особую систему вспомогательных упражнений для ликвидации данного недостатка.

Развитие же музыкальной памяти проходит, по существу, стихийно. Возможно, что такое отношение к памяти основано на мнении, будто музыкальной памяти как таковой нет, будто она представляет собой слагаемое из других видов памяти. Нам представляется, что музыкальная память существует, но она может быть надежной для исполнителя лишь в том случае, если отдельные компоненты, входящие в понятие музыкальная способность, не препятствуют ее проявлению. Не в малой степени развитие музыкальной памяти связано и с правильно организованной работой над ее совершенствованием.

Ниже приводятся отдельные положения методики развития музыкальной памяти, положительный результат которых подтвержден практикой.

Элементарным примером является расчленение крупных частей исполняемого произведения на «вопросы» и «ответы», концентрация внимания



ученика на секвенциобразности построений – характерность, которую можно без труда заметить в музыкальных произведениях любой сложности. В основе механизма запоминания в данном случае лежит симметричность музыкальных построений, ясное ощущение соотношения сильных и слабых долей группировки, тактов, построений.

В последующем, в зависимости от конкретных обстоятельств, рекомендуем прибегать к следующим вспомогательным приемам:

а) Обращать внимание ученика на структурные особенности исполняемого произведения: цезуры, скрытое голосоведение.

Внимание старших учеников обращать на характерность гармонических созвучий в отдельных эпизодах произведения;

б) Показав ученику незнакомый текст, предложить ему сосредоточиться на небольшом его отрезке, мысленно пропеть его и затем сыграть;

в) Без предварительного на то настроения предложить сыграть относительно несложный эпизод изучаемого им произведения наизусть;

г) Работая над новым произведением, стараться выделять главное, возлагая больше ответственности на самого ученика. При появлении аналогичных сложностей предложить ученику работу по их преодолению провести по возможности самому (скажем, дойдя до разработки, работу над данным произведением закончить, поручив остальное подготовить ученику);

д) В начальной стадии изучения произведения предложить ученику отметить в нотах его характерные структурные и художественные моменты (цезуры и динамику). Это развивает не только музыкальную память, но и художественное воображение ученика, ибо формальное запоминание влечет за



собой существенные недостатки, произведение учится с трудом, при малейшей потере нити исполняемого ученик останавливается;

е) Полезно проставлять в произведениях, соответственно фразировке, но не последовательно, цифры (скажем, 1-ая фраза может быть обозначена цифрой 6, 2-ая – цифрой 2 и т. д.), предупреждая ученика, что он должен уметь сыграть любую из «цифр» ( данный прием подготавливает ученика к тому, что он будет способен «уметь прервать игру в любом месте и потом опять начать оттуда с такой же уверенностью, как он пишет свое имя» (И. Гофман. Фортепианная игра).

Понятно, что в этом случае основная «ставка» делается на зрительную память, но, учитывая, что у музыканта абстрактной зрительной памяти практически не бывает (в разной степени, но она ассоциируется с содержанием увиденного), и то, что сама по себе обязанность запомнить вызывает необходимость сосредоточиться, рекомендованный прием может оказать пользу.

Развитию музыкальной памяти способствует правильно построенная методика самостоятельных занятий. При этом следует иметь в виду следующее:

1. Занятия в умеренных темпах полезны, однако при условии сохранения характера произведения. Касается это разъединения лиг, внимательного отношения к фразировке, конкретно выражающегося в правильном движении к кульминации, соблюдения естественных цезур.

Темп, при котором ученик не может увязывать исполняемые звуки в осмысленные фразы, может привести к усвоению движений и мышечных ощущений, не соответствующих тем, которые будут необходимыми для исполнения в подвижном темпе. Такое занятие не только не содействует достижению цели, но иногда может дать обратный результат, привести к статичности и движений, и мышления (этим объясняются нередкие случаи,

когда, скажем, гамму деташе в медленном темпе ученики играют более фальшиво, менее грамотно, чем при ее исполнении более подвижными штрихами. Даже ученики старших классов часто начинают играть гамму без ощущения группировки (как бы «по слогам»), не говоря уже о более сложной музыкальной стороне исполнения – объединение группировок в осмысленную музыкальную последовательность).

2. Заниматься без эмоций – полезно, учить без воли, динамики – бесполезно, ибо в памяти музыканта лучше всего оставляет след активная, целенаправленная фразировка.

