**МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДЕТСКАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ШКОЛА № 4**

**ГОРОДСКОГО ОКРУГА ТОЛЬЯТТИ**

**Л.П.Гончарова**

**ФОРТЕПИАННЫЙ ЗНАЙКА**

**Учебно-дидактическое пособие**

**для преподавателей и учащихся ДМШ**

**Тольятти, 2014**

**УДК 373**

**ББК 74.200я72**

**Г 65**

**Рецензенты:**

Трошкина И.В., доцент Тольяттинской консерватори, заведующая кафедрой специального фортепиано.

Злодеев Александр Андреевич, преподаватель по классу фортепиано,

зав. фортепианным отделением МБОУ ДОД ДМШ № 4

**Г 65 Гончарова Л.П.** Фортепианный знайка//Учебно-дидактическое пособие для преподавателей и учащихся ДМШ /Л.П.Гончарова. Тольятти, 2014.– 130 с.

Учебно-дидактическое пособие ориентировано на преподавателей по классу фортепиано для занятий с детьми в условиях дополнительного образования. Оно содержит опорные конспекты научно-методического изложения, дополнительный дидактический материал, разнообразные музыкально-творческие задания и рекомендации.

Пособие составлено на основе методической системы к дополнительной предпрофессиональной программе «Фортепиано» для ДМШ.

Данное пособие может быть использовано в системе дополнительного образования в рамках общеразвивающих программ.

ББК 74.200я72

©Л.П. Гончарова

©МБОУ ДОД ДМШ № 4

Тольятти 2014

**Содержание**

От автора ………………………………………………………………....7

Предисловие……………………………………………………………..10

1. Возникновение и историческое развитие нотной грамоты…………...19
2. Методика организации игрового аппарата…………………………….22
3. Посадка за инструментом……………………………………………….23
4. Постановка рук…………………………………………………………..24
5. Основные способы устранения дефектов, возникающих в прцессе постановки рук…………………………………………………………...25
6. Организация игровых движений………………………………………..27
7. Методика звукоизвлечения……………………………………………...29
8. Методика работы над ритмом…………………………………………..39
9. Музыкальная память……………………………………………………..63
10. Методика штриха………………………………………….......................82
11. Дидактические карточки………………………………………………...86
12. Дидактический материал по изучению нотной грамоты……………...94
13. Работа над произведениями крупной формы в музыкальной школе..105

Послесловие…………………………………………………………………118

Список литературы …………………………………………………………129

**От автора**

Автор данного учебно-дидактического пособия «Фортепианный знайка» рассматривает проблемные вопросы работы над музыкальными произведениями с учащимися младших и средних классов детской музыкальной школы в течение многолетнего труда (44 года), осознавая необходимость создания учебно-дидактического материала для занятий детей в классе фортепиано ДМШ.

Пособие содержит несколько разделов, содержащих дидактический материал по изучению нотной грамоты, чтению нот с листа;представлены методики организации игрового аппарата и звукоизвлечения,по развитию навыков игры в ансамбле; рассматриваются вопросыпо организации самостоятельной работы, развитию музыкальной памяти, метрического развития, вопросы работы над педалью, развитием техники пианистического мастерства, психоэмоциональной подготовки к концертным выступлениям.

Учебно-дидактические пособие – это издание, предназначенное для помощи в обучении, развитии и воспитании. Данное пособие «Фортепианный знайка» является логическим продолжением авторской дополнительной общеразвивающей общеобразовательной программы в области искусств «Работа в классе фортепиано»(для детей младшего и среднего школьного возраста) и авторской дополнительной образовательной программы «Работа в классе специального фортепиано», что представляет содержание учебно-методического комплекса преподавателя.

Как таковое, пособие носит субъективный характер. Предложенные в нем приемы и методы не претендуют на роль общеобязательных правил. За каждым выражением «делаем так», «ученик должен», встречающимися в процессе общения на уроке, подразумевается «мне кажется», «по моему мнению», «на мой взгляд». Субъективные выводы из собственного длительного опыта могут представлять интерес другим преподавателям по обучению игре на фортепиано. Если не все, то некоторые методы и приемы могут вызвать общезначимую, объективную ценность. В надежде на это и было задумано создание данного пособия.

Данное пособие – это плод практического, многолетнего педагогического опыта.Оно не является окончательным полным итогом и, на представленных методиках, позволяет найти другие возможности для развития музыкальных способностей в работе над произведениями крупной формы.

Автором рассмотрены лишь некоторые моменты работы над музыкальными произведениями крупной формы для работы с учащимися младшего и среднего возраста ДМШ. При этом были приложены исследования по данному вопросу других музыкантов-педагогов: И. Гофман («Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре»), Г.М. Коган («Работа пианиста»);В.М. Бехтерев, К.Н. Вентцель, Е.Н. Водовозова, А.Н.Карасев, А.Л.Маслов, А.И. Пузыревский, К.Д.Ушинский и многие другие ученые разрабатывали концепции, системы и методики музыкального воспитания и обучения детей музыке. Пропагандируя различные педагогические взгляды, порой даже оппозиционного характера, первые музыкальные педагоги, ученые-теоретики, методисты и воспитатели прокладывали путь к развитию новой отрасли музыкально-педагогической науки.

Начальный этап работы над произведениями крупной формы имеет свои особенности. Прежде всего речь идет о приобщении ребенка к миру музыки, поэтому очень важно заботиться о полноценном воспитании ребенка, что справедливо считается ответственным и сложным делом.

Именно первые впечатления от знакомства с музыкальным искусством оказывают часто, если не решающее, то очень сильное влияние на последующее музыкальное развитие ученика.

Современная методика обучения игре на фортепиано основывается на таких принципах обучения, при которых значительное внимание должно быть направлено на развитие интеллектуальных и творческих способностей. В работе над произведениями крупной формы происходит реализация заложенных в ребенке творческих начал и создание условий для самовыражения, что, соответственно, способствует созданию условий формирования таких качеств, как чувство собственного достоинства, самоконтроля, уважения к окружающим.

Для решения обозначенных задач в работе над произведениями крупной формы на начальном этапе обучения используются различные средства. Это, прежде всего, рассказ, пояснение, иллюстрация. Особое впечатление на ученика производят игровые формы обучения, к примеру, при изучении нотной грамоты. Игровая форма работы разнообразит урок и создает особое настроение, помогая излагать учебный материал в особо доступной и интересной форме.

При знакомствес основами музыкальной грамоты необходимо особое внимание уделять развитию музыкальных способностей ученика – слуха, ритма, музыкальной памяти. Проблема развития музыкальных способностей ученика является доминирующей на начальном этапе обучения. В фортепианной методике существует много рекомендаций для решения этой проблемы. Однако в практике зачастую требуются дополнительные нетрадиционные средства для решения определенных задач, в том числе и для развития чувства ритма, музыкальной памяти ученика.

Так, в работе над ритмом обычные способы (счет вслух, отработка ритма с помощью тактирования или отстукивания) не всегда дают нужный результат. В практике индивидуального обучения часто требуются какие-либо особенные средства.

В работе по развитию ритма к таким средствам можно отнести декламацию. Этот способ работы по развитию метроритма ученика сложился в практике работы педагога Перфильевой Ирины Дмитриевны и оказался весьма результативным. Он заключается в том, что педагог, по мере необходимости, включает в работу стихотворные тексты, что позволяет усилить воздействие на ученика при параллельном включении слуха, речи и движения. Ритмическая четкость в произношении стихотворения благотворно влияет на игру, что дает возможность быстро организовать ритм, добиться ровности в исполнении и способствует развитию ритмического чувства.

В данном пособии предполагается изучить литературу по вопросам работы над произведениями крупной формы, в том числе по развитию музыкальных способностей (памяти, ритма, слуха);вопрос использования декламации в практике самонаблюдения на предмет полезности и эффективности его применения для развития музыкальных способностей.

Актуальность проблемы поиска новых методов и средств работы над произведениями крупной формы начинающего пианиста очевидна и продиктована практикой. На начальном этапе обучения проявляется особая потребность в развитии музыкальных способностей учащихся,откоторых зависит успех в приобретении знаний, умений, навыков и умение использовать их в практической деятельности.

**Предисловие**

Современная методика обучения игре на фортепиано основывается на таких принципах обучения, при которых значительное внимание должно быть направлено на художественную сторону воспитания начинающего пианиста. Согласно этим принципам, уже с первых уроков необходимо приобщать ребенка к искусству, приучать вслушиваться в музыкальную речь, проникать в ее смысл и строение, работать над качеством звучания.

Понятие метода обучения является весьма сложным. Так, слово «метод», в переводе с греческого означает «исследование, способ, путь к достижению цели». Этимология этого слова сказывается и на его трактовке как научной категории. «Метод – в самом общем значении – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность», - сказано в философском словаре.

В процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащегося по достижению определенных учебно-воспитательных целей. С этой точки зрения каждый метод обучения органически включает в себя обучающую работу преподавателя (изложение, объяснение материала) и организацию учебно-познавательной деятельности учащегося. То есть, преподаватель, с одной стороны, сам объясняет материал, а с другой - стремится стимулировать учебно-познавательную деятельность учащегося (побуждает к размышлению, самостоятельному формированию выводов и т.д.). Иногда же сам преподаватель не объясняет новый материал, а лишь наводит учащегося к решению нового материала. Так, например, исполнение музыкальных пьес приемом nonlegato приводит к приему legato осознанно ребенком. Он самостоятельно выбирает данный прием, необходимый в этом случае, и применяет нужноезвукоизвлечение и звуковедение. Здесь сочетается обучающая работа преподавателя и организуется им активная учебно-познавательная деятельность учащегося.

Все это позволяет сделать вывод: под методами обучения следует понимать способы обучающей работы преподавателя и организации учебно-познавательной деятельности учащегося по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом.

Широко распространенным в дидактике является также термин «приемы обучения». Прием обучения – это составная часть или отдельная сторона метода обучения. Выделяются следующие приемы: показ преподавателя, как нужно применять изучаемый материал на практике, воспроизведение учащимися показанных преподавателем действий и последующая тренировка по совершенствованию отрабатываемых умений и навыков. В качестве же важнейшего метода обучения в школе признавался исследовательский метод, суть которого сводилась к тому, что учащийся должен был познавать все на основе наблюдения и анализа изучаемых явлений и самостоятельно подходить к необходимым выводам.

Дидактические исследования показывают, что наименование и классификация методов обучения характеризуются большим количеством подходов. Рассмотрим важнейшие из них.

Некоторые дидакты (Е.И. Перовский, Е.Я. Голант, Д.О. Лордкипанидзе и др.) считали, что при классификации методов обучения необходимо учитывать те источники, из которых черпают знания учащиеся. На этой основе они выделяли три группы методов: словесные, наглядные и практические. И действительно, слово, наглядные пособия и практические работы широко используются в учебном процессе.

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин разрабатывали методы обучения, исходя из характера учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению изучаемым материалом. С этой точки зрения они выделяли следующие методы:

а) объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный: рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация картин, кино- и диафильмов и т.д.;

б) репродуктивный: воспроизведение действий по применению знаний на практике, деятельность по алгоритму, программирование;

в) проблемное изложение изучаемого материала;

г) частично-поисковый, или эвристический метод;

д) исследовательский метод, когда учащимся дается познавательная задача, которую они решают самостоятельно, подбирая для этого необходимые методы и пользуясь помощью учителя.

Ю.К. Бабанский все многообразие методов обучения подразделил на три основные группы:

а) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;

б) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;

в) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Каждая из этих классификаций имеет определенное основание и позволяет с различных сторон осмысливать сущность методов обучения. Однако в дидактическом отношении наиболее практичной представляется все же классификация М.А. Данилова и Б.П. Есипова. Они исходили из того, что если методы обучения выступают как способы организации упорядоченной учебной деятельности учащихся по достижению дидактических целей и решению познавательных задач, то, следовательно, их можно подразделить на следующие группы:

а) методы приобретения новых знаний,

б) методы формирования умений и навыков по применению знаний на практике,

в) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков.

Указанная классификация хорошо согласуется с основными задачами обучения и помогает лучшему пониманию их функционального назначения. Если в указанную классификацию внести некоторые уточнения, то все разнообразие методов обучения можно разделить на пять следующих групп:   
 а) методы устного изложения знаний учителем и активизации познавательной деятельности учащихся: рассказ, объяснение, лекция, беседа; метод иллюстрации и демонстрации при устном изложении изучаемого материала:

б) методы закрепления изучаемого материала: беседа, работа с учебником;

в) методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала (работа снотным текстом);

г) методы учебной работы по применению полученных знаний по теории музыки на практике и выработке умений и навыков;

д) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся: повседневное наблюдение за работой учащихся, устный опрос, выставление поурочного балла, контрольные работы, проверка домашней работы.

К устным методам изложения знаний и активизации учебно-познавательной деятельности учащегося относятся: рассказ, объяснение, беседа; метод иллюстрации и демонстрации при устном изложении изучаемого материала. Первые четыре из этих методов называют вербальными (от лат. verbalis – устный, словесный).

Вот некоторые из методов:

**Рассказ и объяснение преподавателя.** Это наиболее распространенные методы организации учебной работы. Рассказ - это метод повествовательно-сообщающего изложения изучаемого материала учителем и активизации познавательной деятельности учащихся. Чаще всего он используется при изложении такого учебного материала, который носит описательный характер. В чистом виде рассказ применяется сравнительно редко. Чаще всего он включает в себя рассуждения учителя, анализ фактов, примеров, сопоставление различных явлений, т.е. сочетается с объяснением изучаемого материала. Нередко изложение новых знаний даже целиком основывается на объяснении учителя. Все это показывает, что если рассказ - это повествовательно-сообщающий, или повествовательно-информационный метод изложения знаний, то метод объяснения связан с пояснением, анализом, истолкованием и доказательством различных положений излагаемого материала.

Рассказ и объяснение относятся к числу монологических, или информационно-сообщающих методов обучения. Беседа же является диалогическим методом изложения учебного материала (от греч. dialogos - разговор между двумя или несколькими лицами), что уже само по себе говорит о существенной специфике этого метода. Сущность беседы заключается в том, что учитель путем умело поставленных вопросов побуждает учащихся рассуждать, анализировать изучаемые факты и явления в определенной логической последовательности и самостоятельно подходить к соответствующим теоретическим выводам и обобщениям.

