

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ НЕЗРЯЧИХ
И СЛАБОВИДЯЩИХ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО**

Содержание

| | |
|--|-----------|
| ВВЕДЕНИЕ | 4 |
| Глава I. СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО НЕЗРЯЧИХ И СЛАБОВИДЯЩИХ УЧАЩИХСЯ | 15 |
| 1.1 Тифлология и тифлопсихология о возможности овладения двигательными навыками незрячими | 15 |
| 1.2 О некоторых особенностях учебной работы с незрячими учащимися (к теории вопроса) | 24 |
| 1.3 Положения общей фортепианной педагогики в свете задач обучения незрячих учащихся | 27 |
| 1.4 Слуховая сфера и воспитание двигательно-моторных (пианистических) навыков у незрячих учащихся | 33 |
| 1.5 Игра non legato как ключ к овладению с незрячими учащимися многообразием приёмов фортепианной техники | 41 |
| 1.6 К вопросу о специфике методов фортепианного обучения незрячих | 48 |
| Глава II. БАЗОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НЕЗРЯЧИХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО | 65 |
| 2.1 Обучение приёму игры non legato | 70 |
| 2.2 Обучение дугообразным движениям в выполнении приёма игры non legato | 82 |
| Глава III. ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ НЕЗРЯЧИХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ | 93 |
| 3.1 Особенности обучения фортепианной игре в условиях современного инклюзивного образования | 96 |
| 3.2 Знакомство с клавиатурой | 98 |
| 3.3 Развитие слуховой сферы | 100 |
| 3.4 Обучение приёму игры non legato. «Предслышание» звучания; «чувство расстояния»; кинестезическое ощущение движения руки | 114 |
| 3.5 Методика работы над основными техническими навыками с незрячими учащимися. Переносы рук дугообразными движениями. Словесные описания; «физический показ» | 120 |
| 3.6 Методические принципы воспитания пианистической техники у слабовидящих учащихся | 124 |

ВВЕДЕНИЕ

Обучение игре на фортепиано – одна из важных областей эстетического воспитания и профессионального обучения незрячих и слабовидящих. Незаботанность методики такого обучения представляется несомненным пробелом в современном инклюзивном художественно-образовательном процессе.

В Российской Федерации распространение получило обучение игре на фортепиано, составляющее около половины от числа обучающихся на всех музыкальных инструментах. В связи с этим всё более возрастает ответственность, лежащая на тех, кто призван осуществлять обучение музыке*. Проблема подготовки квалифицированных кадров учителей музыки и, в частности, педагогов-пианистов приобрела важное значение.

Настоящее пособие посвящено обучению игре на фортепиано незрячих и слабовидящих учащихся¹. Вопросы фортепианного обучения данного контингента до настоящего времени не получили широкого освещения в специальной литературе – ни в отечественной, ни в зарубежной. Такое положение представляется, безусловно, ненормальным, так как среди незрячих и слабовидящих есть много способных и желающих учиться игре на фортепиано. Недопустимость существующего положения заключается также в том, что в то время, когда фортепианная педагогика характеризуется столь значительным прогрессом в разработке научно обоснованных принципов и практических методов преподавания, фортепианное обучение незрячих и слабовидящих ведётся повсеместно чисто эмпирически, ввиду того, что специфика такого обучения мало изучена²

Особенности обучения, воспитания и образования незрячих и

¹ Рассматриваемые нами вопросы фортепианного обучения предусматривают дифференциацию методов обучения каждой из групп в отдельности.

² См. об этом: Якупов А. Н. О социально-культурной реабилитации инвалидов в сфере искусства // «Художественное образование и наука», №1, 2014, с. 3-16, Якупов А. Н. К проблеме реализации инклюзивного образования // Сборник статей по результатам международной научно-практической конференции «Творческое образование для людей с ограниченными физическими возможностями», М., РГСАИ, 2014, с. 7-10.

слабовидящих составляют предмет специальной области общей педагогики – тифлопедагогики. Ею всесторонне и глубоко разработаны принципы и методы обучения невидящих по различным учебным дисциплинам, созданы и создаются соответствующие методики, в которых находят отражение исследования тифлологов и практический опыт тифлопедагогов. Согласно их исследованиям, формирующая роль в процессах компенсации слепоты отводится процессу обучения и профессиональной реализации. Именно «в процессе познавательной и трудовой деятельности, в зависимости от её содержания и условий, с одной стороны, от состава и структуры нарушенных функций, с другой – процессы компенсации могут осуществляться благодаря взаимозаменяемости и переключаемости анализаторов, различными путями и средствами»³ Исходя из признания возможности компенсации слепоты, тифлопедагогика ставит своей целью обучение невидящих, наравне со зрячими.

В настоящее время мы наблюдаем некоторые положительные сдвиги в создании условий для всестороннего развития своей личности данного контингента, получения ими образования: от начального до высшего на всех его уровнях^{4 5} Незрячие и слабовидящие имеют возможность обучаться в различных формах: инклюзивной (с прямой и обратной инклюзией), в специальных школах-интернатах и колледжах. Особняком в данной системе стоит Российская государственная специализированная академия искусств (РГСАИ) – флагман отечественного высшего творческого образования для людей с ограничениями по здоровью, готовящая профессиональных

³ Земцова М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1956, с. 8.

⁴ См. об этом: Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Режим электронного доступа: <https://perspektiva-inva.ru/protect-rights/law/international/vw-504/> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим электронного доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

⁵ См. об этом: Якупов А. Н. Концепция системы инклюзивного художественного образования в Российской Федерации. Режим электронного доступа: http://rgsai.ru/images/img_for_material/news/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D1%8B%20%D0%B8%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%85%D1%83%D0%B4%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F.pdf

музыкантов, актёров, художников, дизайнеров. В своей повседневной практике профессорско-преподавательский состав академии сталкивается с проблемами подготовки абитуриентов. Уровень очень часто не самый высокий что объясняется рядом причин, из которых выделим две основные:

- как таковые отсутствуют серьёзные методики творческого обучения детей и подростков;
- не существует выстроенной стратегической системы получения такого образования.

По мнению авторов настоящей методики, давно назрела идея создания системы целенаправленной подготовки учащихся с ограничениями по здоровью в едином цикле школа-колледж-вуз. Как нигде, подобная организация образовательного процесса актуальна для получения полноценного творческого образования, в котором программа подготовки стратегически выстраивается на весь период обучения (от поступления в школу до государственных экзаменов в вузе) с учётом индивидуальных физических и психофизиологических особенностей обучающегося. В рамках такой системы реально возможно добиться высоких профессионально-художественных результатов, готовить востребованных на современном рынке выпускников с ограниченными возможностями здоровья, ничем не уступающих, а по некоторым позициям и превосходящих своих здоровых коллег.

Особое значение для незрячих имеет эстетическое воспитание. Помимо общих целей, о которых говорилось выше в отношении нормально видящих, для невидящих оно важно ещё и как специальное средство, способствующее обогащению и углублению их связей с окружающим миром, а также общему психофизическому развитию.

Музыка является наиболее доступным и близким для них видом искусства, так как связана со слуховым восприятием, играющим столь важную роль в их жизни. Склонность незрячих к музыке известна давно. Среди них были и крупные исполнители – органисты, клавесинисты, флейтисты,

пианисты. Сведения о таких известных музыкантах последних семи столетий приведены в вышедшей в 1956 г. в Гамбурге книге Г. Мозера «Незрячие музыканты семи веков»⁶. Имя известной незрячей пианистки Марии Парадиз, выступавшей в 1784 году в Париже, связывают с деятельностью знаменитого француза Валентина Гаюи – первого создателя методов обучения невидящих. Сохранившиеся материалы дают основание полагать, что её искусство помогло Гаюи в проверке применяемых им общих методов обучения⁷.

По мере распространения сведений об успехах занятий по методам Гаюи, в различных городах Европы одна за другой возникают школы для незрячих⁸. Во всех этих школах музыка изучалась наряду со всеми общеобразовательными предметами и ремёслами. Таким образом» конец XVIII века можно считать временем» с которого началось «школьное» а вместе с ним и музыкальное обучение незрячих⁹.

За прошедшие с тех пор два с половиной столетия тифлопедагогика превратилась в подлинную науку, изучающую различные аспекты образования и воспитания. Однако необходимо отметить крайне недостаточную разработку в ней вопросов, связанных с обучением музыке. Достаточно сказать, что до 1934 года в России вышла только одна небольшая брошюра по данной тематике¹⁰.

Автор первой серьёзной работы, А. Ф. Гребнев, посвятил её общим проблемам музыкального обучения и, в особенности, вопросам хорового пения в школах для незрячих обучающихся. Этот труд явился первой попыткой научного обоснования и разработки методов музыкального обучения такого контингента. Автор справедливо указывает на значение для них музыкальных занятий: «Музыкальное воспитание оказывает большое влияние на

⁶ Moser H. J. Blinde Musiker aus sieben Jahrhunderten. – Hamburg: H. Sikorski, 1956. – 82 s.

⁷ Марголин З. И. История обучения слепых. – М.: Учпедгиз, 1940, с. 7.

⁸ 1784 г. - Париж; 1791 г* - Ливерпуль; 1792 г. – Бристоль; 1799 г. – Лондон; 1804 г. – Вена; 1806 г. – Берлин. В Петербурге школа слепых (институт) открылась в 1806 г. под руководством приглашенного туда В. Гаюи⁸.

⁹ Гребнев А. Ф. Методика музыкально-художественного воспитания слепых: руководство для педагогических техникумов, высших педагогических учебных заведений и преподавателей. – М.: Учпедгиз, 1934. – 134 с.

Режим электронного доступа: http://tlib.gbs.spb.ru/dl/016_248062.pdf/info

¹⁰ См.: Бранштеттер А. Преподавание музыки в училищах слепых детей. – СПб.: тип. Ю. Штауфа (И. Фишона), 1887. – 35 с.

психофизическое развитие слепых, обогащая их слух восприятиями, представлениями и художественными образами музыкального порядка. Физиологические действия, связанные с работой слуха (развитие имеет для слепых очень важное значение)¹¹. Он отмечает также влияние музыки на развитие высшей психической деятельности невидящих, которая с ростом музыкального сознания повышается. Музыка способствует развитию их памяти, силы и богатства слуховых образов, фантазии и воображения, воли, комбинаторных способностей, ассоциативных представлений. Всё это активизируется эмоциональной и эстетической силой музыки и упражняется в процессе музыкальных занятий.

Кроме А. Ф. Гребнева вопросами музыкального воспитания незрячих занимался А. Соболев. Особый интерес представляют сделанные им наблюдения, касающиеся значения музыкальных занятий в воспитании ритмического чувства невидящих, а также оказываемого ими влияния на формирование черт характера. Он пишет, что в результате постоянных занятий музыкой у наблюдавшихся им детей «движения в пространстве стали более уверенными, ритмичными и пластичными. У детей появилась сдержанность в выражении чувств»¹²

В 1975 году была защищена кандидатская диссертация на тему развития двигательных навыков при обучении игре на фортепиано незрячих и слабовидящих детей¹³. Данная работа – первый весомый вклад в освещение темы обучения игре на фортепиано детей с зрительными нарушениями, в основе которой автор ставит задачу формирования свободы физических движений пианистов.

В период с 1960-х до середины 1990-х гг. в нашей стране музыкальные

¹¹ Гребнев А. Ф. Методика музыкально-художественного воспитания слепых: руководство для педагогических техникумов, высших педагогических учебных заведений и преподавателей. – М.: Учпедгиз, 1934. – 134 с. Режим электронного доступа: http://tlib.gbs.spb.ru/dl/016_248062.pdf/info

¹² Соболев А. Музыкальное воспитание и его корректирующее значение в развитии слепых и слабовидящих детей. Специальная школа. Вып. 4, М.: «Просвещение», 1965, с. 35.

¹³ См.: Гохфельд Ю. М. Развитие двигательных приёмов, умений и навыков у слепых и частичнозрячих учеников в процессе обучения их игре на фортепиано: дис. ... канд. пед. наук. – М.: Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения АПН СССР, 1975. – 172 с.

занятия были введены во всех школах для слепых. Основой музыкального воспитания в них являлось хоровое пение, так как именно с него начинается систематическая работа по развитию творческих способностей детей. На уроках пения незрячие дети получали элементарные знания также по теории и истории музыки. Достаточное распространение в них получило обучение игре на различных инструментах – главным образом на фортепиано и баяне. Обучение это проводилось обычно в форме кружковой работы. По ряду причин (распад СССР, коренное изменение образовательных моделей, принёсших смену приоритетов обучения в коррекционных образовательных учреждениях на современную инклюзивную модель) обучения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (в том числе и с дефектами зрения) переместилось в обычные школы и колледжи. Не будем вдаваться в причины и последствия такого перехода (отметим лишь, что, по глубокому убеждению автора данной методики, в системе общего образования должны существовать все виды образования для таких обучающихся – как в форме специализированных учебных заведений, так и в современных формах инклюзии, а также индивидуального обучения – в зависимости от конкретного случая), но очевидным является одно: при определении ученика с проблемами по здоровью в обычный класс или в форме индивидуального обучения, неподготовленные для такого рода обучения преподаватели сталкиваются с массой проблем.

Серьёзный опыт практической работы по профессиональному обучению незрячих и слабовидящих пианистов принадлежит одному из авторов данной методики, профессору Ю. П. Антоновой, Данная практика нашла своё теоретическое обобщение в ряде наличных работ, хрестоматий и учебных пособий¹⁴.

¹⁴ Антонова Ю. П. О некоторых проблемах обучения студентов фортепианного класса в специализированном ВУЗе искусств: специфические задачи и пути их решения // Сборник «Образование, реабилитация и формирование творческой личности учащихся с ограниченными физическими возможностями средствами культуры и искусства» (материалы научно-практической конференции) М.: Государственный специализированный институт искусств, 2008, с.40-45.

Цель предлагаемых нами методов обучения – преодоление, прежде всего, недостатков технического развития, свойственных незрячим учащимся, а также связанных с этим негативных последствий художественного осознания и изучаемого и исполняемого произведения.

Предметом нашей методики является обучение игре на фортепиано людей с ограничениями по зрению в системе школа-колледж-вуз, поэтому в дальнейшем наше внимание будет сфокусировано на проблемах обучения именно в данной плоскости.

Необходимо указать на то, что фортепианное обучение незрячих и слабовидящих наталкивается на ряд трудностей, которые обусловлены неизученностью вопросов такого обучения. Таким образом, педагоги-пианисты в своей практической работе со такими учащимися не имеют возможности

Антонова Ю. П. Обучение незрячих и слабовидящих игре на фортепиано в средних специальных и высших учебных заведениях – М.: «Спутник+», – 60 с.

Антонова Ю. П. Работа в классе специального фортепиано со студентами, имеющими физические ограничения // Сборник «Творческое образование для людей с ограниченными физическими возможностями» (материалы Международной научно-практической конференции). – М.: Государственный специализированный институт искусств, 2013, с. 15-19.

Антонова Ю. П., Диденко Н. С. Хрестоматия для обучения игре на фортепиано слепых и слабовидящих учащихся «Шаг за шагом» (учебно-методическое пособие) – М.: Экон-Информ, 2007, – 117 с.

Антонова Ю. П., Диденко Н. С. Шаг за шагом: сборник пьес и этюдов для обучения игре на фортепиано слепых и слабовидящих учащихся (хрестоматия) – М.: 2009, – 122 с.

Антонова Ю. П., Калицкий В. В. О специфике преподавания специального фортепиано незрячим обучающимся в вузе // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование», №1, 2016, с. 131-141, режим электронного доступа http://mngy.pf/wp-content/uploads/2014/10/Music-Art_13-2016.pdf

Антонова Ю. П., Калицкий В. В. Работа с невидящими музыкантами-исполнителями в специализированном фортепианном классе: опыт, проблемы, пути решения // Сборник «Искусство, дизайн и современное образование» материалы международной научно-практической конференции. Сер. «Научные труды РГСАИ», 2015, с. 482-492. <http://elibrary.ru/item.asp?id=26064778>

Антонова Ю. П., Калицкий В. В. Работа с невидящими музыкантами-исполнителями в фортепианном классе // «Высшее образование в России», № 7, 2016, с. 152-160, режим электронного доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26378216>

Антонова Ю. П., Калицкий В. В. Specifics of work with blind musicians-performers in a special piano class: experience, problems, solutions // «Advances in Social Science, Education and Humanities Research» №23, с. 546-551, DOI: <http://dx.doi.org/10.2991/icadce-15.2015.130> Режим электронного доступа: <http://www.atlantispress.com/php/paper-details.php?from=author+index&id=23877&querystr=publication%3Dicadce-15>
http://www.atlantispress.com/php/download_paper.php?id=23877

Антонова Ю. П., Кухаренко Е. М. К вопросу о специфических особенностях работы с незрячими в классе фортепиано специализированного ВУЗа: размышления в форму диалога // Сборник «Искусство, дизайн и современное образование» материалы международной научно-практической конференции. Сер. «Научные труды РГСАИ», 2016, с. 33-51.

Антонова Ю. П., Кухаренко Е. М. К вопросу о специфических особенностях работы с незрячими в классе фортепиано специализированного вуза: размышления в форме диалога. Часть 1 // «Учитель музыки», №2, 2016, с. 49-51.

Антонова Ю. П., Кухаренко Е. М. К вопросу о специфических особенностях работы с незрячими в классе фортепиано специализированного вуза: размышления в форме диалога. Часть 2 // «Учитель музыки», №3, 2016, с. 43-49.

руководствоваться научно обоснованными методическими принципами, которые учитывали бы специфику фортепианного обучения незрячих и слабовидящих.

В целом оно основывается на положениях общей фортепианной педагогики, что объясняется общностью цели, стоящей как перед зрячими, так и перед слепыш пианистами – достижении полноценного (в художественном и техническом отношении) воплощения идейно-образного содержания исполняемых ими фортепианных произведений.

Современное фортепианное исполнительство предъявляет к пианисту весьма сложные требования психологического и физиологического порядка. Оно предполагает развитие у него определённых навыков и умений, и в целом – овладение всем комплексом разнообразных приёмов игры на инструменте. В чисто физическом отношении современному пианисту, «для достижения техники, позволяющей исполнять всю фортепианную литературу, необходимо использовать все имеющиеся у человека природные двигательные возможности»¹⁵

Специфика фортепианного обучения людей с ограничениями по зрению связана с трудностью формирования у них полноценных двигательных навыков и приёмов игры. Причина атому – отсутствие зрительного восприятия:

- клавиатуры;
- игровых приёмов и жестикуляции пианиста (учителя).

Одна из основных трудностей обучения невидящих заключается в необходимости преодоления психологического барьера, стоящего на пути формирования у них свободных и разнообразных пианистических приёмов. Мы имеем в виду естественно складывающееся у них представление о невозможности извлечения звуков на фортепиано иначе как с помощью предварительного «нащупывания» клавиш. Научить их иному способу игры, научить опускать руки на клавиши сверху, как это делают зрячие пианисты, и

¹⁵ Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Гос. муз. изд-во, 1958, с. 97.

добиться при этом, чтобы они обрели с помощью кинестезического чувства¹⁶ уверенность в возможности точного попадания на нужные клавиши в любом месте клавиатуры – в этом мы видим одну из основных психолого-педагогических задач, направленных на преодоление указанного выше «барьера». Воспитание такого труднодающегося незрячим качества позволит, в значительной мере, перестроить основу формирования у них фортепианной техники.

Возможность столь коренной перестройки подтверждают достижения выдающихся незрячих пианистов, таких как: Л. Зюзин (1916-1986), Е. Кухаренко, О. Аккуратов (Россия), А. Карнесекка (Франция), Темелис (Греция), Имре Унгар (Венгрия), Рифлинг (Норвегия) и др., которые свободно опускают руки сверху без предварительного «нащупывания» клавиш; наблюдения автора исследования, накопленные им в процессе длительной работы со слепыми детьми; результаты специально поставленных авторами пособия экспериментов.

Неизученность проблемы фортепианного обучения незрячих и слабовидящих явилась причиной написания данной методики. В решении указанной задачи мы опирались на данные, почерпнутые из трудов по:

1. физиологии;
2. тифлологии и тифлопсихологии;
3. общей психологии;
4. психологии музыкального восприятия и музыкальных способностей;
5. фортепианной педагогике и исполнительству.

Важное место заняли также анализ собственного опыта работы с незрячими и слабовидящими учащимися, длительные наблюдения и дневниковые записи, беседы с учащимися и другими преподавателями.

Беседа с рядом незрячих и слабовидящих пианистов подтвердила правоту

¹⁶ Кинестезия (от греч. kinesis – движение и aisthesis – ощущение) – ощущение положения и движения отдельных частей тела.

выдвинутых нами положений.

Определяя стратегии в праотеческом использовании данной методики, мы исходили из положения о возможности овладения невидящими и частично зрячими учащимися двигательной-моторной (технической) и художественной сторонами фортепианного исполнительства при условии специальным образом организованного обучения, направленного на:

- а) воспитание пространственных представлений в процессе игры на инструменте на основе установления связей слух-движение и
- б) формирование пианистических приёмов и навыков средствами двигательного подражания и словесных описаний их характера.

В последние годы наблюдается активизация процессов методического обобщения собственного педагогического опыта в части исследуемой проблемы в виде, как правило, небольших по объёму статей. В них преподаватели (в том числе и преподаватели класса фортепиано) обобщают свою работу в результате, как правило, чисто эмпирических поисков путём проб и ошибок¹⁷. Иногда такие эксперименты «по неволе» приносят положительные результаты, но на их проведение уходит не один, и не два года – иногда сменяются целые поколения учеников, пока педагог найдёт верные методические приёмы и практический подход к обучению незрячих и слабовидящих игре на фортепианной. Главное предназначение данной

¹⁷ См.: Голубева О. В. Влияние развития способностей к импровизации на творческий облик студентов- музыкантов // Сборник «Образование, реабилитация и формирование творческой личности учащихся с ограниченными физическими возможностями средствами культуры и искусства» (материалы научно-практической конференции) – М.: Государственный специализированный институт искусств, 2008, с.45-47.

Голубева О. В. Развитие навыков музыкальной импровизации у студентов специализированного вуза // Сборник научных статей «О проблемах реабилитации инвалидов средствами искусства». – М., 2015, с. 45-47,

Иевская И. Е. Особенности работы на уроках фортепиано со слабовидящими студентами. Режим электронного доступа: <https://pedsite.ru/publications/91/11220/>

Коростелева Е. В. Специфика работы с незрячими учащимися в классе специального фортепиано. Режим электронного доступа: <http://lektsii.org/5-67538.html>

Петько Н. В. Основные трудности в процессе обучения игре на фортепиано слепых и слабовидящих учащихся. Режим электронного доступа: http://www.rusnauka.com/19_AND_2013/MusicaAndLife/1_142501.doc.htm

Строкова Н. В. Развитие эмоционального восприятия у учащихся с нарушением зрения на занятиях фортепиано. Режим электронного доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-vospriyatiya-u-uchaschihsya-s-narusheniem-zreniya-na-zanyatiyah-fortepiano>

методики – облегчить такую непростую задачу, помочь преподавателям игры на фортепиано сориентироваться в специфике обучения пианиста с серьёзными зрительными нарушениями.

Данная методика рассчитана именно на такую модель обучения (школа-колледж-вуз), но это вовсе не означает, что последовательность описанных действий должна строго соответствовать их практическому применению. Каждый конкретный случай глубоко индивидуален и требует к себе внимательного и чуткого подхода, а изложенный далее материал поможет преподавателю в поиске эффективных приёмов обучения игре на фортепиано людей с ограничениями по зрению.

Г Л А В А I

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО НЕЗРЯЧИХ И СЛАБОВИДЯЩИХ УЧАЩИХСЯ

1.1 Типология и тифлопсихология о возможности овладения необходимыми двигательными навыками слепыми

Как уже было указано, одной из причин, определяющих специфику фортепианного обучения незрячих учащихся является невозможность для них видеть в процессе игры клавиатуру. Это обстоятельство ведёт к тому, что они не могут свободно направлять свои руки на нужные клавиши и опускать их с любой высоты и в любое место клавиатуры, как это делают зрячие пианисты, у которых точность и координация движений вырабатываются под контролем зрения.

Иное дело у незрячих учеников. Не видя клавиатуры, они боятся во время игры не попасть на нужные клавиши. В особенности это трудно для них при переносах рук на большие расстояния.

Этот факт решающим образом влияет на формирование их игровых движений и приёмов. Для них естественными является стремление передвигать руки только вдоль клавиатуры, параллельно ей, движением по горизонтали. Такой способ игры обеспечивает им достаточную уверенность в попадании на нужные клавиши при помощи предварительного «нащупывания» их. Этот способ игры на инструменте сам по себе не вызывает возражений и даже имеет известные достоинства. Он, например, делает невозможным «шлёпанье» по клавишам, столь часто портящее игру зрячих учеников, способствует экономии движений и т. п. Однако использование в фортепианной игре какого-либо одного типа движений рук и соответствующих ему приёмов, разумеется, не может решить многообразных и сложных, в двигательном отношении, задач фортепианного исполнительства. В связи с этим нами было выдвинуто положение о важности воспитания у незрячих учащихся качества, хотя и не свойственного им и весьма трудного для них, но для целей развития

полноценной фортепианной техники, безусловно, необходимого – овладения ими приёмами, основанными на дугообразных движениях рук, что даст возможность опускать их сверху без предварительного «нащупывания».

Поставленная таким образом задача диктовала нам определённую направленность в изучении специальных исследований о характере движений рук незрячих, с целью выяснения возможности осуществления ими и такого рода движений. Основным вопросом, который необходимо было решить, являлся следующий: ***в чём объективная основа, позволяющая говорить о возможности развития пианистической техники незрячих до необходимого уровня?***

С этой целью нами были рассмотрены следующие вопросы:

1. деятельность двигательного и слухового анализаторов в условиях слепоты;
2. основные принципы теории компенсации слепоты в свете учения И. П Павлова;
3. роль кинестезических и слуховых ощущений в трудовой и познавательной деятельности незрячих;
4. формирование двигательных навыков слепых в процессе специальных управлений;
5. возможности незрячих в отношении точности движений рук и ориентировки в пространстве.

Поскольку одной из задач данного пособия является обоснование возможности формирования полноценных двигательно-моторных пианистических навыков незрячих учащихся, рассмотрим прежде всего вопросы, связанные с ролью двигательного анализатора в деятельности человека. Роль его огромна. Двигательный анализатор является ведущим у человека с самого начала его существования. Без его участия ребёнок не может, например, научиться ходить. В дальнейшем у зрячих постепенно формируется зрительно-моторная координация, при которой все движения контролируются зрением: «В процессе совершения движений от мышц, суставов, сочленений с

периферических воспринимающих приборов, непрерывно посылаются потоки импульсов к коре головного мозга. Эти импульсы возникают в результате сокращений мышц, натяжения и ослабления сухожилий, суставных сумок, изменения в соприкосновении суставных поверхностей, происходящих благодаря изменению положения тела в пространстве» Важно иметь в виду, что импульсы, поступающие к центральным отделам двигательного анализатора от его периферических воспринимающих приборов, могут направляться по различным каналам. Это создает возможность на основе образования условно-рефлекторных связей дифференцировать чувственные сигналы во время движения без участия зрительной рецепции»¹⁸

Данное положение имеет для нас особо важное значение, так как оно свидетельствует о необязательности наличия зрения для нормального протекания двигательных процессов.

При отсутствии зрения вступает в силу фактор, заключающийся в способности организма к замещению утраченных функций того или иного анализатора с помощью деятельности других, играющих в этом случае компенсаторную роль. Таким образом, компенсация основана на перестройке функций организма и регулируется высшей нервной деятельностью. Современная теория компенсации рассматривает происходящие компенсаторные явления в свете рефлекторной теории И. П. Павлова. Её основные три принципа: причинность (детерминизм), единство анализа и синтеза и структурность, означают, во-первых, осуществление компенсаторных функций под влиянием воздействия внешней и внутренней среды; во-вторых, способности в процессах анализа и синтеза внешних воздействий к образованию сложных функциональных систем анализаторов; и, в-третьих, структурную приуроченность функций головного мозга, т. е. локализацию центров, регулирующих различные функции.

Следует иметь в виду, что компенсаторная деятельность у человека

¹⁸ Земцова М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1956, с. 99.

представляет собой синтез биологических и социальных факторов. Сенсорная организация человека сложилась в процессе общественно-исторического развития.

Сенсорная организация человека отражает как общественный образ его жизни, так и характер трудовой деятельности: «В зависимости от этих образующих складывается определённое взаимодействие анализаторов, их соподчинение, относительное доминирование одних чувственных систем над другими, а также общее направление развития каждой из них»¹⁹

На зависимость функциональных замещений в центральной нервной системе от возникающих потребностей в процессе специфической для человека познавательной и трудовой деятельности, указывает и М. И. Земцова: «Нормальная трудовая деятельность зрячих основана на установлении зрительно-тактильно-кинестезических связей. Однако эти исторически сложившиеся связи полностью или частично нарушаются при выключении зрительного анализатора у слепых»²⁰

Благодаря динамичности и пластичности сенсорной системы человека, нарушения деятельности зрительного анализатора приводят к перестройке взаимоотношений других анализаторов и образованию новых межанализаторных связей, при этом возникает доминирование иных, чем у зрячих чувственных систем. На этот факт указывает А. Г. Литвак: «Преобладание олуха или осязания над зрением у некоторой части частичнозрячих (при наиболее низкой остроте остаточного зрения) и их абсолютное доминирование у незрячих приводит не только к перестройке межанализаторных связей, но и к образованию нового, иного по сравнению с нормой ядра сенсорной организации. В процессе деятельности у слепых складывается тактильно-кинестезическое ядро сенсорной организации»²¹

Таким образом, разрабатываемые нами принципы фортепианного

¹⁹ Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. – М. АПН РСФСР, 1960, с. 32.