3. Учить на память отдельные эпизоды надо, но, как правило, это должна быть определенная по смыслу музыкальная фраза. Учить даже технический эпизод механически, не слушая соответствующее музыкальное окружение, с художественной точки зрения, в лучшем случае бесполезно, ибо при исполнении произведения целиком довольно часто выясняется, что достигнутое качество не гармонирует с окружающей данный эпизод музыки.

4. Выучивая технический пассаж, не следует утрировать акценты, заменять ими естественные опоры. Излишняя акцентировка нарушает музыкальную логику, память же, не руководимая ею, а рассчитанная лишь на моторность, - непрочна.

5. Разучивая пьесу, нельзя исполнение нюансов откладывать до последнего этапа работы над ней. Нюанс надо не только видеть, но и чувствовать, даже в самой элементарной детской пьесе, превращая его в один из «плацдармов» музыкальной памяти. Обозначенные в нотах нюансы можно изменять до противоположности, сохраняя при этом обязательно музыкальную логику.



6. Ошибаясь при игре наизусть (если ошибка тут же не поддается исправлению), не следует пытаться «вспомнить» текст небрежным повторением. Результатом бессмысленных повторений является то, что память еще больше теряется между «правильным» и «неправильным».

7. Полезно иметь в виду практический результат проведенного И. И. Волковым эксперимента, доказавшего, что распределение повторений во времени более эффективно, нежели их концентрация. Смысл эксперимента сводится к тому, что упорное, настойчивое запоминание менее эффективно, чем запоминание путем занятий с периодическими перерывами.

8. Рекомендуемый в работе «Проблемы мышечных ощущений» прием некоторого расслабления, - элемент отключения тормозящих рефлексов – положительно сказывающийся на звукоизвлечении, поможет и здесь. Сосредоточенность сама по себе является хорошей основой памяти, причем, не только слуховой, но и тактильной (ощущение прикосновения). Понятно, что заниматься в постоянно расслабленном состоянии бессмысленно, но представлять возникающее при этом мышечное и психологическое состояние целесообразно. Это указание особенное необходимое ученикам младших классов, ибо они, как правило, настолько пристально смотрят на руки, что уже одно это исключает их игровую свободу и, естественно, отражается и на памяти.

9. В работе с начинающими полезно использовать прием, к которому часто прибегают пианисты, - пальцем, либо карандашом показывать ноты, следующие за теми, которые играет ученик в данный момент.

Несколько обобщенных выводов из наблюдений за процессом обучения.

Одной из причин нарушения функции памяти, больше других бросающейся в глаза и кажущейся в силу этого наиболее существенной,

принято считать техническую отсталость, вследствие чего нарушается координация в движениях рук.

Конечно, значение «технической недоработки» (А. Бирмак), мы бы даже сказали больше – отсутствие «запаса техники», - в срывах и заиканиях играет весьма важную роль. Достаточно сказать, что, наблюдая за игрой учащихся, легко отличить ошибки случайные и закономерные. Первые – результат нервозности, забывчивости и т. д., вторые – нарушения координации в движениях, когда задолго до самой ошибки руки перестают «слушаться», и ошибка является как бы результатом «технической недоработки». Однако, как правильно отмечает автор книги «О художественной технике пианиста» А. Бирмак, не только в этом таится корень зла.

Иногда подобные недостатки являются следствием слабых музыкально-слуховых представлений и неправильной последовательности формирования и обобщения их в музыкальном исполнении. Поучительным для педагогов может стать случай из личной практики автора названной выше книги.

Ученик, подлежавший исключению из-за постоянных срывов на сцене, переведенный все же в класс А. Бирмак, полностью избавился от своего недостатка. В основе новой для ученика методики лежало переключение его внимания с двигательной основы на музыкально-слуховое представление.

Причиной ошибок и даже остановок может быть и «путаница» в аппликатуре, в штрихах, вследствие чего часто теряется музыкальная нить исполняемого. С воспитательной точки зрения, позиция педагога в этом смысле может быть двоякой. С одной стороны, следует внушать ученику, что не будет ничего страшного, если звук будет взят не тем пальцем, переход в позицию будет сделан не в «запланированном» месте, или эпизод будет исполнен не тем штрихом (старшим ученикам полезно даже объяснить, что именно поэтому

существуют резко различающиеся редакции одних и тех же произведений. Аргумент в данном случае довольно веский, ибо он вновь подчеркивает возможность индивидуальной творческой мысли).