Беседа представляет собой не сообщающий, а вопросно-ответный способ учебной работы по осмыслению нового материала. Главный смысл беседы - побуждать учащихся с помощью вопросов к рассуждениям, анализу материала и обобщениям, к самостоятельному «открытию» новых для них выводов, идей, законов и т.д. Поэтому при проведении беседы по осмыслению нового материала необходимо ставить вопросы так, чтобы они требовали не односложных утвердительных или отрицательных ответов, а развернутых рассуждений, определенных доводов и сравнений, в результате которых учащиеся вычленяют существенные признаки и свойства изучаемых предметов и явлений и таким путем приобретают новые знания. «Умение задавать вопросы, - писал К.Д. Ушинский, - и постепенно усиливать сложность и трудность ответов есть одна из главнейших и необходимейших педагогических привычек». Не менее важно и то, чтобы вопросы имели четкую последовательность и направленность, которые позволят учащимся глубоко осмысливать внутреннюю логику усваиваемых знаний.

Указанные специфические особенности беседы делают ее весьма активным методом обучения. Однако применение этого метода имеет и свои ограничения, ибо далеко не всякий материал можно излагать с помощью беседы. Этот метод чаще всего применяется тогда, когда изучаемая тема является сравнительно несложной и когда по ней у учащихся имеется определенный запас представлений или жизненных наблюдений, позволяющих осмысливать и усваивать знания эвристическим (от греч. heurisko - нахожу) путем. Если же материал сложный или у учащихся нет по нему запаса необходимых представлений, то излагать его лучше не с помощью эвристической беседы, как иной раз называют этот метод, а использовать рассказ, объяснение или лекцию.

Следует также отметить, что изложение материала методом беседы требует значительной затраты учебного времени. Иногда полезно объяснить материал более экономным в смысле затраты времени методом, скажем, с помощью того же объяснения с тем, чтобы уделить больше внимания организации учебной работы.

Методы устного изложения нового материала учителем, как правило, сочетаются с применением средств наглядности. Вот почему в дидактике большую роль играет метод иллюстрации и демонстрации учебных пособий, который иногда называют иллюстративно-демонстрационным методом (от лат. illustratio - изображение, наглядное пояснение и demonstratio - показывание). Сущность этого метода состоит в том, что в процессе учебной работы учитель использует иллюстрации, т.е. наглядное пояснение, или же демонстрирует то или иное учебное пособие, которые могут, с одной стороны, облегчать восприятие и осмысление изучаемого материала, а с другой - выступать в качестве источника новых знаний.

Эффективность применения иллюстраций и демонстраций в значительной мере зависит от умелого сочетания слова и наглядности, от умения учителя вычленять те свойства и особенности, которые в большей мере раскрывают сущность изучаемых предметов и явлений.

При рассмотрении методов устного изложения знаний учителем особо следует остановиться на вопросах, связанных с возбуждением активности учащихся по восприятию и осмыслению изучаемого материала.

**Восприятие материала на слух** - дело трудное, требующее от учащихся сосредоточенного внимания и волевых усилий. Недаром еще К.Д. Ушинский отмечал, что при неумелом ведении урока учащиеся могут лишь внешне «присутствовать на занятиях», а внутренне - думать о своем или же совсем оставаться «без мысли в голове». Об этом же писал С. Т. Шацкий, указывая на то, что нередко учащиеся могут погружаться на уроке в «педагогический сон», т.е. сохранять лишь видимость внимания, но быть совершенно безучастными в работе и не воспринимать излагаемого материала. Эти недостатки, однако, обусловливаются не самими методами устного изложения знаний как таковыми, а их неумелым применением.

Каким же образом можно предупредить пассивность учащихся при устном изложении учебного материала и обеспечить активное восприятие и осмысление ими новых знаний? Определяющее значение в решении этой задачи имеют два дидактических условия: во-первых, само изложение материала учителем должно быть содержательным в научном отношении, живым и интересным по форме, во-вторых, в процессе устного изложения знаний необходимо применять особые педагогические приемы, возбуждающие мыслительную активность школьников и способствующие поддержанию их внимания.

Один из этих приемов состоит в том, что при устном изложении знаний учитель создает проблемные ситуации, ставит перед учащимися познавательные задачи и вопросы, которые им следует решить в процессе восприятия и осмысления излагаемого материала. Самым простым в данном случае является достаточно четкое определение темы нового материала и выделение тех основных вопросов, в которых надлежит разобраться учащимся. В такой ситуации, когда учащиеся переживают внутренние противоречия между знанием и незнанием, у них возникает потребность в разрешении этих противоречий, и они начинают проявлять познавательную активность.

В стимулировании познавательной активности большую роль играет умение учителя побуждать учащихся к осмыслению логики и последовательности в изложении изучаемой темы, к выделению в ней главных и наиболее существенных положений.

Хороший эффект в активизации мыслительной деятельности учащихся при устном изложении знаний дает прием, который ставит их перед необходимостью делать сравнения, сопоставлять новые факты, примеры и положения с тем, что изучалось ранее. В частности, К.Д. Ушинский указывал на огромную роль сравнения в активизации познавательной деятельности учащихся и считал, что сравнение есть основа всякого понимания и мышления, что все в мире познается не иначе, как через сравнение.

Психологический механизм воздействия сравнения на мыслительную деятельность человека пытался в свое время раскрыть еще Гельвеций. «Всякое сравнение предметов между собой, - писал он, - предполагает внимание; всякое внимание предполагает усилие, а всякое усилие - побуждение, заставляющее сделать это».

В активном восприятии и осмыслении изучаемого материала весьма существенное значение имеет умение учителя придавать своему изложению увлекательный характер, делать его живым и интересным. Прежде всего, здесь не следует забывать, что учебный материал сам по себе содержит множество стимулов, возбуждающих любознательность и мыслительную активность учащихся. К ним относятся: новизна научных сведений, яркость фактов, оригинальность выводов, своеобразный подход к раскрытию сложившихся представлений, глубокое проникновение в сущность явлений и т.д. Учитывая это, преподавателю необходимоучителю необходимо постоянно заботиться о том, чтобы не сводить свое изложение к простому изложению материала, а делать его более глубоким по содержанию, дополняя его новыми деталями и интересными примерами.

К.Д. Ушинский писал, что изучаемый предмет должен представлять для нас новость, но новость интересную. То есть, такую новость, которая или дополняла бы, или подтверждала, или опровергала, или разбивала то, что уже есть в нашей душе, т.е., одним словом, такую новость, которая что-нибудь изменяла бы в следах, уже у нас укоренившихся. Большой эффект в обучении дает, как уже отмечалось, применение принципа наглядности: демонстрация картин, схем, рисунков, приборов, а так же опытов и т.д. Недаром К. Д. Ушинский указывал, что учитель, который претендует на развитие ума в детях, должен, прежде всего, упражнять их способность к наблюдению, вести их от нерасчлененного восприятия к целенаправленному и анализирующему.

Работа над новым материалом при устном изложении, как правило, должна заканчиваться кратким обобщением, формулированием теоретических выводов и закономерностей. Эти обобщения не всегда обязательно делать самому учителю. Нередко он побуждает самих учащихся формулировать основные выводы, вытекающие из изучаемого материала, особенно если этот материал излагается методом беседы. Все это также активизирует мыслительную деятельность учащихся.

Рассмотренные положения позволяют выделить важнейшие приемы изложения нового материала методами рассказа, объяснения, лекции и эвристической беседы в сочетании с иллюстрациями и демонстрациями. К этим приемам относятся следующие:

а) постановка нового материала и определение вопросов, которые должны осмыслить и усвоить учащиеся;

б) изложение материала преподавателем с применением иллюстраций и демонстраций, а также приемов активизации мыслительной деятельности школьников;

в) обобщение изложенного материала, формулирование основных выводов, правил, закономерностей.

Указанные дидактические основы учебной работы над новым материалом присущи всем методам устного изложения знаний преподавателем.

В процессе обучения большое место занимает метод упражнений. Умения и навыки формируются с помощью метода упражнений. Сущность этого метода состоит в том, что учащиеся производят многократные действия, т.е. тренируются (упражняются) в применении усвоенного материала на практике и таким путем углубляют свои знания, вырабатывают соответствующие умения и навыки, а также развивают свое мышление и творческие способности. Из этого определения следует, что упражнения, во-первых, должны носить сознательный характер и проводиться только тогда, когда учащиеся хорошо осмыслят и усвоят изучаемый материал, во-вторых, они должны способствовать дальнейшему углублению знаний и, в-третьих, содействовать развитию творческих способностей школьников.

На организацию тренировочной деятельности оказывает влияние также характер тех умений и навыков, которые нужно вырабатывать у учащихся. В этом смысле можно выделить: а) устные упражнения; б) музыкально-исполнительские упражнения; в) выполнение практических заданий по тематике, связанной с проведением оценочных работ, с выработкой умений обращения с механизмами, инструментами и т.д.

Для организации тренировочных упражнений по применению знаний на практике существенное значение имеют те приемы, которые используются в процессе формирования умений и навыков. К этим приемам относятся следующие:

первый - учитель, опираясь на усвоенные учащимися теоретические знания, объясняет им цель и задачи предстоящей тренировочной деятельности;

второй - показ учителя, как нужно выполнять то или иное упражнение;

третий - первоначальное воспроизведение учащимися действий по применению знаний на практике;

четвертый - последующая тренировочная деятельность учащихся, направленная на совершенствование приобретаемых практических умений и навыков.

Конечно, не всегда эти этапы выступают с достаточной четкостью, однако подобная ступенчатость в той или иной мере присуща образованию любого умения и навыка.

При подборе упражнений существенно важно, чтобы они сочетали в себе подражательную и творческую деятельность учащихся и требовали от них сообразительности, размышлений, поиска собственных путей решения той или иной задачи. Еще К.Д. Ушинский отмечал, что подражание только тогда полезно, когда из него вырастает самостоятельная деятельность. Эта идея получила дальнейшее развитие в педагогике. Л.В. Занков указывал, что если в основе овладения знаниями и тренировочных упражнений учащихся лежит лишь воспроизводящая деятельность, то их мышление и деятельность идут как бы по накатанному пути. Это не только не способствует, но в иных случаях даже тормозит умственное развитие школьников. Они не приучаются к глубокому анализу фактического материала, а стремятся лишь механически запомнить информацию и способы ее применения на практике.   
С другой стороны, учителю необходимо знать о тех трудностях, с которыми сопряжена тренировочная деятельность. Упражнения, особенно если они проводятся творчески, связаны с тем явлением, которое в психологии и педагогике принято называть переносом знании. Суть этого явления заключается в том, что в процессе учебной работы учащимся приходится как бы переносить усвоенные мыслительные операции, умения и навыки на другой материал, то есть применять их в других условиях. Усвоив на основе конкретных примеров и фактов то или иное правило, ученик не всегда легко оперирует им, когда это правило нужно применить в новой, ранее не встречавшейся ситуации, или с его помощью объяснять новые явления и факты. Подобная методика организации упражнений по применению знаний на практике особое значение имеет в настоящее время, когда ставится задача более интенсивного умственного развития учащихся. Но развивающий характер упражнения будут носить лишь тогда, когда они будут содержать творческие задания, выполнение которых требует от учащихся нетривиальных поворотов мысли, обдумывания, умственной самостоятельности.

Подобная методика основывается на улучшении самостоятельной работы учащихся, на глубоком логическом анализе того фактического материала, который лежит в основе формирования научных понятий, практических умений и навыков.

Методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся: повседневное наблюдение за учебной работой учащихся. Проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся является важным структурным компонентом процесса обучения и в соответствии с принципами систематичности, последовательности и прочности обучения должна осуществляться в течение всего периода обучения. этим обусловливаются различные виды проверки и оценки знаний. основными из них являются следующие:

а) текущая проверка и оценка знаний, которая проводится в концеи в течениекаждой учебной четверти;

б) четвертная проверка и оценка знаний, которая проводится в конце каждой учебной четверти;

в) годовая оценка знаний, т.е. оценка успеваемости учащихся за год;

г) выпускные и переводные экзамены.

При проверке и оценке качества успеваемости выявляются основные задачи обучения, т.е. в какой мере учащиеся овладевают знаниями, умениями и навыками, мировоззренческими и нравственно-эстетическими идеями, а также способами творческой деятельности. Существенное значение имеет также то, как относится тот или иной учащийся к обучению, работает ли он с необходимым напряжением постоянно или же рывками и т.д. Все это обусловливает необходимость применения всей совокупности методов проверки и оценки знаний, которые названы выше. Какова же сущность и дидактические основы использования каждого из этих методов?

**Контрольные работы.** Это весьма эффективный метод проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся, а также их творческих способностей (в данном случае это –технические зачёты, академические концерты, экзамены).

**Возникновение и историческое развитие нотной грамоты**

Невозможно представить, что было время, когда на свете не существовало нотной записи, и музыка передавалась только устно. Настоятельная потребность найти способ сохранения музыкальных напевов привела к созданию нотной записи.

Усилиями многих поколений создавались все более совершенные системы перевода «живого» звучания музыки на язык условной графической записи – нотации. Образцы нотного текста очень разные и непохожие. Но при всем различии в них есть и общее: музыка фиксируется с помощью специальных знаков. Они менялись на протяжении многовекового развития музыкальной культуры, были различны у разных народов, и прошло много времени, прежде чем люди пришли к той форме нотной записи, которая используется сейчас.

Из всех известных способов самым древним является обозначение мелодий, передаваемых по слуху, с помощью рисунков. Образцы такой записи обнаружены при изучении древнеегипетских памятников. К древнейшим способам относится также слоговая запись музыкальных звуков с помощью клинописи, применявшаяся, как предполагают ученые, в Древнем Вавилоне. Дальнейшее развитие музыкальной письменности связано с буквенным обозначением звуков, указывающих на их высоту. Зародившись в Древней Греции, эта система получает все более широкое распространение. Со временем буквы греческого алфавита заменяются латинскими. И сейчас можно встретить обозначение звука «до» латинской буквой «с», звука «ре» - буквой «d» и т.д.

В средние века появляется нёвменная нотация,



характерная для культовой музыки. Одна из ее

разновидностей – русское крюковое, или знаменное,

письмо. Условные обозначения – немвы (на Руси они

назывались крюки, знамена) состояли из графических значков типа черточек, точек, запятых и их разнообразных сочетаний.

Они проставлялись над словесным текстом и обозначали отдельные звуки или мелодические обороты, ходы голоса вверх и вниз, повторение одного и того же звука, характер и способ исполнения. Не указывая точной высоты звуков, немвы наглядно изображали мелодическую линию, помогая певцам вспомнить мелодии знакомых им по слуху песнопений. Позднее в западно-европейской музыке они стали записываться на одной или двух горизонтальных линиях, буквенное обозначение которых или их цвет (красный, желтый) определяли высоту расположенных на них невм. Так постепенно в недрах невменного письма зарождалась линейная нотация, объединявшая наглядность невм и звуковысотную точность буквенной записи.