²⁰ Земцова М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1956, с. 6.

²¹ Литвак А. Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998, с. 66.

обучения незрячих должны, естественно, исходить из данных, присущих именно такой их сенсорной организации, образующихся у них в результате отключения деятельности зрительного анализатора.

Рассмотрим виды ощущений, связанные с деятельностью сохранившихся у незрячих анализаторов:

а) Кинестезические (мышечно-суставные) ощущения непосредственно связаны с деятельностью двигательного анализатора. Они возникают в головного мозга в результате движения различных органов нашего тела.

Впервые на роль кинестезии в отражении свойств внешнего мира в процессах познавательной и трудовой деятельности человека указал И. М. Сеченов. Кинестезия играет большую роль и в жизни зрячего человека.

И. М. Сеченову принадлежит объяснение, чрезвычайно важного для нас, положения о возможности замены деятельности зрительного анализатора двигательным. Он показал, что кинестезия проявляет себя и как функция органа зрения у зрячих в форме мышечных ощущений при движении мускул глаз. Сравнивая участие органов чувств в работе у зрячих и незрячих, И. М. Сеченов писал, что «способность глаз видеть ясно предметы на разных удалениях совершенно равнозначна способности слепого узнавать ощупью формы различно удаленных от него предметов, – что делает при этом укорачивающаяся и удлиняющаяся рука у слепого, то делает механизм приспособления глаза у зрячего»²²

Кроме того, И. М. Сеченов показал, что работа двигательного анализатора в процессе трудовой деятельности человека имеет свойство совершенствоваться до такой степени точности и дифференцированности, что совершаемые им движения в отдельных случаях могут выполняться автоматически, без участия зрительного контроля и у зрячих.

Такие явления И. М. Сеченов объяснял, тем, что процесс смотрения глазами и ощупывания руками в принципе один и тот же, так как

²² Сеченов И. М. Участие органов чувств в работе рук у зрячего и слепого. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1947, с. 394.

осуществляется с помощью мышечного чувства.

Для решения поставленной в нашей методике проблемы крайне важными представляются все указания на вырабатываемые самой жизнью незрячих свойства их рук, на способность выполнения ими разнообразных движений и на точность этих движений. Ввиду постоянного контакта с внешним миром руки слепых приобретают большую дифференциацию движений, чем руки зрячих. Возможность совершенствования движений и уточнения их в результате упражнений, представляется чрезвычайно важным свойством нервной системы человека и имеет огромное значение для выработки двигательных, в частности, пианистических навыков. Объясняется это явление тем, что совершаемые движения оставляют кинестезический след в коре головного мозга, который при повторных действиях закрепляется и может воспроизводиться: «Определённому ряду движений всегда соответствует в сознании определённый ряд чувственных знаков; если же двигательный ряд повторяется много раз, то вместе с движением заучиваются и соответствующие ряду чувственные знаки, запечатлеваясь в памяти, они образуют ряд нот, по которым или, точнее, под контролем которых, разыгрывается соответствующая двигательная пьеса»²³

Развивая свою мысль, он ссылается на пример музыканта, играющего в полной темноте благодаря тому, что «в предшествование быстрому ряду движений и параллельно с ними бежит ряд чувственных знаков, определяющий последовательные перемены в положении рук. Здесь мышечное чувство играет совершенно ту же роль, что зрительное чтение нот при игре по нотам, идущее в предшествование движений»²⁴

Вопрос, касающийся выработки точных движений незрячих и их ориентировки в пространстве имеет большое значение для решения нашей проблемы. Само собой разумеется, рассчитывать на способность незрячих

²³ Сеченов И. М. Участие органов чувств в работе рук у зрячего и слепого. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1947, с. 387.

²⁴ Сеченов И. М. Участие органов чувств в работе рук у зрячего и слепого. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1947, с. 387.

учащихся попадать на нужные клавиши не видя их, без предварительного нащупывания и, в особенности, при переносах рук на расстояния, можно лишь опираясь на соответствующие данные, подтверждающие такую возможность. Специальные исследования свидетельствуют о том, что и у слепых, и у зрячих точность движений очень велика. Это отмечает М. И. Земцова: «Если дать слепому задание выработать навык попадания в ту или иную точку, то он очень быстро научается точно воспроизводить движение руки и попадать в заданную точку»²⁵

Интересно при этом отметить важную (для нас) особенность, отличающую движения рук неволящих и зрячих. Она имеет, в частности, значение для интересующих нас переносов рук слепых на расстояния. Дело в том, что в движениях рук незрячих выявляются известные преимущества перед зрячими в возможности точного попадания на клавиши, расположенные в крайних регистрах клавиатуры. Причина этого в том, что «точка ясного видения лежит у человека на расстоянии 25-35 см, т. е. движения более удалённые находятся в менее благоприятных условиях, в смысле зрительного контроля, и человек бессознательно переносит движения рук в зону, доступную лучшему контролю. Так как контроль зрением у слепого исключён, то у него нет стимулов приближать движение, поэтому его точная зона начинается дальше, чем у зрячего (15 см вместо 10 см) и расширяется»²⁶

По данным М. И. Земцовой, радиус зоны наиболее точных движений рук незрячих достигает примерно 60 см. В заключение, необходимо указать на очень важное положение, отмечаемое М. И. Земцовой – значение осмысливания трудовых движений незрячих: «Применение осмысленных приемов и способов кинестезического контроля в регуляции трудовых движений в значительной мере восполняет отсутствие зрительной

²⁵ Земцова М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1956, с. 128.

²⁶ Земцова М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1956, с. 128. Там же, стр. Ю5-П§. ' & Ш

афферентации»²⁷

Приведённые материалы, характеризующие деятельность двигательного анализатора и особенности тактильно-кинестезических ощущений незрячих, дают все основания считать возможным развитие у них двигательно-моторных пианистических навыков в необходимой для фортепианного исполнительства.

Далее рассмотрим следующий компонент ядра сенсорной организации незрячих – их слуховые ощущения. Они представляют у нас особый интерес, так как обучение игре на фортепиано предполагает, разумеется, не только развитие двигательно-моторных способностей учащихся, но прежде всего развитие их музыкального слуха, музыкальной памяти, способности к слуховым представлениям и прочим, необходимым для музыканта качеств – качеств, связанных, с деятельностью слухового анализатора.

Велико значение слухового анализатора в познавательной и трудовой деятельности человека. В процессе компенсации слепоты слух играет незаменимую роль. Широкое пользование слухом вырабатывает у незрячих способность к тонкой дифференцировке слуховых ощущений.

Благодаря тонкости слуховых ощущений незрячих, в вопросах изучения их психики долгое время существовало мнение о ведущей роли слухового анализатора во всей деятельности. Слуху незрячих приписывалась особая «изошрённость». Однако более поздние исследования (Гризбах, Кунц, Л. Р. Рубина, М. И. Земцова и др.) показали необоснованность таких взглядов.

Не подтвердились также и имевшие место предположения об особом развитии музыкального слуха незрячих. Исходя из определения, данного Б. М. Тепловым, «музыкальному слуху, как особой форме человеческого слуха, развивающегося в процессе обучения музыке»²⁸, нет оснований предполагать исключительное развитие его у незрячих, музыкой не занимающихся. Скорее можно говорить о более затруднённом, по сравнению со зрячими, развитии

²⁷ Земцова М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1956, с. 128.

²⁸ Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей, с. 224. Режим электронного доступа: <http://megapredmet.ru/1-13669.html>

музыкального слуха у незрячих, как формы эстетического восприятия действительности, вследствие «полного или частичного отсутствия и редуцированности зрительных образов, оказывающих на человека наиболее сильное эмоциональное воздействие»²⁹

Сказанное выше не имеет, однако, отношения к тем незрячим, которые занимаются музыкой. Опираясь на высказывание того же Теплова о том, что «всякая способность развивается только в процессе такой деятельности, которая без неё не может осуществляться»³⁰, а также на отмеченное уже положение о перестройке межанализаторных связей и отдельных чувственных систем в процессе познавательной и трудовой деятельности незрячих, можно утверждать, что у невидящих музыкантов развитие музыкально-слуховых функций подчас достигает весьма высокого уровня. Так, например, о свойствах музыкальной памяти незрячих Бюрклен писал: «Достаточно хорошо известно, что некоторые слепые музыканты обладают богатым репертуаром и что их музыкальная память редко изменяет им. Так, слепой флейтист и пианист Дюлон мог сыграть наизусть 250 музыкальных вещей; музыкант Бекер мог без труда повторить шесть пьес, сыгранных один раз перед ним; слепой органист Лабор показывал в течение целых часов изумительные плоды своей музыкальной памяти»³¹ Авторы и сами в работе с незрячими наблюдал у некоторых из учеников исключительные свойства музыкального слуха, в частности, музыкальной памяти.

Всё сказанное, даёт основание считать возможным в процессе фортепианного обучения незрячих учащихся развивать их музыкально-слуховые качества, в такой же мере, как и двигательно-моторные, что в совокупности может обеспечить овладение ими сложными задачами фортепианного исполнительства. Более того – наша задача состоит в том, чтобы доказать выдвинутое положение, согласно которому именно слуховая

²⁹ Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. – М. АПН РСФСР, 1960., с. 86.

³⁰ Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей, с. 224. Режим электронного доступа: <http://megapredmet.ru/1-13669.html>

³¹ Бюрклен К. Психология слепых: Пер. с нем. / Под ред. В. А. Гандера. – М.: Учпедгиз, 1934, с. 185.

сфера незрячих учащихся должна являться главным фактором развития их двигательно-пианистической моторики.

Основания для такого утверждения следующие:

- возникающее в процессе компенсации слепоты доминирование тех или иных чувственных систем над другими в зависимости от потребностей, связанных с определенным родом деятельности – в данном случае, музыкальные занятия выдвигают роль слуховых функций на первый план;
- положения из области психологии музыкальных способностей, разработанные Б. М. Тепловым, который, указывая на тесную связь слуховых представлений с двигательными моментами, писал: «Фортепианная педагогика должна вырабатывать связи между слуховыми представлениями и фортепианными движениями такие тесные и глубокие, как и связи между слуховыми представлениями с вокальной моторикой, когда вырабатывается подлинный "пианистический слух", первые связи могут становиться даже сильнее вторых»³²;
- положения общей фортепианной педагогики о связи слуховых и двигательных функций пианиста, которые будут рассмотрены нами ниже.

1.2 О некоторых особенностях учебной работы с незрячими учащимися (к теории вопроса)

Рассмотрение методов и приёмов обучения незрячих тесно связано с вопросами психологии их мышления. В тифлопсихологии, со времени её зарождения, существовали диаметрально противоположные взгляды по поводу мышления незрячих. Психологи более раннего периода (Фрике, Струве, Щербина и др.) мышлению незрячих отдавали предпочтение перед мышлением зрячих в отношении способности их к логическому мышлению, повышенной

³² Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей, с. 198. Режим электронного доступа: <http://megapredmet.ru/1-13669.html>

способности к суждению (Струве), лёгкости анализа и синтеза (Гюилье) и т. п.

Психологи противоположного направления, наоборот, отрицали возможность компенсации отсутствующего зрения и считали неизбежным ограниченность умственного развития незрячих (Краге, Лузарди и др.) .

Современная тифлопсихология подходит к вопросу о мышлении незрячих с позиций, усматривающих неразрывное единство мыслительной деятельности и чувственного познания в том, «что, с одной стороны, мышление исходит из чувственного созерцания и включает в себя наглядные элементы, с другой стороны – само наглядно-образное содержание включает в себя смысловое содержание»³³

Утрата зрительных функций в определённой мере отражается в протекании мыслительных процессов у незрячих, несколько усложняя возможности их интеллектуального развития. Однако восприятие явлений реального мира на основе компенсаторной деятельности сохранившихся чувствующих систем дала преодоление указанного ограничения. При этом мышление незрячих оказывает обратное влияние на процессы их чувственного познания, «делая его целенаправленным и осмысленным, способствуя дифференциации и обобщенности образов»³⁴

Сужение сенсорной сферы у незрячих отрицательно сказывается на развитии аналитико-синтетической деятельности их мышления. Тем не менее, под воздействием специально организованного обучения, направленного на расширение и уточнение их представлений и формирование полноценных понятий, мышление незрячих развивается в норме, присущей зрячим.

Серьёзной опасностью в нормальном воспитании мышления незрячих может явиться разрыв между складывающимися у них понятиями, выраженными в словесной форме, из-за неподкрепления их соответствующими конкретными, чувственными представлениями. Опасность заключается в возможности образования вербализации знаний.

³³ Литвак А. Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998, с. 191.

³⁴ Литвак А. Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998, с. 186.

В целях преодоления возможности догматизма усваиваемых незрячими понятий, в их обучении обретает особо важное значение один из дидактических принципов – принцип наглядности обучения, дающий возможность формирования у них понятий, адекватных реальным образам действительности.

К. Д. Ушинский утверждал, что наглядное обучение должно начинаться с самого раннего детства и быть основой для приобретения знаний и образования правильных представлений.

Говоря об условности термина «наглядность» и в отношении зрячих учащихся, так как в восприятии предметов и явлений используется не только зрение, но и все другие ощущения, Б. И. и Н. Б. Коваленко по отношению к незрячим считают более подходящими термины: «конкретность» и «образность»³⁵

«Конкретность» и «образность» обучения в тифлопедагогике осуществляются с помощью всевозможных средств, способных давать незрячим представления о предметах в их натуральном виде (предметы домашнего обихода, орудия труда, животные, птицы, растения, овощи, фрукты и т. п.), а также изображения предметов в форме моделей, муляжей, макетов.

Ввиду ограниченности собственного чувственного опыта незрячих, огромное значение в образовании сложных систем условно-рефлекторных связей, имеет для них передача опыта зрячих через словесные описания предметов и явлений действительности. Известно, что деятельность незрячего, так же как и зрячего осуществляется с помощью первой и второй сигнальных систем³⁶

Учением И. М. Сеченова и И. П. Павлова установлено, что деятельность первой и второй сигнальных систем протекает на основе общих физиологических законов. И. П. Павлов показал их связь между собой, а также то, что вторая сигнальная система определяет деятельность первой³⁷.

³⁵ Литвак А. Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998, с. 250.

³⁶ См. подробнее: Земцова М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1956, с. 329.

³⁷ Павлов И. П.. Полное собрание . сочинений в 3-х томах. – М.: Изд-во АН СССР, 1940-1949, т.1, с.535.

Словесный знак вызывает в центральной нервной системе воспроизведение следов ранее действовавших раздражителей: «В борьбе со слепотой, слабовидением и их последствиями необходимо иметь в виду особую значительность речи, которая развивается до нормы и является прочной основой для развития мышления»³⁸

Слово является раздражителем, способным заменять любой чувственный раздражитель, которым владеют и незрячие и слабовидящие, ввиду чего в отношении мышления они не уступают зрячим сверстникам речь компенсирует последствия слепоты прежде всего в области чувственного познания, уточняя, направляя и корректируя его.

Таким образом, принцип конкретности и образности в обучении, а также получение знаний опосредствованным путём, через словесные пояснения учителя, играют важную роль в развитии мышления незрячих и, в целом, всего их обучения.

Эти принципы легли в основу и предлагаемой авторами методики обучения незрячих игре на фортепиано, о которой речь ниже.

1.3 Положения общей фортепианной педагогики в свете задач обучения незрячих учащихся

Рассматривая фортепианное обучение незрячих как некое специфическое ответвление от общей фортепианной педагогики, которое основывается на идентичности целей, стоящих как перед незрячими, так и зрячими пианистами, мы считали правомерным решение отдельных, затронутых нами, моментов обучения незрячих, исходя из принципов, применяемых в обычной фортепианной педагогике#

Из предыдущего изложения выяснилась одна из главных причин, мешающих формированию у незрячих нормальных навыков игры на

³⁸ Павлов И. П.. Полное собрание . сочинений в 3-х томах. – М.: Изд-во АН СССР, й940-1949, т. 1, с. 362.

инструменте – боязнь их не попасть на нужные клавиши при движении руки сверху и, в результате, стремление предварительно «нащупывать» их перед взятием.

В связи с этим мы выдвинули задачу: научить незрячих учащихся приёмам игры, основанным на движениях рук не по горизонтали, что даёт возможность «нащупывания» клавиш, а по вертикали, то есть опускания их сверху, без «нащупывания».

Именно к таким приёмам относится приём игры *non legato*, связанный с теми очень важными пианистическими навыками, которые, будучи трудными для незрячих, обычно ими вообще не используются.

Приёмы игры *non legato* важны, разумеется, не только для незрячих учащихся. Они широко используются пианистами в самых различных случаях и предполагают свободные движения рук, начиная от опускания их на отдельные клавиши, до больших «размаховых» движений по дуге. Значение такой свободы движений рук невозможно переоценить. Не будет преувеличением сказать, что она есть основа фортепианной техники. Только по-настоящему свободные руки пианиста способны двигаться во всех направлениях, подниматься на нужную высоту и уверенно опускаться с неё в намеченное место клавиатуры. Интересно в этой связи вспомнить высказывание Ф. Листа: «Руки должны больше парить над клавиатурой, чем ползать по ней»³⁹, а также Артура Рубинштейна: «Рука не должна бояться отрываться от клавиатуры»⁴⁰

В фортепианной методической литературе существуют различные взгляды на вопрос: с чего нужно начинать обучение игре на фортепиано – с *legato* или *non legato*? Следует сказать, что к числу сторонников тех и других взглядов относятся самые авторитетные представители фортепианного исполнительства и педагогики. На важность начинать обучение с *legato* постоянно указывал, например, такой видный отечественный пианист и педагог как А. Б. Гольденвейзер. Он писал: «У наших педагогов, когда они начинают

³⁹ Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Гос. муз. изд-во, 1958, с. 153.

⁴⁰ Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве // ред.-сост. Хентова С. – М., Л.: – М.: Музыка, 1965, с. 296.

учить детей игре на фортепиано, существует предрассудок, что фортепиано нонлегатный инструмент. Это неверно. Фортепиано инструмент легатный, и ребенка в первую очередь надо учить играть связно»⁴¹

Ту же мысль проводит и Т. Л. Беркман, полемизируя с Г. Д. Прокофьевым, который первым из четырех, устанавливаемых им начальных навыков, считает игру *non legato*. Отмечая, что такой путь нарушает правильное формирование исполнительских навыков, Т. Л. Беркман пишет: «Учащийся приучается не связывать звуки, а "брать" их, отделяя один от другого движением всей руки. Игра превращается в ряд точек, при этом само движение руки идет толчками»⁴²

Сторонники же начал обучения с *non legato* мотивируют свои соображения иным образом. Так, известный отечественный методист А. Д. Алексеев по этому поводу пишет: «В прежние времена педагоги обычно начинали изучение навыков звукоизвлечения с игры пятипальцевых последований. Этот путь пальцевых движений и развития скованности в кисти и локте. Большинство советских педагогов считает целесообразным подойти к работе над туше *legato* путем предварительного освоения навыка извлечения отдельных звуков»⁴³ Далее он указывает на то, что путь от является более рациональным, так как способствует координации движений всех частей руки, освобождению мышц и выработке полного певучего звука, который «впоследствии послужит значительно лучшей основой для певучего *legato*, чем извлекаемый "одними пальцами" неглубокий звук, возникающий при игре пятипальцевых упражнений»⁴⁴

Этого мнения придерживается и М. Соколов: «Установившаяся практика работы с детьми показывает, что организацию первых игровых движений легче всего начинать с показа приема игры "не legato", так как при игре не legato

⁴¹ Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве // ред.-сост. Хентова С. М. – М.: Музыка, 1966, с. 105.

⁴² Беркман Т. Л. Индивидуальное обучение музыке. Музыкально-эстетическое развитие школьников в процессе обучения игре на фортепиано. – М. Просвещение, 1964, с. 189.

⁴³ Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано – М.: Музыка, 1971, с. 152.

⁴⁴ Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано – М.: Музыка, 1971, с. 152.

(нон легато) даже ребенок может добиться нужного естественного звучания»⁴⁵

В заключение приведём высказывание Ф. Шопена, который, придавая большое значение удобному размещению руки начинающего ученика на белых и черных клавишах (ми, фа-диез, соль-диез, ля-диез, си), «не рекомендовал пианистам начинать пальцевые упражнения, причем для того, чтобы избежать всяческого напряжения и зажатости. Сперва играть их не legato, а легким, мягким staccato, сохраняя полную свободу и гибкость запястья и кисти. Затем, как свидетельствует Клечинский – со слов учеников Шопена, занимавшихся с ним продолжительное время, – Шопен советовал переходить к легкому parlato далее к marcato (акцентированное) и наконец, к настоящему полноценному legato, исполняемому в разных темпах и в нюансах»⁴⁶

Мы остановились столь подробно на выяснении этого, как видим,] спорного вопроса с определённой целью: независимо от того, как следует его решать в общей фортепианной педагогике, для нас совершенно очевидно одно – обучение незрячих должно начинаться с non legato. Несмотря на то, что этот прием игры им труден, всё же именно с non legato нужно начинать с незрячими потому, что привычку опускать руку на клавишу сверху без участия зрительного контроля, должно воспитываться у них с самых первых шагов обучения, чтобы воспрепятствовать образованию привычки противоположного свойства – то есть «нащупывания» клавиш, к которой они, естественно, больше тяготеют.

Воспитание у незрячих учащихся умения попадать на нужные клавиши сверху, возможно, как мы уже показали, при всемерном развитии их кинестезических ощущений и слуховых функций, при направляющей роли последних. Вопросы, связанные с кинестезией и слуховыми функциями в фортепианной игре заключают в себе, с одной стороны, общность задач, стоящих перед зрячими и незрячими пианистами, о которых говорилось выше, с другой же – именно они есть та грань, за которой специфика обучения

⁴⁵ Кувшинников Н., Соколов М. Школа игры на фортепиано для второго года обучения. – М.: Советский композитор, 1964., с. 9-10.

⁴⁶ Цит. по: Мильштейн Я. Советы Шопена пианистам. – М.: Музыка, 1967, с. 80-81.

незрячих предстаёт как особая, самостоятельная область. В то же время» как отмечает М. И. Земцова, исключение зрительной афферентации и осуществление заученных действий с помощью кинестезии возможно у зрячих лишь после первоначального периода овладения данной деятельностью, который протекал у них при участии зрительного контроля. Таким образом основное различие между незрячими и зрячими в овладении навыками фортепианной игры состоит в том, что у незрячих и первоначальный период овладения необходимыми навыками осуществляется без помощи зрения, что составляет особую, специфическую сложность. Что же касается дальнейшего протекания исполнительского процесса, в котором движения пианиста всё более и более автоматизируются, то в нём проявляются закономерности, общие и для зрячих и для незрячих.

В фортепианно-методической литературе имеется немало указаний на возможность играть выученные произведения без участия зрительного контроля и даже на пользу в отдельных случаях, полагаться больше на кинестезические ощущения, чем на зрение. Так, например, Г. П. Прокофьев говорит о помехах, которые «зрительный анализатор нередко создает на пути развития двигательных ощущений и пространственного чувства. Сколько учащихся с помощью глаз неотрывно следят за состоянием рук и особенно за перемещениями их по клавиатуре! И так бесплодны попытки зрительно направлять эти перемещения в быстрых темпах да еще при противоположно направленных движениях двух рук. Ведь не случайно история пианизма знает крупные школы развития мастерства, полностью запрещавшие учащимся смотреть на клавиатуру»⁴⁷ И далее, подчёркивая значение кинестезии, он пишет: «Закрыв глаза и, таким образом, выключив возможность зрительно следить за расположением и перемещением кисти и пальцев по клавиатуре, исполнитель, отнюдь не снижая своей двигательной активности, привыкает лучше опираться на кинестетическую чуткость и тщательнее слушать свое

⁴⁷ Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя-пианиста // под ред. Б. М. Теплова . – М.: Из-во АПН РСФСР, с. 460.

исполнение»⁴⁸

Аналогичные высказывания находим у замечательного русского композитора и пианиста Н. К. Метнера. В них настоятельно подчёркивается преимущество слуховых представлений перед зрительными: «Слушать и слушать, не смотреть на клавиши. Играть больше слушая (с закрытыми глазами) – тогда пальцы больше повинуются. Побольше проигрывать с закрытыми глазами и с участием воображения, и слушая вою звуковую картину... Закрывать глаза! Слушать! Слухом выправлять звук, а осязанием – пластику движений! И слуху, и осязанию мешает зрение»⁴⁹

И, наконец, уже непосредственно о незрячих пианистах: «Значение кинестезии видно по достижениям слепых пианистов. Руководясь иногда лишь ею одной (для осязания не всегда есть время), такой пианист справляется не только с переносами рук с аккорда на аккорд в Концерте Чайковского, но и с рискованными скачками из "Мефисто-вальса"»⁵⁰

Вернёмся к вопросу о направляющей роли слуховых функций в развитии кинестезических ощущений у незрячих пианистов, долженствующих обеспечить им уверенное попадание на нужные клавиши без предварительного нащупывания их.

Мы сказали, что в той фазе работы над произведением, когда необходимые пианистические действия (двигательно-моторные навыки) отрабатываются до такой степени, что могут выполняться автоматически – существенные отличия в протекании исполнительского процесса у невидящих и зрячих, сглаживаются в той мере, в какой утрачивается значение зрительного контроля за ним. В то же время мы указали на сложность для незрячих овладеть фортепианными навыками, необходимыми для исполнения разучиваемого музыкального произведения именно в первый период работы над ним, то есть тогда, когда зрительный контроль у зрячих учащихся играет

⁴⁸ Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя-пианиста // под ред. Б. М. Теплова . – М.: Из-во АПН РСФСР, с. 461.

⁴⁹ Метнер Н. К. Повседневная работа пианиста и композитора. – М.: Музыка, 1979. Режим электронного доступа: https://vk.com/topic-1885488_3519941

⁵⁰ Савшинский С. Работа пианиста над техникой. – Л.: Музыка, 1968, с. 21.

существенную роль.

Сложность овладения незрячими учащимися двигательными фортепианными навыками в этот период разучивания произведения выдвигает особые, специфические задачи. Они, во-первых, заключаются в необходимости замещения функций зрительного анализатора другими, среди которых направляющая роль в развитии кинестезических ощущений отводится прежде всего слуховому анализатору. Отсюда и возникают повышенные требования в развитии слуховой сферы незрячих учащихся; во-вторых, учитывая упоминавшееся уже нами положение о важности применения осмысленных приёмов и способов кинестезического контроля в формировании движений при отсутствии зрительного контроля в этот период, для освоения невидящими учащимися новыми для них, но важными для исполнения конкретного произведения пианистическими навыками, возникает необходимость использования таких средств педагогического воздействия, которые способны обеспечить это осмысление.

1.4 Слуховая сфера и воспитание двигательно-моторных (пианистических) навыков у незрячих учащихся

Указав на важность развития кинестезических ощущений незрячих учащихся для овладения ими двигательно-моторными пианистическими навыками, мы сделали вывод о возможности выполнения компенсаторных функций в этом развитии слуховым анализатором. Что даёт основание для такого решения вопроса?

Ответ находим в глубоко обоснованных положениях общей фортепианной педагогики, рассматривающих значение музыкально-слуховых представлений, как решающего фактора в формировании техники пианиста. Эта истина, сделавшаяся ныне аксиомой, утвердилась в фортепианной педагогике в результате длительных поисков представителями различных школ

и направлений, наиболее рациональных путей развития пианистической техники. В истории пианизма в разные периоды по-разному решался этот сложный вопрос – от школ, считавших лучшим средством развития техники механические упражнения пальцев, при которых сознание пианиста в работе почиталось не только излишним, но и даже вредным (Ф. Калькбренер и др.), до школ, возводивших роль сознания пианиста до требований проследивания и анализа всей «биомеханики» пианистических движений (школ, названных Г. Коганом, «анатомо-физиологическими»)⁵¹. В своей работе «У врат мастерства» Г. Коган показал, что ошибки, в частности, анатомо-физиологической школы, заключались в упрощённом понимании ею механизма управления движениями человека одними лишь физиологическими факторами, без учёта руководящей роли всем процессом со стороны головного мозга, центральной нервной системы. В то же время Г. Коган, опираясь на многочисленные высказывания выдающихся представителей различных областей искусства (театра, живописи, поэзии и др.), и на подтверждающие эти высказывания данные науки (физиологии, психологии), обосновал положение, по которому основой успеха во всяком деле, в том числе и в исполнительском искусстве, является ясное осознание цели.

«Воя жизнь, все ее улучшения, вся ее культура делается рефлексом цели»⁵² Такой целью в фортепианном исполнительстве является ясное слуховое представление пианистом музыкального образа исполняемого им произведения, осознание его идейно-художественного содержания, его структуры (в целом и в отдельных частностях), представление о характере звучания, темпах, нюансах и т. д. Мало того, музыкальный образ «должен стать музыкальным переживанием и рождать волю к исполнительскому воплощению»⁵³ Следовательно, он должен связаться с представлением требуемых игровых движений и рождать представление и предчувствие

⁵¹ Коган Г. М. У врат мастерства. – М.: Музыка, 1969, с.15.

⁵² Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. – М.: Книга по Требованию, 2012, с. 270. Режим электронного доступа: <http://static.my-shop.ru/product/pdf/119/1183853.pdf>

⁵³ Савшинский С. Пианист и его работа. – Л.: Сов. композитор, 1961, с. 209.

