

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования
Детская музыкальная школа № 5 «Созвучие» г. Перми

Методическое сообщение

«Методы работы над музыкальным произведением в классе фортепиано»

Пуляева Наталья Сагидовна

преподаватель ДМШ № 5 «Созвучие»
Отделение «Специальное Фортепиано»

Пермь, 2022г.

Содержание.

Методы работы над музыкальным произведением в классе фортепиано.

Введение.	3
Первый этап работы: методы работы	3
Второй этап работы: методы работы	6
- Звучание инструмента, фразировка, динамика и агогика	7
- Аппликатура, педализация.	11
- Принципы технического овладения произведением, темп.	13
Третий этап работы над произведением: методы работы	14
Заключение.	20
Список литературы.	22

Введение.

Музыкальное и психологическое ознакомление с произведением (представление о характере, структуре, стиле, индивидуальном своеобразии и идейном содержании пьесы, познание основной технической концепции).

Методы работы:

1. Неоднократная игра с листа пьесы целиком (в значительной мере вольно обращаясь с деталями текста, по возможности бегло), либо – ознакомление с пьесой при помощи прослушивания (можно с одновременным дирижированием), пропевание ее с соблюдением ритма и темпа.
2. Проигрывание отдельных характерных элементов музыкальной структуры, например: тем, модуляций, и. т. п., (усвоение музыкальной формы).
3. «Собирание» всех разделов произведения в единое целое, работа над ним, выучивание на память.
4. Чтение литературы о композиторе, его эпохе, стиле, и. т. д., составление общей оценки произведения, исходя из современных эстетических взглядов.

Три этапа работы над музыкальным произведением.

Первый этап работы.

Приступая к новому для себя сочинению, учащийся знакомится с ним, просматривает, проигрывает несколько раз целиком, затем занимается подробным разбором текста. Далее он переходит к отдельным, прежде всего основным и постепенно все более детализируемым исполнительским задачам, сосредоточивает внимание на различных элементах музыкальной ткани и на тех или иных требованиях к исполнителю. Позже на первый план выступает воссоздание из больших или меньших построений, разделов произведения единого целого и работа над воплощением общего исполнительского замысла. Таким образом, учащийся, начав с целого, на основании своих представлений о нем работает далее над различными частными задачами и вновь возвращается ко всему произведению уже на новом уровне. Следует учитывать, что такое членение все же весьма условно, так как на практике данные этапы работы не только неразрывно связаны между собой и не могут быть точно разграничены, но нередко в значительной мере совпадают или, во всяком случае, частично взаимопроникают. Это касается, например, окончания разбора и начала работы над различными частными задачами; завершающий этап всегда включает продолжающееся, в тоже время совершенствование деталей.

Благодаря исключительному разнообразию и неисчислимому множеству ценных в художественном отношении произведений,

фортепианная литература предоставляет педагогу широкие возможности для полноценной работы с учащимися. В соответствии со всем ходом занятий, умело подбирая произведения, педагог руководит развитием ученика. Таким образом, изучаемые произведения предстают в качестве своего рода «средства», позволяющего овладеть какими-либо пианистическими навыками, достичь определенного уровня музыкальной подготовки. Однако такое понимание роли художественного произведения было бы не только весьма узким, но и вредным, порочным. Работа над каждым произведением должна рассматриваться, прежде всего, как приобщение учащегося к миру прекрасного, как еще один шаг, часто и совсем небольшой, к раскрытию его творческой индивидуальности. Одновременно с этим будут всегда разрушаться и соответствующие пианистические задачи. Цель работы над конкретным произведением - содержательное, яркое, технически совершенное исполнение.

Общую задачу пианистического обучения можно определить как развитие у учащегося любви к музыке, способности к эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения, яркости их восприятия и обеспечение всесторонней музыкальной подготовки, которая позволила бы исполнять сочинения самых различных стилей и жанров, раскрывая перед слушателем их художественное содержание.

Причина непонимания учеником исполняемой музыки может заключаться в сложности для него образного содержания, плохом музыкальном воспитании, неумении уловить настроение данного сочинения, увидеть наиболее для него характерное. Эффективность этой помощи в значительной мере определяется тем, насколько глубоко сам педагог чувствует выразительность, красоту музыки. Если произведение кажется педагогу малоинтересным, не заслуживающим внимания, то он не сможет быть по-настоящему полезен ученику.

Занимаясь со школьниками первого-второго года обучения, нередко приходится подробно рассказывать о той или иной пьесе, пояснять ее содержание, создавая иногда целую программу. Позже это становится ненужным.

Общее и музыкальное развитие ученика позволяет прибегать к пояснениям такого типа, когда привлеченный педагогом художественный образ или удачное сравнение как бы «освещают» характер сочинения, какую-нибудь его деталь. Наряду с показами на фортепиано подобные замечания способствуют тому, что учащийся глубже чувствует авторский замысел, своеобразие и выразительность музыкальной мысли, характерные особенности произведения.

Для более глубокого понимания сочинения преподаватель нередко по ходу занятий знакомит учащегося с какими-либо фактами из жизни композитора, его воззрениями, характеризует его эпоху и творчество в целом, проводит параллели с другими произведениями - инструментальными, симфоническими, отмечая их специфические черты или, наоборот, находя

общее в художественных образах. Занимаясь с достаточно подготовленным учащимся, можно порекомендовать ему самому ознакомиться с данными произведениями, поинтересоваться также литературой, посвященной композитору. Возможно в процессе работы прослушивание записи - и даже различных записей - изучаемого, а нередко и других произведений того же автора. В беседе о прослушанном, подчеркиваются как те или иные характерные особенности произведения, так и подход исполнителя к передаче авторского замысла, типичные для каждого исполнения черты, детали трактовки. При этом нельзя забывать, что запись не должна восприниматься учащимися как объект для подражания. В центре внимания всегда остается само произведение, а прослушанная запись должна помочь более яркому его восприятию, проникновению в художественный замысел и созданию в итоге у учащегося собственного к нему отношения.