В XI веке она был а усовершенствована итальянским



музыкантом Гвидо д´Ареццо. Он разработал способ записи

нот на нотной строке, состоящей из 4-х горизонтальных параллельных линий. Буквенные знаки, обозначавшие высоту каждой из них, и невмы стали записываться не только на самих

линиях, но и в просветах между ними. все четыре линии были объединены в единую систему, ставшую прообразом современного нотного стана, а буквенные обозначения высоты линий постепенно трансформировались в ключи – условные графические знаки, определяющие высоту расположенных на нем нот.

Гвидо д´Ареццо известен и как автор слоговых названий: «ут», «ре», «ми», «фа», «соль», «ля». Они обозначали ступени шестиступенного звукоряда (тон, тон, полутон, тон, тон). В конце XVI века для обозначения VII ступени в семиступенном звукоряде введен слон «си», во 2-й половине XVII века слог «ут» заменен слогом «до». эти названия сохранились и сейчас и обозначают высоту звука.

Последующее совершенствование нотного письма в период XIII-XVI вв. шло по пути разработки мензуральной нотации. Она наглядно передавала высоту звуков, их длительность. Была введена система специальных графических знаков для записи нот и пауз различной продолжительности, установлены точные временные соотношения между всеми длительностями. Первоначально каждая из них предполагала деление на три равные доли. Например, максима (самая длинная) включала в себя три ноты длительности лонга (длинная).

Начиная с XVI в. деление стало двухкратным. Значительные



изменения происходили в графическом написании нотных

знаков. Сменившие невмы квадратные головки округлились.

Появились нотные штили. С переходом от записи нот на

папирусе к записи на бумаге произошло подразделение

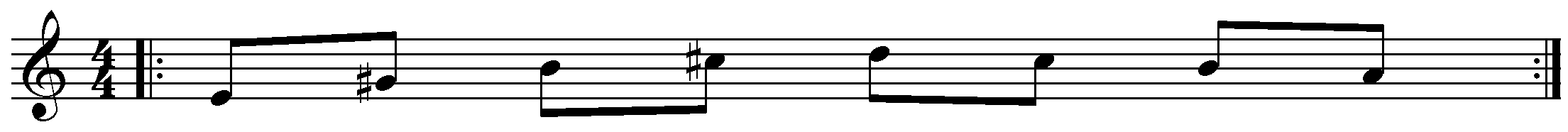
нотных знаков на «белые» (незаполненные) и «черные» (заполненные). Четырехлинейную нотную строку заменил более удобный пятилинейный нотный стан. По мере развития многоголосия стали использовать систему из нескольких нотных строк, расположенных одна над другой и объединенных общей начальной чертой или фигурной скобкой – акколадой.

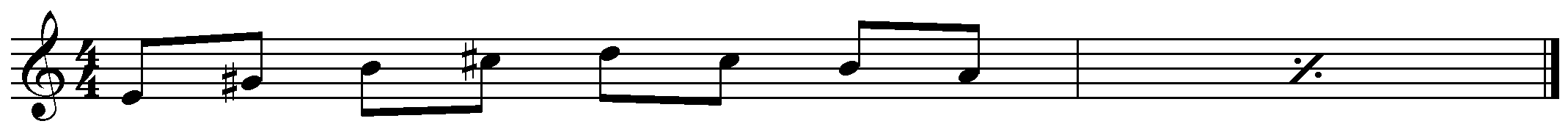
Более длительным был путь утверждения современной пятилинейной нотации в инструментальной музыке. До конца XVII в. для записи инструментальных произведений применялись – табулатуры. Они представляли собой наглядные схемы, составленные из буквенных или цифровых обозначений высоты звука и дополнительных условных знаков, уточнявших ритм и динамические оттенки. По внешнему виду эти схемы были разнообразны. В них отражались особенности нотного письма, принятого в той или иной стране, специфика того музыкального инструмента, для которого они предназначались. Табулатуры отличались также по условным обозначениям: буквам, цифрам, ритмическим знакам и их комбинациям.

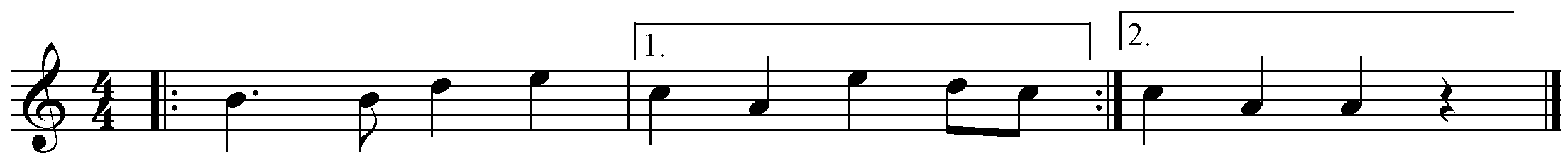
Среди многочисленных вариантов табулатур существовали как безлинейные, так и линейные. В линейных—количество линий соответствовало числу струн музыкального инструмента или полифонических голосов в музыкальной ткани.. К началу XVIII в. табулатуры были заменены более простым и удобным способом записи с помощью нот. Постепенно терял свое значение и цифровой бас, или, как его еще называли, генерал-бас (общий, главный бас), распространенный в XVII-XVIII вв. для записи аккомпанемента в мелодии. В этой системе нотного письма каждый звук нижнего голоса, записанного нотами, дополнялся цифровыми обозначениями гармонии, по которым исполнители достраивали все остальные сопровождающие голоса. Сейчас обе эти системы используются только как вспомогательные при обучении игре на некоторых музыкальных инструментах и изучении гармонии.

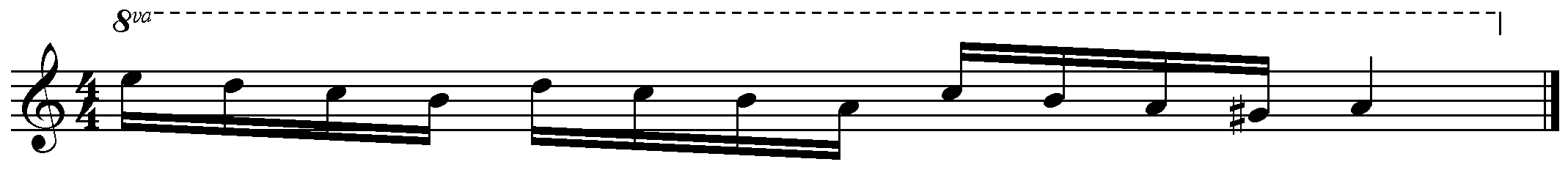
Современное нотное письмо позволяет в условиях записи полно и точно отразить «живое» звучание музыки. В нем присутствует не только развитая систем условных знаком (пятилинейный нотный стан; ключи; знаки альтерации ключевые и «случайные», при нотах; различные акколады; специальные знаки, уточняющие длительность звуков, динамические оттенки, разнообразные исполнительские штрихи и т.д.), но и дополнительные словесные пояснения (указания темпа, характера и способа исполнения).

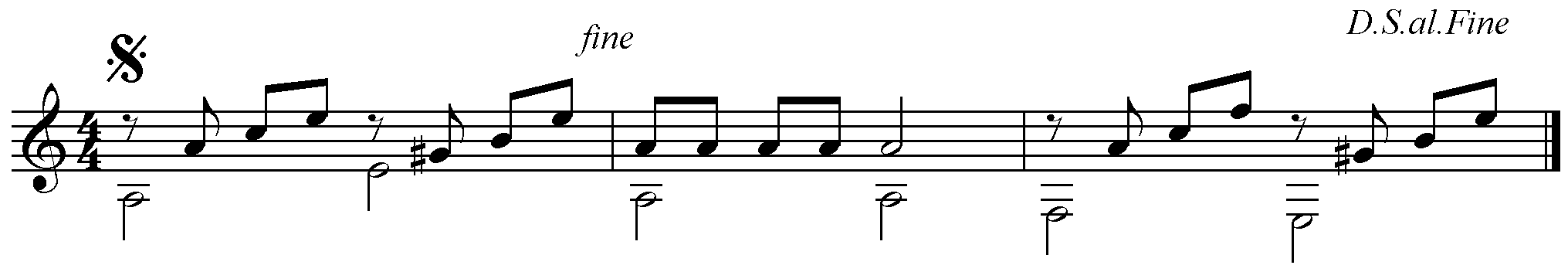
Для большей наглядности нотной записи выработаны обозначения сокращения нотного письма, как. Например, знаки репризы, октавного переноса, повторения мелодического оборота и т.п.











Нотная запись не остается неизменной. По мере развития музыкального искусства расширяется его образная сфера, обновляется музыкальный тематизм, утверждаются новые средства выразительности. Все это требует постоянного совершенствования нотной записи. Дополняется и уточняется система условных обозначений, появляются новые способы записи, отвечающие особенностями или иного музыкального материала.

Тема организации обучения нотной грамоты на уроках фортепиано – развивающее обучение — остается актуальной уже в течение многих десятилетий, причем в последние 25 лет эти вопросы стали обсуждаться особенно интенсивно.

**Методика организации игрового аппарата**

Любая деятельность требует сознательного и направленного труда.  Поэтому с учащимися, особенно начинающими, в обучении игре на фортепиано необходимо последовательно развивать мышление и волю, приучать их к преодолению трудностей, вырабатывать стремление самостоятельно справляться со сложными задачами, а также развивать в обучающихся творческую инициативу и воображение.

Качество умений и навыков, глубина знаний и правильное суждение играют очень большую роль в развитии художественной деятельности. В работе с начинающими эти требования должны всегда соответствовать индивидуальным особенностям детей, их природным музыкальным природным особенностям, их возможностям усваивать учебный материал, отвечающий принципам доступности.

Учащиеся должны знать, что исполнение художественного произведения, пусть самого небольшого и лёгкого, является передачей смысловой сущности во всей полноте художественных образов, выявлением музыкальными средствами человеческих мыслей, чувств и переживаний. В музыке это можно сделать с помощью  выразительных средств звучания, и это звучание нужно найти. Способами и средствами являются: с одной стороны яркость и точность музыкальных представлений, с другой стороны – система исполнительных умений и навыков.

Художественное  исполнение требует:

1. Правильной, удобной посадки, постановки рук;
2. Правильного звукоизвлечения с помощью правильной организации движения рук от плеча до кончиков пальцев;
3. Собранности руки и готовности к взятию того или иного звука, координации обеих рук;
4. Правильного переноса рук по клавиатуре;
5. Экономичности и пластичности движений руки и независимости пальцев;
6. Точного соблюдения приёмов звукоизвлечения, грамотного выполнения различных штрихов и оттенков (legato, non legato, staccato, marcato и др.).
7. Выполнения правильной аппликатуры;
8. Умения играть чётко и ритмично.

Все указанные умения и навыки должны служить достижению художественного исполнения, основой которого является характер и окраска звучания со всеми тонкостями и многообразием.

Рассмотрим некоторые из этих вопросов, имеющих связь с первоначальными приёмами игры на фортепиано.

**Посадка за инструментом**

Решающее значение для освоения всех навыков игры на фортепиано, имеет правильная посадка. Она должна быть удобной для выработки всех движений рук обучающегося и сохранять необходимую свободу во время исполнения. Садиться нужно обязательно против середины клавиатуры (примерно до-ре первой октавы). Ориентироваться можно по расположению педалей.

Сидеть нужно на достаточном расстоянии от клавиатуры. Слишком близкая к клавиатуре посадка будет стеснять движения рук. Нельзя сидеть слишком далеко от клавиатуры, в этом случае руки будут находиться в вытянутом состоянии, что не даст необходимой свободы движениям рук. Посадка должна обеспечивать рукам округлость, а не вытянутость. Локти при этом будут слегка отодвинуты от корпуса.

Хорошо помогает обеспечить правильность посадки по высоте, стул с изменяющейся регулируемой высотой. При отсутствии такого стула нужно применять подкладки для сидения. Сидеть нужно на половине стула, чтобы корпус мог свободно наклоняться вперёд, назад, вправо и  влево.  Это создаёт благоприятное условие для использования в игре всей клавиатуры. Важно следить за тем, чтобы ученик не сидел на кончике стула, так как это мешает его необходимой устойчивости и опоры (опоры при игре на фортепиано в основном в стуле и в ногах). Поэтому очень маленьким детям, обучающимся игре на фортепиано, необходимо под ноги ставить скамейку-подставку.

**Постановка рук**

Огромный диапазон возможностей звучания фортепиано, разнообразия динамических и агогических оттенков исполнения, различных технических приёмов, требуют от рук определённой пластичности, обеспечения координации всех частей руки. Движения руки должны быть просты и экономичны, они должны содействовать наиболее выразительному исполнению.

Такими являются основные правила постановки руки:

1. Рука должна быть лишена всякой скованности, свободна от плеча до кончиков пальцев. В то же время недопустимырасхлябанность и вялость. Образно говоря, рука не должна быть «палкой», но и не должна быть «тряпкой». На клавиатуру нужно ставить всю руку от плеча, держа её закруглённой, так, чтобы локоть был слегка отведён от корпуса и был на одном уровне с клавиатурой или чуть выше.
2. При соприкосновении с клавишами пальцы должны быть слегка округлыми, но не скрюченными. Подушечка пальца соприкасается с поверхностью клавиши и хорошо её чувствует. При этом не следует ни отпускать, ни поднимать лучезапястный сустав. Рука должна быть в естественном положении – это можно показать ученику, предложив ему посмотреть на руки, спокойно лежащие на коленях; в этом положении руки всегда в кисти принимают правильное положение.
3. Пальцы должны лежать на поверхности клавиш, располагаясь достаточно близко  друг к другу, но не «склеиваться». При этом  2,3,4 пальцы стоят на одной линии, ближе к чёрным клавишам, 5-й палец ставится ближе к краю клавиши. А 1-й палец соприкасается с клавишей боковой поверхностью.
4. Перенос руки с клавиши на клавишу на любое расстояние должен быть свободным, осуществляться одним движением, целенаправленно и экономично.
5. Первые приёмы игры на фортепиано состоят из наиболее простых и ясных движений. Лучше начинать игру с приёма нон легато, тренируя последовательно каждый из пальцев: 3-2-4. Первый и пятый палец можно ставить одновременно, в интервале квинты, между 1-м и 5-м пальцем три белых клавиши. При этом нужно добиваться, чтобы ученик не «бросал» руку, а всегда аккуратно «ставил» её на клавиши и отпускал клавиши до дна.
6. Приисполнении легато (не слишком задерживаясь на изучении нон легато) необходимо добиваться мягкого, без толчков «переступания» с пальца на палец, связного и певучего звука.
7. Приём стаккато следует осваивать по возможности позже: слишком ранняя игра стаккато вызовет напряжённость и зажатость руки.
8. Координация слухового восприятия и звукоизвлечения, необходима уже на раннем этапе обучения маленького пианиста. Для этого всегда во время урока нужно обращаться к музыкальному слуху начинающих, воспитывать умение представить звучание и стремиться получить желаемый результат.
9. При игре пальцы должны быть активными, необходим небольшой подъём пальца перед опусканием его на клавишу,не допуская большой, резкий подъём, который будет вызывать ненужную фиксацию руки.