игровых ощущений. Можно говорить и о «настройке руки на предстоящие движения» Только наличие в слуховом представлении играющего такой ясной цели и стремление к её воплощению в реальном звучании инструмента может обеспечить ему достижение успеха в поиске необходимых технических средств. «В нашем воображении является звуковая картина. Она действует на рецепторные части мозга, влияя на них в соответствии с собственной интенсивностью, а затем это влияние передается двигательным нервным центрам, занятым в музыкальной работе»⁵⁴

Та же мысль предельно лаконично выражена и Г. Нейгаузом: «Чем яснее то, что надо сделать, тем яснее и то, как это сделать»⁵⁵ Связь между слуховым представлением звукового образа и нахождением исполнителем технических средств его воплощения осуществляется на основе объективно действующей общей закономерности, свойственной человеку, по которой «всякая мысль и всякое представление тотчас стремится к своему двигательному выражению. Звуковой образ не только созерцается хорошо развитым пианистом как некоторое звукосочетание, но и ощущается как ряд двигательных процессов, имеющих воспроизвести это сочетание на фортепиано. При этом "чем ярче этот звуковой образ, тем более настойчиво он будет стремиться к своей двигательной реализации»⁵⁶

Эта мысль подчёркивается различными теоретиками | фортепианной игры. Так Ф. Штейнхаузен отмечает, что «энергия движения обуславливается яркостью представления, а сила, с которой художник вынашивает свою художественную идею, его яркое внутреннее созерцание художественного произведения претворяется в художественную работу; у музыканта такой работой являются технические движения»⁵⁷

Известный немецкий педагог К. А. Мартинсен, на примере маленького, гениального Моцарта, заигравшего однажды на скрипке, изумив всех

⁵⁴ Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М.: Музгиз, 1961, с. 57-58. Режим электронного доступа: <http://ale07.ru/music/notes/song/fortepiano/gofman.htm>

⁵⁵ Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Гос. муз. изд-во, 1958, с. 58.

⁵⁶ Прокофьев Г. Игра на фортепиано. – М.: Госуд. издательство, музыкальный сектор, нотопечатня, 1927, с. 63.

⁵⁷ Штейнхаузен Ф. Техника игры на фортепиано. М., Музсектор Госиздата, 1926, с. 30.

окружавших его, так как он этому ранее не учился, показывает принципиальную возможность отыскания любыми путями средств воплощения при наличии в сознании ярких слуховых представлений. Назвав такое явление «комплексом вундеркинда» и считая важным распространение его принципа во всяком инструментальном обучении, К. А. Мартинсен пишет: «Водя слуховой сферы, направленная на звучащую клавишу как на цель, есть как бы верховный повелитель, чьи приказы подлежат неукоснительному выполнению его слугами – моторикой и связанными с ней частями тела»⁵⁸

Однако нельзя упрощённо понимать всё сказанное в том смысле, что достаточно будто бы ученику ясно представить себе мысленно нужное звучание разучиваемого произведения (а такой способностью иногда обладают музыкально одарённые люди и вовсе не умеющие играть на фортепиано) как тотчас же им будут найдены нужные технические приёмы. Нет, конечно, такого в практике обучения не бывает. Но, безусловно, следует считать, что наличие ясных слуховых представлений является необходимой предпосылкой для воспитания, способной их претворить, фортепианной техники.

Путь от возникновения в сознании ученика тех или иных слуховых представлений, связанных с разучиваемыми им музыкальными произведениям вне нахождения соответствующих им технических приёмов и выработки необходимых навыков, представляется и сложным, и длительным» Облегчение и ускорение его в значительной мере зависит от умелого педагогического руководства. Этот путь настолько сложен, что без такого руководства, самостоятельные поиски учеником целесообразного для каждого данного случая технического приёма, даже при наличии в его сознании ясной звуковой цели, далеко не всегда приводят к желаемому результату и, во всяком случае, делают сам период поисков более длительным.

Для того, чтобы решить, каким должно быть педагогическое руководство в воспитании технических приёмов и навыков у незрячих учащихся,

⁵⁸ Мартинсен К.. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. – М.: Музыка, 1966, с. 23.

необходимо не только использовать богатый опыт, накопленный общей фортепианной педагогикой, но и выяснить некоторые вопросы, имеющие сугубо специфический характер.

Один из них связан с ролью слуховых функций в выработке точных пространственных представлений незрячих, их способности ориентироваться в пространстве. Выяснение этого вопроса сделает понятной причину неоднократно подчёркивавшегося нами положения о направляющей роли слуховых функций в совершенствовании кинестезических ощущений незрячих при игре на фортепиано.

Психология определяет понятие ориентации как процесс, определения человеком своего местоположения в пространстве при помощи какой-либо системы отсчёта: «Процесс пространственного различения осуществляется благодаря совокупной условно-рефлекторной деятельности всех анализаторов, и нарушение функций одного из них не может лишить человека возможности различать пространство»⁵⁹

Тем не менее, нарушение зрительных функций значительно снижает способность ориентации. С выпадением функций зрения, играющим у нормально видящих ведущую роль в пространственной ориентации, усиливается роль сохранённых анализаторов. При этом на первый план выдвигаются слуховой и двигательный. Благодаря слуховым ощущениям незрячие вырабатывают самые разнообразные ассоциативные представления, дающие им возможность не только ориентироваться, например, при ходьбе, но даже ощущать встречающиеся на пути препятствия (по отражаемым от них звукам).

В. С. Сверлов классифицирует ориентировку незрячих в зависимости от характера пространства, в котором она совершается. Для нас важен один из выделяемых им видов – ориентация незрячих в рабочем пространстве, и именно, в пространстве, ограниченном зоной действия рук⁶⁰. Интересующий

⁵⁹ Литвак А. Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998, с. 155.

⁶⁰ Сверлов В. С. Пространственная ориентация слепых. – М.: Учпедгиз, 1951, с. 19.

нас вопрос связан с возможностью незрячих учащихся ориентироваться в клавиатуре – в оценке расстояний между отдельными предметами и способности незрячих составлять представление о протяжённости пространства играет роль двигательный анализатор и вырабатывающееся у них мышечное чувство.

О высокой точности движений рук незрячих мы писали в связи с выяснением деятельности двигательного анализатора. Однако в чём может при этом выявляться направляющая роль слухового анализатора?

Следует иметь в виду, что доминирование того или иного анализатора у незрячих возникает в зависимости от условий и содержания их деятельности. Изучая процессы слухового анализа и синтеза при обучении незрячих М. И. Земцова показывает, что «в некоторых трудовых процессах дифференцировка слуховых различий приобретает особенно существенное значение например, в работе радиста, телефониста и др. (не говоря уже о занятии музыканта)»⁶¹

В процессе трудовой деятельности, а также в повседневной практике незрячие пользуются самыми различными способами ориентации в пространстве. Упомянутая нами при определении понятия ориентации необходимость установления какой-либо системы отсчёта сделала обычным для незрячих пользование как мерилom длиной руки, размером кисти. Мы коснулись этого способа в связи с тем, что незрячие учащиеся прибегают к нему и в фортепианной игре, наряду с «ощупыванием» клавиш, ориентируясь в клавиатуре по чередующимся группировкам чёрных клавиш.

Указанные способы – отмеривание и ощупывание – ни в коей мере не отвечают тем целям, которые мы ставим перед незрячими учащимися, добиваясь от них умения переносить руку с одной клавиши на другую, как это делают зрячие пианисты.

Что же может дать уверенность незрячему в том, что его рука движется точно на намеченную клавишу? Такая уверенность может появиться только в

⁶¹ Земцова М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1956, с. 32.

результате специально вырабатываемого в процессе обучения игре на фортепиано чувства, основанного на способности незрячего ориентироваться в пространстве.

Ввиду того, что понятие пространственной ориентации незрячих представляется весьма объёмным и многоплановым, мы будем называть тот его аспект, который непосредственно связан с игрой на фортепиано – «чувством расстояния». Такое определение, по нашему мнению, наиболее точно выражает задачу, стоящую перед незрячим пианистом, заключающуюся именно в умении чувствовать расстояние между отдельными клавишами.

Выше мы показали, что оценка расстояний между отдельными предметами осуществляется незрячими с помощью двигательного анализатора и вырабатываемого мышечного чувства. Теперь же нам нужно выяснить, в чём при этом проявляется роль слуховых функций. Мы показали взаимосвязь между слуховыми представлениями и реализующими их движениями (действиями) исполнителя в той последовательности, в какой она должна протекать – слуховые представления предваряют указанные действия.

Таким образом, направляющая роль слуховых функций в формировании техники ученика в том именно и заключается, что слуховые представления служат импульсом для физических действий их реализующих. Способность же мысленно представлять музыку определяется степенью яркости музыкального восприятия, запоминания и развитием внутреннего слуха. Важное значение имеет воспитание умения «предслышать» звучание.

Рассмотрим, как протекает путь воспитания звукодвигательных связей ученика. Развитие слуховых представлений в фортепианном обучении начинается, как известно, с подбора по слуху. Говоря о педагогическом значении игры по слуху, А. П. Щапов отмечает, что уже здесь «ученик вынужден сначала отчетливо представить себе в уме подлежащий исполнению звук или комплекс звуков, непосредственно вслед за этим сделать нужное движение и, наконец, сверить реальный звуковой результат с предварительным

замыслом⁶²

Называя устанавливающуюся при этом связь «слухомоторным контактом», А. П. Щапов считает его необходимой предпосылкой художественного исполнения.

В чём особенность обучения незрячих учащихся?

Развитие у них «слухомоторного контакта» от описанного выше отличается тем, что движение, реализующее слуховое представление, не получает поддержки со стороны зрения. Отсюда и причина, усложняющая воспитание их двигательной моторики. Между слуховым представлением, дающим импульс движению и возможностью его реализации у незрячих имеется постоянное препятствие – трудность нахождения нужных клавиш.

На слуховые функции незрячего ученика возлагается таким образом особая ответственность за выполнение необходимого движения, так как если у зрячих рука может направляться к нужным клавишам при участии зрения, то у незрячих импульс движению исходит исключительно из потребности в реализации имеющегося в сознании слухового представления. Отсюда ясен вывод о необходимости в занятиях с незрячими уделять особое внимание развитию их слуховой сферы.

Рассмотрение связи между слуховыми и двигательными функциями незрячих подводит нас к вопросу о важности воспитания у них, уже упоминавшегося нами, «чувства расстояний». Что должно оно дать им? Его назначение в том, чтобы по возможности устранить то препятствие, которое находится у них на пути между слуховым представлением и реализующим его движением руки. «Чувство расстояния» в фортепианной игре у незрячих должно основываться на осознании ими высотных соотношений между отдельными звуками, на умении «предслышать» предстоящий к взятию звук. Можно считать, что только на взаимодействии указанных способностей и могут вырабатываться точные игровые движения незрячих учащихся, рука незрячего может уверенно направиться к нужной клавише только в том случае, если в его

⁶² Щапов А. П. Первоначальное обучение игре на фортепиано. – М.: Искусство, 1938, с. 4.

сознании уже имеется представление о самом звуке и о расстоянии до него. И чем это представление отчётливее, тем точнее будет движение руки.

Правомерность этого положения подтвердил невидящий пианист Л. Зюзин; «Его умение свободно переносить руки в любое место клавиатуры, дугообразным движением (без нащупывания клавиш) основано исключительно на выработавшейся способности "предслышать" нужное звучание и чувствовать местонахождение нужных клавиш»⁶³

В заключение приведём образное высказывание К. А. Мартинсена: «Телесным органом слуха является подушечка пальца. Ухо слышит тон заранее, ухо знает из опыта, на какой клавише этот тон звучит, и влечёт подушечку пальца безошибочно к этой клавише»⁶⁴

1.5 Игра *non legato* как ключ к овладению с незрячими учащимися многообразием приёмов фортепианной техники

Такая постановка вопроса представляется оправданной, разумеется, только по отношению к незрячим учащимся. В общей фортепианной методической литературе вопрос так никогда не ставится, т. к. нельзя говорить, что главное в фортепианной игре это умение играть *non legato*. Напротив, мы показали, что разногласия по поводу того, с чего правильнее начинать обучение – с *legato* или *non legato* основываются только лишь на том, что сторонники каждого из направлений по-разному намечают путь подхода к наиболее важному способу игры на инструменте – не к *non legato*, а к *legato*.

Именно приём игры *legato* является особенно важным потому, что с ним связывается «искусство пения» на фортепиано, искусство связной певучей игры, которым в совершенстве владели все выдающиеся пианисты (Ф. Шопен, С. Тальберг, Ф. Лист) и особенно характерным для русской школы; пианизма (А. Г. Рубинштейн, С. В. Рахманинов, А. Н. Скрябин, К. Н. Игумнов, С. Т.

⁶³ Гохфельд Ю. М. Об обучении слепых детей игре на фортепиано // «Дефектология», 1975, № 2, с. 22.

⁶⁴ Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве // ред.-сост. Хентова С. М. – М., Л.: Музыка, 1965, с. 192.

Рихтер, Э. Г. Гилельс и др.).

В то же время неправильно было бы считать достаточным для пианиста и одного лишь умения играть legato. В действительности же фортепианное исполнительство основывается не на одном каком-либо приёме игры, а на их многообразии. «Техника фортепианной игры, в сущности бесконечно разнообразна»⁶⁵

Основные моменты, связанные с важностью для незрячих овладения приёмом игры non legato уже были нами освещены выше. В данном разделе мы намерены более подробно проанализировать эти моменты с тем, чтобы показать, в чём конкретно оказывается неумение незрячих пользоваться этими приёмами.

Необходимо оговориться, что термин non legato в нашей работе мы употребляем в обобщённом смысле. Он, как известно, означает исполнение звуков отдельно, не связывая их. Но извлекать на фортепиано звуки отдельно можно разными способами (штрихами), например, отталкиваясь пальцем от клавиши (staccato), глубоко погружая руку в клавиатуру.

Говоря о приёме игры non legato для незрячих, мы имеем в виду извлечение отдельных звуков или комплексов их (аккордов) рукой, опускающейся на клавиши сверху, вертикальным движением. Именно это нас интересует потому, что для того, чтобы попасть сверху на нужные клавиши, необходимо либо видеть их, что невозможно для незрячих, либо уметь это делать с помощью вырабатываемого особого кинестетического ощущения движения руки, направляемой к нужному звуку слуховым «предслышанием» его, о чём мы уже писали.

Почему мы придаём столь большое значение умению опускать руку сверху? В чём преимущество зрячего пианиста, умеющего свободно опускать руку на нужные клавиши с любой высоты перед незрячим, который, боясь не попасть, предварительно нащупывает их?

Надо сказать, что такое предварительное «нащупывание» клавиш

⁶⁵ Фейнберг С. Пианизм как искусство. – М.: Музыка, 1969, с. 246.

зачастую применяется и зрячим пианистами и даже рекомендуется, например, для извлечения певучего звука в кантилене⁶⁶ (Г. Коган). Однако, что годится в одном, может быть неприемлемым в другом.

Прежде чем перейти к характеристике тех видов фортепианной техники, которые требуют не «нащупывания», а свободных размаховых движений рук, умеющих смело и уверенно опускаться сверху, остановимся на психологическом значении такого умения. Только оно может дать пианисту ощущение необходимой двигательной свободы. Руки пианиста находятся в непрерывном движении и ощущаются им не только в моменты непосредственного контакта с клавиатурой, но и во время постоянных перемещений, то есть, в пространстве над ней – они поднимаются и опускаются, переносятся из одного места в другое и т.д.

Можно сказать, что движения пианиста совершаются в двух пространствах. Для того, чтобы ощущать свободу во время игры, он должен чувствовать себя уверенным и в контакте с клавиатурой и над ней, ибо, как известно, предпосылкой свободы является именно уверенность (Г. Нейгауз)⁶⁷.

Сложность воспитания фортепианной техники незрячих учащихся и заключается как раз в том, что, как отмечает С. Савшинский, «в лучших случаях слепой пианист хорошо ориентируется в клавиатуре, но в пространстве над клавиатурой он не хозяин»⁶⁸

Задачей же является такое обучение незрячих, которое будет способствовать выработке у них уверенных двигательных ощущений и в этом пространстве. Указанные особенности делают более доступными незрячим одни виды фортепианной техники, другие же – трудными. К более лёгким для них следует отнести чисто пальцевую технику, к трудным – всякого рода переносы рук, скачки, аккордовую технику, дугообразные движения.

Для того, чтобы ясно представить себе необходимость в обучении

⁶⁶ См. подробнее: Коган Г. М. Работа пианиста. – М.: Музыка, 1969, с. 152. Режим электронного доступа: <http://bookfi.net/dl/1212955/31734f>

⁶⁷ См. подробнее: Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Гос. муз. изд-во, 1958, с. 105.

⁶⁸ Савшинский С. Работа пианиста над техникой. – Л.: Музыка, 1968, с. 21.

незрячих преодоления склонности их к такому одностороннему развитию техники, нужно осветить вопрос, касающийся сложности стоящих перед пианистом технических проблем, «первоклассная техника должна иметь в своем арсенале все средства, иначе она будет не на высоте»⁶⁹

В историческом плане эволюция техники пианизма совершалась в направлении от простого к сложному, точнее – от сравнительно простого к чрезвычайно сложному. По тому, что представляло собою клавирное искусство на заре своего возникновения (XV-XVI вв.) невозможно ещё было предугадать ни того, каким путём пойдёт его дальнейшее развитие, ни предстоящего бурного расцвета. Устройство инструмента (клавикорда, клавесина, чембало и др.) – маленькие по длине клавиатуры с податливыми, неглубокого опускания клавишами требовали от исполнителя выработки техники, основанной главным образом на развитии пальцевого аппарата. Такая техника вполне соответствовала характеру звучания инструментов и сочинявшейся для них музыке.

Последующее развитие исполнительства связано с обогащением композиторами музыкально-выразительных средств и с постепенным усовершенствованием инструмента. Появление фортепиано с его молоточковой механикой и большей по объёму клавиатурой, увеличение диапазона звучания, возможность исполнения кантилены, динамическая фразировка и, наконец, педализация – сделали возможным появление уже совершенно иной музыки.

Начиная с Бетховена, а затем и романтиков, техника фортепианной игры необычайно усложняется. Создаваемые произведения ставят перед исполнителями задачи большой трудности. Сложная полифония, обилие аккордов, октав и блестящих пассажей, хроматизмов и двойных нот, кроме того необходимость владения колористической техникой, тончайшей звуковой палитрой знаменуют собой появление новой исполнительской техники. Она требует от исполнителя выработки разнообразных двигательных навыков и

⁶⁹ Брейтгаупт Р. М. Естественная фортепианная техника. Учение о движении, посадка, этюды. – М.: Музторг, 1928, с. 77.

приёмов, умения свободно пользоваться своим игровым аппаратом. В такой ситуации оказалась недостаточной только пальцевая техника. Перед пианистом встала задача использования силовых возможностей всего двигательного аппарата, всего тела. В связи с этим значительно возросла роль таких приёмов игры на фортепиано, которые связаны с умением опускать руки сверху и, подчас, с весьма значительной высоты. О зависимости между силой извлекаемого звука и высотой, с которой рука опускается на клавишу, пишет Г. Г. Нейгауз, пользуясь символами, почерпнутыми им из физики и механики: «При извлечении звука из фортепиано энергия руки (пальцев, предплечья, всей руки и т.д.) переходит в энергию звука. Энергия удара, получаемого клавишей, определяется силой F нашего воздействия на руку и высотой h поднятия руки перед опусканием на клавиши. В зависимости от величины F и h , рука в момент удара имеет различную скорость – V . Именно эта величина V и масса ударяющего тела (пальца, предплечья, всей руки и т.д.) определяют энергию, получаемую клавишей»⁷⁰

Как видим, даже из соображений хотя бы только такого («энергетического») порядка, ясна необходимость учить незрячих учащихся опускать руки на клавиши сверху. Но, конечно, не только для этого. Такое умение используется пианистами в самых разнообразных игровых ситуациях. Это и опускание руки в начале новой фразы, после мягкого снятия её в конце предыдущей; исполнение звуков мелодической линии, разделённой паузами и т. п. А главное, мы это ещё раз подчеркиваем, важен чисто психологический фактор – пианист освобождается от чувства «прикованности» к клавиатуре, делается способным «летать», а не «ползать».

Особенно трудны незрячим переносы рук на расстояния. Переносы и скачки вообще представляют собой одну из сложнейших областей фортепианной техники и для зрячих. Они могут выполняться разными способами: либо путём скольжения руки вдоль клавиатуры, либо! свободным перемещением её дугообразным движением. По поводу целесообразности

⁷⁰ Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Гос. муз. изд-во, 1958, с. 103.

движения по дуге Г. Г. Нейгауз пишет: «Тут подлинное царство "неэвклидовой геометрии", так как наша первая аксиома гласит вопреки Эвклиду: кратчайшее расстояние между точками есть кривая»⁷¹ Перемещение по дуге пианист выполняет одним единственным движением:



вместо трёх, которые проделывает рука, вычерчивающая в воздухе ломанную линию:



Что же касается горизонтального перемещения руки при переносах, то к недостаткам такого способа следует отнести возможность возникновения фиксации запястья, которую Г. П. Прокофьев объясняет необходимостью осуществлять движение осторожно, с помощью зрительного контроля, чтобы не промахнуться⁷². У незрячих, естественно, зрительный контроль заменит в этом случае осязание, то есть – нащупывание клавиш.

Такая напряжённость не возникает при дугообразном движении руки, которое «контролируется не зрительно, а с помощью кинестезического чувства и осуществляется свободной рукой, включая синергию всех без исключения звеньев её»⁷³ Гарантией точности попадания играющему в этом случае служит не разглядывание (или ощупывание) клавиш, а вырабатываемая уверенность в своём мышечном чувстве, играющем столь важную роль в двигательной моторике человека. Г. П. Прокофьев отмечает, что при дугообразном движении руки «быстрее и, главное, прочнее развивается меткость попадания на намеченные клавиши, т. е. качества, абсолютно необходимые исполнителям»

⁷¹ Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Гос. муз. изд-во, 1958, с. 125.

⁷² См. подробнее: Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя-пианиста // под ред. Б. М. Теплова . – М.: Из-во АПН РСФСР, с. 172-174.

⁷³ Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя-пианиста // под ред. Б. М. Теплова . – М.: Из-во АПН РСФСР, с. 173.

пианисту»⁷⁴

В сущности, проблема меткости, возможность не попасть на нужные клавиши при переносах рук всегда возникает не только перед незрячими пианистами, но и перед зрячими. Известный риск существует как для тех, так и других. Для зрячих он, разумеется, менее велик. Тем не менее, говоря о выдающихся незрячих пианистах, мы отмечали, что и для них точное попадание (сверху) при переносах рук вполне осуществимо. Нет сомнения в том, что будучи высокоодарёнными музыкантами, эти пианисты, в процессе напряжённой работы и творческих поисков, вынуждены были, несмотря на слепоту, выработать двигательные приемы, приближающиеся к тем, какими пользуются зрячие пианисты. В противном случае столь большие достижения в их фортепианной игре были бы невозможны.

Л. Зюзин в беседе с Ю. М. Гохфельдом подтверждает, «что при переносе рук на большие расстояния пианист пользуется свободными дуговыми движениями, причем попадание на нужные клавиши не вызывает затруднений. Такая способность может и должна вырабатываться у слепых учеников путем упражнений. Воспитывать ее нужно без всяких скидок на слепоту»⁷⁵

Всё сказанное выше о важности овладения незрячими учащимися приёмом игры *non legato*, рассматриваемом нами как умение опускать руки на клавиши вертикальным движением (сверху) объясняет смысл выдвинутого нами положения, по которому этот приём может явиться для них ключом к развитию полноценной фортепианной техники.

Можно утверждать, что, научив незрячих учащихся чувствовать себя свободно во время игры не только в моменты непосредственного контакта с клавиатурой, но и в пространстве над клавиатурой, мы преодолеем свойственную им тенденцию к формированию техники, которую мы охарактеризовали как одностороннюю, которая ограничена использованием приёмов, продиктованных стремлением не отрываться от клавиатуры и делает

⁷⁴ Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя-пианиста // под ред. Б. М. Теплова. – М.: Из-во АПН РСФСР, с. 173.

⁷⁵ Гохфельд Ю. М. Об обучении слепых детей игре на фортепиано // «Дефектология», 1975, № 2, с. 22

их игру прямолинейной, скованной.

О характере движений рук пианиста А. Б. Гольденвейзер пишет: «В подавляющем большинстве случаев руки должны описывать плавные кривые»⁷⁶

Овладение приёмом *non legato* расширит двигательные возможности незрячих учащихся, поможет приблизить их фортепианные приёмы к тем, которыми пользуются зрячие, в совокупности дающие последним возможность справляться с трудностями фортепианного исполнительства.

1.6 К вопросу о специфике методов фортепианного обучения незрячих

Усматривая ущерб, наносимый нормальному воспитанию двигательной моторики незрячих учащихся в том, что они не видят клавиатуры, мы показали, что пианистические приёмы, вырабатываемые ими по этой причине, не могут удовлетворить требований, предъявляемых пианисту фортепианной литературой. Далее, выяснив необходимость воспитания у них двигательной свободы посредством овладения приёмом игры *non legato*, мы, тем самым, определили путь, который даёт возможность незрячим приблизиться к освоению пианистических приёмов, используемых зрячими пианистами.

Однако проблема специфики обучения незрячих учащихся не может быть нами рассмотрена в полной мере до выяснения чрезвычайно важного вопроса, суть которого в том, что незрячие не могут составить себе представления о пианистических приёмах зрячих, так как лишены зрительного восприятия игры пианиста (учителя).

Для того, чтобы выяснить значение зрительного восприятия в фортепианной педагогике, нам необходимо коснуться вопроса о роли подражания в развитии и формирования человеческой личности. «Физиологической основой подражания она считает подражательный рефлекс

⁷⁶ Гольденвейзера. Б. О музыкальном исполнительстве. // Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве // ред.-сост. Хентова С. М. – М., Л.: Музыка, 1965, с. 105.

при помощи которого у всех нас в детстве складывается и вырабатывается сложное индивидуальное и социальное поведение. Роль подражания особенно велика в раннем возрасте»⁷⁷ Подражание есть один из основных путей в культурном развитии ребенка вообще»⁷⁸

Характер подражательной деятельности человека меняется с возрастом. Будучи произвольным и бессознательным в детстве, подражание в дальнейшем становится осознанным и преднамеренным.

Вернёмся к интересующему нас вопросу: к чему ведёт невозможность для незрячих учеников зрительного восприятия игры учителя? Прослушать музыкальное произведение в «живом» исполнении, то есть в классе или в концертном зале, не то же, что услышать его аудиовариант. Оно впечатляет нас значительно больше не только потому, что изменяются и наш эмоциональный настрой и качество (в т. ч. акустическое) звучания, но и потому, что оно даёт возможность одновременно слушать и видеть исполнителя.

Созерцание исполнительского процесса важно потому, что приёмы и жестикация пианиста – это не только определённые физические действия, необходимые для извлечения звуков на инструменте, но они также «выражают настроение играющего, его отношение к исполняемому произведению, волевое напряжение и смысл интерпретационного замысла»⁷⁹ Зрячие ученики, слушая и наблюдая игру своего учителя, воспринимают органическую связь между музыкальным замыслом исполнителя и способом его претворения в реальное звучание инструмента. «При игре ученику надо увидеть и осознать связь звука с движением руки»⁸⁰ Они видят, например, чем отличаются приёмы игры forte от приёмов piano, что представляют собой свободные дугообразные движения при переносах рук на расстояния, различного рода вращательные движения предплечья и кисти рук в ломанных октавах и тремоло, приёмы staccato и

⁷⁷ Павлов И. П.. Полное собрание . сочинений в 3-х томах. – М.: Изд-во АН СССР, 1940-1949. т. 4, 1951, с. 428.

⁷⁸ Выготский Л. С.. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. – М. АПН РСФСР, 1960, с. 179. Режим электронного доступа: <http://www.twirpx.com/file/1095915/>

⁷⁹ Фейнберг С. Пианизм как искусство. – М.: Музыка, 1969, с. 177.

⁸⁰ Кувшинников Н., Соколов М. Школа игры на фортепиано для второго года обучения. – М.: Советский композитор, 1964, с. 9.

гибкая пластика движений рук при игре legato различна, арпеджио и гаммообразных конструкций.

О значении зрительного восприятия учеником игра пианиста (учителя) могут дать представление, приводимые нами описания характера совершаемых рукой движений в исполнении отдельных видов фортепианной техники. Так, трудность ровного ведения звуковой линии в гамме, исполняемой legato, требующего от пианиста умения незаметно подкладывать первый палец и также переключать пальцы через него, Г. Нейгауз описывает следующим образом: «По мере приближения в первом пальцу (то есть при переключении 4, 3, 2) держать руку с наклоном от второго к пятому пальцу, а при подкладывании к следующему положению трех пальцев подряд – 3, 2, 1) описывать рукой поперек первого пальца, как некоей оси, небольшую дугу или "петлю", и в этот момент, конечно, рука (точнее, линия пястья, косточек, "откуда пальцы растут", наклоняется от пятого ко второму пальцу (на миг!) с тем, чтобы в следующий миг выпрямиться, а еще в следующий занять первое положение (с наклоном от второго к пятому). Если сыграть этим способом, гамму быстро и громко, то получится совершенно ясная для глаза волнистая линия»⁸¹

Об указанном способе игры авторы сами замечают, насколько легче его просто показать на рояле, чем описать словами.

Мы привели столь подробное описание движения руки при игре гаммы legato с целью показать, что даже исполнение гаммы, то есть последования звуков, расположенных рядом и составляющих одну линию, заключает в себе и «волны» и «петли», что достаточно сложно. Естественно, незрячим трудно составить мысленное представление о такого рода движениях, в то время как зрячими учениками они усваиваются только благодаря зрительному наблюдению за игрой учителя, усваиваются как бы сами собою, произвольно. Не имея представления о способе исполнения гамм, описанному выше, незрячие ученики при подкладывании первого пальца и переносе руки через

⁸¹ Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Гос. муз. изд-во, 1958, с. 117-118.

него, чаще всего перескакивают с одной позиции на другую, нарушая при этом непрерывность и ровность звучащей линии.