Ознакомившись с произведением, ученик приступает к тщательному прочтению текста, к его разбору. Грамотный, музыкально-осмысленный разбор создает основу для дальнейшей правильной работы, поэтому значение его трудно переоценить. Время, занимаемое разбором, его музыкально-художественный уровень будут самыми разными для учащихся различной степени музыкального развития и одаренности, но во всех случаях на данной начальной ступени работы не должно быть неряшливости, небрежности.

В связи с тем, что в некоторых редакциях имеются различные спорные моменты, педагогу целесообразно предварительно вносить в ноты нужные исправления. Следует разбирать произведение сначала совсем небольшими частями, относительно законченными построениями, дольше останавливаясь на более трудных. Нередко особого внимания требует метроритмическая точность исполнения. Разбор партий каждой рукой отдельно обычно нужен ученикам младших классов, но в сложных построениях должен применяться и более подготовленными.

Необходимо, чтобы учащийся с самого начала обязательно обращал внимание на фразировку, иначе его игра будет лишена всякого смысла. Надо приучать еще при разборе слышать фразу, воспринимать каждую в развитии и «вести» ее. Нередко ученики, не успев дослушать одно построение, «набрасываются» на следующее. Причина заключается в невнимании к смыслу исполняемого и, как следствие, к «дыханию» в музыке.

На этой стадии работы большей частью нельзя еще говорить об игре в надлежащем темпе, об уточнении динамических нюансов, об агогике, педализации и о многом другом. Однако звуковысотная точность и метроритмическая тщательность прочтения нотных знаков, применение указанных штрихов и, как только что говорилось, элементарная осмысленность фразировки, слышание гармонической основы обязательны при разборе любых произведений.

Надо также подчеркнуть важность внимания учащегося к аппликатуре, так как, небрежное отношение к ней затрудняет и удлиняет работу. Конечно, позже аппликатура может частично меняться, к решению аппликатурных вопросов должны привлекаться и сами учащиеся.

При разборе нельзя устанавливать каких-либо точных правил пользования педалью. Учащиеся старших классов школы, конечно, будут применять правую педаль, когда этого требует характер произведения, но ученикам, недостаточно освоившимся с педализацией, следует вводить ее позже, когда обеспечено знание текста и должное качество беспечального звучания.

Весьма важный вопрос - игра на память. Значительную часть произведений полезно знать наизусть еще в начале изучения. В таком случае исполнение на память становится особенно удобным и естественным для ученика. Кроме того, это нередко облегчает и ускоряет самый ход работы над сочинением, так как ученик, будучи не связан с постоянным чтением нотного текста. В то же время необходимо предостеречь от запоминания неточно разобранных произведений. Чем труднее дается ученику правильный разбор, тем осторожнее следует быть с выучиванием наизусть.

Механическое заучивание, достигаемое путем лишь многократного и часто формального, бездумного проигрывания произведения, основано, главным образом, на моторной памяти. Она может изменить исполнителю при волнении. Необходимо также осознать логику в последовательности разделов произведения, в строении того или иного эпизода, представлять гармонический план, рисунок фигурации, характерные особенности. Чрезвычайно важно, чтобы ученик всегда слышал и видел в нотах, где ошибается, знал, в чем суть данной неточности или затруднения в запоминании. Выучивание на память следует вести сначала по отдельным, большим или меньшим - разделам, построениям, в медленном темпе; затем переходить к соединению их в более крупные части и далее - к медленному же проигрыванию всего произведения с тщательным вслушиванием и детальным осознанием текста. А. Б. Гольденвейзер сказал: «Если человеку, когда он играет наизусть, сказать - играй медленнее и ему сделается от этого труднее, то это первый признак, что он, собственно, не знает наизусть, не знает той музыки, которую играет, а просто наболтал ее руками. Вот это набалтывание - величайшая опасность, с которой нужно постоянно и упорно бороться».

Второй этап работы.

Сочетание общих и частных задач в работе над произведением
Методы работы:

1. Звучание инструмента, фразировка, динамика и агогика.
2. Аппликатура, педализация.
3. Принципы технического овладения произведением, темп.

Остановимся на некоторых общих проблемах второго этапа. Первая из них – звучание инструмента. Вспомним слова К.Н. Игумного: работать «медленно» и «выразительно», чтобы услышать протяженность звука, чтобы звук «лился». Навык такой работы нужно воспитывать.

Звучание инструмента, фразировка, динамика и агогика.

Чрезвычайно важно научить любить самый обычный фортепианный звук - полный, мягкий, сочный - и привить потребность в таком звучании; условно назовем его естественным. Оно достигается как бы само собой при умении учащегося пользоваться возможностями фортепиано и собственными руками. Если этого умения пока еще нет, то путем показов, объяснений, работы на уроке, внимательных домашних занятий надо добиваться того, чтобы погруженные в клавиши пальцы учащихся, вместе со свободно опирающимися на них кистью, рукой, давали такое звучание. Ученику нужно уметь опустить пальцы и руку «в клавиши», «в рояль», хорошо почувствовать клавиатуру, как бы преодолевая ее сопротивление, прислушаться к тому, как звучит инструмент, сыграть так какое-либо построение. Пока учащийся еще не владеет своими руками, ощущение опоры легче приобрести при работе над произведением аккордового изложения, требующим большой наполненности звучания. В этом случае проще понять сущность задачи и освободить свой пианистический аппарат, почувствовать, как вся рука опирается на пальцы, ощутить помощь мышц плеча и спины, одновременно воспринимая звуковой результат такого погружения в клавиши.