**Основные способы устранения дефектов, возникающих в процессе постановки рук**

На этапе первоначального периода обучения, зачастую даже при тщательном проведении этой работы, в постановке рук появляются различные двигательные дефекты. Иногда педагог слишком быстро успокаивается на достигнутом и перестаёт обращать достаточно внимания постановке рук и правильным движениям. Не всегда педагог может наладить и самостоятельную работу, проводимую начинающим в домашних условиях, когда ученик должен контролировать себя сам, как бы  наблюдая свою игру на инструменте со стороны. В случае возникновения дефектов в постановке рук, нужно пользоваться некоторыми специальными упражнениями:

1. Тряска руки (неустойчивость запястья). При этом достаточно стойком дефекте можно вернуться к простейшим начальным упражнениям «легато», играть короткиелиги на одном движении руки.
2. Другой способ борьбы с указанным дефектом состоит во временном прекращении от опёртой игры в пьесках и упражнениях, исполняя быстрые линии лёгким легато leggierо.
3. Скованность кисти, слишком высокоеили слишком низкое запястье. Для исправления этого дефекта нужно играть небыструю трель, и одновременно с игрой менять высоту запястья. Второй способ устранения такого дефекта заключается в связной игре широких фигур, которая без гибких движений кисти  и перемещения запястья и локтя неисполнима.
4. Неустойчивость 2-го, 3-го, 4-го, 5-го пальцев в пястно-фаланговых суставах. Этот  дефект называют часто «продавливанием косточек». Для исправления указанного недостаткав постановкеруки, нужно, играя несложные пятипальцевые упражнения,  поддерживать ладонь играющей руки снизу указательным пальцем другой руки. Может помочь и игра портаменто одним из пальцев (поочерёдно). При этом ставить палец нужно преувеличенно круто.
5. Слабая подвижность пястной кости большого пальца.  
   Для улучшения подвижности пястной кости большого пальца нужно делать регулярную гимнастику 1-м пальцем вне инструмента, приближая конец первого пальца к основанию пятого и удаляя его на предельное расстояние от остальных.
6. Неустойчивость 2-го, 3-го, 4-го, 5-го пальцев в концевых суставах. Этот дефект получил название «проламливание кончиков пальцев». Для борьбы с ним необходимо применять упражнение на скольжение. Два пальца ставятся на клавиши в интервале секунды, терции или кварты и производится скольжение «от себя» или «к себе».  При этом должна сохраняться неизменно правильная форма пальцев.
7. Напряжённость большого пальца, не занятого в игре. Зачастую большой палец, некоторое время не участвующий в игре, переходит в напряжённое состояние, он напряжённо отводится далеко от второго пальца или подводится под ладонь.

Для борьбы с этим дефектом очень полезно играть связные фигуры 2-м, 3-м, 4-м пальцами, при этом большой палец выводится за пределы клавиатуры, далее свободно опускается, свешивается.

1. Напряжённость 5-го пальца, не занятого в игре.Иногда в игре начинающего пианиста можно наблюдать, как 5-й палец, не играющий в данный момент, напряженно приподнимается, торчит вверх или напряжённо сгибается в среднем и концевом суставах. Такое состояние пальца неизбежно отрицательно влияет на работе соседних пальцев. Для исправления этого дефекта руки, нужно играть связные фигуры 2-м, 3-м, 4-м пальцами, стараясь при этом 5 палец держать близко к поверхности клавиш.

Указанный перечень приёмов исправления дефектов постановки руки не является полным, исчерпывающим. Многие способы исправления дефектов постановки руки рождаются в процессе педагогической работы с начинающим на уроке и полностью связаны с индивидуальностью каждого маленького пианиста и его рук.

При работе с первых шагов обучения игре на фортепиано в основу всего обучения нужно ставить достижение красивого, сочного, певучего звука, а значит правильного звукоизвлечения. Звук, воспроизведённый на инструменте, должен быть наделён живым музыкальным содержанием., быть живой частицей музыкальной интонации, иметь напевность и легко вливаться в следующий за ним в мелодии.

Поэтому, любой извлекаемый звук должен хорошо контролироваться слухом.  Отношение к звучанию, а значит и кзвукоизвлечению, необходимо воспитывать в тесной взаимосвязи с организацией работы каждого пальца в отдельности и всей руки в целом. Именно это лежит в основе успешного обучения начинающих пианистов.

**Организация игровых движений**

Надо исходить из естественного положения руки, помня о том, что руку надо не «ставить», а двигать. Как только ученик сел за инструмент, нужно обратить внимание на его посадку. Сидеть нужно свободно и в то же время стройно и удобно.

Нельзя допускать напряжённости в плечах и спине. Высота посадки для учащихся и расстояние от инструмента определяются исходным положением предплечья, локтя и плеча; предплечье и локоть при поставленных на клавиши пальцах должны быть чуть выше клавиатуры. Плечо спокойно опущено вниз, локоть не прижат к корпусу, не вытянут вперёд, не отведён назад.

Прежде чем начнём «организовывать» движения, мы должны научить ребёнка владеть своим игровым аппаратом. Это упражнения - гимнастика. Много полезных упражнений по освобождению рук в книге Шмидт-Шкловской «О воспитании пианистических навыков», в более занимательной форме подобные упражнения в сборнике Артоболевской «Первая встреча с музыкой».

Пальцевые упражнения типа:

1. «Проговаривания» каждым пальцем считалок (упражнение делается на столе):
2. Шесть котят есть хотят,

Дай им каши с молоком,

Пусть лакают языком

Потому что кошки

Не едят из ложки.

1. Паучок (рука) идёт в поход, несёт тяжелый рюкзак, перебирает каждой лапкой, когда устает, - передаёт свою ношу другому паучку (другой руке). Ещё один момент: для первых шагов начинающих пианистов игра на чёрных клавишах представляется очень удобной. Чёрные клавиши выделяются цветом, упорядоченным расположением, чёрные клавиши удобно взять одним пальцем при собранном положении остальных, при этом чёрная клавиша сравнительно узкая, а это заставляет «нацелиться» и почти исключает игру прямыми пальцами.

Первые музыкальные впечатления помогают детям осваивать приёмы звукоизвлечения. Важно, чтобы при организации пианистических движений налаживалась взаимосвязь музыкально-слуховых представлений с двигательными ощущениями, чтобы каждый приём был обусловлен определённой художественной задачей. Игровые движения, постановка рук -очень ответственный момент, во многом обуславливающий дальнейшее продвижение ученика в исполнительском отношении.

Когда ученик обладает от природы мягкой и в то же время довольно упругой кистью (и пальцами), можно начинать работу почти одновременно над штрихами нон легато и легато. Следует подчеркнуть различие в их звучании, показать, когдав одном случае надо брать звуки «немного сверху», а в другом их «связывать». Можно также постепенно налаживать игру двумя штрихами, если, подбирая, ученик может играть уже относительно связанно.

Если же это для него затруднительно, то надо порекомендовать начинать игру с развития навыка игры нон легато.

Работая над легато, следует заставлять ребёнка «погрузить» палец в клавишу, слушать звук до полного его исчезновения. Звук должен тянуться как можно дольше - это показатель правильного его извлечения («звук опустился на парашютике»). Работая над штрихом «нон легато», необходимо приучать ребёнка слушать, что у негополучается, что, следить за тем, чтобы звук был полным и лёгким. Непременное условие - восприятие мелодических ходов, как коротких мелодий, сохраняющих элементарный музыкальный смысл. Вся работа над штрихами, выразительностью мотивов, связана со стремлением сыграть данный мотив, интонацию так, как выговаривается слово. Не следует задерживаться на игре попевок только 3 пальцами, следует вводить 2 и 4, затем обычно добавляют терцию 1 и 3, квинту 1 и 5 пальцами, что особенно важно для развития устойчивости 5 и правильного положения 1 пальца.

Для знакомства с различными штрихами хорош образный приём: поставить на пюпитр вместо нот зайчишку' и медведя, сказать, что медвежонок охотится за зайчиком, при этом договориться, что медвежонок - палец левой руки, а зайчик - правой. Ребёнок готов преобразиться и мы услышим, как, прыгая по клавиатуре, зайчик, убегает пугливыми быстрыми скачками (стаккато), а медвежонок догоняет тяжеловесными, но мягкими и упругими шагами (нон легато). Работу' над артикуляцией пальцев, их независимостью необходимо начинать с момента игры легато. Приём легато обостряет слуховое внимание, так как ученик должен согласовать силу второго звука с моментом затухания предыдущего. Для ученика уловить затухающий звук - это трудная задача, но совершенно необходимая в работе над легато. Без этого нельзя добиться связанной, певучей игры. Надо обращать внимание, чтобы и смысловое окончание мотива звучало, чтобы все звуки были тянущиеся, поющие, а не сиплые и дряблые. На первых порах давать легато в виде небольших построений, мелодических оборотов, упражнений:

Вол - ны, по вол-нам, вол-ны кругом.

Следующий этап работы для дисциплинированных рук строится на двух моментах:

1. Позиционная игра.
2. «Передача» мелодической линии из одной руки в другую, причём каждая из рук играет в своей позиции, плавный переход из одной руки в другую - смена позиции.

Для того чтобы ученик понял целесообразность того или иного штриха, можно на примере пьесы Н.А. Метлова «Зима прошла» показать, что штрих соответствует содержанию. Эту 7 пьесу необходимо сыграть стаккато - приёмом наиболее подходящим для имитации движений беззаботно прыгающего и клюющего зёрнышки воробья. Отрывистому, острому звучанию должно соответствовать быстрое и активное движение рук.

Воробей с берёзы

На дорогу прыг!

Больше нет морозов

Чик - чирик!

Предложить варианты: сыграть нон легато, легато, маркато, стаккато и попросить выбрать то исполнение, которое соответствует характеру пьесы.

**Методика звукоизвлечения**

Что такое звук? Звук-это вибрация, которая оказывает влияние на любой предмет, живой организм, в том числе и человеческий

Тихий и громкий звук, конечно, никогда не спутаешь. Если внимательно прислушаться к звучанию человеческой речи, можно заметить, что она богата динамическими оттенками («динамика» в переводе с греческого означает «силовой, относящийся к силе»). Благодаря оттенкам, наша речь становится более красочной: такой же, как и предложенный для сравнения рисунок в красках.

Динамические оттенки в музыкальной речи - это своеобразные музыкальные краски, которые, раскрашивая мелодию в разные цвета, заставляют звучать ее более выразительно.

Сила любого звука составляет одну из важных его свойств, одну из особенностей.

В музыке имеются особые обозначения разных по силе звуков. Громкое звучание называется « Форте» (обозначается знаком F), тихое - « Пиано» (знак P), умеренно громко обозначается словом «Меццо - форте» (MF), внезапно громко - «Сфорцандо» (SF).

Кстати, от слияния двух слов: форте (громко) и пиано (тихо) - произошло название известного всем клавишного инструмента - фортепиано.

Итак, для того чтобы развить у ребенка умение различать разные по силе звуки, надо выполнить с ним несколько игровых заданий развивающих эту способность.

***Звуковысотный слух***

Звуки между собой различаются не только динамикой. Чтобы узнать еще об одной тайне звука, поиграйте с ребенком в игру диалог. Представьте себе что встретились два человека: (,) один большой - большой, с низким голосом, а другой—малюсенький, с тоненьким голоском. Великан басом начал расспрашивать маленького человечка, а тот - отвечать ему тоненько и нежно.

- Где ты живешь? - прогремел великан.

- В цветке ландыша, - нежно зазвенело в ответ.

- С кем ты дружишь? - снова раздался громовой вопрос.

- С Дюймовочкой ...

Можно придумать дальнейший диалог и исполнить его, не забывая о том что, великан говорит громовым басом, а сказочный малютка - высоко, нежно.

Можно произвольно изменять голос с более низкого на более высокий. Проделав этот путь голосом несколько раз, убедитесь в новом свойстве звука.

Каждый музыкальный звук обладает высотой.

 Именно она отличает один музыкальный звук от другого, и любой шумовой - от музыкального.

Прочтите с детьми сказку про девочку Ксюшу, кошку и пианино, чтобы ребенок понял, какие звуки называются высокими, а какие низкими.

***Длительность звука и чувство ритма***

Из высоких и низких звуков складывается мелодия, выразительность которой придают динамические оттенки.

Но любая мелодия покажется малопривлекательной, если звуки, ее составляющие, будут одинаковы по своей продолжительности, или, как говорят педагоги, по своей длительности.

В музыке мы можем услышать такую же ритмичность: длинные, короткие, средние по длительности звуки равномерно, упорядоченно чередуются, образуя красочные ритмические узоры, или, как принято говорить у музыкантов, ритмические рисунки.

Длительность - одна из важных особенностейзвука. Чередование звуков различной длительностиобразует ритмический рисунок.

Если малышу трудно понять и запомнить название длительностей, можно для обозначения коротких и длинных звуков использовать другие условные знаки.

Долгий звук выразить в виде длинной вертикальной полоски меньшего размера.

Для обозначения длинного звука можно использовать овал не закрашенный, а короткие звуки будут представлять собой такие же овалы, только заштрихованные.

Вместо счета некоторые педагоги предлагают использовать ритмослоги. Так, например, продолжительный звук обозначается слогом «та», а более короткий слогом «ти». Чтобы лучше разобраться в том, как складывается ритмический рисунок, можно представить длительности в виде равномерных шагов:

- равные шагу - (четверти),

- равные двум шагам - (половинные),

- равные четырем шагам - (целые),

Шаг можно заменить слогом «та». Получается:

та та та та - за четыре шага - 4 слога «та»

та-а та-а - за четыре шага - 2 слога «та»

та-а-а-а -за четыре шага - 1 длинный слог «та»

Более мелкие длительности звуков, например, когда на один шаг приходится две длительности, обозначаются слогом «ти».