Ещё более сложно представить незрячим обобщающие движения руки, о которых С. Е. Фейнберг пишет: «Движение руки и локтя обобщает более мелкие и быстрые движения пальцев: оно как бы обрисовывает контуры пассажа или фигурации, и вместо скованности создается гибкая пластика движения, следующая за направлением и выразительностью музыкального образа»⁸²; об октавах у Г. Когана читаем: «В быстрых гаммообразных октавных последованиях этот прием ... порождает непрерывное легкое колебательное движение предплечья и кисти от пятого пальца к первому и обратно, напоминающее приветственное покачивание крыльев самолета и создающее то впечатление словно "вытряхиваемых из рукава" октав, которое складывалось, например, у слушателей Антона Рубинштейна»⁸³

Не следует думать, что пианистическая техника может сложиться на основе лишь зрительного восприятия. Бесспорно, каждый ученик осваивает те или иные приёмы прежде всего в процессе приспособления к стоящим перед ним задачам – художественным и техническим, проходя тот путь на котором «"своя" техника выковывается как орудие воплощения "своей" музыки"»⁸⁴ Но нет сомнения также и в том, что очень большое значение для зрячих учеников имеют при этом сложившиеся в их сознании, благодаря зрительному восприятию игры учителя, представления о характере движений рук, зрительный образ пианистических приемов и подражание им.

Здесь уместна аналогия с теми проблемами, которые возникают при обучении незрячих детей разговорной речи. Известно, что косноязычие, встречающееся у незрячих детей значительно чаще, чем у зрячих, есть результат невозможности для них зрительного восприятия речевого акта. «Ребенок активно развивает свою речь, подражая речи окружающих его. В

⁸² Фейнберг С. Пианизм как искусство. – М.: Музыка, 1969, с. 253.

⁸³ Коган Г. М. Работа пианиста. – М.: Музыка, 1969, с. 288-289. Режим электронного доступа:

<http://bookfi.net/dl/1212955/31734f>

⁸⁴ Савшинский С. Работа пианиста над техникой. – Л.: Музыка, 1968, с. 54.

частности, фонетическая сторона речи усваивается им через подражание тем компонентам, из которых складывается наше звукопроизношение, а именно: акустических (звуков), улавливаемых слухом, и зрительных (мимико-артикуляционных), воспринимаемых зрением»⁸⁵ Несмотря на то, что в этом процессе ведущую роль играет слух, но и зрение принимает большое участие. Подражая выразительным речевым движениям окружающих (мимика, жест, артикуляция), ребёнок не только наблюдает и старается им подражать, но часто даже трогает лицо и губы говорящего во время их движения. Крайне обеднена у незрячих мимика и пантомимика, которые формируются также на основе зрительного подражания. Речь незрячих, не сопровождаемая мимикой, лишена выразительности, свойственной зрячим, В такой же степени невыразителен и их облик за фортепиано. Они сидят, обыкновенно, прямо, корпус неподвижен, руки почти не отрываются от клавиатуры (по причине, нам уже известной), лицо мало отражает эмоциональные переживания, связанные с исполняемой музыкой. Все это не может, разумеется, вне влиять и на само исполнение и на производимое им на слушателей впечатление: «Игра слепого пианиста лишена впечатляющего воздействия жестикуляции»⁸⁶, – замечает С. Савшинский.

Говоря о важности для ученика зрительного восприятия игры пианиста (учителя), следует специально остановиться на вопросе о жестикуляции. Определяя музыкально-исполнительское искусство как соединение двух начал – творческого понимания музыки и поиска средств её исполнения⁸⁷. Важно помнить, что эти средства представляют собой не только приёмы или определенные физические действия, необходимые для реализации на инструменте того или иного исполнительского замысла, но и сами по себе его выражают.

В движениях пианиста рациональный и эмоциональный моменты сливаются в одно целое, «пианист делает целый ряд сложных и выразительных

⁸⁵ Хватцев М. Е. Недостатки речи у слепых детей и подростков и методы предупреждения и устранения их // Ученые записки ЛГПИ им. А. Н Герцена. – Л., 1938. Т. 13, с. 122.

⁸⁶ Савшинский С. Работа пианиста над техникой. – Л.: Музыка, 1968, с. 21.

⁸⁷ См. подробнее: Баренбойм Л. А. Фортепианная педагогика. Часть 1. // Предисловие Г. Г. Нейгауза. – М.: Музгиз, 1937, с.44.

движений, в которых трудно отличить необходимые и целесообразные приемы звукоизвлечения от наглядно выразительных и субъективно настраивающих. Слитность тех и других настолько велика, что если отнять у играющего возможность проявлять свою эмоциональную настроенность в движениях, то это отразится на самом звучании и лишит игру не только внешней, но и звуковой пластики»⁸⁸ Следовательно, зрительное восприятие игры пианиста (учителя) важно для ученика не только тем, что облегчает понимание и усвоение им определённых технических приёмов, но и тем, что помогает восприятию главного в музыке – её содержания, характера, настроения, которые в значительной мере выражаются жестикующей исполнительства.

Р. Шуман писал об игре Ф. Листа: «Слушая Листа, его надо и видеть; он ни в коем случае не должен играть за кулисами, значительная часть поэзии была бы при этом потеряна»⁸⁹

В таком же духе пишет П. И. Чайковский об Антоне Рубинштейне:

«Я имел случай слышать Рубинштейна и не только слышать, но и *видеть* [курсив Чайковского – авт.] как он играет и управляет оркестром. Я подчеркиваю первое впечатление чувства зрения и потому что, по моему глубокому убеждению, престиж Рубинштейна основан не только на его несравненном таланте, а также на непобедимом очаровании его личности, так что недостаточно его слышать для полноты впечатления – надо также его видеть»⁹⁰

Придавая большое значение выразительности движений рук пианиста, А. Б. Гольденвейзер писал о недопустимости несоответствия их характеру исполняемой музыки: «Если бы мы были отделены от играющего звуконепроницаемой прозрачной перегородкой, мы далеко не всегда могли бы определить характер исполняемой пьесы по движениям рук пианиста,

⁸⁸ Фейнберг С. Пианизм как искусство. – М.: Музыка, 1969, с. 155.

⁸⁹ Шуман Р. Избранные статьи о музыке. – М.: Музгиз, 1956, с. 235.

⁹⁰ Чайковский М. И. Жизнь Петра Ильича Чайковского. т. 1, с. 542. Режим электронного доступа:

<http://www.tchaikov.ru/modest-book.html>

настолько они не соответствуют этому характеру»⁹¹

Отсутствие зрительного восприятия лишает незрячих учащихся значительной доли эмоционального воздействия на них исполнителя, что обедняет получаемое ими впечатление и отражается на формировании их собственного пианистического облика.

Таким образом, урон, наносимый незрячим учащимся невозможностью зрительного восприятия игры пианиста (учителя), как видим, значителен. Во-первых, они не могут составить себе мысленного представления об употребляемых пианистами технических приёмах, что исключает для них возможность зрительного подражания; во-вторых, будучи лишены воздействия внешнего поведения исполнителя, они многое теряют в силе получаемого впечатления при слушании музыки. Это последнее обстоятельство представляется очень существенным, в свете рассматривавшемся нами значения наличия ярких слуховых представлений для нахождения необходимых исполнительских средств выражения.

Весь изложенный выше материал свидетельствует о значительных трудностях обучения незрячих. Однако для достижения успеха в нём необходимо учитывать не только недостатки, но и положительные качества незрячих учащихся. «Чтобы бороться со слепотой, слабовидением и их последствиями, нужно знать не только слабые, но и сильные стороны, не только то, против чего нужно действовать, но и то, на что можно опереться»

Мы указывали уже на то, что нет оснований\ говорить об особом, превышающем норму развитии музыкального слуха незрячих. То же следует сказать и по поводу развития у них таких качеств как память, внимание, воображение. Однако важно иметь в виду, что требования, предъявляемые незрячим тем или иным видом деятельности, способствуют развитию у них необходимых качеств. Так, безусловно, у незрячих «роль памяти, и главным образом, процессов запоминания и сохранения, по сравнению с нормой,

⁹¹ Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве // ред.-сост. Хентова С. М. – М.: Музыка, 1966, с. 10

увеличивается»⁹² Известно о примерах исключительной музыкальной памяти таких слепых музыкантов как З?екер, Дюлон и др.⁹³ не являются доказательством обязательного преимущественного развития музыкальной памяти незрячих, то, во всяком случае, свидетельствует о такой возможности в принципе. В частности, авторам данной методики в работе с незрячими приходилось отмечать такие случаи проявления музыкальной памяти у отдельных обучающихся.

Специфика слуховых профессий, к которым относится и музыка, способствует развитию у незрячих слухового внимания, которое проявляется в их умении сосредоточенно вслушиваться в звуки музыки, не отвлекаясь при этом зрительно.

Названные качества незрячих, имеющие большое значение для музыканта, несомненно, следует отнести к тем достоинствам, которые могут служить опорой педагогу в работе с ними. К ним надо добавить, уже рассматривавшиеся нами, возможности воспитания необходимых для фортепианной игры точных движений рук, ориентации в пространстве и, что особенно важно, – нормального, как у зрячих, развития мышления.

Таковы те факторы, которые могут быть противопоставлены серьёзным помехам, обусловленными слепотой. Безусловно, совокупность указанных достоинств незрячих, в соединении с личными качествами учащихся – любовью к музыке, желанием учиться и волей к преодолению трудностей – может явиться прочной основой успешного обучения их игре на фортепиано.

Перечислим факторы, определяющие специфику обучения незрячих, следующие:

- 1) незрячие не видят клавиатуру;
- 2) незрячие лишены зрительного восприятия игры пианиста (учителя).

⁹² Литвак А. Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998, с. 170.

⁹³ См. об этом: Бюрклен К. Психология слепых: Пер. с нем. / Под ред. В. А. Гандера. – М.: Учпедгиз, 1934. – 264 с.

Для преодоления последствий первого из названных факторов, мы указали на принципиальное значение приёма *non legato* (в том значении, о котором говорилось выше), в то же время, следует признать, что одно лишь такое указание не решает всего комплекса проблем обучения игре на фортепиано невидящих, так как приём *non legato* (как и прочие, которые можно воспитать у незрячих на его основе) всё же остаётся одним из приёмов, о котором незрячие не могут составить себе полного представления. Следовательно, должен быть определён метод обучения, способный помочь незрячему ученику почувствовать и осознать суть необходимых в каждом отдельном случае пианистических приемов» прежде чем перейти к изложению содержания специфических методов фортепианного обучения незрячих учащихся, вернёмся к вопросу о роли слуховых функций в воспитании их двигательной, пианистической моторики.

Общее положение: слуховая сфера есть главный фактор в воспитании пианистической техники – важный, как мы показали, не только для незрячих, но и для зрячих. Следовательно, в обучении и тех, и других задача развития слуховых функций имеет первостепенное значение. Тем не менее, неоднократно подчёркивавшаяся нами необходимость уделять особое внимание воспитанию слуховых функций незрячих учащихся объясняется следующими причинами:

- 1) Невозможность зрительного восприятия игры пианиста (учителя) снижает эмоциональный уровень восприятия музыки незрячими учащимися и затрудняет, тем самым, формирование у них столь же ярких как у зрячих слуховых представлений;
- 2) Вся ответственность за формирование пианистических приемов слепых возлагается исключительно на их слуходаигательные представления (ввиду отсутствия помощи со стороны зрения).

3) Движение руки незрячего к нужной клавише, осуществляемое благодаря «чувству расстояния» до неё, основывается на слуховом «предслышании» звучания.

Таким образом, можно считать, что в фортепианном обучении незрячих учащихся роль слуховых функций возрастает, в то время как условия для их развития представляются более сложными, чем у зрячих.

Исходя из основного положения фортепианной педагогики, согласно которому решающая роль в формировании пианистической техники принадлежит слуховой сфере ученика, необходимо рассматривать все специфические особенности фортепианного обучения незрячих именно в этом плане. Следовательно, специфичность методов обучения незрячих продиктована необходимостью компенсации ущерба, наносимого слепотой как развитию их слуховых функций, так и нормальному формированию двигательной, пианистической моторики.

Какие же педагогические средства способны выполнять такую компенсаторную роль? Главными из них следует считать:

- педагогический показ-исполнение;
- слово (применяемое в общем и специфическом планах);
- метод «физического» показа.

Прежде всего остановимся на особом значении педагогического исполнения показа, дающего нам основание считать его одним из специфических методов обучения незрячих. Известно, что такой показ очень важен и для зрячих учеников. Основная его цель – дать ученику некий образец исполнения, необходимый в особенности в том периоде работы над произведением, когда самостоятельное исполнение его учеником ещё затруднено причинами технического порядка; облегчить ученику процесс формирования нужных слуховых представлений, направить по правильному пути его творческое воображение и т. д. В отечественной фортепианной школе основополагающим является принцип: «сначала слуховое восприятие и

музыкальное представление о произведениях, затем на этой основе конкретное пояснение и осознание. В связи с этим возрастает значение игры-показа педагога. Необходимо, чтобы педагог систематически играл ученикам»⁹⁴

Однако в занятиях с незрячими значение педагогического показа неизмеримо возрастает по ряду причин: во-первых, слуховое восприятие незрячих при слушании музыки обеднено из-за отсутствия зрительных впечатлений; во-вторых, незрячие не могут самостоятельно проигрывать произведение по нотам (об особенностях чтения нот по Брайлю будет сказано далее) пока оно полностью не выучено и слышать его до того могут только в исполнении учителя. Особенно это касается начинающих учеников.

Специфика метода исполнения-показа в занятиях с незрячими заключается в необходимости обращаться к нему значительно чаще, чем это делается в обычных занятиях со зрячими. Главное же его значение в том, что проясняя в слуховом сознании незрячего ученика музыкальную цель, такой показ является решающим фактором, определяющим успех самостоятельных поисков необходимых ему исполнительских средств воплощения и приёмов.

Это положение мы намерены подчеркнуть, так как самостоятельные удачные решения и открытия ученика ставим превыше всех прочих. Применение предлагаемых нами методов должно иметь место с того момента, когда учитель убеждается в том, что самостоятельные поиски учеником нужных ему приёмов не приводят его к цели.

Роль слова в тифлопедагогике мы уже выясняли. Рассмотрим значение его в фортепианном обучении незрячих.

Мы указали на возможность использования слова в общем и специфическом планах. Что имеется при этом в виду?

В общей фортепианной педагогике слово, словесные пояснения играют важную роль. С их помощью педагог оказывает всестороннее воздействие на ученика, на его интеллектуальную и эмоциональную сферы. Передавая в словесной форме свои

⁹⁴ Кувшинников Н., Соколов М. Школа игры на фортепиано для второго года обучения. – М.: Советский композитор, 1964, с. 5.

знания, учитель расширяет умственный и музыкальный кругозор ученика. Эти знания необходимы последнему для осмысления различных аспектов музыкального исполнительства; здесь и сведения об общих закономерностях музыкального языка и конкретный анализ тех или иных выразительных средств, использованных композитором в данном произведении – выяснение особенностей структурного, гармонического, фактурного порядка; сведения о композиторе и стилевых чертах его музыки; способах и методах работы над произведением; характеристика отдельных технических приёмов и т. д.

Как видим, использование слова в указанном качестве представляется одинаково важным в занятиях и со зрячими и с незрячими и не отражает ещё специфики вопроса.

Не менее значительна и роль слова, помогающего ученику не только осознать, но и почувствовать исполняемую музыку. Словесные пояснения такого рода призваны разбудить фантазию и творческое воображение ученика, необходимые в работе над воплощением музыкального образа. Здесь могут помочь удачно найденные сравнения и ассоциации, различные метафоры, ссылки на примеры из смежных областей искусства и литературы, на образы и картины природы.

Таким образом, слово, используемое с целью пробуждения в ученике эмоционального отношения к музыке и творческого воображения, представляется важным педагогическим средством воздействия и имеет значение как для зрячих, так и для незрячих учащихся.

Рассматривая роль слова в стимулировании творческого воображения, необходимо одновременно отметить и влияние, оказываемое им тем самым на слуховую сферу ученика в целом. Способствуя прояснению в слуховом сознании музыкального образа, слово помогает ученику в нахождении необходимых пианистических ощущений, движений, приёмов. «Каждый музыкальный образ имеет свое движение, свою осанку – гордую, скромную или поникшую; свою походку, со свойственным ей ритмом, пластикой и степенью упругости и т. д. Словесные определения помогают рождению образа

пианистических ощущений и пианистических движений»⁹⁵

Однако применение их в занятиях с незрячими обретает специфически-своеобразные черты. Сужение сферы чувственного познания у незрячих обедняет их восприятия и представления и ограничивает «возможность комбинирования и реконструкции образов в воображении»⁹⁶ Тем не менее, с помощью воссоздающего воображения они способны к формированию образов объектов, недоступных их непосредственному восприятию, что в значительной мере облегчается благодаря словесным описаниям зрячих, а также наличию собственных осязательных, слуховых и, отчасти, зрительных образов⁹⁷. «Слово вызывает в сознании слепого если не сенсорное, то аффективное представление. Содержание его зависит от чисто субъективных переживаний... но не только слова вызывают у слепого эмоции. Последние могут поддерживаться также элементами представлений, заимствованных у имеющих у слепых чувств»⁹⁸

И всё же, в фортепианном обучении незрячих специфика образной речи педагога должна выражаться в преимущественном оперировании понятиями и образами, способными вызывать доступные их чувственному восприятию представления. Виллей указывая на возможность такого построения речи пишет, что «у Флобера есть много прекрасных страниц, в которых он дает необыкновенно яркие картины, не прибегая ни к одному зрительному образу»⁹⁹

Так, например, желая описать картину летней ночи, связывая ее с исполнением ноктюрнов Шопена, вместо того, чтобы сказать ученику: «Вообрази себе тихую ночь, серебристый свет луны», – лучше сказать: «Тихая ночь, шелест листвы, тёплое дуновение ветерка» Или описывая красоты реки или озера, вместо того, чтобы говорить о мерцающих бликах солнечных лучей, отражаемых водой, сказать о плеске воды, шуме волн и т. д.

А как много

⁹⁵ Савшинский С. Работа пианиста над техникой. – Л.: Музыка, 1968, с. 64.

⁹⁶ Литвак А. Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998, с. 180.

⁹⁷ У слабовидящих, а также у ослепших после 3-х лет и сохранивших их в какой-то мере в своей памяти.

⁹⁸ Виллей П. Педагогика слепых. Учпедгиз. – М., 1936, с. 140.

⁹⁹ Виллей П. Педагогика слепых. Учпедгиз. – М., 1936, с. 135.

можно найти словесных характеристик только, например, для звука. «Музыкант не усматривая в этом смешного, говорит о звуке, как о фрукте – сочный, густой, мягкий, нежный... как о предмете, имеющем объем, вес и длину – круглый, плоский, глубокий, мелкий, тяжелый, легкий, длинный, короткий. Звуку приписывают даже нравственные категории: благородный. Какое множество прилагательных»¹⁰⁰ В этой связи нельзя не оценить выразительность комментария: «От этого мажора должно стать холодно»¹⁰¹ Главная же, сугубо специфическая роль слова в занятиях с незрячими состоит в возможности с его помощью дать представление ученику о характере пианистических приёмов и жестикуляции, недоступное ему из-за отсутствия зрения. Словесные описания должны расширить их представления о возможных и употребляемых зрячими пианистами приёмах и научить пользоваться ими. В работе со зрячими слово в таком плане почти не используется, так как зрительное восприятие учеником игры пианиста (учителя) делает возможным освоение их на основе подражательной деятельности. При необходимости помочь ученику найти нужное движение или приём, преподаватель обычно прибегает к показу на инструменте и в меньшей мере к словесному описанию их.

Могут ли одни словесные описания приёма сделать его понятным незрячему ученику? Безусловно, в полной мере, не могут. Здесь уместно вспомнить о значении принципа конкретности и образности в тифлопедагогике. «Речь придает слепым при восприятии, осмыслении и обобщении того конкретного материала, который им дается, особенно когда мешает слепота и при обследовании и при воспроизведении. Речь – основа в обучении. Конкретный материал – точка опоры для речи. Когда этой опоры на конкретном материале недостает у учеников, то необходима конкретизация»¹⁰² В чём может заключаться конкретизация в рассматриваемом нами словесном описании незрячему ученику того или иного технического приёма, движения

¹⁰⁰ Перельман Н. В классе рояля. – М.: Классика XXI, 2016, с. 45.

¹⁰¹ Бетховен Л. ван. Тридцать две сонаты для фортепиано // ред. и комментарии А. Б. Гольденвейзера – М.: Музыка, 1966, с. 6.

¹⁰² Литвак А. Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998, с. 365.

руки и т. д.

Требование конкретизации может быть достигнуто благодаря применению, предлагаемого нами, метода «физического показа».

Суть его в следующем: преподаватель берёт руку ученика и ведёт её соответствующим образом; или же положив руку ученика на свою руку, показывает как он сам исполняет то или иное место. «Учитель помогает ученику выполнить требуемые движения, показывая нужные движения на себе, на других учениках»¹⁰³ Если словесное описание характера технического приёма направлено на создание о нём у ученика мысленного представления, то физический показ способствует его чувственному восприятию, являясь таким образом средством двигательного подражания. Следует сказать, что в обычной фортепианной педагогике изредка также имеет место использование элементов физического показа. Однако в занятиях с незрячими роль его неизмеримо возрастает.

Сочетание словесных описаний подобного рода с «физическим» показом есть те педагогические средства, с помощью которых можно в значительной мере обогатить представления незрячих учащихся о возможных пианистических приёмах. Они дают возможность учить их тому, чему самостоятельно, собственными силами незрячие научиться не могут. Им делается понятным, например, что означают:

- волнообразные движения кисти:

¹⁰³ Литвак А. Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998, с. 362.

Allegro (Скоро)

Пример 1. Черни К. Этюд С-dur // ред. Г. Гермера.

- плавное опускание руки сверху на отдельные звуки мелодии:

Moderato (Умеренно)

Пример 2.

- свободные движения поочередно правой и левой рук по дуге и многое, многое другое:

Moderato Э. ТЕТЦЕЛЬ

Пример 3. Э. Тетцель. Прелюдия С-dur.

Указанные методы составляют специфику фортепианного обучения незрячих учащихся. С их помощью возможна известная компенсация, обусловленных слепотой помех в формировании у них двигательных навыков, способных удовлетворять требования, предъявляемый фортепианным исполнением.

Г Л А В А П

БАЗОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НЕЗРЯЧИХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО

Выявление базовых проблем обучения незрячих и слабовидящих игре на фортепиано производится на основе изучения теории и практики вопроса, а также результатов практического опыта, накопленного авторами в течение длительной работы с незрячими учащимися (Антоновой Ю. П. с 1991 года, Голубевой О. В. с 1997 года, Калицким В. В. с 2007 года). Основными методами исследования являлись:

- Педагогические наблюдения, вносившиеся в дневники на протяжении ряда лет;
- Педагогический обучающий эксперимент;
- Наблюдения за работой других преподавателей Академии (включавшими анализ и обмен опытом);
- Беседы с учащимися#

Обычной практикой тифлопедагогики являются исследования на небольшом количестве учеников ввиду их малочисленности. Тем более ограниченными были возможности, проводившегося нами экспериментального исследования проблемы фортепианного обучения незрячих.

Однако это обстоятельство в значительной мере компенсировалось фактом длительного и углубленного изучения учащихся в условиях индивидуальных занятий в классе.

Метод наблюдений – один из важнейших как в науке, так и в педагогике. В педагогике он означает прослеживание в течение ряда лет и непосредственное восприятие деятельности обучающегося в различные периоды его развития. Важно отметить, что «наблюдение всегда предшествует

постановке эксперимента. Оно помогает найти актуальные для педагогической практики проблемы. И в то же время наблюдение сопровождает педагогический эксперимент»¹⁰⁴

Нам представляется важным осветить в общих чертах эмпирический период работы, предшествовавший постановке педагогического обучающего эксперимента. Тот период, когда в процессе занятий с незрячими учениками, в результате систематических наблюдений и отдельных педагогических проб, \ складывались выводы, теоретическое подтверждение которых послужило основой для выдвижения разработки методики обучения их игре на фортепиано.

Наблюдения раннего периода работы с незрячими свидетельствует о своеобразии протекания у них процесса формирования приёмов и навыков игры на инструменте. Обращает на себя внимание характерная особенность – «прижатость» рук к клавиатуре, стремление не терять контакта с ней, с помощью «нащупывания» клавиш кончиками пальцев.

Необходимость перемещений руки с одной позиции на другую неизменно вызывает у них «ситуацию затруднения». Для её преодоления незрячие прибегают обычно к следующим способам:

1. «нащупыванию» клавиш с ориентацией на расположение группировок чёрных клавиш (по две и по три);
2. отмериванию расстояния между звуками растянутой рукой, в котором меркой является расстояние между первым и пятыми пальцами – квинта или октава (в зависимости от размера руки).

Таким образом, причина отмеченной особенности, обусловленная самим фактом слепоты, лишает незрячих обучающихся возможности I опускать руку на клавиатуру сверху, без предварительного «нащупывания» (как это делают

¹⁰⁴ Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология освоения знаний L в школе. – М.: Наука, 2011. Режим электронного доступа: http://koi.tspu.ru/koi_books/nikolskaya2/puzvh.htm

зрячие). Эта причина – как показало дальнейшее изучение вопроса – является главной из тех, что определяют пути воспитания их фортепианной техники.

Боязнь не попасть на нужную клавишу мы отмечали в исполнении даже простейших пьес детского школьного репертуара, в особенности же таких, которые предполагают исполнение отдельных звуков приёмом *non legato*. Не вызывало сомнений, что неумение опускать руку сверху и боязнь оторваться от клавиши заметно снижает художественное качество исполнения. Прежде всего это сказывается на качестве звука.

В работе со зрячим учеником обычно стремятся научить его опускать руку на клавиши свободно, непринуждённо, мягко, глубоко, связывая способ и характер движения с качеством и характером звучания инструмента. Известно, что искусство звукоизвлечения далеко не сразу даётся и зрячим ученикам, но то, что мы наблюдаем у незрячих, резко отличается от привычных в этом смысле норм. Звук незрячего ученика в моменты переносов рук на отдельные звуки обычно бывает резким, неподготовленным.

Мы объясняли это тем, что внимание ученика направляется к на выполнение лишь одной цели: нащупать, найти клавишу. Естественно, приём звукоизвлечения сводится к простому вталкиванию клавиши с места, элемент свободного опускания руки отсутствует полностью.

Легко представить себе, как прозвучит, например, «Болезнь куклы» П. И. Чайковского, если звуки мелодии на второй четверти каждого такта будут извлекаться подобного рода вталкиванием пальца в клавишу, вместо свободного и мягкого опускания руки на неё.

Необходимость обязательного «нащупывания» лишает незрячих учащихся возможности пользоваться важными в фортепианной игре дугообразными движениями рук. Ущерб, наносимый этим фактором незрячим ученикам, очень велик. Его значение следует рассматривать, прежде всего, в психологическом плане, так как переносы рук по дуге связываются у пианиста с ощущением свободы.

Как известно, свобода физическая и психологическая – неотделимы. Условием свободных физических действий пианиста за инструментом является соответствующее психологическое состояние его, способное придать этим действиям необходимую уверенность. У зрячего учащегося такая уверенность вырабатывается с помощью зрения.

Сравним внутреннее состояние зрячего и незрячего учеников, разучивающих, например, Прелюдию До-мажор Э. Тетцеля, в которой руки попеременно (то левая, то правая) переносятся по октавам вверх и вниз. Если зрячий, имея возможность видеть клавиши, учится постепенно переносить руки дугообразными движениями свободно и непринуждённо, ощущая чувство уверенности в том, что не промахнётся, то этого никак не скажешь о незрячем.

Вместо свободных переносов рук он приучается отыскивать нужные клавиши, добираясь до них теми способами, о которых уже упоминалось – «нащупыванием» промежуточных между ними клавиш, или отмериванием расстояний, привычными для себя мерками (первым и пятым пальцами). Несомненно, внутреннее состояние учеников будет различным. Незрячий чувствует себя не столь свободно, как зрячий, скованно, неуверенно. Это неизбежно сказывается как на звуковом результате, так и на общем эмоциональном тоне исполнения.

Из сказанного видно, что уже в раннем периоде своей работы с незрячими учениками, мы имели возможность убедиться в том, сколь пагубно влияет слепота на формирование: их пианистических навыков. Следует сказать, что отмечая своеобразие этих навыков, мы не руководствовались предвзятой тенденцией – добиваться того, чтобы они были точно такими же, какие присущи зрячим ученикам.

Наша позиция полностью соответствовала общепризнанному, в современной фортепианной педагогике, взгляду на приёмы и навыки игры не как на самоцель, а как на сумму средств, необходимых для наиболее совершенного воплощения идейно-образного содержания музыкального произведения. Между тем, анализируя характер складывавшихся у невидящих

пианистов игровых навыков, мы убеждались в неудовлетворительности их с точки зрения возможности решения задач художественно-полноценного исполнения разучивавшихся фортепианных произведений.

Этот вывод всё более подтверждается по мере продвижения обучающихся и увеличения возникающих технических трудностей. Указанные выше недостатки становятся серьёзным тормозом их дальнейшего роста.

В то же время, применение обычных методов фортепианного обучения в занятиях с незрячими не во всём представлялось возможным. В частности, полностью отпадает одно из важных средств – визуальный показ ученику того или иного приёма, движения, способа звукоизвлечения за инструментом. Невозможность зрительного восприятия игры пианиста (учителя) и, таким образом, подражательной деятельности на его основе, существенно отличает обучение незрячих от обычного. Отсутствие зрительных представлений о характере возможных исполнительских приёмов лишает их тех образцов, которые помогают зрячим ученикам находить собственные технические средства и оставляют незрячим путь интуитивного приспособления в решении конкретных музыкально-технических задач. Наши наблюдения дают возможность убедиться в том, сколь труден и малоэффективен такой путь формирования пианистических навыков у незрячих учеников. Необходимое же корректирование их в процессе занятий, как уже отмечалось, затруднено из-за невозможности зрительного восприятия ими нашего показа нужных приёмов на инструменте.