Параллельно с работой над аккордовой фактурой нужно искать звучание - и связанное с ним ощущение - при исполнении мелодической линии. Ученику необходимо, прежде всего, овладеть умением «слушать вперед», то есть, играя и прослушивая звуковую линию, целенаправленно вести ее слухом, несколько предвосхищая появление реального звучания каждой последующей ноты, интонации, мотива. В то же время обязательно владеть простыми пианистическими навыками, технически обеспечивающими это ведение. Отчетливое слуховое представление вообще вызывает соответствующую подготовку пианистического аппарата, в рассматриваемом нами случае - к исполнению мелодической линии. Внимательнейшее вслушивание в плавность звучания, во все интонации поможет обеспечить хорошее качество ведения всей звуковой линии. Нельзя «давить» на клавиши - так создается вязкость звучания и прерывистость мелодической линии; в то же время необходимо добиваться определенности и устойчивости звукоизвлечения. Учащийся должен почувствовать особое единство звукового начала и чисто исполнительского физического ощущения клавиатуры, удобства всего пианистического аппарата. Без ощущения такого единства вряд ли будет достигнуто и подлинное полнозвучие. Естественный

певучий, насыщенный звук, который возможен лишь при свободном аппарате,- не только одно из важнейших средств выразительности: это - фундамент звукового мастерства, на основе которого можно создавать бесконечное темброво-динамическое богатство звучания.

Большое значение в развитии красочности, разнообразия звучания имеет изучаемый репертуар: сочетание различных произведений должно давать достаточно материала для выработки необходимых пианистических качеств. На протяжении всех лет занятий ученику надо систематически работать над произведениями разных жанров, характеров и стилей, так как именно выразительные особенности изучаемой музыки определяют исполнительские задачи и позволяют достигнуть разнообразия колористической палитры. Главной здесь становится проблема органической взаимосвязи слухового представления конкретной звуковой цели и особой тонкости, чуткости реализующих его концов пальцев играющего. Надо воспитывать не только «предслышание» звучания, но и своего рода «предощущение» в конце пальца как бы самого звука - его характера, окраски, всего комплекса выразительных качеств. Чем тоньше и точнее ощущения, выработанные в концах пальцев, тем реальнее достижение представляемой слухом звуковой цели.

На данном этапе особое значение приобретает фразировка. Только вдумчивое отношение к фразе позволит вникнуть в музыкальное содержание исполняемого. Фразировка требует понимания выразительной роли структуры произведения, умения воспринять фразу как цельное построение. В каждой фразе есть известная точка, которая составляет логический центр фразы», - считал К. Н. Игумнов. «Интонационные точки - это как бы особые точки тяготения, влекущие к себе центральные узлы, на которых все строится. Они очень связаны с гармонической основой. Теперь для меня в предложении, в периоде всегда есть центр, точка, к которой все тяготеет, к которой все как бы стремится. Это делает музыку более ясной, слитной, связывает одно с другим».

Смысл, заложенный в той или иной фразе, надо выявить, не теряя взаимосвязи с предыдущим и последующим. Нередко приходится напоминать учащемуся школы, что вести линию музыкальной фразы необходимо и при исполнении штрихом *non legato*, чувствовать фразу при паузах, которые не должны прерывать развитие произведения. «Всякая музыка всегда была расчленена дыханием, - писал А. Б. Гольденвейзер. - Живое дыхание, которое является первым всякого выразительного исполнения, должно быть неотъемлемым свойством и фортепианного исполнения... Особенно важно осознать природу живого дыхания как основу музыкальной речи и помнить о том, что слушать музыку без этого живого дыхания мучительно». Начиная с самых простых сочинений педагогу необходимо обращать внимание ученика на эту сторону исполнения. Ощущение дыхания и выявляющих его цезур, понимание значения этих

музыкальных «знаков препинания» и целенаправленность развития музыки одно из главных условий осмысленности исполнения.

Обратимся к области динамических средств выразительности. Шкала динамических градаций, по существу, бесконечна. Ее богатство зависит от тонкости восприятия образного содержания и мастерства исполнителя, С динамикой неразрывно связана и тембровая сторона звучания: сухой, бескрасочный звук может понадобиться в весьма редких случаях и только как своеобразная звуковая краска. И учащемуся необходимо владеть различным forte, разнообразным piano. Формальные forte и piano., с которыми иногда приходится встречаться в игре учеников, связаны большей частью с плоским, необъемным звучанием, бедным по тембру; оно не имеет ничего общего с тем, которое придает исполнению подлинную выразительность.

В звучании forte важно предостеречь учащегося от опасности преувеличений и чрезмерности. Каждый ученик, уже неплохо играющий на фортепиано, понимает, что ему нужно владение мощным, сильным звучанием, но не должно при этом терять своей выразительности, насыщенности, красоты. Крупнейший русский педагог Сафронов В. И. говорил: «Когда рояль бьют, он кричит». Педагогу надо способствовать тому, чтобы учащийся представлял безграничные звуковые возможности фортепиано и присущее ему звуковое благородство.

Нередко ученики младших и средних классов школы превратно представляют себе и характер звучания в piano. Они начинают бояться самого звука инструмента, теряют точность прикосновения, ощущение опоры на клавиши, и в результате звук становится неясным, неопределенным, лишенным тембра: piano «не звучит». Приходится разъяснять, что характер звучания и в piano всегда определяется смыслом музыки; ясность же звучания необходима и при pianissimo, которое, требует особой точности прикосновения пальцев к клавишам.

В поисках колористических нюансов учащиеся порой совсем забывают об «основном» звучании, о естественной музыкальной речи на фортепиано, опирающейся на отличное владение инструментом в как бы среднем тембровом и динамическом диапазоне. Эти ученики напоминают плохих драматических актеров, злоупотребляющих переходами от крика к шепоту и забывающих об интонационном богатстве обычной речи человека. Разумеется, «средний диапазон» с возможной в его пределах выразительностью интонаций отнюдь не будет однородным и в плане динамики: он наполнен множеством динамических микронюансов, что, конечно, воспринимается не как обилие crescendo и diminuendo, а именно как живая музыкальная речь.