Ти-ти ти-ти ти-ти ти-ти - за четыре шага - 8 коротких слогов «ти».

***Тембровая окраска и тембровый звук***

Теплый - холодный, жесткий - мягкий, легкий - тяжелый, матовый - блестящий... Если найдется на земле человек, который никогда не слышал музыки, он вряд ли поверит, что эти слова относятся к невидимому и неосязаемому звуку. Почему мы никогда не путаем голоса знакомых нам людей? Как отличаем звучание одного музыкального инструмента от другого? Почему звуки высокого регистра в нашем воображении окрашиваются чаще всего в прозрачные светлые тона, а низкие звуки вызывают ощущение темных, холодных красок?

Это загадка еще одного свойства звука - тембра. Можно дать ему еще несколько характеристик: густой, глубокий, мужественный, суровый, ворчливый, бархатистый, насыщенный. (См. Приложение)

***Тембр- окраска***

Этим свойством обладает любой существующий в природе звук и, конечно, звук музыкальный.

***Динамические оттенки***

К. В. Тарасова включает в понятие ритма динамику как особый показатель организации динамического процесса, времени, а также темп (81).

Рассмотрим ритм как простейшую сенсомоторную способность, основанную на способности различать звуки различной протяженности. Развитие ритмической слуховой способности имеет длячеловека большое значение, так как ритм указывает на организованный процесс. Начальный этап развития слуховой сенсорной ритмической способности некоторые исследователи связывают с понятием логоритма, в основе которого лежит осознание ребенком слогового состава слова. Общие закономерности музыкальной и речевой интонации рассмотрены в работах Б. Асафьева, В. Медушевского, Е. Назайкинского, Б. Яворского и др. Несомненно родство принципов организации речевой и музыкальной интонации, которое позволяет рассматривать речь как одну из важнейших опор, вводящих человека в мир музыки. Важнейший этап в данном процессе-это соединение мелоса, а затем его выделение из музыкально-речевой интонации. Развитие этой идеи принадлежит Б. Асафьеву, который в качестве одного из приемов работы предлагал «музыкальное чтение». Происходит перенесение интонационного опыта речи на музыкальную интонацию с одной стороны, и смысловая интерпретация музыкальной интонации с другой стороны. Обращает на себя внимание, что в основе «музыкального чтения» лежит не только интонационная основа, но и ритмическая организация. Так ребенок, верно воспроизводя хлопок-логоритмакакого-либо слова, проделывает это в своем темпе. Это указывает на определенную зависимость ритмической и темповой организации и позволяет нам считать ритм отдельной сенсомоторной способностью.

***Чувство темпа***

Темп – это скорость чередование сильных и слабых долей. К. В. Тарасова определяет темп, как скорость музыкального исполнения, которая определяется частотой чередования основных метрических долей и абсолютной длительностью ритмических единиц. Такое определение темпа как музыкальной способности неразрывно связывает его с метром. С. А. Рогова опытно - экспериментальным путем доказала, что чувство темпа тоже является особой сенсомоторной способностью, которая может развиваться как в музыкальной, так и внемузыкальной деятельности.

***Чувство метра***

Это ритмичное чередование сильных и слабых долей.

К. В. Тарасова и Б. М. Теплов указывают на значение акцентов метрической и ритмической пульсации. Данные высказывания говорят о неразрывной связи музыкального метра и ритма. Рассматривая ритм как сенсомоторную слуховую способность, мы выделили его в отдельную музыкальную сенсорную способность. Данный вывод позволяет сделать утверждение, что метр также является отдельной сенсорной способностью.

***Динамический слух***

От греческого dinamikos – силовой. Динамика выражает силу звука, которая зависит от амплитуды колебания звуковой волны. Динамика также входит в состав средств музыкальной выразительности. Она способна видоизменять характер музыкального образа даже при точном сохранении мелодической основы. К. В. Тарасова считает, что основным ориентиром восприятия, с точки зрения содержания музыкального произведения, у основной массы детей является темп, тембр и динамика. Это позволяет говорить о том, что динамический слух является сенсомоторной способностью, способной быть ориентиром в осознании ребенком музыкальной действительности и выделить ее в структуре сенсомоторных музыкальных способностей.

***Чувство штрихов***

Это способ извлечения звука, выражающий смысловое содержание данного музыкального образа. Штрихи относят к средствам музыкальной выразительности. Штрихи - это одно из главнейших средств выразительности в инструментальной музыке. Основные штрихи - это: nonlegato, legato, staccato, кроме них — множество промежуточных штрихов, требующих знаний эпох и стилей композиторов, жанров, характера музыки и т. д.).Необходимо отметить, что многие дети первоначально осуществляют ориентировку в музыкальной образности не по средствам интонационной (музыкальной) идентификации, а с помощью средств музыкальной выразительности, в том числе и штрихов. Этот факт позволяет выделить данную способность в музыкальную сенсомоторную способность.

Ещё на начальном периоде нужно знакомить ребёнка с динамическим разнообразием (разумеется, пока в ограниченных пределах).Необходимо связывать динамические краски с музыкальным содержанием, подчёркивать характер исполняемой пьесы, придать форму фразам:(«смело, решительно, ласково, мягко,очень тихо»). Пусть ребёнок сначала познакомится с несколькими нюансами, но они должны стать для него естественными.   
Можно на первом этапе «раскрасить» ноты, чтобы ребёнку было видно применение контрастной динамики.

С детства надо воспитывать потребность играть красиво и просто, воспитывать вкус без преувеличенных «красивостей».

***Фразировка***

Музыку не зря сравнивают с человеческим голосом, человеческой речью. Так же как и речь, музыка состоит из нот (букв), мотивов (слов), фраз (предложений) и периодов (законченного текста). Если мы будем произносить отдельные буквы или слова, никто не поймет смысл сказанного и, тем более, не почувствует характер и эмоциональную окраску передаваемой информации.

Также и в музыкальной речи необходимо группировать отдельные ноты во фразы и периоды, пользоваться [средствами музыкальной выразительности](http://myfortepiano.ru/urok-8-forte-i-piano.html) и [звукоизвлечения (легато, стаккато, нон легато)](http://myfortepiano.ru/sposoby-zvukoizvlechenija.html), чтобы создать целостность, передать характер и образ музыкального произведения.

Фразировка - это **средство музыкальной выразительности**, смысловое и художественное разделение музыкального произведения на **фразы** и **предложения**.

Вы, наверное, замечали, что одно и то же **музыкальное произведение** у одного исполнителя может звучать скучно и монотонно, а у другого обретать яркость красок, эмоций и образов.

Для того, чтобы **научится искусству фразировки,**старайтесь побольше слушать музыку, причем не только фортепианную, и обращать внимание на то, как исполнитель объединяет звуки в **музыкальные предложения**.

Особенно отчетливо можно почувствовать особенности фразировки в вокальных произведениях: песнях и романсах. Вокалист набирает дыхание, как правило, между смысловыми фразами. Поэтому, разучивая новое произведение, попробуйте пропеть мелодию и у вас выстроятся логические фразы.

А теперь потренируемся искусству фразировки на примере романса. Сначала спойте эту мелодию, а затем сыграйте ее на фортепиано вместе с вашим голосом. Старайтесь объединять фразы, логически связывая их с текстом романса.

В известном фортепианном произведении Л. ван Бетховена «К Элизе» очень ярко выражено разделение на мотивы и фразы. В этом примере мотивы выделены лигами. Сыграйте сначала каждый мотив, а затем объедините их в фразы. В этом музыкальном отрывке фразы выстроены по 4 такта (затакты, с которых начинается произведение и все следующие фразы, не считаются).

Помните, не 7 банальных нот передают шум морского прибоя или звон колокольчиков, веселый праздник или глубокую скорбь, задушевную беседу или военное сражение. Яркость образов достигается с помощью **фразировки**, а умение ей пользоваться отличает профессионального талантливого музыканта, отражает его художественный вкус и творческую фантазию.

Термин «фразировка», как и термин «артикуляция», заимствован из языкознания. Фразировка относится к области музыкальной формы, поэтому, в отличие от артикуляции, она, как правило, в каждом случае единична, определяясь логикой развития музыкальной мысли. Реализация фразировки осуществляется в процессе живого исполнения. Одно из важнейших ее средств - артикуляция. Граница между двумя фразами называется цезурой. Разделенные цезурой интервалы не воспринимаются как выразительные элементы, поэтому их называют «мертвыми» интервалами. Нередко фразы разделяются и паузой, совпадающей с цезурой и углубляющей её. Поскольку ямбичные метры в музыке столь же распространены, как и хореические, начало фраз часто не совпадает с тактовой чертой. В нотной записи фразировка обозначается с помощью фразировочных лиг, которые следует строго отличать от лиг артикуляционных.

Представляя собой обособленную единицу музыкальной речи, фразировка отделяется от соседних построений цезурой, выраженной средствами мелодики, гармонии, метроритма, фактуры, но отличается от предложений и периодов сравнительно меньшей завершённостью: если предложение оканчивается ясно выраженной гармонической каденцией, то фразировка«может окончиться на любом аккорде с любым басом» (И. В. Способин). Она включает два или несколько мотивов, но может представлять собой и слитное построение, не членящееся или лишь условно членящееся на мотивы. Предложение, в свою очередь, может состоять не только из 2 фраз, но из большего или меньшего их числа или не члениться на фразы.

Работа над фразировкой начинается с объяснения строения речи: отдельное слово, два-три слова, связанные между собой по смыслу; предложение (фраза). Она проводится на материале песни со словами. Так осуществляется аналогия между «музыкальной» мыслью и «речевой». Восприятие музыкальной интонации (короткого слова) строится на маленьких попевках. Удлиняется слово- соответственно удлиняется попевка. Затем устанавливается смысловая связь двух слов, наконец, возникает целая фраза, представляющая музыкальную мысль.

Конечно, усваивается это не в один урок. Какое-то время ребёнок учится «произносить» отдельные «слова», а затем уже фразу. На материале песен, где словесная и музыкальная фразировка, смысловые акценты не противоречат друг другу, ученик приобщается к пониманию членения мелодии, значения лиг и особенностей выразительного исполнения (выговаривания) мотивов и фраз.

Полезно давать ученику задания по определению фраз в песнях со словами, не указывая никаких лиг: пусть сам почувствует смысловые связи слов, а затем целую мысль и поставит соответствующие лиги.   
Иногда восприятие учеником фразировки бывает затруднено. Например, в «Вальсе» Д. Кабалевского мелодическая линия включает много скачков и как бы распадается на отдельные звенья. Но стоит подставить под такую мелодию текст и плавность мелодии, цельность фразы контролируется учеником лучше: «Опять одна, подружки ушли....»

Смысловое разделение слов в речи связано с дыханием человека. Отсюда понимание ребёнком правила, что подъём руки (вдох) соответствует отнюдь не каждой короткой лиге (не вдыхаем же мы после каждого произнесённого слова). Мелкая лига указывает на выразительность исполнения мотива. Фраза же должна быть цельной, довольно длинной и иметь завершение.

***Фразировка и артикуляция***

Мы уже сравнивали музыку со стихами. Читая стихи, мы не останавливаемся на каждом слове, а произносимстроку (или даже две строки) на одном дыхании. Так же мы и говорим: предложение произносится как одно целое, без разрывов. И кроме правильного ударения в каждом слове, фраза в речи или строка в стихотворении содержит большое интонационное ударение на самом главном, самом важном слове: это логическое ударение.

Музыкальная фраза тоже произносится (пропевается) как одно целое, на одном дыхании, и тоже содержит свое логическое ударение, или главный акцент. Иногда фраза состоит из одного такта, но чаще из двух, четырех, восьми и т. д. Это значит, что не все такты одинаково весомы, и не все первые доли одинаково тяжелы. Играя фразу, следует объединить такты внутри нее, подчинить все ударения одному, главному логическому акценту, или кульминации.   Она может находиться ближе к концу фразы, или в середине, реже –в начале. Построение фразы индивидуально и неповторимо, как неповторима сама мелодия.

 Важно научиться играть фразу цельно, слитно, не разрывая ее на части, и ясно отделять одну фразу от другой. Этому служит дыхание. Ведь музыка всегда связана с пением. Все великие композиторы и пианисты учили в игре подражать человеческому пению. Во время пения на уроках  сольфеджио, в хоре и просто для своего удовольствия, необходимоприслушаться к своему дыханию и попробовать передать его движением руки. При этом следует проследить за тем, чтобы не потерять пульс (счет), к которому мы уже привыкли.

Доли такта (мелкие единицы времени, «шаги» музыки) отсчитываются едва заметными движениями – колебаниями кисти. А фразы - крупные построения - объединяют предложения.

Более крупной частью руки: предплечьем, иногда плечом. Нужно играть фразу так, чтобы точно передать ее рисунок. Обычно  фраза начинается мягко, затем напряжение нарастает и достигает высшей точки – кульминации, и после нее происходит успокоение, ослабление напряжения.

Что при этом должна делать рука? Представим, что она погружается в клавиатуру, словно в бассейн с теплой  водой. Кульминация фразы, или логический акцент-это момент самого глубокого погружения. Рука (предплечье) мягко и плавно опускается чуть ниже и слегка усиливает нажим на клавиатуру. Кисть не теряет своего ритма, она «продолжает считать и следить» за чередованием сильных и слабых долей, а рука накладывает на это движение свою более крупную волну, обеспечивая логический акцент, а после него так же плавно отпускает давление, «выныривает» из клавиатуры.

Глубина нажатия клавиши-всего лишь один сантиметр! Это и есть наш «бассейн». Необходимо добиться очень большой чуткости и ювелирной точности в прикосновении. Любой поспешный, неосторожный рывок в движении вниз или наверх разрушит фразу!