Итогом описанных выше наблюдений, явился сделанный нами вывод по поводу как основных причин, определяющих специфику процесса формирования двигательно-моторных (пианистических) навыков незрячих учащихся, так и возможных педагогических мер, имеющих целью направить его в надлежащее русло.

Исходя из признания в качестве основных причин те, что незрячие:

- не видят клавиатуры;

- не видят приемов игры пианиста (учителя),

мы поставили себе задачей преодоление последствия их путём овладения незрячими приёмом игры *non legato*, связанным с опусканием рук на клавиши сверху и на его основе – дугообразными переносами рук с одной клавиши на другую, а также, путём специфического использования словесных пояснений и метода «физического» показа.

Изложение результатов наблюдений, связанных с формированием приёма *non legato* предусматривает ознакомление с его аспектами:

1. обучение приёму *non legato* как таковому подтверждающую принципиально возможность освоения его незрячими;
2. обучение дугообразным движениям. как ее сложному для незрячих способу выполнения приёма *non legato*.

Подобная формула представляется оправданной, так как даёт возможность более полного анализа каждого из аспектов. Связь их между собой определена избранным нами углом зрения на приём *non legato*, интересующий нас, в основном, как способ опускания рук на клавиши сверху. Переносы же рук дугообразными движениями выполняются именно таким способом.

Из этого следует, что в разделе, посвящённом обучению незрячих учеников приёму *non legato*, имеются в виду всегда переносы рук дугообразными движениями, независимо от расстояний между звуками.

2.1 Обучение приёму игры *non legato*

Необходимость учить незрячих учеников опускать руки в клавиши сверху (вертикальным движением), без предварительного нащупывания тем более актуальна, так как непосредственно будет влиять на весь дальнейший процесс профессионального обучения игре на фортепиано.

Трудность её осуществления вытекает из необходимости научить незрячего ученика ориентироваться в пространстве (клавиатуре и над ней), без опоры на привычные для него способы «нащупывания» предметов – клавиш. Как известно, ощупывание и отмеривание расстояний от некоего ориентира является основным средством ориентации в пространстве у незрячих. В обычной жизни они приучаются действовать с известной степенью уверенности, по мере установления в их мысленном представлении определённой схемы, отражающей реальные связи известных им предметов по их расположению друг относительно друга в пространстве.

При показе незрячим обучающимся приёма *non legato* мы давали им в качестве ориентира звук «До» первой октавы, который они отыскивали на клавиатуре с помощью нащупывания клавиш. В переносах же руки с одной клавиши на другую нащупывание не разрешалось.

Такое наше требование воспринималось незрячими, как неосуществимое, неестественное. Их внутренний протест против подобного рода переносов рук мы постоянно ощущали, несмотря на то, что вслух он обычно не высказывался. Тем не менее, мы рассматривали его как потенциальную причину возможных неудач, и для избежания их предварять наши опыты беседами, целью которых было убедить учеников в важности овладения такими движениями.

Первое упражнение, с которого начиналось обучение приёму *non legato*, заключалось в повторном (несколько раз) опускании руки на какой-либо звук. Такое задание представляется наиболее простым, ввиду отсутствия в нём элемента переноса с одной клавиши на другую. Для избежания механичности упражнения, заданию придавался определённый художественный смысл: ученику предлагается попробовать возможность извлечения на инструменте звуков по силе (динамике) – от *ppp* до *fff* и наоборот. Этот простейший опыт, рекомендуемый Г. Г. Нейгаузом, «важен тем, что он даёт точное познание звуковых пределов»¹⁰⁵

Выполнение задания предусматривает нужное для нас опускание руки с

¹⁰⁵ Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Гос. муз. изд-во, 1958, с. 70.

различной высоты – от самой незначительной (в ppp) до максимально возможной (в fff). Кроме того ученик должен вслушиваться в извлекаемые им звуки, стараться опускать руку так, чтобы звук не носил характера резкого удара. Этим достигается осознание им связи между характером двигательного навыка и звуковым результатом.

Несмотря на кажущуюся простоту задания в отношении пространственной ориентации движения, мы наблюдаем у незрячих учеников известное затруднение, возникавшее обычно при извлечении звуков fff, требующем опускания руки с значительной высоты и выражающемся в неточном попадании на клавишу.

В качестве музыкального материала для упражнения в навыке опускания руки на один какой-либо звук можно использовать отдельные мелодии, исполняемые в ансамбле с учителем **ВСТАВИТЬ НАШИ**

ПРИМЕРЫ!!!!!!!!!!!!!!

Добиваясь выполнения учеником данного задания, что требует всегда известного периода упражнений, мы переходим с ним к переносам руки с одной клавиши на другую. Вначале, естественно, переносы даются на соседние звуки – малые и большие секунды. В качестве материала для упражнений берётся гамма До-мажор.

Обучение незрячих учеников приёму игры non legato ставит нас перед необходимостью решения вопроса: что способно заменить им привычный способ нахождения звуков с помощью нащупывания клавиш? Ведь если зрячий ученик может играть гамму потому, что видит клавиши, а незрячий находит их путём «нащупывания», то исключение для него элемента осязательного восприятия должно возмещаться включением какого-либо иного сенсорного восприятия, способного выполнять аналогичные функции, служащие пространственной ориентации, без чего точное движение руки незрячего к нужной клавише представляется невозможным.

Наблюдения за тем, как наши ученики выполняли переносы рук, давали право считать возможной замену функций осязательного восприятия слуховым. В этом убеждал тот факт, что точность попадания на нужные клавиши всегда соответствовала способности ученика «предслышать» предстоящий к взятию звук.

Данное положение проверялось нами опытным путём. Суть опытов заключалась в сопоставлении результатов на точность попадания в переносах рук у отдельных групп учащихся, обучавшихся разными методами. Часть учеников училась пропевать звуки перед взятием их, другая же этому не училась. Развивая у первых слуховые представления, мы добивались от них, тем самым, умения «предслышать» звук, на который следовало перенести руку. Для проверки такого умения мы предлагали ученику предварительно пропеть его. В тех случаях, когда он мог это делать свободно, мы отмечали относительно уверенное движение его руки к нужной клавише. Ученики же не учившиеся пропевать и, обычно, не умевшие «предслышать» звук, переносили руку на него менее уверенно, промахивались.

Кроме таких опытов, мы вели наблюдения за отдельными обучающимися, сравнивая качество выполнения ими задания на перенос руки до того, как они выучивались пропевать звук и после того.

Вывод – слуховое, так называемое, «предслышание» звука способствовало уточнению движения руки в направлении к нужной клавише. Это несомненно подтверждало наше предположение о возможности воспитания у незрячих учеников навыков игры на фортепиано, основанных не на осязательном восприятии, связанным с «нащупыванием» клавиш, а на слуховом, означающем способность «предслышания» звучания, и дающим возможность опускать руку сверху приёмом *non legato*. Необходимо сказать, что мы проводили свои наблюдения по всем интересовавшим нас вопросам – отдельно как за полностью незрячими обучающимися, так и за слабовидящими. Обучение последних переносам рук по звукам гаммы происходит значительно более простым. Несмотря на то, что они, в большинстве своём, не обладают

возможностью ясно видеть отдельные клавиши, а лишь воспринимают зрительно общие контуры клавиатуры - расположение октав, ряды белых и черных клавиш – переносы рук на соседние клавиши не является для них сколько-нибудь сложной задачей.

Мы отметили при этом одну особенность: такие ученики обычно стараются всё же разглядывать клавиши, для чего наклоняются на близкое к ним расстояние.

Вернёмся к выводам, сделанным нами в связи с переносами рук на расстояние приёмом *non legato*. Выяснив роль слуховых представлений как фактора, способствующего ориентации слепого в пространстве (в клавиатуре), мы определили в качестве первостепенной задачи в обучении их необходимым двигательным навыкам, развитие у них музыкально-слуховых представлений.

Переносы рук по звукам гаммы являются в нашей работе, разумеется, дашь первым шагом по причине минимальной отдалённости их друг от друга. Освоение незрячими обучающимися переносов рук на расстояния в малые и большие секунда позволяет переходить к подбору по слуху несложных мелодий песен, что и является, как известно, основным средством развития слуховых представлений.

На первых порах мы даём задание подбирать такие мелодии, в которых можно было обойтись уже освоенными переносами рук по секундам. Памятуя о необходимой связи движения руки с «предслышанием» звучания, мы, проигрывая мелодию ученику добиваемся от него запоминания и умения пропеть её. Лишь после этого ученик приступает к подбору мелодии по слуху.

Подбор по слуху простых мелодий ставит обучающегося перед необходимостью освоения переносов рук на интервалы _ (на начальном этапе) до квинты включительно. Решение этой задачи осуществляется путём постепенного расширения расстояний между звуками: за секундами следуют терции, затем кварта и квинты.

Нас интересовало, как и в опытах с переносами рук на секунды, влияние «предслышания» звучания на точность движения руки к нужной клавише

(точность попадания). С этой целью мы, как и ранее, сравниваем результаты выполнения задания в тех случаях, когда ученик умел «предслышать» звук, на который следовало перенести руку, с теми, когда он этого делать не мог. Вывод о положительном значении «предслышания» неизменно подтверждался. Отмечалось также, что по мере увеличения расстояний между звуками, попадание при переносах делалось менее точным. Так, перенос руки на секунду давался легче, чем на кварту или квинту.

Период, в течение которого незрячие обучающиеся осваивают переносы по интервалам в пределах октавы, как правило, весьма длительным, протекая в соответствии с их индивидуальными особенностями.

О слабовидящих следует сказать, что переносы рук на звуки в пределах октавы даются им легче, чем незрячим и не требовали столь большой затраты времени на их освоение.

Анализ наблюдений данного этапа освоения незрячими учениками переноса рук на звуки в пределах, одной октавы показал, что само по себе «предслышание» звука не может являться фактором, способным обеспечить точное движение руки к нужной клавише, а есть лишь необходимая его предпосылка.

Следя за процессом приспособления наших учеников к выполнению переносов, мы отмечали, что «предслышание» звука предстоящего к взятию и осознание его интервального соотношения с исходным звуком, является своего рода слуховым «сигналом», указывающим на расстояние между ними, и подсказывающим приблизительную меру необходимого движения руки. Однако, указанная мера обретает свойство более или менее точного пространственного чувства в результате необходимого периода упражнений, который, как уже указывалось, бывает зачастую продолжительным.

Объясняется это тем, что на первых этапах обучения незрячих игре на фортепиано вырабатывается система устойчивых временных связей. «Процессы коркового возбуждения и торможения возникающие в результате многообразных сигналов с периферических воспринимающих приборов, в

начале обучения носят генерализованный характер, поэтому возникающие в процессе трудовых движений кинестезические сигналы мало дифференцированы. В этом последнем и заключается основная причина того, что движения у слепых в первый период обучения скованы, неловки и мало координированы. По мере обучения эта скованность, неловкость движений у слепых снимается, вырабатываются стройные координации»¹⁰⁶

Упражнения на перенос рук, в связи со слуховым представлением звучания того или иного интервала, способствует выработке у незрячих учеников того представления о пространственной удалённости звуков между собой, которое мы назвали «чувством расстояния». Конечным же результатом указанных упражнений является выработка у незрячих учеников кинестезического ощущения движения руки, переносимой с одной клавиши на другую. Упражнения способствуют закреплению результата двигательного процесса, основанного на взаимодействии трёх, рассматривавшихся нами факторов: слухового «предслышания», «чувства расстояния»; кинестезического ощущения движения руки.

Мы осознавали роль каждого из них, представлявших в совокупности звенья одной цепи. Назначение каждого из звеньев представляется нам в следующем виде: слуховое «предслышание» – первое звено, играющее роль сигнализатора; движение руки к нужной клавише осуществляемое рефлекторно с помощью кинестезического ощущения – конечная цель процесса; «чувство расстояния» – звено, связывающее первое с последним, необходимое условие достижения точности движения. Следует указать на то, что упражнения на переносы рук по интервалам занимают, несомненно, подчинённое место в общем процессе обучения музыке незрячих обучающихся.

Изучение теории вопроса подтвердило наше предположение о возможности осуществления незрячими определённых рабочих движений, руководимых сигналами, поступающей преимущественно с какого-либо

¹⁰⁶ Земцова М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. – М.: Из-во АПН РСФСР, с. 136.

одного (в зависимости от условий деятельности) из периферических воспринимающих приборов. Исследования М. И. Земцовой, касающиеся движений незрячих в различных плоскостях, показали, что «незрячие успешно справляются с разнообразными движениями даже при ограничении роли почти всех анализаторов, руководствуясь лишь кинестезической сигнализацией»¹⁰⁷

Таким образом естественным был вывод, по поводу интересовавших нас переносов рук незрячими, которые осуществлялись, следовательно, под воздействием главным образом слуховой сигнализации с помощью двигательного анализатора (кинестезических ощущений).

Следующий этап наших опытов на переносы представляет собой переносы рук на расстояния в октаву и более (до двух). К таким переносам мы считаем возможным приступать лишь на втором, а в некоторых случаях, и на третьем году обучения. Трудность для незрячих переносов рук на столь большие расстояния при исключении возможности «нащупывания» клавиш – очевидна. Как и в переносах рук на звуки в пределах одной октавы здесь действительным оставался тот же принцип взаимодействия «предслышания», «чувства расстояния» и кинестезического ощущения движения руки. Выполнение переносов рук на октаву облегчалось относительной лёгкостью предслышания. Это достигалось тем, что мы сохраняем привычный перенос рук по звукам гаммы До-мажор. Ученикам предлагается переносить руку с До первой октавы на До второй октавы и обратно, затем с Ре первой октавы на Ре второй октавы и обратно и так далее.

Способность «предслышания» подготавливалась с помощью пропевания (в пределах диапазона доступных для голоса ученика), а также проигрыванием нами звука, на который следовало перенести руку. Переносы рук на столь значительное расстояние как октава, представляет для незрячих уже весьма значительную трудность, ввиду выявившейся сложности выработки «чувства расстояния» и связанного с ним кинестезического ощущения движения руки.

¹⁰⁷ Земцова М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1956, с. 132-133.

Достижение точного попадания на нужную клавишу зависит, как и в предыдущих опытах, от длительности тренировки, и от индивидуальной приспособляемости к выполнению задания отдельных учеников. Следует признать, что абсолютной точности попадания нам обычно достигать не удавалось. Вместе с тем тенденция к уточнению движения несомненно возрастала по мере увеличения периода упражнений.

Дальнейшее усложнение задания состояло в последовательном, двукратном перенесении руки по октавам: До первой октавы – До второй октавы – До третьей октавы и обратно; Ре первой октавы – Ре второй октавы – Ре третьей октавы и обратно и т. д. К выполнению его мы, разумеется, переходили лишь после более или менее удовлетворительного освоения учеником предыдущего задания. Мы отметили, что подобные, двойные переносы рук по октавам, выполняются сравнительно легко, поскольку перенос на октаву уже освоен.

Осуществляя намерение постепенно расширять расстояния в переносах рук, мы отмечаем характерное явление, подтверждающее нашу концепцию, касающуюся значения «предслышания» звучания для успешного протекания двигательного процесса. Она заключается в том, что для незрячих учеников переносы рук на составные интервалы – ноны, децимы, ундецимы, дуодецимы и другие оказались более сложными, чем переносы на звуки более удалённые, именно на две октавы. Это объясняется тем, что «предслышание» одноимённого звука (октава) представляется более лёгким, чем «предслышание» звука составного интервала.

«Предслышание» составного интервала требует от ученика более сложного оперирования слуховыми представлениями, так как складывается из двух действий: умения внутренним слухом представить себе звучание простого интервала, например, кварты, а затем мысленного перенесения звука кварты на октаву вверх, что даёт звук ундецимы. Умение «предслышать» звуки составных интервалов предполагает, таким образом, наличие соответствующего слухового навыка. Связь отдельных звеньев двигательного процесса между собой

проявлялась в том, что большая сложность «предслышания» звука составного интервала затрудняла как выработку «чувства расстояния», так и осуществление движения руки к нему. В связи с этим задания на переносы рук на расстояние в две октавы целесообразно давать раньше, чем переносы на звуки составных интервалов.

Всё сказанное выше по поводу сложности освоения незрячими при начальном обучении игре на фортепиано переносов рук на большие расстояния подтверждается в полной мере: с увеличением расстояния возрастает и трудность точного попадания на нужную клавишу, и продолжительность необходимого периода тренировок.

Переносы рук на большие расстояния выявляют в то же время различия в отношении возможности овладения ими, между незрячими и слабовидящими обучающимися. Ранее мы отмечали, что в переносах на звуки в пределах одной октавы преимущество слабовидящих было несомненным – такие переносы давались им значительно легче, чем незрячим.

Однако положение меняется по мере увеличения расстояния между звуками. Незрячие ученики, по истечении определённого периода упражнений, добиваются большей стабильности, в отношении точности попадания на нужные клавиши, чем слабовидящие, при переносах рук на расстояние в две октавы. Объяснение этому факту мы нашли, обратившись к изучению теоретических положений, касающихся двигательных возможностей незрячих. В данном случае подтверждались:

1. преимущество незрячих перед слабовидящими в выработке точных движений рук в радиусе зоны, превышающей зону, удобную для зрительного контроля;
2. отрицательные последствия, свойственного для слабовидящих, зрительного вмешательства в те двигательные процессы, которые незрячими осуществляются с помощью кинестезии.

Мы уже писали ранее о стремлении слабовидящих учеников \ разглядывать клавиши, что представляется для них трудным ввиду недостаточной остроты зрения. Привычка пользоваться зрением затрудняет образование у них, в отличие от незрячих, прочных навыков, основанных на кинестезических ощущениях: «Зрительные восприятия частичнозрячих иногда мешают им, если используются там, где целесообразнее пользоваться другими полноценными ощущениями и восприятиями, Если неполноценное зрение заменяет другие ощущения и восприятия и на их основе не формируются новые условные связи, то происходят большие задержки в развитии и в тех областях, где это имеет место»¹⁰⁸

Из этого следует вывод, что указанная особенность формирования двигательно-моторных навыков у слабовидящих должна быть учтена при определении метода обучения их игре на фортепиано.

Необходимо сказать, что наши наблюдения за процессом освоения незрячими учениками переносов рук приёмом *non legato* дают материал для выводов не только по поводу значения «предслышания» звука и связанных с ним выработки «чувства расстояния» и кинестезического ощущения движения руки. Обучение подобного рода обучающихся выдвигает проблему, решение которой углубило наше понимание роли слуховых функций, в овладении ими переносами рук на расстояния. Речь идёт о значении, которое для успешного осуществления заданий на переносы имеет наличие в них определённого музыкально-художественного смысла. Поясним нашу мысль.

Материалом для упражнений в переносах на расстояния в пределах октавы являлись вначале звуки гаммы До-мажор и сразу же, вслед за ними, знакомые мелодии. Мы исходим из положения, согласно которому «совершенно недопустим длительный разрыв между выработкой навыка и использованием его в художественных целях»¹⁰⁹ Способность «предслышания» звука при этом достигается тем, что ученик должен запоминать мелодию на

¹⁰⁸ Коваленко Б. И., Коваленко Н. Б. Тифлопедагогика. – М.: АПН РСФСР, 1962, с. 122.

¹⁰⁹ Баренбойм Л. А. Фортепианная педагогика. Часть 1. // Предисловие Г. Г. Нейгауза. – М.: Музгиз, 1937, с.

слух и уметь пропеть её. Иначе говоря – навык переноса упражнялся на материале музыкально-осмысленном, художественном. Что касается переносов по звукам гаммы, то их также следует рассматривать как определённым образом организованные звуковые последования, имеющие музыкальный смысл. Использование для упражнений такого материала исключает, таким образом, элемент механического тренажа и способствует музыкальному развитию учеников.

Проблема, упоминавшаяся нами выше, заключалась в том, что с переходом к переносам рук за пределы октавы (до двух), мы лишались в значительной мере материала для упражнений, представляющего какой-либо музыкально-художественный интерес и способный, следовательно, найти соответствующий эмоциональный отклик у наших учащихся. Причина – редко используемые в педагогическом фортепианном репертуаре (раннего этапа обучения) переносы рук на значительные расстояния приёмом *non legato*. Таким образом, за исключением возможности использования считанных пьес, таких, например, как Прелюдия До-мажор 3. Тетцеля, мы применяем на практике звуки гаммы До-мажор. Переносы по звукам составных интервалов, в особенности в отрыве от художественных задач, являются, как уже отмечалось, трудными для незрячих учеников.

В этих условиях мы отметили то обстоятельство, которое и позволило сделать вывод о значении музыкально-художественного смысла в задании на переносы рук на само их осуществление. Так, переносы по звукам гаммы даются легче, чем на произвольные звуки. В то же время, двойные переносы по октавам в Прелюдии Тетцеля, которые, следуя по звукам гаммы, обретают художественный смысл в аккордовой фактуре, играющейся другой рукой, оказывались более доступными, чем просто двойные переносы по звукам гаммы. Исходя из важности специального подбора тренировочного материала для овладения незрячими и слабовидящими навыком переносов, мы, за недостатком музыкального репертуара, способного служить такой цели, стараемся вводить в упражнения, дающиеся им, музыкально-смысловой

элемент. Кроме того, нами предприняты шаги к созданию нового специального музыкально-художественного репертуара, содержащего задания такого рода.

2.2 Обучение дугообразным движениям в выполнении приёма игры non legato

Выше уже отмечалось, что обучение незрячих учеников приёму игры non legato, неразрывно связывается с требованием выполнения его способом дугообразных переносов рук с одной клавиши на другую. Следует вновь подчеркнуть специальную направленность нашей установки, продиктованную важностью овладения незрячими навыком, суть которого в умении опускать руку на клавиши сверху, вертикальным движением. Необходимо в этой связи уточнить вопрос, касающийся содержания материала, служащего для упражнения в требуемом навыке. Им, на первых порах, как уже отмечалось, являются переносы рук по звукам гаммы, мелодии песен, подобранные по слуху.

С переходом к исполнению пьес школьного репертуара, со временем усложняющегося, специально подбираются такие пьесы, которые содержат задания на переносы рук. При этом, в выборе материала целесообразно руководствоваться прежде всего соображениями как технического, так и художественного порядка. Имеется в виду, что приём применяется только тогда, когда именно он являлся наиболее нужным для достижения определённого звукового результата. Потребность в переносах рук приёмом non legato обуславливается, как известно, требованием отдельного взятия звуков (или их комплексов), при чём, что важно, в таком темпе, когда собственно переносы сохраняют присущее им свойство, не превращаясь в скачки.

С. Савшинский усматривает разницу между медленным скачком и быстрым переносом (как видим темповые условия здесь являются решающими) в том, что «перенос является суммой двух активных действий – исходного и

конечного (двух "взятий" или "взятия" и "снятия" руки), скачок же всегда единое летное движение руки. При скачке рука отталкивается от точки опоры и под воздействием возникающей при этом силы перелетает к другой. При переносе же рука несется плечом и управляется от начала движения до его конца»¹¹⁰ Считая неправильным называть быстрый перенос «прыжком», С. Савшинский указывает, что «скачок предполагает преодоление горизонтального пространства, прыжок – вертикального»¹¹¹ В медленных переносах речь должна идти именно о преодолении вертикального пространства, то есть об опускании рук на клавиши сверху. Обучение незрячих учеников дугообразным движениям рук в приёмах игры *non legato* и связывалось в основном, и в течение длительного периода времени, медленными переносами, в соответствии с чем выбирается материал для упражнений.

Обучение незрячих учеников дугообразным движениям рук представляется возможным лишь на основе овладения ими приёмом игры *non legato* (в том его значении, о котором говорилось выше). О сущности дугообразных движений А. Алексеев пишет, что они представляют собой «свободный перенос руки по дуге с освобождением запястья во время движения. Важно, чтобы палец при этом опускался на клавишу *без предварительного ее нащупывания* (курсив А. Алексеева) и без всяких иных помех, вызывающих вредную фиксацию»¹¹² Он подчёркивает, далее, исключительную важность для пианиста «владения этим навыком и необходимость неустанно его совершенствовать»¹¹³ Опускать руку на клавишу без предварительного «нащупывания» её пальцем – вот тот способ звукоизвлечения на фортепиано, которому необходимым научить, сознавая сложность его для незрячих.

По поводу дугообразных движений рук в фортепианно-методической

¹¹⁰ Савшинский С. Работа пианиста над техникой. – Л.: Музыка, 1968, с. 20.

¹¹¹ Савшинский С. Работа пианиста над техникой. – Л.: Музыка, 1968, с. 20.

¹¹² Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано – М.: Музыка, 1971, с. 152.

¹¹³ Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано – М.: Музыка, 1971, с. 152.

литературе обычно упоминают в связи с переносами их на значительные расстояния. Это вполне естественно, так как только в таких переносах отличие дугообразных движений от горизонтальных (вдоль клавиатуры) обретает наглядно-зримую форму. Однако какие дугообразные движения нельзя рассматривать как особые, не имеющие общих корней с другими типами движений рук пианиста? Дело обстоит иначе. Выполнение широких дугообразных движений рук было бы немислимым, если бы они не подготавливались в результате предшествующего им освоения пианистических приёмов, содержащих в себе общую с ними основу. Такая подготовка осуществляется, по существу, уже в процессе овладения переносами рук приёмом *non legato* вне зависимости от величины расстояния между звуками.

Единственным исключением является лишь случай, когда рука опускается сверху на один и тот же звук (два или более раз), при котором дугообразность движения не возникает из-за отсутствия надобности в переносе руки. Всякий же перенос руки с одной клавиши на другую, если он не совершается по горизонтали, то есть путём скольжения вдоль клавиатуры, бывает дугообразным. Дугообразность заключена уже в самом приёме *non legato*, начиная от переноса рук на соседние клавиши и до переносов их на значительные расстояния.

О дугообразных движениях рук в переносах А. Щапов пишет, что «в педагогической практике дуговой перенос нередко понимается однобоко – лишь как "высокий" перенос, что значительно затрудняет игру. Между тем высота дуги зависит главным образом от того, как должен быть взят следующий аккорд: с замахом или близко к клавишам»¹¹⁴ Добавим от себя, что ещё и от расстояний между звуками, от темпа исполнения и от требуемой силы звучания. Заметим, что низкие дуги, как таковые, зрительно нами почти не воспринимаются.

Обучение незрячих дугообразным движениям, в связи с освоением ими навыка игры *non legato*, ставит перед нами особые задачи. Цель их заключается

¹¹⁴ Щапов А. П. Некоторые вопросы фортепианной техники. – М.: Музыка, 1968, с. 114.

в необходимости отработки, точнее, в совершенствовании отдельных звеньев, рассматривавшегося ранее, двигательного процесса, связанного с переносами рук с одной клавиши на другую. Рассмотрим данное положение.

В разделе, касавшемся освоения незрячими учениками приёма игры *non legato*, было выяснено значение трёх основных факторов, взаимодействие которых составляет психофизическую основу переносов рук на расстояния, при отсутствии у играющего зрительного восприятия клавиатуры. Вопрос же о дугообразных движениях рук есть вопрос о форме, совершаемых при переносах, движений. Он тесно связан с воспитанием у ученика как слуховых функций, так и кинестезических ощущений.

В чём эта связь? По поводу слуховых функций следует сказать, что дугообразность движений расширяет понятие «предслышания» в сравнении с тем, что вкладывалось нами в него, когда речь идёт о простых переносах рук в приёме *non legato*. В них «предслышание» звука могло ограничиваться одним лишь его свойством – высотностью, так как уже этого было достаточно для включения в действие следующих звеньев – «чувства расстояния» и рефлекторного движения руки в нужном направлении. Однако дугообразные движения в переносах имеют целью не только точность попадания на нужные клавиши, но и, в особенности, достижение определённого звукового результата, то есть воплощение на инструменте желаемого, в отношении тембра, силы, певучести, красоты и т. д. звучания. Это означает, что «предслышание» при переносах рук дугообразными движениями предполагает углубление связи между музыкально-слуховыми представлениями и реализующими их движениями незрячего ученика.

Связь же дугообразных движений с развитием у незрячих кинестезических ощущений в переносах рук представляется самой непосредственной, поскольку само кинестезическое ощущение играющего на фортепиано и есть «мускульное чувство, чувство движения руки, ее формы и положения в пространстве»¹¹⁵

¹¹⁵ Савшинский С. Работа пианиста над техникой. – Л.: Музыка, 1968, с. 21.

Чтобы яснее представить себе сложность обучения незрячих дугообразным движениям, рассмотрим их суть. Такие движения характеризуются равномерностью подъёма рук высшей точке дуги в её центре и таким же спуском. Величина дуги определяется расстоянием между звуками.

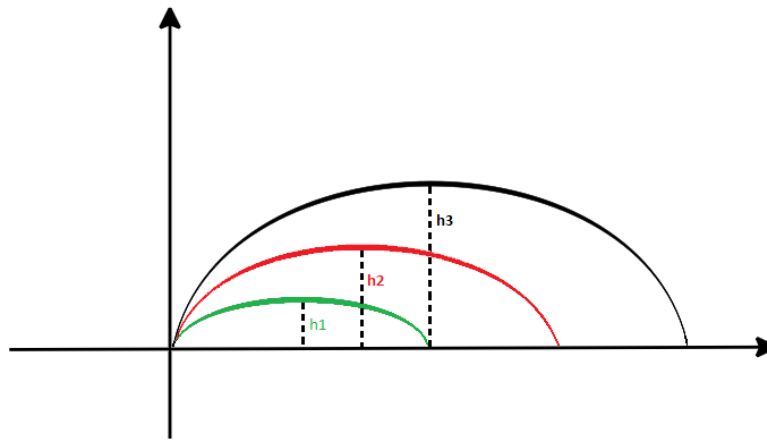


Рис. 1.