Иногда нужно пояснить явления своеобразной динамической «полифоничности», совмещения двух исполнительских линий: общего ярко выраженного эмоционального и динамического нарастания с рядом относительных спадов звучания внутри. Такое «уступчатое» динамическое

развитие, часто приводящее к весьма насыщенной кульминации, таит в себе специфическое выразительное значение; оно как бы затрудняет достижение смысловой вершины и тем самым усиливает эмоциональную напряженность подъема и самого его завершения, цели всего развития. Подобный композиционный прием встречается нередко, особенно в крупных произведениях романтического стиля; ничего особенно трудного для учащегося в нем нет, но иной раз надо помочь добиться большей рельефности его выявления.

В области агогики педагог также встретится с рядом положений, которые необходимо учитывать в работе. Как известно, ритм не тождествен метру, но чувство ритма не может существовать вне периодичности, создаваемой метрическим началом. «...Приходится различать живой ритм музыки и нотный метр, являющийся канвой, на которой и развивается подлинная жизнь ритма... Живой музыкальный ритм художественно обусловлен нотной записью и тяготеет к определенной метрической системе»,- писал С. Е. Фейнберг. Занимаясь с учениками, нужно воспитывать в них ощущение как метра, так и ритма, представляя себе эти два начала в обычной для исполнителя взаимосвязи. С одной стороны, в игре необходима временная точность; с другой стороны, выразительный смысл произведения вносит свои требования, корректирующие метричность. Понятие «хороший ритм» применительно к исполнению весьма широко; в него входят метрическая точность и ощущение временного пульса наряду с агогическими отклонениями. Сущность сочетания временной точности с мельчайшими отклонениями от нее, обусловленными выразительностью музыкального языка, раскрывается в понятии зонности слухового восприятия". Нужно научить чувствовать ту временную грань, которую нельзя перейти. В процессе работы ученик должен убедиться, что ритмическая свобода не может пониматься как возможность произвола; в основе ее лежит метрическое единство. При изучении произведений венско-классического стиля единство метра и ритма обычно усваивается учениками легко и естественно. В других стилях, где требуется большая ритмическая свобода, на это нередко надо обращать особое внимание. В занятиях затрагивается также вопрос о пользовании такими нюансами, как различные ускорения. Ученику должно быть известно, что этими нюансами не следует злоупотреблять, что необходимо их соответствие стилю и характеру произведения. Надо представлять себе и временную взаимосвязь этих нюансов, чувствовать естественность последующего возмещения временных сокращений (и обратного явления при замедлениях). «Все темповые отклонения подчинены определенной закономерности»,- читаем мы в книге С. Е. Фейнберга. «Каждое отклонение снова в дальнейшем уравнивается. Время сохраняется и в больших эпизодах и на малых промежутках музыкальной формы. В результате получается творческая устойчивость: равновесие ритма цельного исполнительского замысла».

Воспитание чувства ритма продолжается на протяжении всех лет работы с учеником, захватывая постепенно более широкий круг проблем. Эти задачи требуют прежде всего от самого педагога художественной тонкости, вкуса и развитого чувства меры. Помогая ученику вникнуть в авторский замысел, работая над различными частными задачами, добиваясь разнообразия и красочности звучания, надо следить за тем, чтобы в исполнении не было никакой нарочитости, чтобы используемые учеником приемы выразительности органично сливались с музыкой.

Аппликатура, педализация.

Выше упоминалось, что уже при разборе следует применять нужную аппликатуру. Значимость ее возрастает при детальной работе над различными частными задачами. Несомненно, что учащийся должен приобрести элементарную аппликатурную грамотность, хорошо усвоить аппликатуру основных технических формул - гамм, арпеджио - и пользоваться ею. Но это лишь часть вопроса, так как даже в классических сонатинах или в этюдах К. Черни и несложных сонатах, встречаются такие моменты, когда мелодический рисунок пассажа или выразительность звучания заставляют отходить от этих канонов.

Что должно стать для ученика определяющим при выборе аппликатуры? Вероятно, для каждого учащегося, первой будет мысль - сыграть так, как удобнее. Казалось бы, все верно, однако нужно привить ученику правильное понимание термина «удобство»; оно должно не абстрагироваться от смысла музыки, а определяться им. Удобной может считаться та аппликатура, с помощью которой лучше всего можно выразить авторскую мысль. То, что аппликатура имеет, прежде всего, художественное значение должно быть понятно учащемуся. Необходимо побуждать вслушиваться в различное звучание, достигаемое при исполнении разной аппликатурой, научить осознавать данное различие.

Не следует упускать из виду и взаимосвязь аппликатуры в партиях обеих рук: координация движений пальцев и кисти должна быть естественной и удобной при одновременной игре двумя руками. Обычно эти вопросы возникают при решении технических задач, чаще они связаны с одновременным исполнением последовательностей, изложенных относительно мелкими длительностями, при быстром движении, порой и однотипном рисунке. С различными вариантами таких трудностей ученику обычно приходится встречаться в этюдах, но подобные задачи требуют своего разрешения в художественных произведениях.

Чрезвычайно большую роль в работе учащегося играет правильная педализация. С самого начала надо воспитать у ученика резко отрицательное отношение к «грязной» педали, и наоборот, побуждать с удовольствием слушать педальное звучание глубокого, чистого баса или широко расположенного красивого созвучия. Ученик должен знать, что педалью всегда управляет только слух. Далее: нужно приучить спокойно, нажимать

педальную лапку и так же мягко снимать педаль. Ученику, лишь недавно начавшему играть с педалью, следует привыкнуть брать ее без стука, без судорожных движений ноги, не очень глубоко - не до предела.