***Некоторые советы по работе над фразировкой***

1. Когда вы работаете над мелодией и играете ее без сопровождения, поиграйте фразу самой удобной и простой аппликатурой, чтобы убрать дополнительные трудности. При таком исполнении вы скорее услышите верную интонацию фразы.
2. Поиграйте фразу в быстром темпе, тогда рука найдет самое экономное и естественное движение, сумеет охватить всю фразу целиком. Это особенно важно для медленной музыки: в медленном темпе руки часто начинают делать лишние движения, которые отрывают один звук от другого.
3. Поучите фразу от конца к началу, постепенно прибавляя по одной ноте: сыграйте последний звук, запомните его -это ваша цель. Потом сыграйте две последние ноты, заранее зная, куда они направлены. Потом три, и так далее, пока не сложите в одно целое всю фразу. Тогда вы, только прикоснувшись к первому звуку, уже будете чувствовать, куда он направлен и чем заканчивается фраза.
4. Пойте! Лучший пример для фразировки - ваше собственное дыхание.
5. Перед длинной фразой дыхание должно быть больше, а начинать ее нужно осторожнее, чтобы не растратить  весь воздух на первые ноты.

Говоря о фразировке, мы сравниваем игру на фортепиано с пением или с человеческой речью. Однако в разговоре мы отделяем не только одну фразу от другой, есть более мелкое деление внутри фразы, и именно от него часто зависит внятность речи.

Если сказатьнесколько раз подряд слово «банка». Что получится? Через секунду уже непонятно, что звучит: «банка» или «кабан». Или другой пример: «кольцо». Что это-«кольцо» или «цоколь»?

Речь должна быть членораздельной, то есть раздел между словами, словосочетаниями, предложениями и абзацами необходим для ясного понимания. Примеры с «банкой»и «кольцом», конечно, искусственные, в реальной речи такие сочетания почти никогда не встречаются. Но всем известны образцы фраз, в которых смысл зависит от произношения. «Казнить нельзя помиловать»: на письме нужна запятая, а в произношении- пауза (или замедление). Здесь слово «нельзя» обязано присоединиться к одному соседу и отделиться от другого, только тогда возникнет смысл.

В «Песне о вещем Олеге» Пушкин описывает гибель князя, которого ужалила змея: «И вскрикнул внезапно ужаленный князь». Внезапно вскрикнул или внезапно ужаленный? Решить непросто (здесь запятые по правилам не нужны). Смысл целиком зависит от произношения: как вы поставите паузу, так и будет.

Вся музыка состоит из таких ситуаций, только ее «произносят» ваши руки: как вы прикасаетесь к роялю, так он и звучит. Что-то должно быть слитно, что-то раздельно; от вас зависит разделение речи на слова. В этом заключается артикуляция. С этим обязательно столкнемся с этой проблемой, работая над произведениями И. С. Баха.

Например, Инвенция  фа мажор. Что вы играете: ямб со скачками наверх или хорей со скачками вниз? Это совершенно разные характеры: один активный, смелый, сильный; другой- мягкий, нерешительный, склонный к лирике. Все это зависит от того,как вы делите мелодию на маленькие ячейки.

Принцип исполнения этих ячеек- тот же, что для фраз: слитно играются две - три, иногда четыре ноты, затем - разрыв. Только масштаб у этих ячеек и разрывов другой: они произносятся не на широкой дуге, как фраза, а на едва заметном маленьком движении, которое со стороны почти не видно. Делают это в основном пальцы, иногда - кисть.

В нотах артикуляция обозначается при помощи лиг и точек над нотами. Но нужно понимать, что легато и стаккато – крайности, между которыми лежит множество тонких оттенков. Сам Бах в своих пьесах обычно не указывал никаких штрихов, их  добавляли редакторы. Поэтому  в разных изданиях можно встретить самые разные варианты артикуляции.

Чтобы исполнение звучало естественно, артикуляцию не следует преувеличивать, она должна быть незаметной.Основные закономерности верной артикуляции следующие.

 1.Чем шире интервал, тем более раздельный штрих. Для секунд — лучше легато, для скачков - нон легато или стаккато.

2.Чем крупнее длительности, тем более раздельный штрих. Половинные и четверти чаще играются нон легато, шестнадцатые - ближе к легато.

**Методика работы над ритмом**

Музыкальный ритм как эмоционально - выразительная, образно - смысловая категория.

В чем же своеобразие, особая, подчас неповторимая ценность тойситуации, которая складывается в фортепианном классе для развития музыкального ритма-носителя определенного эмоционального, образно-поэтического содержания? Отвечая на этот вопрос, необходимокоснуться того, о чем говорилось ранеев связи с особенностями фиксации и воспроизведения ритмических структурмузыкальных произведений.

Мне думается, большинство музыкантов согласятся с моим мнением, чторитм, отраженный в нотной записи, графически запечатленный в ней, - не болеечем схема, дающая лишь относительное (приближенное) представление о томживом, художественно содержательном, эмоционально насыщенном метроритме,которым, согласно намерениям автора, должна быть проникнута звуковая тканьпроизведения. Графическая запись ритмической стороны музыки суть неизбежноеи грубое упрощение ее; по справедливому замечанию Л. А. Баренбойма, онаносит «скорее арифметический, чем художественный характер».

Но, коль скоро метроритмические знаки, запечатленные в нотном тексте- этотолько лишь «манки» (пользуясь терминологией К. С. Станиславского),они требуют от играющего на музыкальном инструменте поэтического«домысливания», предполагают определенную расшифровку ритмических идейкомпозитора, постольку все, относящееся к ритмической стороне музыкальногоисполнительства, носит, как это очевидно, творческий, интерпретаторскийхарактер. По мнению А. Б. Гольденвейзера, например, «все творчествоисполнителя в значительной степени, может быть, на три четверти - естьтворчество отношения звуков между собою во времени...». «Всякое живое,свободное музыкальное исполнение является, - писал он, - только некоторымприближением к той схеме, которую представляет собой записанный в нотахметр. ...Временные отношения при музыкальном исполнении регулируютсяритмическим или метрическим чувством исполнителя и его живым художественнымзамыслом, по отношению к которому арифметическое отношение метра,написанного в нотах, является только известными вехами». (Здесь хочупровести аналогию: любое слово, даже элементарная частица типа, скажем,«да» или «нет», выглядят абсолютно однозначно при написании; однако в устной речи, при произнесении, тем более при произнесении драматическимактером,то же слово или частица может приобретать неисчислимое множествовыразительно-смысловых градаций. Еще Бернардом Шоу было подмечено, что«запись(») речи беспомощна, когда требуется передать интонацию». То же можносказать и в отношении музыкального ритма. И его запись передает форму, ноникак не художественную сущность явления).

Констатация творческой природы музыкально-исполнительского ритмавплотную подводит к основному и главному в рассматриваемой проблеме.Экспрессивно-поэтическая «расшифровка» ритма при воспроизведениимузыкального произведения,его «переживание» играющим и создают наилучшую среду длявоспитания музыкально-ритмического чувства, его дальнейшего процесса кристаллизации.

Ценно с этой точки зрения формы исполнительской деятельности учащегосямогут рассматриваться как единственные в своем роде для развития даннойспособности. Б. М. Теплов, резюмируя проводившиеся до него исследованияструктуры чувства времени у людей, занимающихся музыкой, пришел кзаключению, что «средством, позволяющим музыканту-исполнителю даватьсовершенно исключительную точность в установлении временных соотношений...является сама музыка...»

«...Вне музыки чувство музыкального ритма не может ни пробудиться, ниразвиваться».

Я думаю, что раскрытие эмоциональной, образно-поэтической сущностимузыкального ритма должно стать той основой, на которой строит свою работупо ритмическому воспитанию учащегося квалифицированный педагог-музыкант.Касаясь в ходе интерпретаторского анализа произведения наиболеесокровенных, «интимных» сторон художественной ритмо-выразительности,проникая с учеником во все ее «тайники», преподаватель получаетвозможность осуществлять в этом процессе всестороннюю и тонкую шлифовкуразличных граней музыкально-ритмической способности своего подопечного.

Как правило, обучение игре на фортепиано (или на любом другоминструменте) не ограничивается, да и не может быть ограничено рамкамиработы только над метроритмом. Живые музыкально-исполнительские действияпрактически увязывают в нерасторжимом единстве ритм со звуком, тембро - динамикой и иными «собственными» и «несобственными» средствами играющегоЭ. Ганслику, австрийскому музыковеду XIX века, принадлежит изречение: «Вмузыке не бывает отдельного ритма, как такового, а есть мелодия и гармония,проявляющиеся ритмически. Так возможно ли в процессе музицирования наинструменте сконцентрироваться только на ритме?». Это с одной стороны. Сдругой - можно и даже необходимо в интересах дела поставить вопрос оглавных, принципиально важных направлениях в музыкально-ритмическомвоспитании, шире — о некоторых центральных, узловых проблемах музыкально-исполнительского ритма вообще. Предлагаю рассмотреть эти проблемы.

***Темпо-ритм (музыкальная пульсация).***

Темпо-ритм, трактуемый как понятие обобщенное, соотносящееся со всемисторонами музыкального движения, выдвигает перед исполнителем задачипервостепенной художественной важности и сложности. Здесь, по словамМоцарта, заключается «самое нужное, самое трудное и самое главное в музыке...». Этимопределяется место и значение работы над темпо-ритмом в комплексноммузыкально-ритмическом воспитании.

Привнося в музыку тот или иной эмоциональный колорит, сообщая ей ту илииную экспрессию, темпо-ритм имеет самое непосредственное отношение кисполнительской лепке звукового образа. Найден верный темпо-ритм - ипроизведение оживает под пальцами интерпретатора; нет - и поэтическая идеяможет оказаться деформированной, а то и полностью искаженной. «Известно, - писал В. Стасов, - что в музыкальном исполнении от изменения движениясовершенно изменяется смысл и физиономия сочинения до такой степени, чтосамую знакомую вещь услышишь какточно что-то чужое, незнакомое».

Универсальные по характеру закономерности темпо-ритма заявляют о себево многих искусствах. Так на темпо-ритм, как на своего рода «стимулятор»определенного душевного состояния артиста (тем самым - его «рабочее»средство)указывал еще К. С. Станиславский в книге «Работа актера надсобой»: «Темпо-ритм... самый близкий друг и сотрудник чувства, потому чтоон является нередко прямым, непосредственным, иногда даже почтимеханическим возбудителем эмоциональной памяти, а следовательно, и самоговнутреннего переживания». И далее: «...Нельзя правильно чувствовать принеправильном, несоответствующем темпо-ритме».

Поскольку темпо-ритм, как я уже показала, подлинно ключевая проблема висполнительских видах искусства, немалое число музыкантов, актеров в своихтворческих исканиях предпочитают отталкиваться, причем уже в начальнойфазе работы над образом, именно от ее разрешения (один из лозунгов К.С.Станиславского гласит: «от темпо-ритма - к чувству!»). Так поступал, кпримеру, А. Шнабель, который в любом произведении прежде всего искалосновной ритм, или пульс, только потом осмысливая его гармонический план инапоследок - мелодический.

Но здесь надо иметь в виду, что найти темпо-ритм, адекватный содержанию музыкального произведения, - отнюдь не значит установить лишь надлежащуюскорость движения; последнее - лишь часть дела (хотя, разумеется, и существеннейшая). Композиторы подчас придают одной и той же темповойскорости самую различную эмоциональную выразительную окраску, самоеразличное поэтическое толкование (у Бетховена, например, встретится иАndante maestoso, и Аnаdante аgitato, и Аndantе schеrzаndo и т. д.; то же,естественно, и у других авторов). Суть в том, что темпо-ритм - категория нетолько количественная, но и качественная: как с позиций художественно-эстетических раскрывается во времени музыкальная мысль, а не только каковыпоказатели абсолютной скорости ее движения. Вывод из сказанного мною вышеодин: воспитание у учащегося ощущения темпо-ритма музыки, ощущения,имеющего самое непосредственное отношение к успеху или неуспеху музыкально-ритмического воспитания в целом, возможно лишь в процессе собственнойинтерпретации, творческой переработки звуковых образов.

Так что же сможет помочь молодому музыканту войти в требуемый темпо-ритм, каковы установки практики в этой связи? «Ученик осознает характердвижения музыки лишь с той поры, как он расслышит биение ритмическогопульса произведения и сумеет проникнуться этим ощущением, - считал Л. Н.Оборин.Почувствовать пульс в музыке - это главное..» То же утверждал иучитель Л. Н. Оборина — К. Н. Игумнов. И он советовал вести творческуюработу от определения «основной единицы движения (пульса)...,пронизывающейсобою все исполняемое произведение». О пульсе музыки, его художественнойфункции, его органическойсвязи с общим эмоционально-выразительным тонусомтемпо-ритма говорят и другие мастера. «Ощутить живое дыхание музыки, еепульс - это часто значит постигнуть самое сокровенное в содержании музыки, - учил Г. Г. Нейгауз....Все оживает только с постижением пульса музыки».

Вопрос о ритмическом пульсе, а также методике работы в этой областимузыкальной педагогики делает уместным ссылку на исследования ученых-психологов, доказавших небезынтересный факт, а именно: предварительная,доигровая установка музыканта на определенное движение (внутреннеепросчитывание, пропевание, дирижирование...) помогает ему в дальнейшем, входе исполнения, уверенно и прочно закрепиться в заданном темпо-ритмическомрежиме. «Включаться в ритмическую жизнь музыки», «притрагиваться» к пульсупроизведения надо еще до игры»,— говорил Л. Н. Оборин, формулируя сосвоей стороны точку зрения музыкантов-практиков. Я так же считаю, чтонеобходимо перед началом исполнения уже почувствовать себя в нужнойритмической среде. Поэтому очень часто перед началом игры я говорю своимученикам:«Постойте! Надо помолчать и представить себе то движение, вкотором Вы начнете играть». Стараюсь напоминать им об этом достаточно частодля того, чтобы, оставшись на сцене во время публичного выступления водиночестве, они автоматически вспомнили об этом.

***Ритмическая фразировка («периодизация»)***

Вслед за темпо-ритмом считаю, что должна быть названа другая, не менеесущественная проблема в музыкально-ритмическом воспитании; она сводится квыработке у учащегося ощущения смысловой единицы в ритмической организациимузыки, понимания ритмической фразы, периода. При обучении игре намузыкальном инструменте эта проблема, как мне кажется, должна получитьакцентированное развитие.

Действительно, вне выявления ритмических фраз и периодов какотносительно завершенных элементов, в целостном метроритмическом орнаментепроизведения любые попытки художественной интерпретации этого произведенияостались бы, что совершенно очевидно, безуспешными. Поэтому я считаюобязательным специально воспитывать в учениках ощущение периода (в томчисле и неквадратного строения) в качестве основной структурной ячейки.