Высота же дуги может меняться при одном и том же расстоянии между звуками, в зависимости от требуемой силы звучания.

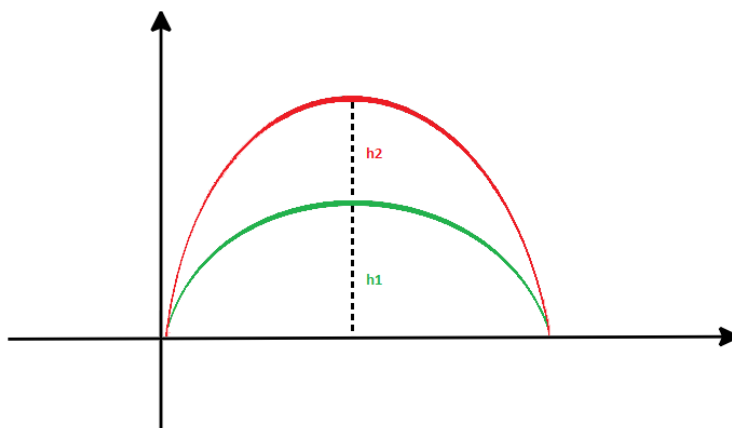


Рис. 2.

Движение к верхней точке дуги в её центре даёт играющему то чувство равномерности и плавности, которое не возникало бы, если бы дуги были, например, такими:

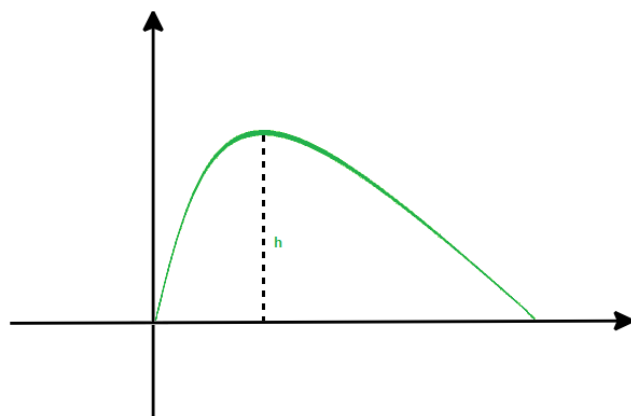


Рис. 3.

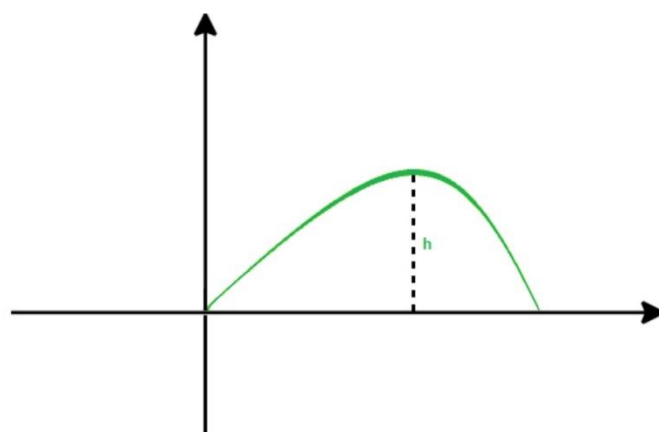


Рис. 4.

Об отношении незрячих учеников к переносам рук с одной клавиши на другую, при условии опускания их на клавиши сверху без предварительного «нащупывания», мы уже писали. В особенности непонятным на первоначальном этапе для них является требование вести руку дугообразным движением. Встав перед необходимостью научить незрячих учеников дугообразным движениям рук, мы обнаружили неприемлемость обычного метода показа пианистических приёмов за инструментом, из-за отсутствия у них зрительного восприятия игры пианиста (учителя), о чём говорилось выше.

Решение такой задачи представляет особую сложность ещё и потому, что требуемый приём предполагает движение руки вне контакта с клавиатурой, что

так важно для незрячих, а в пространстве над ней. Таким образом, задание психологически трудное само по себе – опускание руки на клавишу сверху без «нащупывания» её – осложняется ещё необходимостью вести руки к ней по дуге. Движение, которое зрячими учениками воспринимается как естественное и простое, для незрячих учеников не вполне понятно, а потому трудно – выполнимо. Следовательно, для того, чтобы добиться выполнения движения, нужно, прежде всего, сделать его понятным для них.

Если точность движения руки к нужной клавише достигается у незрячих учеников взаимодействием уже известных нам факторов, то в данном случае наша задача сводится к достижению осмысления ими кинестезического ощущения формы этого движения.

Как показал практический опыт нашей работы, а также изучение специальных материалов, относящихся к данной проблеме, возможность осмысления незрячими характера и формы требуемого движения достигается только при условии применения специальных средств обучения, способных в определённой мере компенсировать отсутствие зрения, служащее для этой цели зрячим. Такими средствами в наших занятиях с незрячими является как *словесные описания движения*, так и его *«физический» показ*.

Обучение незрячих учеников дугообразным движениям рук в переносах начинается с того, что мы выясняем прежде всего: знает ли ученик, что такое «дуга» и как её себе представляет. Если последний такого представления не имеет, или оно было неправильным – мы словесно описываем её свойства. Затем ученику предлагается изобразить рукой форму дуги сначала в воздухе, а потом на клавиатуре (в горизонтальной плоскости). При необходимости прокорректировать движение, показанное учеником, целесообразно брать его руку в свою и несколько раз проделывать ей нужное движение. Добившись предварительного осознания учеником формы движения руки, можно приступить к переносам рук этим движением на инструменте.

В задачу такой работы входит не только необходимость дать ученику представление о форме движения, но и научить его правильному выполнению

приёма. В приводившейся выше характеристике приёма ведения руки по дуге А. Алексеев отмечает как главные моменты лишь: освобождение запястья и опускание пальца без предварительного «нащупывания» клавиш. Этих указаний вполне достаточно для зрячих учеников, так как общий характер движения руки пианиста в этом приёме они осваивают благодаря зрительному восприятию. Для того же, чтобы дать представление незрячему ученику о правильном выполнении приёма, нужно описать ему особенности «поведения» руки во время движения. В дугообразных движениях такой особенностью является то, что руку вначале, при подъёме, как бы ведёт запястье, пальцы следуют за ним, слегка опущены; опускаясь вниз рука принимает исходное положение – палец на клавише, кисть немного повисает, опираясь на него.

Кроме того важно помнить, что выполнение дугообразных переносов предполагает не только умение свободно вести руку от одного звука к другому, но и, что очень важно, умение надлежащим образом опускать её. «Как бы ни был стремителен скачок, в последний момент пальцы перпендикулярно опускаются на клавиши. Перпендикуляр этот настолько мал в быстром темпе, что неразличим невооруженным глазом, но он есть, должен быть»¹¹⁶

Это, по убеждению Г. Г. Нейгауз, предохраняет от часто наблюдающихся при переносах ненужных стуков, треска и пр. Избежать их можно, если «сделать пальцами, а иногда всей рукой небольшое движение вовнутрь к себе, только не вовне, от себя, и ни в коем случае не брать ноту (клавишу) "сбоку"»¹¹⁷ Сознавая значение для незрячих учеников точных и, в особенности, образных характеристик, описывающих «поведение» руки в выполнении нужного нам приёма, мы в то же время учитываем недопустимость чрезмерной фиксации внимания ученика на характере движения руки, что, как известно, ведёт к отвлечению внимания от главной цели движения – достижения желаемого звукового результата. Ставя перед учеником определённое звуковое задание – извлечение, например, при переносе руки полного, глубокого,

¹¹⁶ Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Гос. муз. изд-во, 1958, с. 151.

¹¹⁷ Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Гос. муз. изд-во, 1958, с. 151.

мягкого звука (образец даётся путём собственного показа на инструменте), мы, следя за выполнением его, по ходу дела, корректируем совершаемое движение словесными характеристиками, например, замечаниями, перемежающимися с непосредственным «физическим» показом. Таким образом воспитывается отношение к приёму, прежде всего, как к техническому средству, неразрывно связанному с воплощением на инструменте намеченного художественного звучания. В то же время в обучении учитываются индивидуальные особенности каждого ученика. Подсказывая и направляя выработку навыка, необходимо следить за тем, чтобы она протекала в соответствии с этими особенностями. Они же складываются у каждого ученика из присущих ему: способности ориентироваться в пространстве; общей двигательной свободе, или, наоборот, заторможенности; яркости слуховых представлений (способности «предслышания»); желания научиться нужному приёму и т. д.

Выполнение учеником требований оценивается основными критериями:

1. качество звучания;
2. двигательная, физическая свобода.

Достижение незрячими учениками указанных умений в переносах рук дугообразными движениями представляется делом, безусловно, нелёгким. Однако нам важно было убедиться в принципиальной возможности его осуществления. При этом необходимо было выяснить степень эффективности применявшихся методов, о которых говорилось выше. Она определялась нами путём сопоставления результатов, которые получены были в разных группах учащихся – обучавшихся с помощью указанных методов и без них. Эти методы, естественно, не предусматривают специальных целей преодоления недостатков в развитии двигательных навыков, обусловленных слепотой, в отличие от тех, которые мы применяли в отношении другой части обучающихся.

Такое сопоставление учащихся позволяло нам делать обобщающие выводы, по поводу значения специфических методов фортепианного обучения

незрячих учащихся и возможности, с их помощью, добиваться известной компенсации ущерба, наносимого слепотой их техническому развитию. У тех учащихся, которые обучались специальными методами, мы отмечали не только лучшее выполнение приёмов игры *non legato* и дугообразных переносов рук на расстояния, но и то, в какой мере освоение этих приёмов влияло на их общее техническое продвижение. В их игре меньше чувствовалась «прикованность» к клавиатуре, которая свойственна незрячим учащимся из-за боязни не попасть на нужные клавиши, что, несомненно, являлось результатом работы над навыком опускания рук на клавиши без предварительного их «нащупывания». Мы постоянно замечали, как по мере овладения навыком у ученика постепенно исчезала боязнь «це попасть», сменявшаяся всё укреплявшимся чувством уверенности при опускании рук на клавиатуру.

Далее мы отмечали, что движения их рук обретали большую плавность, чему, безусловно, способствовало освоение переносов по дуге. Осмысление характера движений, к чему направлены были наши словесные описания и использование метода «физического» показа, сделали их у наших учеников более организованными, целенаправленными.

Таким образом, описанное выше сопоставление разных групп обучающихся, свидетельствует о несомненной целесообразности и необходимости использования, в фортепианном обучении незрячих применявшихся нами методов.

Поставленные в ходе исследования эксперименты, имели целью подтверждение и уточнение основных выводов, сложившихся в результате наблюдений в процессе, описанном выше, эмпирической работы с незрячими учащимися. Суть этих выводов представляется нам в следующем:

1. Достижение точности движения руки незрячего ученика к нужной клавише (точности попадания) при переносах её приёмом *non legato*, зависит от способности его «предслышать» предстоящий к взятию звук.

2. Выполнение приёма дугообразного переноса руки требует осмысления незрячим учеником кинестезического ощущения движения, что облегчается применением специальных средств педагогического воздействия: словесных описаний характера движения и метода «физического» показа.

Методика воспитания способности «предслышания», отработывавшаяся наш в занятиях с незрячими учениками, заключалась в том, что перенос руки с одной клавиши на другую осуществлялся лишь при наличии у них слухового представления о предстоящем к взятию звуке, которое определялось умением интонирования его.

Значение способности «предслышания», как фактора, оказывающего влияние на степень точности движения руки к нужной клавише, выявлялась путём сравнения различных групп учащихся, среди которых одни из них обучались переносами на основе обязательного предварительного интонирования звука, другие же – без такового. Сравнение результатов, полученных у учащихся в разных группах и позволило сделать приведённый выше вывод.

Далее, в освоении незрячими учащимися переносами рук, была отмечена важность соблюдения принципа постепенности, выражающейся в поэтапном расширении расстояний между звуками интервалов – от малых к большим. При этом определились условные сроки для каждого из этапов.

Так: первый – от секунды до квинты – 1/2 года;

Второй – от квинты до октавы – 1/2 года;

Третий – на одну октаву – год;

Четвёртый – на две октавы – год.

На третьем году обучения возможны также (для отдельных учащихся) |переносы по звукам составных интервалов.

Таким же образом, то есть путём сопоставления результатов, полученных в разных группах учащихся, обучавшихся, в одном случае, с помощью специальных словесных описаний и метода, «физического» показа, в другом же

– без таковых, был сделан вывод о важности применения указанных средств для обучения незрячих учащихся приёму дугообразных движений рук в переносах.

Помимо указанной выше цели, задачей поставленных экспериментов явилась проверка полученных данных в условиях, исключающих возможность недостаточной объективности в их оценке, что могло иметь место при сопоставлении результатов учащихся, обучавшихся хотя и разными методами, однако под руководством одного и того же преподавателя. В эксперименте это требование достигалось сопоставлением результатов различных методов обучения незрячих учащихся переносам рук на расстояния приёмом *non legato*.

Г Л А В А Ш

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ НЕЗРЯЧИХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Задача данной главы заключается в раскрытии смысла выдвинутого нами положения, по которому овладение незрячими учащимися двигательнo-моторной (технической) стороной фортепианного исполнительства делается возможным при условии специальным образом организованного обучения.

Материал предыдущих глав, как теоретический, так и практичней позволяет определить основное направление, содержание и методы фортепианного обучения незрячих.

Далее мы конкретизируем задачи обучения, что даст возможность наметить пути реализации в педагогической практике изложенных выше положений.

Вопросам

Нам представляется важным так организовать фортепианное обучение незрячих и слабовидящих, чтобы в процессе его содействовать воспитанию определённых качеств – профессиональных, психологических и физических, –

которые сделали бы возможным развитие у них приёмов, умений и навыков, способных удовлетворять требования, предъявляемые пианисту фортепианной литературой.

Необходимым представляется далее воспитание указанных навыков в неразрывной их связи с решением конкретных музыкально-исполнительских задач. Расширение представлений незрячих учащихся об используемых пианистами технических приёмах, должно быть направлено к обогащению арсенала их собственных исполнительских средств выражения.

Формируясь под влиянием причин, обусловленных слепотой, «стихийно» складывающаяся фортепианная техника незрячих, как было показано, во многом отличается от техники зрячих. Говоря о специальном воспитании у них навыков игры, не свойственных им из-за слепоты, не следует полагать будто можно и нужно полностью игнорировать специфические черты естественно складывающейся у них техники. Подобный взгляд, безусловно, утопичен и потому – вреден. Характер поведения незрячих в окружающей их обстановке настолько отличен от того, который свойствен зрячим, что невозможно сколько-нибудь существенно изменить его по желанию. Речь может идти лишь о воспитании отдельных, новых для них приёмов, умений и навыков. Поэтому полностью приблизить технику незрячих к обычной не представляется возможным. Однако, этого и не требуется. Не это является целью, а то, чтобы, оснащённые необходимыми техническими средствами, незрячие могли справляться с трудностями фортепианного репертуара.

Таким образом, задача методики фортепианного обучения незрячих и слабовидящих заключается в разумном соединении их естественной техники с воспитанием новых для них навыков, употребляемых зрячими пианистами. О характере возможной для незрячих фортепианной техники, можно судить по игре профессиональных незрячих пианистов. Она сочетает в себе присущее незрячим стремление не терять ощущение пальцами клавиатуры, что отличает их игру большей, чем у зрячих приближенностью рук к ней, со всеми атрибутами техники зрячих – способностью при надобности к свободным и

широким движениям, достаточной гибкостью и пластичностью движения. Совокупность указанных качеств и позволяют им достигать высоких результатов в фортепианной игре.

Как показывает наша практика, фортепианное обучение незрячих выдвигает, в качестве объектов изучения, ряд проблем сугубо специфических по своему характеру. Они связаны с необходимостью решения задач обучения незрячих:

1. умению опускать руки на нужные клавиши (что особенно сложно в переносах их на расстояния), несмотря на отсутствие зрительного восприятия клавиатуры;
2. приемам игры на инструменте (в частности, дугообразным движениям рук), о которых они не могут составить себе зрительного представления.

Решение этих задач предполагает разработку методов воспитания определённых способностей и сенсорных восприятий, могущих нести в таком обучении компенсаторные функции, а также разработку методики применения специальных средств педагогического воздействия. Так, способность пространственной ориентации, необходимой для решения первой из указанных задач, вырабатывается благодаря замещению функций отсутствующего зрительного анализатора деятельностью других, сохранных – слухового и двигательного. Воспитание такой способности осуществляется путем развития слуховой сферы незрячих и слабовидящих учащихся, которая является основой для «предслышания» звуков перед взятием их и связыванием «предслышания» звука с движением руки к нему, совершаемому рефлексивно, на основе вырабатывающихся в процессе специального обучения кинестезического ощущения и «чувства расстояния» (пространственного представления). Вторая, из названных задач решается наш применением специфических средств педагогического воздействия в занятиях с незрячими – словесных пояснений особого рода и метода «физического» показа.

Наметить путь практической реализации в живом педагогическом

процессе ЭТИХ положений – такова задача настоящей главы. Этот путь должен основываться на соединении научно-обоснованных принципов обучения с творческим претворением их в практической работе с незрячими учащимися.

3.1 Особенности обучения фортепианной игре в условиях современного инклюзивного образования детей

Работа преподавателя, ведущего индивидуальные занятия в условиях современной музыкальной школы (школы искусств) в условиях инклюзивного образования требует от него не только профессиональных знаний, но и специальных – знаний основ тифлопедагогики, психологии, особенностей обучения незрячих и слабовидящих и т.д. Практика показывает, что большинство контингента обучающихся в музыкальных школах детей с ограничениями по здоровью составляют имеющие различные зрительные нарушения. Данная ситуация ставит преподавателя игры на фортепиано в непростые условия, требующие, помимо указанных качеств, мобильности и грамотного творческого решения непредвиденных ситуаций во время занятий.

Ещё одна из особенностей обучения музыке в современной начальном образовательном процессе состоит в том, что возрастной состав начинающих учиться фортепианной игре в значительной мере случаев – не всегда – составляют дети 7, 8 лет.

Характерная же особенность в работе кроется и в том, что среди поступающих учиться – дети с разной степенью расстройства зрения, как полностью незрячие, так и слабовидящие. Указанные особенности обязывают учителя к необходимой гибкости и дифференциации в использовании методов обучения, диктуемых требованием индивидуального подхода к каждому ученику в отдельности.

В занятиях с незрячими это требование приобретает особое значение, ввиду важности учёта своеобразия формирования личностных качеств ученика, обусловленных состоянием его зрения.

«В методах и приемах [обучения – авт.] должны учитываться не только слепота, но время и степень ее»¹¹⁸ От последних, в частности, во многом зависят и возможности развития двигательно-моторных (пианистических) навыков незрячих учащихся. Исследования двигательной сферы незрячих детей, проводившиеся А. В. Ярмоленко и М. М. Беликовой, показали что «слепорожденные и ослепшие до 1 года дают наибольшее отставание двигательной системы, в то время как поздноослепшие дети дают меньшее отставание от двигательной нормы. Зависимость двигательной недостаточности от выключения зрения подтверждается также тем, что исследованные ученики с остатками зрения давали более высокий профиль, приближающийся к норме»¹¹⁹ Зависит от этого также и избираемый педагогом метод организации мыслительной деятельности незрячего ученика, развитие которой тесно связано со степенью остроты зрения и опытом чувственных восприятий.

Метод этот должен индивидуализироваться прежде всего в области языковых средств общения с учеником, определяемым возможностью использования словесных образов зрительного порядка, или – при полном отсутствии таковых – способными дать о них представление.

Как видим, в обязанность учителя фортепианного класса, помимо полагающегося при первом знакомстве с обычным зрячим учеником, выяснения его музыкальных данных – слуха, памяти, ритма – входит ещё изучение данных, характеризующих состояние зрения незрячего или слабовидящего ученика, что во многом определяет возможное направление работы с ним.

Перейдём к непосредственному рассмотрению педагогических методов обучения незрячих учащихся. Выше дана была общая характеристика отдельных компонентов каждой из названных задач. Необходимо отметить, что

¹¹⁸ Коваленко Б. И., Коваленко Н. Б. Тифлопедагогика. – М.: АПН РСФСР, 1962, с. 356.

¹¹⁹ Ярмоленко А. В., Беликова М. М. Обследование моторной сферы слепых детей. В кн. «Вопросы изучения и воспитания личности, под ред. акад. В. М. Бехтерева. – Л.: Ин-т по изучению мозга и психич. деятельности, 1928, с. 92. Режим электронного доступа:

http://elibrary.gnpbu.ru/sections/0500/voprosy_izucheniya_i_vospitaniya_lichnosti

в практической реализации их взаимосвязь представляется неразрывной. Так, например, опускание рук на клавиши сверху для незрячего возможно лишь при:

1. взаимодействии «предслышания» звука, предстоящего к взятию;
2. пространственного представления о его местоположении на клавиатуре («чувства расстояния»);
3. рефлекторного движения руки к нему по дуге, с помощью кинестезического ощущения.

Точно так же и осознание незрячим учеником характера показываемого учителем нужного приёма достигается одновременным воздействием на него с помощью специальных словесных пояснений. Тем не менее, для того, чтобы представить себе процесс обучения незрячих учащихся в целом, необходима детализация каждого из элементов его образующих, ввиду чего мы считаем целесообразным рассмотреть их отдельно. Считая важным освещением в нашей методике лишь тех моментов, которые заключают в себе специфику обучения незрячих, начнём со следующего:

3.2 Знакомство с клавиатурой

Для незрячих оно представляется более сложным, чем для зрячих, так как основывается исключительно на тактильном восприятии. Не имея возможности окинуть взором всю клавиатуру и найти нужную клавишу, они должны для этого обязательно иметь определённый звук – ориентир, от которого можно вести отсчёт остальных. Таким ориентиром может быть звук «До» первой октавы.

Для того, чтобы его легко отыскивать, следует научить их вначале «нащупывать» на клавиатуре чередующиеся группы чёрных клавиш (по две и по три). Вместо понятий «чёрные» и «белые», которое им не доступно, можно ввести: «нижний» и «верхний» ряды клавиш, заменив их со временем обычным названием.

Звук «До» нетрудно научиться находить, если представить его как белую (или «нижнюю») клавишу, находящуюся по соседству (левее или ниже) от первой чёрной (или «верхней») из группы в две клавиши. В свою очередь звук «До» первой октавы легко найти, как находящийся посередине клавиатуры (как правило, напротив замка любого рояля, запирающего его). Остальные звуки отыскиваются путём отсчёта от «До» – следующая клавиша – «Ре» и т. д. Для того, чтобы не отсчитывать все звуки от «До» (что долго) можно ввести дополнительный звук – ориентир – «Фа». Признаки, по которым его легко находить – те же, что и для звука «До», с той разницей, что оно является соседней белой («нижней») клавишей с первой чёрной («верхней») клавишей из группы в три клавиши. Таким образом, чтобы найти, например, звук «Ля» – нет необходимости отсчитывать его от «До», а сразу от «Фа» и т. д.

Освоение клавиатуры занимает у незрячих больше времени, чем у зрячих. Уже в этот период закладывается у них основа пространственного представления об удалённости звуков друг от друга. Сущность пространственного представления незрячих учащихся будет раскрыта нами ниже. Однако необходимо отметить, что оно включает в себя различные и, в то же время, взаимосвязанные понятия – представление об удалённости звуков по высоте (звуковысотное) и чисто пространственное (о расстоянии между клавишами). Именно поэтому важной педагогической задачей данного периода работы с незрячими является выработка у них звуковысотно-пространственных связей. Оно достигается связыванием в одно целое процесса отыскивания клавиш путём отсчёта от звуков-ориентиров («До» и «Фа») с запоминанием самих звуков, соответствующих их названию. Необходимо отметить, что способ ознакомления незрячих с клавиатурой путём «нащупывания» клавиш, даёт начало привычке, которую в дальнейшем необходимо всячески преодолевать. Это подсказывает необходимость не слишком затягивать период «нащупывания» клавиш, а по возможности быстрее переходить, ещё при ознакомлении с клавиатурой, к организации руки незрячего ученика И на первоначальном, и столь важном для него, навыке звукоизвлечения приёмом

non legato – опускании руки сверху на третий (вначале) палец.

Это представляется важным по двум причинам:

1. «Первые же прикосновения к фортепиано должны быть связаны у ученика с правильными навыками звукоизвлечения и всякое отклонение от этого приводит лишь к закреплению неверных движений, которые в дальнейшем мешают»¹²⁰
2. Переносы руки с одной клавиши на другую приёмом non legato важно для незрячего тем, что способствует выработке у него пространственного представления, и потому, как уже было показано выше, начинать обучение незрячих нужно именно с него.

3.3 Развитие слуховой сферы

Слуховая сфера незрячих учащихся в процессе обучения игре на фортепиано является ведущим фактором воспитания их двигательной (пианистической) моторики. Изучение теории вопроса, а также результаты проводившихся наблюдений полностью подтвердили данное положение. Напомним, что особая ответственность, возлагаемая на слуховую сферу незрячих учащихся объясняется тем, что за отсутствием зрительных представлений, именно она является у них изначальным моментом двигательного процесса в игре на фортепиано.

Специфика воспитания слуховых функций незрячих учеников обнаруживает себя на самом начальном этапе обучения, то есть уже при ознакомлении их с клавиатурой. У зрячих учеников ознакомление с клавиатурой, на которое обычно затрачивается совсем немного времени (1-2 занятия) сводится к запоминанию названий звуков («До», «Ре», «Ми» и т. д.), показываемых учителем и зрительному восприятию соответствующих клавиш.

¹²⁰ Беркман Т. Л. Индивидуальное обучение музыке. Музыкально-эстетическое развитие школьников в процессе обучения игре на фортепиано. – М.: Просвещение, 1964, с. 58.

Для незрячих же учеников ознакомление с клавиатурой, во избежание затягивания периода «нащупывания» клавиш (о чём говорилось выше), должно соединять в себе, как обязательное условие, связывание процесса запоминания названий звуков со слуховым восприятием реального звучания их в определённых звуковысотных соотношениях между собой. Ибо только на такой основе возможно для них отыскивание клавиш при опускании руки на них сверху приемом *non legato*.

Говоря о воспитании слуховой сферы незрячих учащихся, следует иметь в виду в особенности те стороны слухового развития, которые оказывают непосредственное влияние на формирование их двигательных навыков. К таковым относятся:

1. Развитие звуковысотных представлений, определяющих в значительной мере способность пространственной ориентации («чувство расстояния»);;
2. Развитие всех компонентов слухового восприятия, способных содействовать повышению его уровня, снижаемого из-за невозможности для них зрительного восприятия приёмов игры пианиста (учителя).

Остановимся на первой из них.

Из существующих важнейших компонентов музыкального слуха, к которым относятся: звуковысотный, ладовый (гармонический и мелодический), тембровый и динамический, мы выделяем слух звуковысотный, по указанной выше причине.

Развитие звуковысотного, или иначе – относительного (в отличие от абсолютного) слуха, необходимо для умения различать соотношения звуков по высоте. Слышание звуковысотных соотношений особенно важно для незрячих учащихся.

В занятиях со зрячими учениками, развитию звуковысотных представлений придаётся большое значение. В фортепианном обучении оно затрудняется спецификой звучания инструмента с его «готовым» звуком. Благодаря этому обстоятельству, в особенности на начальном этапе обучения

возникает опасность механической связи нотной записи с клавиатурой. «Зрительное перенесение нотного знака на ту или иную клавишу, минуя слуховое представление о нем, является наибольшей бедой в первоначальном обучении и серьезным тормозом в дальнейшем»¹²¹

У незрячих та же проблема возникает при обучении их чтению нотного текста по системе Л. Брайля. Однако, его они начинают осваивать значительно позднее в связи с объективной трудностью его прочтения, требующей от обучающегося серьёзного знания основ теории музыки и музыкальной терминологии.

Развитие звуковысотных представлений является необходимым для преодоления указанной механичности игры на фортепиано. Оно связано с воспитанием способности «предслышать» внутренним слухом звучание перед воспроизведением его на инструменте.

Вопросам методики развития музыкально-слуховых (звуковысотных) представлений у обучающихся игре на фортепиано уделено много места в фортепианно-методической литературе как зарубежной, так и отечественной. (Лебенштейн, Варро, Мартинсен, Соколов, Щапов, Алексеев, Беркман и др.). В работах всех указанных авторов выдвигается в качестве одного из главных средств воспитания музыкально-слуховых представлений – подбор и транспонирование по слуху (особенно в начальном периоде обучения). Раскрытию значения подбора по слуху, как фактору творческого развития учащихся, в книге Т. Л. Беркман «Индивидуальное обучение музыке» посвящена специальная глава. Автор рассматривает музыкально-слуховые представления как переработанные музыкально-слуховые впечатления. При этом указывается на возможность, благодаря этой обобщённости, оперировать ими и, следовательно, упражнять и воспитывать их.

Данное положение указывает на зависимость качества (силы, яркости) музыкально-слуховых представлений от получаемых слуховых впечатлений. В

¹²¹ Беркман Т. Л. Индивидуальное обучение музыке. Музыкально-эстетическое развитие школьников в процессе обучения игре на фортепиано. – М.: Просвещение, 1964, с. 31.

обучении незрячих оно обретает особый смысл, ввиду обеднённости их слуховых впечатлений за отсутствием связанных с ними впечатлений зрительного порядка. Поэтому так велико значение, которое имеют для формирования звуковысотных представлений: развитие музыкальной памяти, её активности; воли и внимания; процессов мышления – осознание структуры мелодии, её направления и т. п. И, наконец, сама цель подбора по слуху определяется следующим образом:

1. воспитание активности и самостоятельности в разрешении звуковысотных задач (развитие внутреннего слуха);
2. действенность оперирования слуховыми представлениями: внимательное слушание, активное представление прослушанного и правильное воспроизведение;
3. совершенствование слухового самоконтроля, важное для развития слуха и для качества исполнения.