Как правило, ученики впервые начинают применять педаль в пьесах спокойных, требующих медленного движения, и это позволяет обращать особое внимание на качество звучания и на сам процесс пользования педалью. Полезно дать простейшие упражнения на инструменте (без нот) на связывание различных трезвучий педалью, на выдерживание нескольких трезвучий (в разных октавах) на одном басу, при этом слушать звучание и заодно поучиться мягко нажимать педальную лапку, опускать ее и снова брать педаль. Не следует заставлять педализировать детей, которым это еще трудно физически. Лишь очень постепенно, по мере усложнения репертуара и роста своих возможностей, ученик будет осваивать более частое пользование педалью. Но в этом отношении педагог должен быть крайне осторожным, пусть лучше учащиеся привыкают к несколько скупой педализации, нежели к излишней. Ученику, начинающему играть с педалью, должно быть ясно, для чего она нужна именно в данном случае: надо ли присоединить бас к основной гармонии и услышать общее звучание, следует ли связать между собой несколько аккордов или далеко отстоящие друг от друга звуки мелодии, нужно ли подчеркнуть заключительные аккорды произведения и т. п. В течение одного-двух лет занятий (это зависит от ученика) лучше точно пометать в нотах, где и как нужно педализировать. Позже, более опытным учащимся пометки в тексте не нужны, и к ним прибегают лишь для исправления каких-либо явных погрешностей или в поисках новых для ученика педальных звучаний. Иногда школьников (даже шестого-седьмого класса) предлагают брать педаль только там, где она точно «расписана» преподавателем; это вредит ученику, не побуждает его вслушиваться и думать. С осторожностью надо относиться к редакторским обозначениям педализации; они часто субъективны. Трудно переоценить значение правильной педализации. Одновременно ученик должен усвоить, что нельзя отказываться от работы без применения педали. Это не означает, что достаточно подготовленный учащийся должен обязательно проигрывать целиком произведение без педали, но те или иные разделы почти всегда следует поучить и без педали.

Со временем перед учащимся встанет вопрос об использовании также и левой педали. Как правило, ее начинают применять ученики в конце обучения в школе. Это правильно, так как специфическое по своей окраске звучание, достигаемое с помощью левой педали, вряд ли потребует ранее. Нужно знать, что нажатая левая педаль меняет тембр, характер звучания, и поэтому применяют ее чуть ли не всюду, где хотят сыграть просто *piano*. Иногда левая педаль берется при исполнении каких-либо быстрых последовательностей, звучащих *leggero*: ученику кажется, что так «легче играть». Надо предостеречь от таких увлечений в пользовании левой педалью, предложить вслушаться в получающееся звучание, подчеркнуть,

что это - своеобразная выразительная краска, которую можно применять только там, где она нужна.

Принципы технического овладения произведением, темп.

Одна из весьма важных сторон работы касается технического овладения произведением. Рассматривая эту проблему вне связи с каким-либо определенным сочинением, можно говорить лишь о самых общих положениях. Весьма условно можно выделить два основных типа задач. Первый - преодоление трудностей, не связанных с подвижным темпом исполнения. Решение этих задач обычно не причисляют к разряду технической работы, но вряд ли это верно - ведь достижение нужных целей и в умеренном движении тоже связано с умением исполнять, а эту - в своем роде тоже техническую - задачу учащемуся всегда предстоит разрешать.

Второй - область, как принято считать, собственно технической работы, подготавливающей учащегося в овладении не только нужным характером звучания, но и быстрым темпом исполнения; нередко это ставит перед учащимся задачи подлинно виртуозного порядка. Эти направления часто взаимопроникают и дополняют друг друга и, несмотря на то что виртуозно-технические задачи включают в себя особые трудности, основываются на общих принципах.

Освоение технических трудностей всегда связано с тем, чтобы не только найти нужные для исполнения пианистические движения, но и «приладиться» к ним: они должны стать для учащегося удобными, «своими». Это может быть достигнуто только в процессе качественных занятий - разумеется, под руководством педагога. «Из дурного не может выйти хорошего, - писал С. Е. Фейнберг. - Сколько раз ни повторять какое-либо трудное или неудобное место в пьесе или этюде, если при этом сохраняется неловкость движения и неточность, такая тренировка может быть только вредна. При таком способе плохое исполнение входит в привычку и приводит к серьезным недостаткам пианизма».

Исполнение в быстром темпе невозможно без автоматизации движений; овладение ими, приобретение нужной ловкости, быстрая двигательная ориентация на клавиатуре требуют большого внимания, многолетних занятий. Обязательно понимание того, в чем заключается данная техническая трудность, в чем ее художественное значение, каковы соответствующий данной цели характер пианистических движений и самого звукоизвлечения, продуманная аппликатура. «Все технические приемы рождаются из поисков того или иного звукового образа. Величайшую ошибку совершит тот, кто отрывает технику от содержания музыкального произведения... Нельзя отрывать приемы исполнения от той звучности, которую надлежит получить... Техника - это не манерность и не внешняя виртуозность, это прежде всего скромность и простота... - От уха к движению, а не наоборот...» Эти высказывания принадлежат выдающемуся советскому музыканту - К. Н. Игумнову.

Когда, разбирая различные моменты технической работы, Г. Г. Нейгауз писал об обязательной свободе пианистического аппарата играющего, сочетающейся с минимумом необходимых движений - это опять касалось принципа простоты, естественности, целенаправленности пианистических приемов. «Экономия» пианистических движений, исключение из них всего лишнего, мешающего достижению нужных результатов - в этом и заключается целесообразность всей двигательной стороны исполнения, позволяющей и учащемуся добиться возможного для него уровня технической законченности.

Завершая обзор основных разделов работы второго этапа, можно напомнить молодым педагогам, что тщательность, детализация требований, настойчивость (учителя и ученика) в их выполнении должны сочетаться с развитием исполнительского начала, с обучением именно исполнению. Раскрыть же пусть и небольшие творческие возможности учеников, развить эмоциональное отношение к исполняемому - серьезная и важная задача. Ключ к ее решению находится у педагога: важно, чтобы в процессе занятий вопросы выразительности исполнения - передачи художественных образов произведения, выявления его характера, отношения к ним самого учащегося проникали в самую, казалось бы, черновую работу. Весь ход работы над произведением - это процесс обучения исполнению, в котором музыкальное осмысление сочетается с эмоциональностью восприятия.