Сосредоточивая внимание учащегося на ритмической фразировке(периодизации), я учу идти в исполнительском поиске от такого фактора, каквнутренняя направленность, устремленность метроритмического движения(легкое время - тяжелое, либо, наоборот), от ритмической конфигурациимузыкальной стопы (ямб, хорей). Тем самым учащийся воспитывается черезосознание и «переживание» экспрессивной сущности опорных и неопорных долейв музыке, дающих в слитности своей очертания метроритмического периода;иначе говоря, он приобщается к умению исполнять не «по тактам», а «пофразам», т.е. исходя из музыкально-осмысленных членений формы. Что касаетсяуже упоминавшегося «тактирования», выражающегося в однообразном, привычном«припадании» на сильную долю такта, то оно, точнее, противодействие ему,поглощает значительную долю усилий музыкальной, особенно фортепианнойпедагогики. Как известно, непримиримым в отношении «тактирования» был Ф.Лист, который, указывая на «унизительность роли фельдфебеля такта»,призывал к тому, «чтобы по возможности была устранена механическая,раздробленная по тактам игра», учил «...фразировать мелодию по периодам,подчиняя счет тактовых частей счету ритмических тактов (т.е. неких ритмических общностей), подобно тому как поэт считает не слоги, астрофы» (предисловие к «Симфоническим поэмам», а также исполнительскаяремарка к третьей пьесе цикла «Поэтические и религиозные гармонии»).

Ощущение смысловой ритмо-единицы складывается у учащегося в ходеинтерпретации любого художественно-полноценного материала. Не могу, однако,не оговориться, что чем выше ступень обучения, чем сложнее по своейритмической организации исполняемое произведение, тем, разумеется, успешнееоформляется, интенсивнее кристаллизуется ощущение ритмической фразы.

***Свобода музыкально-ритмического движения (рубато, агогика)***

Движение музыки никогда не бывает метрономически ровным; ему всегдаприсуща та или иная мера свободы, живой агогической нюансировки. Так,Гегель, будучи убежденным, что «в природе не существует... абстрактноготождества (в движении)», что все в ней «то ускоряет, то замедляет свойбег...», распространял действие этой концепции и на музыкальное искусство.С полным правом и основанием он утверждал, что и здесь (в музыке) «следуеттребовать свободы от педантичности метра и варварского однообразия ритма.Ибо недостаток свободного движения, вялость и косность легко приводят к...унынию».

Способность «вчувствования» в процесс музыкального движения, вестественно и гибко льющийся во времени звуковой поток, умение//////художественно-экспрессивно «пережить» такого рода движение образует тучасть проблемы музыкально-ритмического воспитания, игнорируя которую, ядумаю, никогда не добиться успеха в целом. И здесь на передний план вобучении музыке вновь выступает исполнительство на инструменте, сулящее вданной связи свои, совершенно особые и отрадные перспективы.

Эстетика исполнительства и инструментальная педагогика еще на заресвоего существования предписывали играющим ритмически свободную инепринужденную манеру музицирования («душевную»,— говорил К. Монтеверди иего современники); упоминания о том же можно встретить в трактатах И.Рельштаба, Ф.-Э. Баха и других музыкантов XVII -XVIII веков. В.-А. Моцартуказывал на необходимость использования темпо рубато при интерпретации егопроизведений. Ученик Бетховена А. Шиндлер рассказывал, что все, что онкогда-либо слышал в исполнении Бетховена, было, как правило, совершенносвободно от «косности темпа» - это было настоящее рубато, вытекающее изсодержания музыки.

Подлинного расцвета достигает искусство игры рубато в эпохуромантизма. Лучшими представителями этого направления -артистами ипедагогами — культивируется пластичный, импровизационный по своему складу,овеянный трепетным ритмическим дыханием исполнительский «сказ». Лист,- одиниз непревзойденных кудесников фортепианного рубато, охарактеризовываетего, как темп уклончивый, прерывистый, размер гибкий, вместе четкий ишаткий, колеблющийся, как раздуваемое ветром пламя, как колос нивы,волнуемый мягким дуновением теплого воздуха, как верхушки деревьев,качаемых в разные стороны порывами сильного ветра». Судя по воспоминаниямсовременников, великий пианист пытался приобщить к такого родаисполнительской манере («правилу неправильности», как он говорил) своихучеников.

Все сказанное мною выше имеет целью обратить внимание на одно, аименно: говорить о работе над темпом рубато в связи с обучением игре нафортепиано - значит вести речь о традиции, проходящей через всю историюпередовой музыкальной педагогики и являющейся как в прежние времена, так исегодня одним из важнейших ее пунктов.

Темпо рубато - едва ли не наиболее сложное из тех явлений, с которымисталкивается практика музыкально-ритмического воспитания. Игре рубато, посути дела, невозможно обучить, ей можно лишь обучиться. Эту манеру нельзямеханически перенять, прийти к ней через подражание, путем снятиярепродукций с чужих образцов; она познается в личном художественномопыте, и только. (Здесь вспоминаются нередкие, но всегда тщетные попыткинаивных, малосведущих музыкантов скопировать в процессе прослушиванияграмзаписей больших мастеров их темпо рубато...) Оживляемая импульсивными«колыханиями» музыкального движения, расцвечиваемая прихотливыми, зачастуюимпровизационно рождающимися переливами агогических оттенков, инымисловами, эмоционально непосредственная, навеянная чувством, настроением,переживанием, - игра рубато есть подлинное творчество исполнителя; творчествоиндивидуальное и в его высоких проявлениях всегда неповторимое. Истоками иодновременно обязательным условием этого исполнительского ритмотворчестваслужит проникновение в поэтический замысел музыки, в звуковые идеикомпозитора. Если понята, прочувствована авторская мысль - это так илииначе дает о себе знать особой выразительностью, правдивостью, эстетическойубедительностью темпо рубато музыканта-инструменталиста; в противном случаеритмическая сторона игры всегда оставит впечатление надуманности,искусственности, фальши. Но это, однако, не все. «Истинная свободаисполнения, - полагал Г. Г. Нейгауз, - ...результат постижения многого».

Тем самым, по моему глубокому убеждению, проблема темпо рубато, вплотнуюсмыкается в своей центральной части с проблемой формированияхудожественного интеллекта (сознания), общей музыкальной культуры и вкусаучащегося в процессе обучения.

Каковы же основные, фундаментальные установки в отношении темпо рубатов фортепианной педагогике? Первым, я считаю нужным здесь назвать требованиепростоты, естественности ритмического движения. Причем непринужденность,художественная правдивость ритмической речи музыканта-интерпретатора чащевсего связаны с осознанием ритмо-динамической логики фразы, ее внутреннихтяготений и устремлений «устоев» и «неустоев».

Важную роль для музыкантов-инструменталистов играет стилистическаядостоверность (или, как говорят, стилистическая точность) манеры рубато,«созвучность» этой манеры творческой индивидуальности автора произведения,эстетическому колориту эпохи, к которой данное произведение принадлежит,особенностям его жанра. Вопрос о большей или меньшей свободе ритмическойпоступи, об амплитуде темповых и агогических «колыханий» при исполнениирешается в обязательной связи с этими факторами.

Искусное темпо рубато, учит далее музыкальная педагогика, сутьгармония, художественная сбалансированность всех ускорений и замедлений входе исполнения. «Сколько взял взаймы,столько иотдай», - любил повторять К. Н. Игумнов. Темповый стержень при игре рубато может выгибаться, «пружинить» - порой с большой силой; однако он не долженбыть сломан или даже деформирован.

И здесь в свете вышеизложенного мне хочется посоветовать следующее:разного рода ритмические оттенки, агогика, темповые сдвиги и т.д. - все этов принципе должно продумываться исполнителем, откристаллизовываться в егомузыкальном сознании не только за инструментом, но и вдали от него,предпочтительно - до игрового действия. Теоретическая формулировка этогоположения должна, видимо, быть такой: четкий внутрислуховой ритмообраз какпредтеча собственно игрового акта - одна из необходимых предпосылокхудожественно-убедительной интерпретации.

Наконец, я бы настоятельно рекомендовала предварять игру рубаторитмически выровненным исполнением. Хорошее рубато достигается только черезточный ритм. Вначале, приступая к работе над произведением, я требую отсвоих учеников строгой ритмической дисциплины; затем, в соответствии сзадачами художественной выразительности, прошу исполнять более свободно вотношении темпа... Я уверена, что стремление неопытного ученика сразу«перескочить» ко второму этапу, минуя первый, может привести в конце концовк аморфности всей метроритмической структуры произведения.

***Паузы***

На конфигурации музыкально-ритмических рисунков способны оказыватьсамое существенное воздействие «умолкания» звучаний - паузы. Заполняя«проемы» между длительностями, они создают те особые фоновые прослойки,которыми оттеняется, рельефно подсвечивается множество метроритмическихорнаментов (обыгрывающих, подчас, именно эти два основных элемента: звук ибеззвучие).

Пауза - фактор огромного художественного значения; причем не тольков музыке. Так, с точки зрения деятелей театра, она - вершина сценическогоискусства. Что касается собственно музыкального исполнительства, то здесь пауза - одно из наиболее сильнодействующих выразительных средств. Отсюдаследует вывод: система музыкально-ритмического воспитания со всейнеобходимостью должна «вбирать» в себя те специфические моменты, которыесвязаны с выразительно-смысловой функцией паузы в музыкальном искусстве.

Исполнительские действия при игре на фортепиано формируют ощущениепаузы через интерпретацию, творческое воссоздание звукового образа.

Поскольку паузы тоже являются частью музыки и даже порой повышают еенапряженность, поскольку они означают не перерыв в движениях, а подготовкук следующим звукам, я учу своих учеников трактовать и расшифровыватьпаузы, исходя из содержания, образно-поэтического строя музыкальногоконтекста. Пауза, особенно в узловых моментах музыкально-драматургическогодействия, не может не иметь той или иной эмоциональной окраски, - таковаобщая установка музыкальной педагогики. Отсюда и культивирование в практикетого, что можно назвать красноречием исполнительских пауз: «пауз-утверждений», «пауз-раздумий», «пауз-вопросов» и т. д. Я, занимаясь сосвоими учениками, уделяю огромное вниманиесмысловому значению пауз; вовремя многих из них происходит как бы смена эмоциональных состояний, апотому их надо уметь слушать и актерски переживать.

Итак, подытоживая вышеизложенное, хочу добавить, что исполнение музыкина фортепиано активно воспитывает, разносторонне «упражняет» музыкально-ритмическое чувство, создает естественную, исключительно благоприятнуюсреду для его развития и кристаллизации. Вместе с тем музыкально-инструментальное исполнительство и педагогика располагают в этом отношениии другими дополнительными ресурсами. Я имею в виду те конкретные приемы испособы работы, которые, будучи использованы в ходе разучиванияпроизведения, одновременно воздействуют на музыкально-ритмическое сознаниеобучающегося. В своей педагогической практике я использую следующие, считаяих основными:

1. Просчитывание исполняемой музыки. Установлено, что счет музыканта-инструменталиста, представляя собой одну из наиболее распространенных формдвигательно-моторного (а именно «голосового») отражения ритмическихпроцессов, ведет к значительному упрочению ритмического чувства, сообщаетему дополнительную и надежную опору. И еще один аргумент в пользу счета: онпомогает играющему разобраться в ритмической структуре малознакомой музыки,облегчает соизмерение различных длительностей; он же попутно выявляетметрически опорные доли (что бывает важным для начинающих, недостаточноопытных музыкантов). Короче, «счет имеет неоценимое значение, ибо онразвивает и укрепляет чувство ритма лучше, чем что-либо другое...» (Э.Гофман. «Фортепианная игра»).

Вместе с тем мною замечено, что привычка к постоянному, «дежурному»счету чревата и негативными последствиями: на известном этапе она можетпривести к частичному омертвению непосредственных, эмоционально окрашенныхмузыкально-ритмических ощущений. Считать следует «избирательно», по меренеобходимости; от громкого счета вслух целесообразно переходить к счету«про себя», затем к одному лишь внутреннему ощущению равномернопульсирующих временных долей.

2. Начертание так называемых ритмо-схем. Будучи выполнены мною ввиде графических рисунков, где длительности выстраиваются в определенныхкомбинациях на одной строчке, эти схемы, используемые как вспомогательноесредство, дают наглядное конкретное представление о том или ином, сложномдля ученика, метроритмическом узоре.

3. Простукивания-прохлопывания метроритмических структур (либо ихотносительно сложных частей). Я считаю, что эти приемы, освобождаяучащегося от исполнительских, двигательно-технических «хлопот», специальноакцентируют ритмический момент, чем и оказывают помощь при решенииотдельных задач времяизмерительного свойства. Замечу, что болеепредпочтительны виды простукивания ритма, которым сопутствует живое ощущение музыки: «...рукой можно отбивать счет, а мелодию напевать», - советует А. Д. Алексеев в своей «Методике обучения игре на фортепиано».

4. Дирижирование. Дирижируя, учащийся, как правило, с особой живостью,эмоциональной обостренностью реагирует на развертывание музыкальной мысливо времени, интенсивно переживает ее (здесь также играет свою роль тотфактор, что внимание музыканта не отягощено преодолением «техницизмов»). Янастоятельно рекомендую ученикам поставить ноты на пюпитр и продирижировать вещь от начала до конца - так, как будто играет кто-то другой, воображаемыйпианист, а дирижирующий внушает ему свою волю. Считаю, что этот приемособенно необходим для учеников, не обладающих достаточной способностью«организовать время».

5. Дефекты темпа (ускорения, замедления, неустойчивость в движениивообще), являющиеся довольно распространнеными «типовыми» ученическиминедостатками, могут быть частично ликвидированы следующим образом: учащийсяделает искусственную остановку в ходе исполнения произведения, громко иточно просчитывает два-три пустых такта, а затем вновь возобновляет игру.Выравниванию музыкального движения способствует и такой методический прием,как сопоставление, «стыковка» отдельных фрагментов пьесы («неблагополучных»по темпу в первую очередь) с ее начальными тактами.

6. Музыкально-ритмическое чувство учащегося,прежде всего чувствонесформировавшееся, недостаточно устойчивое, может обрести необходимоеподкрепление в лице самого педагога. Я использую такие приемы и способыдеятельности как совместный счет вслух, иногда «подстукивание» со стороны(дающее ориентир ритмически неупорядоченной игре), легкие мерныепохлопывания по плечу музицирующего ученика, разного рода жестикуляций и т.д. - все эти идущие извне импульсы педагогического воздействия оказываютсяподчас весьма эффективными, помогают малоискушенному в своем делеисполнителю двигаться по нужной, точно очерченной метроритмической колее.