Зрячие ученики в процессе подбора и транспонирования по слуху приучаются постепенно ориентироваться в клавиатуре. Для воспроизведения учеником прослушанной мелодии (сохранившейся в его слуховом представлении) зрячему достаточно осознания как её направления, так и высотных соотношений звуков между собой. Непосредственное же взятие клавиш осуществляется им с помощью зрения. Ориентация в клавиатуре для незрячих учащихся несравненно более сложна, так как само представление о звуковысотных соотношениях включает в себя для них ещё и чисто пространственное представление о расстояниях между звуками (клавишами).

Рассмотрим, в чём, следовательно, заключается специфика воспитания звуковысотных представлений незрячих учащихся, в отличие от общепринятой для зрячих? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, необходимо напомнить, что процесс подбора по слуху и у зрячих, и у незрячих учащихся, особенно на начальном этапе обучения, является одновременно и периодом организации их двигательных навыков, игровых приёмов. Между тем, как уже отмечалось, в

общей фортепианной педагогике нет единства взглядов по поводу того, с какого навыка игры – legato или non legato – следует начинать обучение. Поэтому начинающие ученики, в зависимости от установки их учителя, могут, подбирая по слуху, учиться и тому, и другому навыку – для развития способности ориентироваться в клавиатуре это не имеет какого-либо значения. В обучении незрячих важно начинать именно с non legato. Мы показали ранее, что только таким путём можно предотвратить естественное для них стремление находить нужные клавиши с помощью их «нащупывания». Безусловно, это обстоятельство определяет специфику обучения незрячих уже в начальном периоде, при подборе ими по слуху. Она состоит в том, что, лишая их возможности отыскивать клавиши с помощью «нащупывания», мы тем самым ставим их перед необходимостью нахождения способа ориентации в пространстве, отличающегося от привычного в их опыте отмеривания расстояний путём отсчёта, или использования мерки в виде растянутой ладони (расстояние между первым и пятым пальцами), о которых мы уже упоминали. Лишая их возможности пользоваться способом пространственной ориентации, базирующимся на осязательном, предметном восприятии, мы создаём предпосылку для замены его другим, основанным на осознании ими звуковысотных соотношений мелодической линии. Реальность звуковысотных соотношений порождает в сознании незрячего ученика адекватное им пространственное представление о реальных расстояниях между клавишами. Следовательно, для того, чтобы незрячий ученик мог подбирать по слуху, извлекая звуки приёмом non legato, он, в отличие от зрячего, должен научиться ориентироваться в клавиатуре не только в обычном смысле, то есть осознавать направление мелодии («выше» – «ниже»), но и – что много труднее – чувствовать реальную меру этих понятий. Зрячему, например, достаточно слухового сигнала: «следующий звук находится на терцию ниже», для того, чтобы, увидев нужную клавишу, – взять её. Незрячий для выполнения того же действия, должен уметь представить себе, что означает эта «терция» в пространственном смысле, что необходимо для того, чтобы почувствовать на

какое расстояние вниз он должен повести свою руку. Само же движение как уже было показано, осуществляется рефлекторно с помощью кинестезического ощущения его. Вопросы, связанные с воспитанием у незрячих учащихся «чувства расстояния» и кинестезии, мы будем рассматривать отдельно.

Говоря о задаче воспитания у незрячих звуковысотных представлений, мы должны учитывать сложность её решения, ввиду необходимости слияния в одно целое элементов их образующих – представлении слуховых, пространственных и кинестезических. Указав ранее на слуховую сферу незрячих учащихся, как на исходный момент всего двигательного процесса в их фортепианной игре, мы тем самым определили взаимосвязь указанных элементов между собой. Эта взаимосвязь выявляется в качественном уровне каждого из них. Отсюда вывод: чем точнее, ярче, осознаннее музыкально-слуховое (звуковысотное) представление незрячего ученика, тем . точнее, определённое и его пространственное представление, или «чувство расстояния», на которое следует ему повести руку к нужной клавише, тем точнее рефлекторно совершающееся движение руки и кинестезическое ощущение его. Поэтому, важнейшая педагогическая задача в обучении незрячих игре на фортепиано, заключается в том, чтобы добиваться максимально возможного развития прежде всего их слуховой сферы, так как только она есть та почва, на которой могут развиваться остальные, зависящие от неё, компоненты двигательного (пианистического) процесса в целом. Б. М. Теплов указывает на то, что «музыкально-слуховые представления могут иметь огромную амплитуду градаций по степени яркости, живости их»¹²² Стремиться к тому, чтобы они были яркими и живыми – такова цель всякого музыкального воспитания. В занятиях же с незрячими она, по указанной выше причине, приобретает решающее значение.

Развитие музыкально-слуховых (звуковысотных) представлений неразрывно связано с воспитанием таких качеств, как: музыкальная память,

¹²² Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей, с. 236. Режим электронного доступа: <http://megapredmet.ru/1-13669.html>

слуховое внимание, музыкальное мышление. Ранее, говоря о том, что у незрячих есть не только недостатки (обусловленные слепотой), но и свои достоинства, мы указали, что к их числу следует отнести, в частности, возможность хорошего развития у них памяти (особенно процессов запоминания и сохранения) и слухового внимания. При этом отмечалась возможность в занятиях с ними использования указанных качеств, возможность опираться на них. Музыкальная память в процессе подбора по слуху играет существенную роль, так как сам процесс заключается в запоминании и воспроизведении прошлого восприятия. Воспроизведение без запоминания воспринятого впечатления не представляется возможным. Развитие музыкальной памяти тесно взаимодействует и, в значительной мере, определяет развитие музыкально-слуховых представлений и способность оперирования ими.

Физиологическим механизмом процесса запоминания является образование временных нервных связей. Этот процесс связан с выработкой дифференцировки между раздражителями и зависит от количества повторений. Дефекты зрительного анализатора нарушают у незрячих соотношение нервных процессов – возбуждения и торможения – и замедляют процесс запоминания, по сравнению с нормой. Он нуждается в большем количестве подкреплений.

Процесс запоминания у незрячих имеет свои специфические особенности. Однако, в целом, он подчиняется тем же закономерностям, что и у зрячих. - Большую роль в нём играют осмысленность и активность. По данным, полученным А. И. Зотовым, «потенциальные возможности развития памяти у слепых, при учете индивидуальных, возрастных и аномальных особенностей, - достаточно велики»¹²³

К необходимости прочного запоминания и сохранения в памяти, незрячих вынуждает сама жизнь – без этого невозможным было бы для них усвоение огромного количества получаемой информации, повторное восприятие которой

¹²³ Зотов А. И., Феоктистова В. А. К вопросу о возрастных и индивидуальных особенностях формирования представлений у слабовидящих школьников IV-VIII классов // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Л., 1968. Т. 344.

зачастую затруднено отсутствием зрения.

Укажем, в частности, на один из факторов, способствующих тренировке памяти незрячих в процессе музыкального обучения. Он связан со способом чтения ими нот по Брайлю. Как известно, прочтение записанного нотами по Брайлю музыкального произведения в целом, требует от незрячего предварительного запоминания им партий каждой руки в отдельности, что представляется зачастую весьма сложным, и от чего зрячие освобождены возможностью зрительного восприятия нотного текста.

Трудность запоминания отдельных партий объясняется тем, что музыкальное содержание их, в отрыве от целого, не всегда выявляется достаточно законченно, и не может поэтому вызывать у ученика необходимого к нему интереса и эмоционального отношения. Не останавливаясь подробно на вопросе о характере возможной помощи незрячему ученику, в такого рода запоминании, со стороны учителя, скажем только, что целью её должно быть восприятие учеником отдельных элементов нотной фактуры, как части произведения в целом, осмысление их музыкально-выразительного значения.

В то же время, нельзя не отметить, что необходимость выучивания наизусть партий каждой руки отдельно, вырабатывает у незрячих учеников умение пользоваться важными средствами произвольного запоминания материала – различными мнемическими действиями, рациональными приёмами логического мышления, вычленением отдельных смысловых единиц целого и связыванию их между собой.

Особенно большое значение имеет при этом воспитание волевых качеств незрячего ученика – сознательная установка на запоминание и организация его внимания. По вопросу волевых качеств незрячих в тифлопсихологии существовали различные и противоположные взгляды. Они отражали отмечавшиеся тифлологами резкие различия незрячих в этой области психики. По словам К. Бюрклена, «эти различия выходят за пределы минимальных и максимальных границ, так как среди слепых встречаются индивидуумы как с

огромной, так и с очень ослабленной силой воли»¹²⁴ Современная тифлопсихология объясняет существование столь больших градаций не следствием слепоты, а воспитанием: «Практика показывает, что при соблюдении необходимых для воспитания и самовоспитания воли условий, волевые свойства личности слепого формируются без каких бы то ни было отклонений и могут достигать высокого уровня развития»¹²⁵

Что касается внимания незрячих, мы уже писали о возможности развития у них, необходимого для занятий музыкой слухового внимания, не отвлекаемого зрительными впечатлениями. Однако, не следует считать, что это развитие может быть достигнуто как бы само собою, лишь в силу компенсаторного действия слухового и других анализаторов.

Интересующее нас слуховое внимание слепых в музыкальном восприятии, как видим, может быть затруднено одновременным воздействием ими большого количества слуховых раздражителей не музыкального порядка (различных шумов и т.п.).

Условием преодоления трудностей в развитии всех видов внимания при отсутствии зрения, является включение незрячих в активную трудовую деятельность, в которой формируются потребности, интересы, волевые качества и т. д.

Специфика слуховых профессий, каковой являются и занятия музыкой, содействуют развитию у незрячих слухового внимания. Оно достигается сознательным сосредоточением внимания незрячего на объекте деятельности, в данном случае, на восприятии музыки. Педагогическая направленность обучения незрячих в области воспитания слухового внимания должна быть связана с развитием у них всех видов внимания, в особенности – произвольного и послепроизвольного. Для последнего, высшего, вида внимания характерно уже не только наличия необходимых волевых усилий и сосредоточенности, но и непосредственного, живого интереса к объекту деятельности.

¹²⁴ Бюрклен К. Психология слепых: Пер. с нем. / Под ред. В. А. Гандера. – М.: Учпедгиз, 1934, с. 231.

¹²⁵ Литвак А. Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998, с. 223.

Необходимо иметь в виду, что для активизации как музыкальной памяти, так и слухового внимания при восприятии и воспроизведении музыкального материала, огромное значение имеет внутреннее отношение к нему ученика – то чувство, которое он у него вызывает, его заинтересованность им, эмоциональная отзывчивость. Данное положение нашло наиболее полное выражение в методических разработках современных педагогов в последние годы (Н. Кувшинников, М. Соколов, А. Артоболевская, Н. Перельман и др.). В частности, Н. Кувшинников и М. Соколов отмечают: «По нашему убеждению» с самых первых шагов надо вовлечь детей в активное восприятие музыки»¹²⁶ Одним из наиболее эффективных педагогических средств в достижении этой цели авторы считают игру ученика в ансамбле с учителем: «Такая игра в ансамбле помогает детям удовлетворить свое пока еще подсознательное чувство прекрасного, а также способствует развитию гармонического слуха и привычку к музыке, написанной на ладово-гармонической основе»¹²⁷

Это особенно важно учитывать в занятиях с незрячими учениками, принимая во внимание сниженность эмоционального уровня получаемых ими музыкально-слуховых впечатлений из-за отсутствия зрительного восприятия игры пианиста (учителя). Активизация и воспитание музыкальной памяти и слухового внимания незрячих учеников в значительной мере зависят, таким образом, от качества их музыкально-слухового восприятия.

Ранее мы указывали на то, что одним из специфических средств педагогического воздействия в занятиях с незрячими учащимися, является показ-исполнение учителем разучивающихся ими музыкальных произведений. Усматривая специфику такого показа в том, что к нему следует прибегать значительно чаще, чем в занятиях со зрячими, отметим, в частности, что количественная сторона вопроса имеет значение и для эффективности протекания процесса запоминания, ввиду затруднённости его из-за нарушения

¹²⁶ Кувшинников Н., Соколов М. Школа игры на фортепиано для второго года обучения. – М.: Советский композитор, 1964, с. 5.

¹²⁷ Кувшинников Н., Соколов М. Школа игры на фортепиано для второго года обучения. – М.: Советский композитор, 1964, с. 5.

у них соотношения нервных процессов возбуждения и торможения. Мы уже писали, что успешность запоминания незрячими достигается увеличением по сравнению с нормой количества подкреплений.

Главная же причина более частого обращения к методу педагогического исполнения-показа в занятиях с незрячими объясняется необходимостью компенсации ущерба, наносимого слепотой качественному уровню их музыкально-слухового восприятия. Будучи лишённое сопутствующих ему зрительных впечатлений, связанных с движениями и жестикуляцией исполнителя, музыкально-слуховое восприятие незрячих утрачивает значительную долю эмоционально-выразительного заряда, которые заключают в себе эти движения и жестикуляцию. Это даёт основание считать, что процесс формирования музыкально-слуховых представлений также затруднён, так как ткаедние, возникая в музыкальной деятельности у них является переработкой музыкально-слуховых впечатлений.

Сделанный нами вывод о сниженности уровня эмоционального восприятия незрячих учащихся по сравнению с тем, который свойствен зрячим, не является чисто теоретическим умозаключением, но возник на основе наблюдений, в процессе практической работы с ними. Так, при проигрывании им каких-либо новых музыкальных произведений, нам неоднократно приходилось отмечать реакцию с их стороны, значительно более сдержанную, по сравнению с привычной для нас по работе со зрячими учениками. Добиваться от незрячих учеников нужного эмоционального отклика, «заразить» и увлечь их красотой музыки нам удавалось обычно после неоднократного проигрывания, в котором возможными исполнительскими средствами нами подчёркивались заключенные в произведении элементы музыкальной выразительности – в их мелодическом, гармоническом, тембровом многообразии.

В правильности такого вывода нас убедили и делавшиеся сравнения в отношении уровня восприятия между полностью незрячими учениками и слабовидящими. У последних он неизменно бывает более высоким.

Мы должны оговориться, что сравнения здесь могут быть допустимыми лишь при учёте уровня музыкальных способностей учеников. Так, у музыкально-одарённого незрячего восприятие, естественно, окажется более ярким, нежели у слабовидящего со средними музыкальными способностями.

Однако, при относительно равных условиях, слабовидящий ученик воспринимает музыку, исполняемую пианистом (учителем), более эмоционально чем незрячий. Этому, безусловно, способствует восприятие им (хотя и неполноценное) элементов исполнения зрительного порядка, заключённых в движениях и жестикуляции исполнителя.

Изыскание путей компенсации отсутствия такого восприятия у незрячих, оказывающего влияние на качество складывающихся у них музыкально-слуховых представлений при слушании музыки – такова педагогическая задача первостепенной важности в работе с ними.

Рассмотрим с этой точки зрения значение педагогического показа-исполнения. О цели такого показа в занятиях с незрячими учащимися мы уже писали ранее. Говоря же о специфике его применения, мы указывали на необходимость обращения к нему чаще, чем в занятиях со зрячими. Это требование мотивируется не только обеднёностью их слухового восприятия, но уже рассмотренной выше причине, но и невозможностью самостоятельного проигрывания произведения по нотам (из-за трудности чтения по Брайлю), пока оно полностью ими не выучено. Вместе с тем специфика исполнения-показа в занятиях с незрячими сводится не только к количественной стороне вопроса, но и к качественной. Повышение уровня эмоционального восприятия ими музыки не может, разумеется, достигаться только увеличением числа проигрываний педагогом разучивающегося произведения. В показе-исполнении для незрячих необходимым является специальное привлечение внимания ученика ко всем компонентам музыкальной выразительности, о чём мы уже писали, касаясь проводившихся нами наблюдений, поэтому мы имеем в виду такой показ, эмоциональное восприятие которого усиливалось бы интенсивностью приёмов как чисто слухового так и речевого (словесного)

воздействия. Речь идёт, разумеется, не просто о важности качественного показа – такое требование предъявляется педагогу в занятиях со зрячими. В работе с незрячими педагогу необходимо специально привлекать внимание ученика к элементам музыкально-выразительных средств, значение которых зрячими воспринимается благодаря зрению - помочь услышать и почувствовать характер и настроение пьесы, особенности звучания, ритма, мелодии, гармонии, тембровых красок и, что особенно важно, увлечь ими ученика, пробудить его творческое воображение и фантазию, повысить эмоциональный тонус восприятия. Достижению цели будет способствовать умелое сочетание музыкального показа с, облегчающими его понимание, словесными пояснениями. – и в том, и в другом педагог должен стремиться к максимально возможной выразительности, точности, ясности. Контакт с учеником подскажет ему, какое из указанных средств может оказаться более действенным в соответствии с личностными особенностями последнего.

Наши наблюдения, как правило, свидетельствуют о важности прежде всего чисто слухового воздействия. Частым проигрыванием незрячему ученику разучиваемым им произведения, или отдельных его фрагментов (которые мы стараемся проводить на необходимом, художественном уровне), как обычно удавалось добиваться от него нужного эмоционального отклика, что и способствовало успеху в работе. Отметим, что в занятиях со зрячими, педагог остерегается часто пользоваться подобным методом, который чреват и отрицательными последствиями – приучает к подражательству, лишает собственной инициативы.

Однако в работе с незрячими, в силу уже рассмотренных нами причин – сниженности эмоционального уровня восприятия и трудности самостоятельного проигрывания по нотам, – метод педагогического показа-исполнения становится одним из основных. Непосредственное воздействие, с его помощью, на слуховую сферу незрячего ученика, способствует уточнению в его слуховом сознании музыкального образа произведения, формированию ярких и живых музыкально-слуховых представлений. «В широком смысле

слуховое представление понимается как способность внутренне слышать не просто мелодико-гармоническую и ритмическую структуру, а исполнительски-творчески понятную музыкальную ткань произведения»¹²⁸ Именно такая цель ставится нами в показе-исполнении для незрячих, когда мы говорим о привлечении внимания ученика к отдельным компонентам музыкально-выразительных средств. Она непосредственно связана с задачей развития его мышления, которое в значительной мере определяет сам процесс формирования музыкально-слуховых представлений.

В работе с незрячими приобретает особое значение максимальная активизация процесса работы над сочинением и импровизацией. Рассматривавшиеся нами ранее проблемы развития музыкальной памяти, слухового внимания и воли незрячих учеников, тесно соприкасаются с проблемой развития их мышления. Активизация процесса работы над произведением предусматривает как интеллектуальную активность, так и интенсивность эмоционального переживания. Эмоциональность переживания усиливается, как известно, в зависимости от способности ученика вникать в «самое, существо образа, в логику мелодического, ладогармонического и полифонического развития вплоть до всех мельчайших деталей текста»¹²⁹

Такого осознания и эмоционального переживания разучиваемого материала, доступного незрячему ученику на каждом данном этапе творческого развития, добивается педагог, используя метод показа-исполнения. Если в начальном периоде обучения, при подборе и транспонировании знакомой мелодии по слуху, ученик определяет её направление и структуру, то в дальнейшем он учится дифференцированно слушать всю ткань произведения – улавливать отдельные голоса, мелодические и гармонические обороты осознавать смысловые связи целого и отдельных частей.

¹²⁸ Баренбойм Л. А. Фортепианная педагогика. Часть 1. // Предисловие Г. Г. Нейгауза. – М.: Музгиз, 1937, с. 15.

¹²⁹ Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано – М.: Музыка, 1971, с. 36.

3.4 Обучение приёму игры non legato. «Предслышание» звучания; «чувство расстояния»; кинестезическое ощущение движения руки

В нашей практике не только подтвердилось положение о важности овладения незрячими учащимися приёмом игры non legato, как необходимым условием воспитания их пианистической техники, но и определились также методические принципы обучения ему. Обучение приёму non legato, который, как уже отмечалось, является первоначальным навыком в игре на фортепиано у учеников, связано с одновременным воспитанием у них указанных способностей.

Подготовительным упражнением к переносам рук на расстояние приёмом non legato может служить повторное опускание руки на одну и ту же клавишу. В выполнении упражнения, несмотря на отсутствие в нём переноса как такового, тем не менее уже достигается связывание «предслышания» звучания с необходимой пространственной ориентацией движения руки. Собственно же переносы рук с одной клавиши на другую должны начинаться с кратчайших расстояний между звуками – малых и больших секунд. Музыкальным материалом для обучения переносам на секунды могут явиться как звуки гаммообразного последования, так и мелодии знакомых ученику песен, подбираемых им по слуху, в которых расстояния между звуками не превышают секунды.

Исходя из того, что основой для движения руки в переносах у слепых является слуховое «предслышание» звука, первейшая задача педагога – воспитать у ученика такую способность. Способность «предслышания», или иначе, – умение внутренним слухом представлять звучание ещё до его реального возникновения, воспитывается у них (так же, как и у зрячих учеников) уже в самом начальном периоде обучения, который предшествует ещё собственно игре на инструменте и посвящается предварительному развитию слуха и слуховой памяти.

Содержанием этого периода обучения, как известно, является: точное

интонирование¹³⁰ голосом отдельных звуков, берущихся преподавателем на инструменте, запоминание и повторение голосом вначале кротких и простых», а постепенно несколько усложняющихся мелодий. При этом не столько важно точное интонирование каждого отдельного звука, сколько правильное схватывание обоих контуров мелодии. Последнее имеет особенно большое значение для незрячих учеников, так как представление о направленности мелодической линии вверх или вниз необходимо им для ориентации на клавиатуре в поисках нужной клавиши.

Таким образом, слуховая подготовка незрячего ученика к переносам рук с одной клавиши на другую заключается в том, что он должен научиться интонировать звук перед взятием его на инструменте. Это требование должно предъявляться ученику и в переносах рук по секундам как в гаммообразном движении, так и в мелодиях песен, подбираемых по слуху. В случаях (весьма редких), когда ученик не может научиться чисто интонировать мелодию по причине, связанной с особенностями голосового аппарата – о его способности слухового «предслышания» преподаватель может судить по тем поправкам, которые он будет делать при непопадании на нужную клавишу.

Начальный этап обучения переносам рук по секундам должен занимать весьма непродолжительное время. Это объясняется отсутствием достаточного количества музыкально-содержательного материала для тренировки такого навыка. По этой причине, в частности, мы считаем невозможным излишне долго задерживаться на переносах рук по звукам гаммообразного последования. В то же время, среди мелодий песен, используемых обычно для подбора по слуху начинающими учениками, мало таких, в которых расстояния между звуками составляет секунды.

Практика работы с незрячими учениками показывает, что возможность формирования навыка переносов рук приёмом *non legato* на художественном материале, что, безусловно, совершенно необходимо и требует, по

¹³⁰ Термин «интонирование» мы употребляем в присущем ему значении, то есть как: воспроизведение музыкального звука в одном из его высотных интервалов голосом.

возможности, быстрого перехода с ними от переносов по секундам к переносам на более широкие интервалы.

Нам представляется целесообразным придерживаться принципа поэтапного расширения расстояний между звуками в последовательности, указанной ранее (1-й этап – переносы от секунд до квинт; 2-й этап – от квинт до октавы; 3-й этап – от октавы до 2-х октав; 4-й этап – переносы по звукам составных интервалов). Таким образом, уже на первом этапе ученик сможет подбирать по слуху известное количество знакомых ему мелодий песен в диапазоне, не превышающем квинту. Второй этап - переносы рук в пределах октавы – делает практически возможным использование основного школьного репертуара первого года обучения.

Проблема переносов рук на расстояния в обучении незрячих учащихся игре на фортепиано представляется сугубо специфической а связи с существованием неразрывной связи между слуховым представлением интервала, «чувством расстояния» и кинестезическим ощущением движения \ руки к нужной клавише. В этой связи необходимо рассмотреть вопрос, касающийся психологии музыкального восприятия интервала как такового. Говоря о чувстве интервала, Б. М. Теплов формулирует его как определённую стадию в развитии мелодического слуха. Он пишет: «В развитии мелодического слуха можно различать две стадии. Первая стадия: осознается и воспроизводится только "мелодическая кривая", т. е. правильно воспринимается только направление движения, смена подъёмов и спусков. Вторая стадия: узнаются и воспроизводятся не только "мелодическая кривая", не только направление движения, но и интервальные соотношения звуков»¹³¹ Отмечая, что каждый интервал обладает своими специфическими звуковыми качествами, Б. Теплов подчёркивает, что переживание интервала вовсе не сводится к оценке дистанции между звуками. Это высказывание имеет большое значение для интересующей нас проблемы. Оно свидетельствует о признании того факта, что переживание (или чувство) интервала включает и оценку

¹³¹ Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий М.: АПН РСФСР, 1961, с. 116.

дистанции между звуками, или иначе – «чувство расстояния» (хотя и не сводится к нему). Для зрячих пианистов само по себе это «чувство расстояния» между звуками интервала практического значения почти не имеет, так как переносы рук с одной клавиши на другую контролируются у них с помощью зрения. У незрячих же, движение руки к нужной клавише в переносах может осуществляться лишь при наличии у них точного пространственного представления о дистанции между звуками. Специфика проблемы обучения незрячих переносам рук на расстояния как раз заключается в том, что «чувство расстояния», являющееся составным элементом чувства интервала, должно получить у них неизмеримо большее развитие, по сравнению с тем, что имеет место у зрячих.

Отсюда и следует, как уже отмечалось ранее, что важнейшей педагогической задачей в занятиях со слепыми учащимися, является , именно воспитание их слуховой сферы, которая в данном случае должна обеспечить надлежащее слуховое представление интервалов.

Сложность задачи состоит в необходимости последовательного овладения ими каждым интервалом в отдельности. Мы имеем в виду такое овладение, фундаментом которого является:

1. чувство интервала, или осознание его специфического звукового качества;
2. пространственное представление о дистанции между звуками его составляющих, или «чувство расстояния» и
3. кинестезическое ощущение движения руки к нужной клавише.

Трудность воспитания указанных способностей в их взаимодействии, безусловно, достаточно велика. Она объясняет целесообразность, описанного нами выше принципа поэтапного овладения переносами рук по интервалам – от малых к большим. Опыт нашей работы позволяет наметить приблизительные сроки, которые необходимы незрячим для овладения навыком переносов рук. Отбрасывая возможные отклонения, обуславливающиеся личностными особенностями отдельных учащихся, укажем лишь, что, как правило, к

переносам на октаву и более не следует приступать раньше, чем на второй, а иногда, и на третий году обучения.

Рассмотрим процесс воспитания у незрячих способностей, призванных обеспечить уверенные и точные движения рук в переносах их на расстояния, а также роль преподавателя в успешности его протекания. Следует понимать, какого рода педагогического воздействия требует каждая из них. Безусловно, «предслышание», будучи связанным с развитием слуховых функций ученика, должно быть предметом непосредственного воздействия учителя и, в значительной мере, зависит от его мастерства. Что же касается «чувства расстояния» и кинестезического ощущения движения руки, то они развиваются в процессе выполнения упражнений, требуя наблюдения и необходимой коррекции со стороны преподавателя.

Воспитывая у ученика звуковысотный, мелодический слух всеми I доступными методами, учитель, ставя перед ним задания на переносы рук приёмом *non legato*, тем самым добивается уже налаживания надлежащего взаимодействия всех слагаемых двигательного процесса. Его роль заключается в том, чтобы следить за выработкой двигательного рефлекса, суть которого заключается в том, что определённые высотные отношения между звуками интервалов, возникающие в слуховом представлении незрячего ученика, вызывают одновременно также пространственное представление о дистанции между ними («чувство расстояния») и приводят к двигательной реакции, выражающейся в движении руки на соответствующие данным интервалам реальные расстояния на клавиатуре. Определённый звуковой сигнал, вызывая соответствующую двигательную реакцию при многократных повторениях закрепляется как условный рефлекс. В дальнейшем, мысленное (слуховое) представление того же порядка, что и сам звуковой сигнал, послуживший основой разработавшемуся рефлексу, заменяет его реальное звучание. Объясним на примере.

Интервал, например, кварта, звучащий вначале реально, вызывает у ученика соответствующую двигательную реакцию – рука делает движение с

звука «До» на звук «Фа»; «Ре» – «Соль» и т. п. Многократное повторение движения ведёт к тому, что постепенно оно начинает совершаться рефлекторно: кварта – движение руки, соответствующее реальному расстоянию между звуками. Сначала реальное звучание кварты, а затем и только мысленное (слуховое представление, «предслышание») вызывает всегда одинаковое и точное движение руки (рефлекс). Таким образом, каждый интервал усваивается незрячим учеником как некое звуковысотно-пространственно-двигательное единство.

Так, просто «предслышание» – важное качество также и для зрячего ученика – для незрячего становится ценным лишь в сочетании с «чувством расстояния», так как только их взаимодействие может стать основой точности вырабатываемого двигательного навыка.

Отметив ранее важность педагогического руководства в воспитании у ученика способности «предслышать» звучание, мы указали также на то, что «чувство расстояния» и кинестезическое ощущение движения руки развиваются у него в процессе упражнений. Однако, следует при этом уточнить вопрос, касающийся собственно кинестезического ощущения движения руки. В обучении незрячих учащихся приобретает важное значение педагогическое воздействие и в области воспитания кинестезии. Оно должно заключаться в использовании специальных средств обучения, цель которых – способствовать осмыслению ими кинестезического ощущения формы движения руки, представление о котором недоступно им из-за отсутствия зрительного восприятия приёмов игры пианиста. Именно это мы имели в виду, говоря о коррекции педагогом движений незрячего ученика, совершаемых им в процессе освоения переносов рук приёмом *non legato*.