Третий этап работы над произведением.

Методы работы:

1. Проблема целостности исполнения произведения.
2. Выразительность формы.
3. Уточнение исполнительного замысла.
4. Исполнительская яркость.

По мере овладения различными частными трудностями, встретившимися в произведении, основное внимание учащегося постепенно перемещается на вопросы, связанные с целостностью исполнения, с уточнением и наиболее ярким выявлением общего исполнительского замысла, то есть на содержание завершающего этапа работы. Разумеется, в то же время будет совершенствоваться исполнение различных деталей.

Следует подчеркнуть, что предшествовавшая работа над отдельными разделами ни в коем случае не снимала необходимости проигрывания произведения целиком. Такое проигрывание не нужно только в самом начале, пока ученик не разобрался в тексте. Далее же, будучи еще далеко не совершенным, оно тем не менее восстанавливает и углубляет представление о произведении в целом, проясняет и корректирует исполнительский замысел. Таким образом, уточняются и находят свое место в целом те фрагменты, над выполнением которых в это время работает учащийся.

Воспитание у ученика способности слышать, охватить все произведение и умения цельно его исполнить представляет весьма важный раздел обучения.

Одной из важных предпосылок целостности исполнения является ощущение общей линии развития произведения. Подобно тому как мелодия в какой-либо фразе идет к опорному звуку, а большее построение - к своей смысловой вершине, целенаправленно и развитие всего произведения. Ученик должен это знать и чувствовать. Ни одно сочинение нельзя сыграть с должной выразительностью и осмысленностью, если не ощущать объединенным в одно целое его развертывание во времени; общая линия развития является как бы «стержнем» этого развертывания. Обычно чем крупнее и богаче произведение по кругу образов и настроению, тем больше в его развитии отклонений, «побочных ветвей», тем труднее почувствовать и провести его основную линию.

Помочь ученику в этом может прежде всего привитое ему с ранних лет восприятие музыки в развитии и, в частности, ощущение не только «местных» опорных звуков, небольших вершин, но и крупных кульминаций произведения. Они позволяют объединить как бы тяготеющие к ним разделы, части сочинения. Иногда эти кульминации малозаметны для слушателя, но исполнителем они всегда должны ощущаться.

Если в произведении содержится ряд кульминаций (иногда и весьма ярких), необходимо обратить внимание на их соотношение по значимости «Слушатель устает, когда он слышит пианиста, у которого все эпизоды равно высокие, напряженные, - говорил К. Н. Игумнов.- Это способствует тому, что и кульминации перестают действовать как кульминации, а только мучают своим однообразием... Кульминация лишь тогда хороша, когда она на своем месте, когда она является последней волной, девятым валом, подготовленным всем предыдущим развитием».

Для того чтобы выявить и провести общую линию этого развития, необходимо не только ощущать его целенаправленность, но и обладать определенными исполнительскими навыками, в частности умением «горизонтально мыслить» и «мыслить вперед».

Порой некоторым препятствием к цельности исполнения оказывается... преувеличенная роль, отводимая отделке различных деталей. Это происходит в тех случаях, когда тщательная работа над выразительностью становится самоцелью. Ясно, что при всей ее необходимости эта работа не должна идти в ущерб охвату целого, мешать цельности восприятия и исполнения.

Надлежащее исполнение произведения не может быть достигнуто и без понимания выразительного значения его формы. Ученику должно быть известно, что форма неотделима от содержания, от замысла автора.

Уже в средних классах детской музыкальной школы ученик нередко встречается с пьесами, написанными в простой трехчастной форме. В связи с этим приходится говорить о характере, настроении первой части, отмечать ее конец, указывать на несколько иное (или ярко контрастное - в зависимости от

сочинения) содержание середины и, далее, на возвращение к музыке начала. Здесь следует направить восприятие ученика таким образом, чтобы реприза не была для него только повторением первой части пьесы. Надо обращать внимание на какие-либо новые по смыслу детали, чтобы он смог увидеть в третьей части хотя бы элементарное развитие музыкальной мысли, или, при точном совпадении текста частей, предложить вариант трактовки, при котором ощущалось бы такое развитие. В дальнейшем сложность и размеры изучаемых произведений возрастают, но цельность исполнения произведений, изложенных в простой трехчастной (также и двухчастной) форме, остающихся все же сравнительно небольшими, обычно не представляет для учащихся особых затруднений.

Значительно более серьезные задачи интерпретации ставят перед исполнителем сочинения крупной формы (сонатные циклы, сонатные аллегро, рондо, вариации) - часто сложные по своему строению, изобилующие многочисленными сменами настроений, разнохарактерными темами и эпизодами.

Любое сонатное аллегро требует отчетливого представления о его структуре и ее единстве с конкретным содержанием. Уже при работе над экспозицией одну из основных задач учащийся должен увидеть в том, чтобы сочетать в исполнении относительную завершенность этого раздела с многообразностью. Надо подчеркнуть индивидуальные черты каждой темы, подчиняя в то же время исполнение общему музыкальному замыслу. Учащемуся необходимо знать, что в разработке с ее противопоставлениями и видоизменениями различных образов, с вычлениением и развитием элементов музыкальной ткани часто особенно ярко раскрывается динамическое начало произведения. Чрезвычайно важно выявить выразительную роль перехода к репризе, обычно имеющего большое смысловое значение.

В репризе обязательно услышать появившиеся в ней новые (по сравнению с экспозицией) черты, почувствовать, в частности, иную ладотональную окраску тем побочной и заключительной партий и в связи с этим их иной выразительный оттенок. Это поможет ощутить репризу как результат предшествующего развития, будет способствовать целостности восприятия и исполнения всего аллегро.