Тогда ошибка не приведет к нервозности, что, в свою очередь, влияет и на память, и на качество исполнения. В то же время, следует воспитывать бережное отношение к установленной для данного ученика аппликатуре, штриху, строя воспитание опять-таки на музыкальной основе. Мы имеем в виду внимание не столько к пальцу или позиции, а к тембру звука, который в различных вариантах исполнения будет различным, и поэтому может служить ориентиром и для определения положения руки или пальца. Если же при этом ученик будет иметь ясное представление и о динамике эпизода, его мелодической направленности, то эпизод будет выучен наизусть и прочно, и качественно.

Известно, что качество исполнения во многом зависит от интереса к изучаемому произведению. Интерес активизирует мышление, способствует концентрации внимания. В то же время, интерес нельзя понимать как бесконтрольную увлеченность, что нередко можно встретить у учащихся старшекласников. Такие ученики интересным считают то, что трудно технически.

Насколько правильное понимание ритмической структуры отражается на качестве запоминания текста, интуитивно ощущают многие педагоги, но не все обращают внимание на то, что именно отсутствие ритма является во многих случаях причиной плохой памяти. Недостаточно воспитывать у ученика умение ощущать сильные, относительно сильные и слабые доли группировки, тактов и т. д. Необходимо научить его правильно воспринимать взаимосвязь между самими тактами, фразами.



Говоря о творческом подходе к развитию музыкальной памяти, мы должны обратить внимание и на то, что этим достигается, в основном, ее качественная сторона, устойчивость, но не во всех случаях быстрота запоминания.

В педагогической практике каждого встречались учащиеся не обладающие большими музыкальными данными, но память которых быстро воспринимала изучаемое. Такие случаи не худшие, но и восторгаться ими не следует, так как довольно часто эти учащиеся дальше выучивания наизусть не идут. Эта память, так сказать, формальная. Не имея художественной основы, она превращается в автомат с весьма несовершенным механизмом (К. А. Мартинсен выражает данную мысль словами Ницше: «Иной потому не стал мыслителем, что у него слишком хорошая память». К. А. Мартинсен. Индивидуальная фортепианная техника).

В этом смысле представляется интересным высказывание английской пианистки Маккинон, которая пишет:

«Один мысленно видит страницу нотного текста в мельчайших подробностях, другой – ту же страницу представляет себе лишь весьма туманно, упуская многие детали, тогда как третий вообще не умеет видеть внутренним взором. Тем не менее, этот последний может запомнить музыку ничуть не хуже, чем первый, обладающий острым умственным видением» (Л. Маккинон. Игра наизусть).

Сказанное приобретает особый смысл, если его отнести к работе с учеником музыкальной школы, ибо в музыкальной школе чаще всего делаются преждевременные выводы о музыкальных способностях учащегося по отдельным, порой даже «броским» недостаткам, в числе которых и неумение запомнить наизусть.

Нередко задается вопрос, надо ли специально учить наизусть, и как часто следует требовать от ученика выучивания произведения на память?

На наш взгляд, задание выучить наизусть должно быть глубоко продуманно, с учетом дарования ученика, его трудолюбия. Расчет на то, что сама по себе необходимость выучить произведение наизусть вызовет необходимость больше заниматься, не всегда оправдывается. Нередко это может привести к потере важных исполнительских навыков. Значительно важнее научить ученика творчески работать над произведением, осмыслить его, в результате чего произведение выучивается как бы автоматически. Окончательно же оно закрепляется в памяти настроен на исполнения наизусть. Опасность спада инициативы, активного участия в исполнении после выучивания произведения наизусть столь велика, что в последующем работать над ним следует, имея перед собой ноты, стараясь глубже вникнуть в его содержание.

Обобщая сказанное о музыкальной памяти, можно прийти к выводу о том, что при гармоничном развитии правильных игровых навыков и музыкального мышления, основным видом памяти учащегося становится эмоционально-эстетическая. Доказательством может служить тот факт, что не занимаясь годами на инструменте, педагог способен в то же исполнить наизусть значительное количество произведений, в частности, и из репертуара, не исполнявшегося им много лет. Оговоримся: до тех пор, пока в процессе игры не возник вопрос: «какая дальше нота?» или «какая аппликатура?». Внимание к перечисленным деталям работы с учеником способствует не только развитию памяти как таковой, но является и определенной гарантией меньших срывов на эстраде.



## Список использованной литературы

1. А. Бирмак «О художественной технике пианиста». Издательство «Музыка» 1973 г.
2. К. А. Мартинсен «Индивидуальная фортепианная техника». Издательство «Музыка» 1966 г.
3. И. Гофман «Фортепианная игра». Государственное музыкальное издательство. 1961 г.
4. Л. Маккиннон «Игра наизусть». Издательство «Музыка» 1967 г.