В целом, значение для незрячих учащихся приёма игры *non legato* в том, что с его помощью у них воспитывается необходимая для пианиста пространственная ориентация не только в клавиатуре, но и в пространстве над ней. Опираясь в переносах рук на слуховые функции ученика мы, тем самым, способствуем перестройке созданного у незрячих в процессе жизни и учёбы

стереотипа, заменяя привычные для них пространственные представления, основывающиеся на осязательно-двигательных связях – представлениями, основанными на связях слухо-двигательных.

3.5 Методика работы над основными техническими навыками с незрячими учащимися. Переносы рук дугообразными движениями. Словесные описания; «физический показ»

Разработка принципов показа незрячим учащимся необходимых технических приёмов и навыков, как и всё фортепианное обучение их в целом, должно основываться, как мы уже отмечали, на базовых положениях общей фортепианной педагогики. Следует сказать, что принципы эти не являются по существу своему новыми, неизвестными фортепианной педагогике. Специфика показа незрячим технических приёмов состоит в определённом акцентировании значения одних методов обучения по сравнению с другими. Невозможность для них зрительного восприятия показываемых преподавателем приёмов должна компенсироваться с помощью таких методов как словесные пояснения и «физический» показ. Эти методы в обучении незрячих можно рассматривать как специфические, так как их значение неизмеримо возрастает по сравнению с тем, какое они имеют в обычной фортепианной педагогике.

В своей «Фортепианной педагогике» Л. А. Баренбойм рассматривает возможные пути воспитания у ученика необходимого, с точки зрения преподавателя, технического приёма. Один из них состоит в том, что ученик самостоятельно находит нужный приём под контролем слухового представления; другой – педагог показывает его. Автор указывает на то, что первый путь является в принципе верным, в то время как второй, основывавшийся преимущественно на контроле зрения и мускульного ощущения, не может считаться приемлемым, поскольку в нём моторика выступает на первый план по отношению к звуковым представлениям и

неизбежно умалывает их роль в фортепианном исполнении. Автор подчёркивает необходимость комбинирования указанных методов, ввиду невозможности применения каждого из них в «чистом»: «Учащийся должен руководствоваться при выработке навыка звуковой целью, но в период поисков нужного движения ему может (а иногда и должно) быть подсказано педагогом правильное движение»¹³² Среди возможных средств «подсказывания» автор называет также словесные описания двигательного ощущения, и отдельные элементы метода, который мы назвали «физическим показом».

Со спецификой показа незрячему ученику необходимых приёмов и навыков игры на инструменте, преподаватель сталкивается с самого начала обучения его, то есть уже при показе приёма *non legato*. А. П. Щапов пишет: «Ученик не только слушает мелодию, играемую педагогом, но также и смотрит на его руку, через это постепенно усваивая целесообразные игровые движения. Поэтому в высшей степени важно, чтобы показ педагога был не только хорошо звучащим, но и внешне безупречно организованным»¹³³ Как видим, невозможность так называемой «игры с показа» для незрячего ученика очевидна. Это обстоятельство чрезвычайно усложняет в особенности начальный период обучения, который начинается с подготовки ученика к самим игровым движениям. Мы имеем в виду необходимость научить его ощущению свободы и одновременно собранности всех частей тела, правильной (свободной, гибкой) посадке за инструментом, умению положить руки на клавиши и многое другое.

В занятиях со зрячими учениками зачастую используют различные гимнастические упражнения; раскачивание рук при пояском наклоне туловища и т. п. Как показал опыт нашей работы, подобного рода гимнастические упражнения могут использоваться и в занятиях с незрячими учениками.

Ощущения свободы и плавности движения рук у начинающего незрячего ученика, нам обычно удавалось достигать с помощью следующего

¹³² Баренбойм Л. А. Фортепианная педагогика. Часть 1. // Предисловие Г. Г. Нейгауза. – М.: Музгиз, 1937, с. 73.

¹³³ Щапов А. П. Фортепианная педагогика. – М.: Советская Россия, 1960, с. 63. Режим электронного доступа:

http://studbooks.net/1081402/kulturologiya/schapov_fortepepiannaya_pedagogika

подготовительного упражнения: размещая его руку на клавиатуре в позиции, описанной в упражнении Ф. Шопена – ми, фа-диез, соль-диез, ля-диез, си – мы предлагали ему мягко поглаживать клавиши. Представление о характере движения руки (мягком, свободном, «ласкающем») связывается у ученика с образом нежного «поглаживания», что вполне отвечает требованию приёма – мягкому подниманию и опусканию руки на клавиши. Освоение приёма опускания руки позволяет переходить к непосредственному извлечению звука на инструменте приёмом *non legato*. Здесь важно следить за тем, чтобы уже испытанное учеником ощущение мягкости и свободы сохранилось и при опускании руки на клавишу. Трудность, как известно, в совмещении ощущения свобода руки с необходимой опорой её на подушечку слегка закруглённого вальца.

У начинающих учеников первые опыты звукоизвлечения связываются обычно с преувеличенными представлениями о необходимой для этого затрате физической силы, что ведёт к излишнему напряжению руки. Однако, лучшим средством, позволяющим и зрячему ученику добиваться освобождения руки является стремление его (направляемое преподавателем) к извлечению звука определённого качества («красивого», «полного», «мягкого» и т. п.). Связывание образа совершаемого движения со слуховым представлением о характере звука имеет особенно большое значение для незрячих. Важно научить ученика чувствовать разницу ощущения напряжённой и свободной руки, связывая зависимость качества звука от изменения состояния руки.

Добиваясь от незрячих учеников освобождения руки, полезно иногда «подсказать» как выглядит свободная рука пианиста. Для этого мы предлагаем кончиками пальцев как бы «смотреть» на клавиши, а не вверх, или в стороны (как это бывает когда рука напряжена). Образ «глядящих» на клавиши кончиков пальцев, уточняющийся соответствующим «физическим показом» учителя, помогает незрячему составить представление о собранной, свободной руке.

Говоря о показе незрячим учащимся приёмов игры на инструменте, ш,

естественно, не ставим себе целью перечисление возможных образцов использования различных сравнений, образов осязательных восприятий и т. п., способных в известной мере компенсировать отсутствующее у них зрительное восприятие. Фантазия и опыт подскажут педагогу те из них, которые наилучшим образом послужат указанной цели в каждом конкретном случае.

Слова: «посмотреть», «увидеть» и т. п. – обычные в лексиконе незрячих.

Нам представляется правильным высказывание В. Л. Михелис, по поводу того, что «конкретные, осязательные восприятия, связанные, с одной стороны, с действием и, с другой стороны, со слуховым контролем, помогают ученику извлекать звуки на инструменте правильно организованной рукой»¹³⁴

Принципиально важным здесь является то, чтобы используемые педагогом словесно-описательные средства были адресованы к доступному для незрячих опыту их чувственно-образного восприятия. Однако, истинную ценность воспитываемое педагогом у незрячего ученика представление о характере нужного приёма, движения руки, ощущения её свободы и т. д., обретет лишь в связи с осознанием им возможности достижения с их помощью намеченного и желаемого звукового результата. Именно звуковой результат, являясь целью, побуждающей ученика (руководимого педагогом) к отысканию нужного приёма, явится, в то же время, и решающим критерием в оценке его целесообразности. Так, описывая незрячему ученику характер движения руки в гаммообразном движении, заключающем в себе те «волны» и «петли» (Г. Г. Нейгауз), о которых мы уже писали, мы связываем показ движения с поставленной перед ним звуковой целью – достижением ровного, не нарушаемого в моментах подкладывания первого пальца и перекладывания руки через него, звучания мелодической линии. К этой же звуковой цели направлен и показ волнообразного движения руки в арпеджио, лёгкие и мягкие движения рук вверх (снятия) в конце фраз – для смягчения звучания и т. д.

Укажем в заключение на один из важных моментов, который должен учитываться при словесном описании незрячим ученикам того или иного

¹³⁴ Михелис В. Л. Первые уроки юного пианиста. – Л.: Музгиз, 1962, с. 4.

технического приёма, движения руки. Он заключается в том, что педагог должен уметь объяснить ученику точными словами, какая часть руки (или какой палец) совершает неверное действие и как нужно делать правильно. А. П. Щапов пишет: «При словесных пояснениях движений следует отказаться от бытующей неточной терминологии и пользоваться научными (анатомическими) названиями частей руки»¹³⁵ Педагог должен знать строение руки и не называть, например, запястье кистью (как это часто делают) и т. п. Для незрячих этот момент приобретает особое значение, так как обозначение при объяснении движений одних и тех же их элементов разными, часто случайными терминами затрудняет понимание движений.

Таким образом, точное словесное описание характера движения руки (и отдельных её частей), уточняемое и конкретизируемое соответствующим «физическим» показом и, что особенно важно, совершаемого с целью достижения намеченного звукового результата – вот путь показа слепым ученикам тех или иных технических приёмов, представление о которых недоступно им из-за невозможности зрительного восприятия игры пианиста (учителя).

3.6 Методические принципы воспитания пианистической техники у слабовидящих учащихся

Как показали наши наблюдения, путь фортепианного обучения слабовидящих учащихся отличается от того, который свойствен незрячим. Для определения методических принципов обучения слабовидящих фортепианной игре, необходимо уточнить вопрос: в чём их преимущества перед невидящими учащимися, а также в чём состоит опасность переоценки этих преимуществ?

Если исследованная нами специфика методики воспитания в процессе фортепианного обучения у незрячих учащихся вытекала из того, что они не

¹³⁵ Щапов А. П. Фортепианная педагогика. – М.: Советская Россия, 1960, с. 73. Режим электронного доступа: http://studbooks.net/1081402/kulturologiya/schapov_fortepiannaya_pedagogika

видят клавиатуры и не видят приёмов игры пианиста (учителя), то эти основные факторы, видимо, отпадают, когда речь идёт о слабовидящих учащихся, которые видят и то, и другое. Однако, в области фортепианного обучения, это несомненное их преимущество перед незрячими учащимися, заключает в себе и определённую потенциальную опасность. Дело в том, что недостаточная острота остаточного зрения не позволяет, с одной стороны, полностью приблизить обучение их к обучению зрячих, с другой же стороны – существенно отличает от обучения незрячих.

Во-первых: слабовидящие, как правило, видят клавиатуру неясно – они видят её общие контуры, расположение октав, но не видят отчётливо сами клавиши. Во-вторых: приёмы и жестикуляция пианиста (учителя) улавливаются ими лишь в общих чертах. Таким образом, неясное видение клавиш не позволяет им вырабатывать точные движения рук при опускании их на клавиатуру сверху (то есть без «нащупывания» клавиш), как это делают зрячие пианисты. Как показывает наша практическая работа с подобного рода обучающимися, это особенно проявляется в переносах ими рук на значительные расстояния. Здесь их результаты зачастую ниже, чем у незрячих. Что же касается возможности подражательной деятельности в освоении приёмов игры пианиста (учителя), то их возможности в сравнении с незрячими несравненно больше, хотя и далеко не такие как у зрячих.

Специфическая сложность фортепианного обучения слабовидящих учащихся проистекает из некоей как бы раздвоенности психологической установки, сказывающейся в проявляемой ими неуверенности при выборе надёжного фундамента для своих двигательных умений между зрением и кинестезией. Мы уже указывали на то, что зрительные восприятия слабовидящих могут тормозить развитие в тех областях формирования пианистических навыков, где целесообразнее использование других полноценных ощущений и восприятий.

Как показали наши наблюдения, для естественно складывающихся у них приёмов игры на фортепиано характерны черты, приближающие их к тем,

которые свойственны незрячим – боязнь оторваться от клавиатуры, недостаточная пластика и т. д.

Вместе с тем, тенденция к использованию зрительных восприятий мешает надлежащему развитию их кинестезических ощущений там, где последние могут явиться более надёжной опорой, по сравнению с неполноценным зрением, в выполнении определённых физических действий (переносы рук на значительные расстояния и т. п.).

В связи со сказанным, можно сделать вывод о правильности применения такой методики обучения слабовидящих учащихся, которая поставит целью воспитание у них кинестезии в той же мере, какая представляется необходимой в отношении незрячих. Практически, основной путь для этого следующий: педагог, с самого начала работы с таким учеником, приучает его не вглядываться в клавиши, при опускании руки на неё сверху, исключая также и возможность «нащупывания», – то есть делает то же, что и в занятиях с незрячим.

Таким образом, выработка точных движений должна воспитываться у слабовидящих учащихся, так же, как и у незрячих на основе воспитания способностей «предслышания», «чувства расстояния» и кинестезического ощущения самого движения.

Что же касается использования метода словесных описаний нужных приёмов игры и «физического» показа, то он сохраняет своё значение и в занятиях со слабовидящими учащимися, в случае неясного видения ими приёмов игры пианиста (учителя), хотя преимущества их перед незрячими, как уже указывалось, несомненны.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Фортепианное обучение незрячих и слабовидящих учащихся в целом основывается на положениях общей фортепианной педагогики. В то же время оно является специфическим, что обусловлено невозможностью полноценного для них зрительного восприятия:

1. клавиатуры;
2. приёмов игры и жестикуляции пианиста (учителя).

Отсутствие зрительного восприятия клавиатуры определяет своеобразие формирующейся у них пианистической техники, характеризующейся:

1. «прикованностью» рук к клавиатуре, объясняющейся боязнью не попасть на нужные клавиши;
2. неумением пользоваться свободными дугообразными движениями в переносах рук на расстояния.

Отсутствие зрительного восприятия приёмов игры и жестикуляции пианиста (учителя) отрицательно сказывается в том, что:

1. лишает их возможности осваивать необходимые технические приёмы на основе подражательной деятельности, которая в обучении зрячих играет важную роль;
2. снижает уровень эмоционального восприятия ими музыкального показа-исполнения пианиста (учителя).

Необходимость компенсации ущерба, наносимого слепотой в обучении игре на фортепиано, определила педагогическую направленность исследования, выразившуюся в изыскании педагогических средств воздействия, направленных на:

1. воспитание у незрячих способности опускать руки на клавиши без предварительного «нащупывания» их (вертикальным движением);

2. обучению их свободным, дугообразным движения в переносах рук на расстояния;
3. расширению в целом круга используемых пианистических приёмов;
4. повышению уровня эмоционального восприятия музыки, снижаемому отсутствием зрительных впечатлений.

Научной основой теории компенсации слепоты является, рассматриваемое учение И. П. Павлова о способности организма к замещению утраченных функций того или иного анализатора с помощью деятельности других – сохранных, в связи с потребностями, возникающими в процессе специфической для человека познавательной и трудовой деятельности.

В фортепианном обучении незрячих учащихся следует исходить из возможности замещения функций зрительного анализатора деятельностью слухового и двигательного. В совместной их деятельности ведущая роль отводится слуховому анализатору, так как именно на него, в первую очередь, возлагается та функция контроля за перемещением рук в пространстве в процессе игры на инструменте, которую у зрячего пианистов выполняет зрение.

Замена в фортепианной игре у незрячих учащихся зрительных функций слуховыми вытекает из возможности воспитания у них необходимых звуковысотно-пространственных связей, суть которых заключается в осознании определённых звуковысотных соотношений одновременно и как пространственных. Преодоление тенденции незрячих учащихся к «нащупыванию» клавиш возможно при условии овладения ими навыком игры *non legato*, заключающемся в умении опускать руки на клавиши сверху вертикальным движением. Для незрячих учащихся освоение такого навыка – путь к овладению необходимым комплексом разнообразных пианистических приёмов. Именно с него должно начинаться обучение их игре на фортепиано.

Навык игры *non legato* может быть освоен незрячими учениками лишь на основе соответствующего развития способности «предслышания» предстоящего к взятию звука. «Предслышание» звука, представляющее собой

одно из свойств музыкально-слухового сознания, для незрячих приобретает особое значение.

Исходя из того, что способность «предслышания» является исходным моментом в организации точных игровых движений незрячих учащихся, развитие слуховой сферы в целом следует считать важнейшей задачей фортепианного обучения. При этом особо выделяется слуховое переживание (чувство) интервала.

Специфика воспитания у незрячих чувства интервала связана с необходимостью уделять особое внимание развитию одного из его элементов – «чувству расстояния» (или умению оценивать дистанцию между звуками). «Чувство расстояния» развивается у незрячих учащихся в процессе обучения переносам рук по интервалам. Важным педагогическим принципом является постепенность в увеличении дистанции между звуками интервалов – от малых к большим.

Собственно переносы рук на расстояния осуществляются незрячими с помощью кинестезического ощущения движения руки, направляемой к нужной клавише благодаря способности «предслышать» звук, «чувствовать расстояние» до неё.

Специфическая особенность словесных пояснений в занятиях с незрячими заключается в необходимости преимущественного оперирования понятиями и образами, доступными их чувственному восприятию.

Методика обучения слабовидящих учащихся должна исходить из факта неполноценности сохранного зрения для удовлетворения требований, выдвигаемых фортепианным исполнительством. В фортепианном обучении слабовидящих сохраняют своё значение вопросы, связанные с воспитанием кинестезии, и, следовательно, методы обучения двигательного навыкам, основанным на слуховом «предслышании», «чувстве расстояния» и кинестезическом ощущении движения.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано – М.: Музыка, 1971. – 288 с.
2. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. – М. АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
3. Антонова Ю. П. О некоторых проблемах обучения студентов фортепианного класса в специализированном ВУЗе искусств: специфические задачи и пути их решения // Сборник «Образование, реабилитация и формирование творческой личности учащихся с ограниченными физическими возможностями средствами культуры и искусства» (материалы научно-практической конференции) М.: Государственный специализированный институт искусств, 2008, с.40-45.
4. Антонова Ю. П. Обучение незрячих и слабовидящих игре на фортепиано в средних специальных и высших учебных заведениях – М.: «Спутник+», – 60 с.
5. Антонова Ю. П. Работа в классе специального фортепиано со студентами, имеющими физические ограничения // Сборник «Творческое образование для людей с ограниченными физическими возможностями» (материалы Международной научно-практической конференции). – М.: Государственный специализированный институт искусств, 2013, с. 15-19.
6. Антонова Ю. П., Диденко Н. С. Хрестоматия для обучения игре на фортепиано слепых и слабовидящих учащихся «Шаг за шагом» (учебно-методическое пособие) – М.: Экон-Информ, 2007, – 117 с.
7. Антонова Ю. П., Диденко Н. С. Шаг за шагом: сборник пьес и этюдов для обучения игре на фортепиано слепых и слабовидящих учащихся (хрестоматия) – М.: 2009, – 122 с.
8. Антонова Ю. П., Калицкий В. В. О специфике преподавания специального фортепиано незрячим обучающимся в вузе // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование», №1, 2016, с. 131-141. Режим

электронного доступа: http://мпгу.рф/wp-content/uploads/2014/10/Music-Art_13-2016.pdf

9. Антонова Ю. П., Калицкий В. В. Работа с невидящими музыкантами-исполнителями в специализированном фортепианном классе: опыт, проблемы, пути решения // Сборник «Искусство, дизайн и современное образование» материалы международной научно-практической конференции. Сер. «Научные труды РГСАИ», 2015, с. 482-492. <http://elibrary.ru/item.asp?id=26064778>
10. Антонова Ю. П., Калицкий В. В. Работа с невидящими музыкантами-исполнителями в фортепианном классе // «Высшее образование в России», № 7, 2016, с. 152-160, режим электронного доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26378216>
11. Антонова Ю. П., Калицкий В. В. Specifics of work with blind musicians-performers in a special piano class: experiece, problems, solutions // «Advances in Social Science, Education and Humanities Research» №23, с. 546-551, DOI: <http://dx.doi.org/10.2991/icadce-15.2015.130> Режим электронного доступа: <http://www.atlantis-press.com/php/paper-details.php?from=author+index&id=23877&querystr=publication%3Dicadce-15>
http://www.atlantis-press.com/php/download_paper.php?id=23877
12. Антонова Ю. П., Кухаренко Е. М. К вопросу о специфических особенностях работы с незрячими в классе фортепиано специализированного ВУЗа: размышления в форму диалога // Сборник «Искусство, дизайн и современное образование» материалы международной научно-практической конференции. Сер. «Научные труды РГСАИ», 2016, с. 33-51
13. Антонова Ю. П., Кухаренко Е. М. К вопросу о специфических особенностях работы с незрячими в классе фортепиано специализированного вуза: размышления в форме диалога. Часть 1 // «Учитель музыки», №2, 2016, с. 49-51.
14. Антонова Ю. П., Кухаренко Е. М. К вопросу о специфических особенностях работы с незрячими в классе фортепиано специализированного вуза:

- размышления в форме диалога. Часть 2 // «Учитель музыки», №3, 2016, с. 43-49.
15. Баренбойм Л. А. Фортепианная педагогика. Часть 1. // Предисловие Г. Г. Нейгауза. – М.: Музгиз, 1937. – 212 с.
 16. Беркман Т. Л. Индивидуальное обучение музыке. Музыкально-эстетическое развитие школьников в процессе обучения игре на фортепиано. – М. Просвещение, 1964. – 220 с.
 17. Бетховен Л. ван. Тридцать две сонаты для фортепиано // ред. и комментарии А. Б. Гольденвейзера – М.: Музыка, 1966. – 288 с.
 18. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология освоения знаний L в школе. – М.: Наука, 2011. Режим электронного доступа: http://koi.tspu.ru/koi_books/nikolskaya2/puzvh.htm
 19. Бранштеттер А. Преподавание музыки в училищах слепых детей. – СПб.: тип. Ю. Штауфа (И. Фишона), 1887. – 35 с.
 20. Брейтгаупт Р. М. Естественная фортепианная техника. Учение о движении, посадка, этюды. – М.: Музторг, 1928. – 105 с.
 21. Бюрклен К. Психология слепых: Пер. с нем. / Под ред. В. А. Гандера. – М.: Учпедгиз, 1934. – 264 с.
 22. Виллей П. Педагогика слепых. Учпедгиз. – М., 1936. – 198 с.
 23. Выготский Л. С.. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. – М. АПН РСФСР, 1960, с. 179. – 462 с. Режим электронного доступа: <http://www.twirpx.com/file/1095915/>
 24. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве // ред.-сост. Хентова С. М. – М., Л.: Музыка, 1965. – 315 с.
 25. Голубева О. В. Влияние развития способностей к импровизации на творческий облик студентов- музыкантов // Сборник «Образование, реабилитация и формирование творческой личности учащихся с ограниченными физическими возможностями средствами культуры и искусства» (материалы научно-практической конференции) – М.: Государственный специализированный институт искусств, 2008, с.45-47.

26. Голубева О. В. Развитие навыков музыкальной импровизации у студентов специализированного вуза // Сборник научных статей «О проблемах реабилитации инвалидов средствами искусств». – М., 2015, с. 45-47,
27. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М.: Музгиз, 1961, с. 57-58. Режим электронного доступа: <http://ale07.ru/music/notes/song/fortepiano/gofman.htm>
28. Гохфельд Ю. М. Об обучении слепых детей игре на фортепиано // «Дефектология», 1975, № 2, с. 11-37.
29. Гохфельд Ю. М. Развитие двигательных приёмов, умений и навыков у слепых и частичнозрячих учеников в процессе обучения их игре на фортепиано: дис. ... канд. пед. наук. – М.: Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения АПН СССР, 1975. – 172 с.
30. Гребнев А. Ф. Методика музыкально-художественного воспитания слепых: руководство для педагогических техникумов, высших педагогических учебных заведений и преподавателей. – М.: Учпедгиз, 1934. – 134 с. Режим электронного доступа: http://tlib.gbs.spb.ru/dl/016_248062.pdf/info
31. Земцова М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1956. – 420 с.
32. Зотов А. И., Феоктистова В. А. К вопросу о возрастных и индивидуальных особенностях формирования представлений у слабовидящих школьников IV-VIII классов // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Л., 1968. Т. 344.
33. Иевская И. Е. Особенности работы на уроках фортепиано со слабовидящими студентами. Режим электронного доступа: <https://pedsite.ru/publications/91/11220/>
34. Коваленко Б. И., Коваленко Н. Б. Тифлопедагогика. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 433 с.
35. Коган Г. М. Работа пианиста. – М.: Музыка, 1969. – 343 с. Режим электронного доступа: <http://bookfi.net/dl/1212955/31734f>
36. Коган Г. М. У врат мастерства. – М.: Музыка, 1969. – 282 с.

37. Коростелева Е. В. Специфика работы с незрячими учащимися в классе специального фортепиано. Режим электронного доступа: <http://lektsii.org/5-67538.html>
38. Кувшинников Н., Соколов М. Школа игры на фортепиано для второго года обучения. – М.: Советский композитор, 1964. – 171 с.
39. Литвак А. Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.
40. Марголин З. И. История обучения слепых. – М.: Учпедгиз, 1940. – 136 с.
41. Мартинсен К.. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. – М.: Музыка, 1966, – 130 с.
42. Метнер Н. К. Повседневная работа пианиста и композитора. – М.: Музыка, 1979. Режим электронного доступа https://vk.com/topic-1885488_3519941
43. Мильштейн Я. Советы Шопена пианистам. – М.: Музыка, 1967. – 176 с.
44. Михелис В. Л. Первые уроки юного пианиста. – Л.: Музгиз, 1962. – 64 с.
45. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Гос. муз. изд-во, 1958. – 202 с.
46. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. – М.: Книга по Требованию, 2012, с. 270. Режим электронного доступа: <http://static.my-shop.ru/product/pdf/119/1183853.pdf>
47. Павлов И. П.. Полное собрание . сочинений в 3-х томах. – М.: Изд-во АН СССР, 1940-1949.
48. «Первые шаги маленького пианиста». Хрестоматия // сост. Г. Варанова, А. Четверухина. – М.: Музыка, 1992. – 130 с.
49. Перельман Н. В классе рояля. – М.: Классика XXI, 2016. – 160 с.
50. Петько Н. В. Основные трудности в процессе обучения игре на фортепиано слепых и слабовидящих учащихся. Режим электронного доступа: http://www.rusnauka.com/19_AND_2013/MusicaAndLife/1_142501.doc.htm
51. Прокофьев Г. Игра на фортепиано. – М.: Госуд. издательство, музыкальный сектор, нотопечатня, 1927. – 88 с.

52. Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя-пианиста // под ред. Б. М. Теплова . – М.: Из-во АПН РСФСР. – 212 с.
53. Савшинский С. Пианист и его работа. – Л.: Сов. композитор, 1961. – 271 с.
54. Савшинский С. Работа пианиста над техникой. – Л.: Музыка, 1968. – 108 с.
55. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Режим электронного доступа: <https://perspektiva-inva.ru/protectrights/law/international/vw-504/>
56. Сверлов В. С. Пространственная ориентация слепых. – М.: Учпедгиз, 1951. – 150 с.
57. Сеченов И. М. Участие органов чувств в работе рук у зрячего и слепого. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1947. – 444 с.
58. Соболев А. Музыкальное воспитание и его корригирующее значение в развитии слепых и слабовидящих детей. Специальная школа. Вып. 4, М.: «Просвещение», 1965, с. 22-43.
59. Строкова Н. В. Развитие эмоционального восприятия у учащихся с нарушением зрения на занятиях фортепиано. Режим электронного доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-vozpriyatiya-u-uchaschihsya-s-narusheniem-zreniya-na-zanyatiyah-fortepiano>
60. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Режим электронного доступа: <http://megapredmet.ru/1-13669.html>
61. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий М.: АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
62. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим электронного доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
63. Фейнберг С. Пианизм как искусство. – М.: Музыка, 1969. – 598 с.
64. Хватцев М. Е. Недостатки речи у слепых детей и подростков и методы предупреждения и устранения их // Ученые записки ЛГПИ им. А. Н Герцена. – Л., 1938. Т. 13. – 366 с.

65. Чайковский М. И. Жизнь Петра Ильича Чайковского. т. 1. Режим электронного доступа: <http://www.tchaikov.ru/modest-book.html>
66. Чайковский П. И. Детский альбом. М.: Кифара, 2011. 48 с.
67. Черни К. Избранные этюды для фортепиано // ред. Г. Гермера. – М.: Музыка, 2014. – 96 с.
68. Штейнхаузен Ф. Техника игры на фортепиано. М., Музсектор Госиздата, 1926. – 91 с.
69. Шуман Р. Избранные статьи о музыке. – М.: Музгиз, 1956. – 400 с.
70. Щапов А. Д. Первоначальное обучение игре на фортепиано. – М.: Искусство, 1938. – 61 с.
71. Щапов А. П. Некоторые вопросы фортепианной техники. – М.: Музыка, 1968. – 248 с.
72. Щапов А. П. Фортепианная педагогика. – М.: Советская Россия, 1960. – 172 с.
Режим электронного доступа: http://studbooks.net/1081402/kulturologiya/schapov_fortepiannaya_pedagogika
73. Якупов А. Н. О социально-культурной реабилитации инвалидов в сфере искусства // «Художественное образование и наука», №1, 2014, с. 3-16,
74. Якупов А. Н. К проблеме реализации инклюзивного образования» // Сборник статей по результатам международной научно-практической конференции «Творческое образование для людей с ограниченными физическими возможностями», М., РГСАИ, 2014, с. 7-10.
75. Якупов А. Н. Концепция системы инклюзивного художественного образования в Российской Федерации. Режим электронного доступа: http://rgsai.ru/images/img_for_material/news/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D1%8B%20%D0%B8%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%85%D1%83%D0%B4%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0

[%BE%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F.pdf](#)

76. Ярмоленко А. В., Беликова М. М. Обследование моторной сферы слепых детей. В кн. «Вопросы изучения и воспитания личности, под ред. акад. В. М. Бехтерева. – Л.: Ин-т по изучению мозга и психич. деятельности, 1928, с. 92.
Режим электронного доступа:
http://elib.gnpbu.ru/sections/0500/voprosy_izucheniya_i_vospitaniya_lichnosti
77. Moser H. J. Blinde Musiker aus sieben Jahrhunderten. – Hamburg: H. Sikorski, 1956. – 82 s.