Как уже отмечалось, воспринимая направленность развития, важно почувствовать грани между основными разделами произведения, выявить их смысловое значение. Надо научить дослушивать исполняемый раздел и ярко, рельефно начинать следующий за ним. Можно провести некоторую аналогию с работой над фразировкой; только теперь работа над деталями приобретает качественно новое значение, подчеркивает стройность, законченность целого. Основные недостатки здесь могут быть двоякого рода: это либо слабое восприятие характерных особенностей разделов и нивелировка граней между ними, либо преувеличение цезур, нарушающих тогда общую линию развития произведения. В результате отсутствие целостности в исполнении чаще встречается первое: ученик начинает играть

следующий раздел, как бы продолжая предшествующей построение, не подготовившись к новому ни мысленно, ни часто пианистически. Наиболее типичные примеры такого исполнения обычно приходится на конец экспозиции - начало разработки сонатного аллегро, на конец рефрена - начало эпизодов в рондо (и наоборот), иногда на начало средней части в сложной трехчастной форме. Не помогают даже стоящие между разделами паузы - в лучшем случае они метрически точно выдерживаются. Учащемуся необходимо осознать смысловое различие соприкасающихся частей, значение грани между ними, и тогда она будет выявлена, найдет отражение в пианистических движениях; новый раздел зазвучит по-иному.

Возможна и другая крайность - преувеличенное обособление разделов произведения, Чтобы избежать этого, следует обратить внимание учащегося на те моменты (тематические, интонационные, ритмические), которые позволяют уяснить внутреннюю взаимосвязь, единство, целостность замысла композитора. Главной окажется работа над воплощением общей линии развития: подчеркивание смыслового значения кульминаций (местных и общих), неоднократное исполнение всего произведения с акцентом на направленность этого развития (как в частях, так и в целом). При этом могут несколько потерять свою выразительность отдельные детали исполнительского замысла, но к ним следует вернуться, как только выправится основной в данное время недостаток.

Исполнение вариаций потребует умения убедительно, законченно, рельефно сыграть тему, так как она должна особенно ясно запечатлеться в памяти слушателя,- это нужно знать и самому учащемуся, Надо выявить присущий каждой вариации облик, подчеркнув то новое, что она в себе заключает. Вместе с тем не следует забывать, что каждая отдельная вариация является не самостоятельным произведением, а частью цикла и подчиняется общему замыслу. Кульминационной нередко бывает финальная вариация, обычно большая по размерам, динамичная и как бы обобщающая все произведение, Иногда цикл заканчивается кодой, повторяющей тему в ее первоначальном виде и воспринимаемой как своего рода «послесловие». Кульминация в таких случаях почти всегда перемещается в предшествующую вариацию. Родственность по настроению ряда вариаций позволяет представить их в виде единого, более крупного раздела сочинения со своей вершиной. Как и в других случаях, внимания требуют цезуры между вариациями. Выразительная роль их остается прежней: цезура должна позволить дослушать только что отзвучавшую вариацию и переключиться на следующую, не «разорвав» в то же время целое.

Изучение сочинений, написанных в каких-либо других формах, потребует внимания к выразительным особенностям и этих структур, Пожалуй, наиболее трудно ведение общей линии развития и достижение цельности в форме рондо: периодичность повторения главной темы (рефрена) может придать исполнению монотонность и статичность. Поэтому надо помочь ученику найти особую прелесть и новизну в каждом проведении

темы. При этом следует пояснить, что рефрены - при одинаковом тексте - воспринимаются и звучат по-разному, в зависимости от предшествующего эпизода и их места в произведении; нужно лишь почувствовать этот новый оттенок в проведении каждого рефрена. Важно найти общую кульминацию и в рондо, вести к ней развитие музыкальной мысли.

Работая с учеником над фортепианным концертом, педагог может встретиться с тем, что в tutti учащийся увидит желанный для себя отдых. Во избежание этого надо уделять время исполнению концерта целиком, с сопровождением второго рояля, включая и оркестровые tutti. Необходимо научить слушать целое, хотя и распределенное между партиями солиста и оркестра, воспринимать общую линию развития, представлять выразительную роль обеих партий в этом целом. Специфические трудности порой возникают в связи с большим масштабом исполняемого и его частей, разделов, а также нередко вследствие яркости кульминаций: их легко сделать иногда примерно равными по значению. А общая кульминация и здесь должна стать подлинным центром, к которому устремляется все развитие.

В тех случаях, когда учащийся играет все циклическое сочинение (а не отдельные его части), добиться целостного исполнения, естественно, еще труднее. Главная задача - предельно ясно показать сущность каждой части цикла и, завершив ее, дать почувствовать внутреннюю необходимость дальнейшего развертывания произведения. И здесь необходимо провести общую линию, воссоздать стройность целого, подчинив его единому исполнительскому замыслу со своими смысловыми вершинами и центральным кульминационным разделом. При этом должна быть выявлена как контрастность частей, так и их взаимосвязь. Потребуется большое внимание и к темповому сопоставлению частей, причем не только соседних. Важна также соразмерность временных перерывов между ними, нередко различающихся в зависимости от контрастности или родственности разделяемых частей.

Нужно также окончательно уточнить темп исполнения. Иногда ученику кажется, что сочинение требует именно такого темпа исполнения, который он предлагает, но при более тщательном просмотре текста и объединении всех частей произведения выясняется, что какое-то построение, сыгранное в этом темпе, теряет свой выразительный смысл, а иной раз и вообще оказывается неисполнимым. Темп произведения, разумеется, не может быть единым для всех исполнителей; однако общее представление о темпе данного сочинения все же остается более или менее устойчивым. Определению темпа способствуют авторские указания, понимание характера произведения, его стиля. В каждом отдельном случае следует совместно с учащимся найти темп, позволяющий ему удобно чувствовать себя при исполнении произведения.

Иногда педагогу приходится следить за тем, чтобы ученик выдерживал единый темп в относительно крупном произведении (разумеется, не исключая нужных временных отклонений). Можно порекомендовать

добиться темпового единства сначала в пределах основных разделов сочинения, обращая внимание на наименее устойчивые в темповом отношении моменты, выяснить причину временной неточности и затем уже переходить к исполнению всего произведения.

Достижение необходимой выразительности, нужного темпа исполнения далеко не всегда позволяет считать произведение выученным. Как принято говорить, ученик должен еще хорошо в него «выбраться»; для этого подготовленное произведение следует больше играть целиком и в требуемом темпе. Это касается всех произведений, звучащих в любом движении, от самых медленных и спокойных до быстрых, виртуозных (включая и этюды). Иногда учащиеся настолько привыкают к работе в замедленных темпах, что почти не пробуют играть технически трудные для них произведения в настоящем темпе, не пытаются, по существу, их исполнять. Подобных явлений допускать нельзя: учащийся никогда не освоится с исполнением произведений виртуозного или просто подвижного характера, если не приучит себя слышать и мыслить в нужном движении, если не будет над этим работать.

Врожденная исполнительская яркость - признак несомненной артистической одаренности. Она свойственна не каждому учащемуся, но в ее развитии педагог может добиваться положительных результатов - хотя и не равноценных при работе с различными учениками. Развить это качество невозможно, если учащийся не испытывает глубокого интереса к музыке вообще и к изучаемым произведениям в частности.

Порой приходится слышать про исполнение ученика: «Он сыграл бледно... обычная ученическая игра...», иными словами, ученика научили играть произведение, он как будто все выполнил, но либо ему самому не были ясны его намерения, либо он не сумел сделать их понятными для слушателя. В основе яркости обязательно лежит вслушивание в музыку, понимание исполняемого и ясное представление своей цели. Игра учащегося может быть яркой только при наличии у него собственных исполнительских намерений, необходимого владения инструментом и исполнительской воли, позволяющей довести эти намерения до слушателя. Воспитание образности представлений, творческого отношения к произведению и исполнительской воли - целостный процесс.

Яркость исполнения, как упоминалось,- качество, в большой мере связанное с эмоциональным началом, Оно же наиболее успешно развивается при работе над произведениями, требующими от исполнителя, эмоционального разворота. Этот момент весьма существен в работе педагога, особенно при занятиях с учащимися внутренне скованными, «зажатыми». Между тем, не так уж редки случаи, когда ученики старших классов не умеют играть произведения, в которых необходима большая и ярко выявленная эмоциональная отдача. В чем причина этого? Виноват педагог, точнее - его принципы отбора репертуара. Ведь иногда разнообразие этого репертуара - стилистическое и образное - наблюдается лишь у учеников

младших классов . Далее же репертуар постепенно сужается. Нужна работа и над произведениями (различных жанров), которые способствуют эмоциональному раскрепощению, помогая приобрести в то же время пианистические навыки, требующиеся для их исполнения.

Приближение окончания работы над сочинением заставляет педагога особенно внимательно отнестись к тому, достаточно ли свободно чувствует себя учащийся в этой музыке и, соответственно, ее исполняет. Здесь имеется в виду прежде всего то состояние внутренней раскрепощенности, творческой свободы, особого сближения с миром образов изучаемых произведений, которое является необходимым условием для полноценного исполнения не только у зрелого пианиста, но и у учащегося.

Заключение.

К подобному творческому состоянию ведет нередко довольно долгий путь совместной работы над разучиваемым произведением. Но теперь, когда близится ее завершение, достижение такой внутренней свободы - подсознательной для учеников меньшей подготовленности и осознаваемой более зрелым по развитию и подготовке молодым пианистом – становится вполне реальным. Педагогу надо только помочь довести работу до конца. К этому времени тщательное изучение деталей заканчивается и учащийся получает еще большую возможность свободно исполнять, сосредоточившись лишь на самой музыке. Творческие намерения ученика – своего рода сплав его собственного восприятия этой музыки, отношения к ней и понимания ее педагогом и их совместной работы. Теперь, в конце ее, замечания преподавателя должны лишь способствовать выявлению сложившегося у учащегося исполнительского замысла.

Учитель должен позволить своему воспитаннику стать в полном смысле слова «хозяином своей игры». Для развития самостоятельности, инициативы учащегося и его подлинной исполнительской яркости это не только полезно, но и совершенно необходимо. Если произведение еще недостаточно выучено, надо по возможности отложить выступление, но лучше не делать много замечаний и указаний в последние дни перед выступлением на эстраде - выполнения этих требований следовало добиваться раньше.

Ни исполнительская свобода и яркость, ни какие-либо другие исполнительские качества не смогут развиваться в полной мере, если ученик будет мало выступать на эстраде. Разумеется, любое сочинение должно быть вообще хорошо выучено и исполнено, но именно публичное выступление как бы подводит итог всей проделанной в классе работы, обязывая и учащегося и педагога к возможно более высокому ее качеству, требуя особой законченности и рельефности выявления замысла, заставляет учащегося максимально использовать свои исполнительские возможности.

Выступление на эстраде предстает, таким образом, и в качестве одного из весьма действенных факторов, стимулирующих их развитие.

Серьезно работающий ученик почти всегда может выступать на зачетах, на закрытых и открытых концертах больше, чем требуется по программе. Конечно, выступлениями тоже не следует злоупотреблять и педагог должен следить, чтобы они не мешали планомерной повседневной работе учащегося, его разностороннему развитию.

Список литературы

- Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано – М., 1978
- Коган Г. Работа пианиста – М.,1979
- Гольденвейзер А. Об исполнительстве – М., 1965
- Любомудрова Н. Методика обучения игре на фортепиано – М., 1982
- Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры – М., 1967
- Фейнберг С. Мастерство пианиста – М., 1978