7. К разряду внешних факторов, способных повлиять на музыкально-ритмическое восприятие (и сознание) учащегося, я должна отнести такжеконкретный игровой показ педагога. В одних случаях он, продемонстрировавсвоего рода эталон, поможет устранить те или иные ритмические погрешности, в других - оживит монотонное, вялое по движению ученическое исполнение и т.д.

8. Наконец, к действенным средствам развития музыкально-ритмическойсферы обучающегося принадлежит игра в ансамбле (в фортепианном классе,например, в 4 руки, на двух инструментах). «Чувство... ровности движенияприобретается всякой совместной игрой...», - писал Н. А. Римский-Корсаков вработе «О музыкальном образовании», имея в виду ритмическидисциплинирующее, обоюдно корректирующее воздействие ансамблевогомузицирования на каждого из партнеров.

Педагогическая ценность этого вида совместного исполнения недостаточнопознана, а между тем игра в четыре руки ставит перед исполнителями те жетребования, что и ансамблевая игра в других жанрах – инструментальном,вокальном, хоровом. Чтобы стать частью целого, исполнителям-партнерам нужновслушиваться и вживаться в музыкальный процесс. Индивидуальное творческоевоспроизведение каждой отдельной партии объединяется с другими вобъективную общность в отношении агогики, темпо-ритма, динамики итрактовки. При этом затрагиваются и развиваются самые различныеспособности, такие, как качество звучания и ритмичность исполнения.

Здесь хочу заметить, что значение ритмической точности при игре вчетыре руки чрезвычайно велико. В процессе начального этапа разучиванияпроизведения для ансамбля может помочь метроном, позднее необходимо достичьтакой синхронности движений и исполнительских приемов, которые обеспечиваютодновременность и согласованность игры. Пока пьеса основательно неразучена, я рекомендую учащимся длительные паузы (в несколько тактов) тиховысчитывать, чтобы не ошибиться в следующем вступлении.

Мне не раз приходилось наблюдать, как в совместном музицированииучащийся-пианист приобретает и чисто музыкальную гибкость, и свободу.

Одна из основных музыкальных задач преподавателя – развитиеритмических способностей ребенка.

Ребенок, начиная с первого года своей жизни, встречается с

многочисленными формами ритмических действий и сам принимает участие в них.Он шагает, прыгает, танцует, связывает игровые движения с декламациейстихов, пением песен. Во всем этом ребенок проявляет свои ритмическиесклонности и развивает ритмические способности.

Играющий ребенок бессознательно использует основные ритмическиевеличины (четверти, восьмые). Педагог музыки может хорошо использоватьритмичность детей и построить на этой основе уже сознательную музыкальнуюработу. Переходя к вопросам методики ритмического воспитания, учительдолжен учитывать особенности психики детей, помнить, что ребенок приходит вмир учебного труда из мира игр. Несмотря на то, чтов подготовительных группахдетских садов детей готовят к этому переходу, все же, войдя в школу, онипереживают крутой перелом в своей жизни.

Отличительная черта учебного труда - развитие абстрактного мышления,способности к обобщениям. Современная детская психология и педагогикадоказали, что детям 6-7-летнего возраста в значительно большей степенидоступна отвлеченная мыслительная деятельность, чем это предполагалосьраньше.

Задача музыкальной педагогики - найти правильный синтез игровых иучебных форм деятельности в школе. С этой целью, по моему мнению, в учебнойработе нужно применять формы, близкие к игре, возможно чаще, но в то жевремя учить детей наблюдать музыкальные явления, сравнивать их, находить иправильно называть закономерности. На первом месте должно быть слушание иисполнение музыки; в этом процессе возникают и развиваются музыкальныепредставления ребенка, для уточнения, упорядочения, осмысления которыхнужны определенные понятия, соответствующие названия, а также графическиезнаки. Я считаю необходимым подчеркнуть эту истину ввиду того, что до сихпор еще встречаются случаи, когда педагог начинает ритмическое воспитание собъяснения длительностей нот, с которыми ребенок, не имеющий никакогомузыкального опыта, не может связывать свои слуховые представления. Здесь,пожалуй, не лишне напомнить, что наиболее элементарным способом освоениямузыки детьми было и остается пение по слуху, то есть разучивание мелодийрефлекторно-подражательным путем.

Я бы рекомендовала в начале обучения детей музыке ритмическомувоспитанию уделять особое внимание. Ритмическое воспитание следуетосновывать на передаче ритма музыки в простых, легко доступных детямразнообразных движениях. Это соответствует, с одной стороны, моторнойприроде музыкального ритма и ритмического чувства, с другой - естественнойбиологической потребности детей в движении. К такого рода занятиям удаетсяпривлекать с первого же урока всех без исключения детей. Коллективныезанятия по ритмике повышают дисциплину, помогают сплачивать класс воедино.Вместе с тем в ритмических упражнениях, аккомпанементах, импровизацияхудобнее всего поручать то одному, то другому ученику «сольную» роль, чтовызывает общий интерес. Именно ритмическим занятиям легче всего придаватьформу, близкую к игре. Если же дети, выполняя ритмические движения,привыкают внимательно слушать музыку, это оказывает косвенно благотворноевлияние также на развитие их мелодического слуха и ладового чувства.

Ритмическое воспитание целесообразно начинать не с деталей, а свосприятия целостного музыкального произведения, прежде всего с темпа, иботемп — элементарное выразительное средство большой действенной силы ивместе с тем важный жанровый признак. Знакомство с каждым новымпроизведением следует начинать, вслушиваясь в его темп, в основной характердвижения.

Вслед за темпом дети знакомятся с размером и фразировкой. Для маршей итанцев характерны ясно выделяющиеся метрические акценты, то естьподчеркнутый размер, в то время как фразировка здесь отступает на второйплан. Для песен, наоборот, характерна ясная фразировка, совпадающая, восновном, с периодичностью стихотворных строк текста и певческого дыхания;метрические акценты в песнях часто малозаметны (за исключением, конечно,плясовых, маршевых, трудовых песен), размеры и стопы допускают иногдаразличное толкование.

Исходя из этого следует обращать внимание детей в маршах и танцах, прежде всего, на чередование сильных и слабых долей, на двудольный итрехдольный такты, а при разучивании песен добиваться того, чтобы детипочувствовали естественное, смысловое расчленение мелодии на фразы.

Нами рекомендуется пользоваться в работе следующими терминами:

- доли (сокращенно вместо метрические доли);

-темп (медленный, быстрый, умеренный);

- сильные и слабые доли;

- такт, такты двудольные, трехдольные;

- фраза.

Термином размер, по моему мнению, пользоваться не обязательно; вместовыражения двудольный размер мы можем говорить двудольные такты.

Не следует заучивать с детьми определения, правила; это ничего кромевреда не приносит. Я не исключаю объяснения непонятных для детей слов, ноглавное в том, чтобы они из речи и действий учителя, в общении с ним и всобственной практике научились понимать значение терминов и стали правильнопользоваться ими.

С деталями ритмического движения, или с ритмом в узком смысле,первоклассники будут знакомиться на песнях, которые они сами исполняют,разучивая их вначале по слуху, то есть без нот.

Я рекомендую учить ребенка выделять из песни любую произвольно взятуюфразу. Это представляет для него определенную трудность, ибо мелодия песнизапечатлевается в его памяти обычно в виде некоторого нерасчлененного целого; фраза - это маленькая часть песни, которую ребенок естественнохочет дополнить, развить, закончить. Однако умение расчленить песню именнона фразы совершенно необходимо по двум причинам: с одной стороны, исходя изфундаментального структурно-смыслового значения фразы как «строительногокирпича» музыки, с другой - из практических соображений: трудности ритмо-интонаций могут преодолеваться только при условии, что ребенок умеетсосредоточить свое внимание на той фразе, в которой он допускает ошибку, Врезультате практической работы над песнями ребенок поймет, что фраза - этонебольшая часть мелодии, которая поется на одном дыхании и соответствуетобычно одной строке стихотворного текста.

Ритмическое движение в простых детских песнях состоит в основном издвух однодольных элементов:

[pic] и [pic]

Ребенок, отхлопывая каждый звук песни, то есть его ритм, легко получитобщее впечатление о том, что ритм состоит не только из равномерных «шагов»-долей, но также и из более коротких звуков. Задача состоит теперь в том,чтобы определить по слуху и точно осознать ритмический рисунок, то естьсоотношение и порядок длительностей в заданной фразе.

Для решения этой задачи я рекомендую три способа:

1. Слухо-двигательное сравнение простых ритмических фраз, различающихся минимально:

Пример:

Скок, скок, по- скок,

мо-ло- дой дроз- док

2. Применение особых названий ритмических элементов, удобных для

произнесения и исполнения ритмических фигур.

Примеры:

а) шаг шаг шаг шаг

бе-гать шаг шаг шаг

б) ДОН ДОН ДОН ДОН

ДИ-ЛИ ДОН ДОН ДОН

в) ТА ТА ТА ТА

ТИ-ТИ ТА ТА ТА

3. Наглядные изображения ритмических фраз, которые могут состоять вначалеиз картинок (к примеру—из рисунков птичек различной величины), затемзаменяются упрощенными нотами (без головок):

Пример:

Остановимся подробнее на этих трех способах работы.

1. Фразы для ритмических наблюдений берутся из разученных по слухупесен. Дети поют их со словами, выразительно, в надлежащем темпе, затемвыстукивают или отхлопывают ритм - четко, легко, ненавязчиво. Такобеспечивается не просто слуховое, а слухо-двигательное сравнение различныхритмических рисунков. Главное внимание направляется на ту метрическую долю,где есть различие между фразами, но без ущерба для осмысленного,выразительного исполнения.

2. Важную роль играют названия ритмических элементов. Название «шаг»для одной метрической доли дети узнали раньше, при ознакомлении с основнойпульсацией. Для исполнения двух коротких звуков дети обычно сами находятслово «бегать» (его можно и подсказать). Слово «бегать» удобно дляпроизнесения ритмической группы из двух восьмых, поскольку оно показывает,что на одну долю теперь исполняются два звука, в то время как словом «шаг»обозначается один звук на одну долю. Слова «шаг» и «бегать» мы очень скорозаменяем слоговыми названиями ДОН и ДИЛИ. В них сохранена двуединая функцияназывания и исполнения; вместе с тем, они более звонкие и допускаютритмически точное произнесение в любом темпе; кроме того, они освобожденыот того конкретного «житейского» значения, которое во многих случаяхмешало бы восприятию и воспроизведению характера мелодии. Слоговые названияДОН и ДИЛИ отличаются от довольно широко применяемых в практике слогов ТА иТИТИ не принципиально, а лишь тем, что слоги ТА, ТИТИ глухие, а слоги ДОН,ДИЛИ звонкие, способствующие правильному звукообразованию; кроме того, всочетании ДИЛИ каждой из двух восьмых присвоен особый слог, что отражает ихразличные метрические значения.

На начальном этапе в течении продолжительного времени следует избегатьназваний «четверть», «восьмая» и т. д., потому что смысл этих слов можнообъяснить только исходя из названия целой ноты, которая в практике пенияпервоклассника может встречаться лишь в конце года. Поэтому для исполненияритмических фигур я рекомендую пользоваться слоговыми названиями. Слоговыеназвания обладают еще одним достоинством, в процессе исполнения ритмическихмотивов и фраз они способны объединяться в своеобразные слова исловосочетания некоего «ритмического языка»: ДИЛИДОН-ДОНДОН; ДИЛИДОН-ДИЛИДОН и т. п. , способствуя тем самым образованию точных во всех своихдеталях целостных представлений ритмических фраз.

3. Ритмическую нотацию следует сделать наглядной. Дети овладевают двумяразличными способами чтения нот. Сначала они учатся следить по нотнойзаписи за ритмом звучащей музыки, выстукивая каждый звук по нотам,нарисованным в достаточно крупном масштабе на бумаге или на классной доске.

Затем этот навык последовательного чтения нот совершенствуется: отхлопываяритм или выговаривая слоговые названия длительностей, дети читают записьтолько глазами.

Совершенно другого навыка требует «расшифровка» нот, превращениенотных знаков в звучащий ритм. Нельзя собрать ритм из отдельных звуков, ибо отдельный звук не имеет ритмического смысла. Приобретая некоторый запас слухо-двигательных представлений ритмических процессов и соответствующих зрительных представлений нотной записи, учащиеся читают нотную запись какого-либо ритмического построения в целом и воспроизводят его по памяти. Осмысленное чтение нот — это чтение по мотивам и фразам, которые нужно уметь схватывать и представлять себе одномоментно (повыражению замечательного венгерского композитора и педагога Золтана Кодая - «глобально», то есть целостно), прежде чем приступить к исполнению.

Итак, я советую применять следующие приемы работы по развитию у детей чувства ритма:

1) Ученики много раз поют выделенные отрывки из песен.

2) Тихо выполняют (отстукивают) ритмический рисунок, а педагогравномерно тактирует.

3) Поют мелодию с «ритмическими словами» «та» и «ти».

4) Мысленно поют мелодию, воспроизводя вслух (хлопками, отстукиванием)только ритм.

5) Для закрепления пройденного возвращаемся к наглядности, записываемусвоенный ритм на доске и в тетрадях.

6) Даем различные упражнения, связанные с освоением ритмическихсоотношений.

Суммируя сказанное, я должна отметить ряд важных моментов. Введениеспециальных ритмических задач и упражнений в обычный урок благоприятносказывается на развитии чувства музыкального ритма, способствуетформированию слухо-ритмических навыков и представлений, степень развитиякоторых непосредственно связана с эмоциональной отзывчивостью детей навыразительные особенности ритма.

На развитие чувства ритма влияет также систематичность ипоследовательность знаний, умений и навыков, их посильность и постепенностьусложнения.

Таким образом, можно сделать следующие выводы об основных путяхразвития ритмического чувства:

1. Исходным пунктом работы должна быть собственная ритмическая деятельность детей (игровые песни, ритмические движения и т.д.,которым дети учились до школы).

2. Элементы сознательности вводим в музыкальную деятельность детей очень постепенно, сохраняя элемент игры.

3. При изучении нового ритмического материала всегда исходим из известныхученикам мелодий.

4. Примерами, используемыми для наглядности, являются, насколько этовозможно, начальные такты песни.

5. Приучаем учащихся к тихому выполнению ритмического рисунка (пальцами, тихим стуком и т.п.). Громкое повторение ритма вносит недисциплинированность.

6. При овладении новым ритмическим материалом стараемся привлекатьнаглядность, видимую и слышимую (запись на доске, движение под музыкуи т. д.).

7. Ритму учим ритмом! В наглядном примере ученики видят новый ритмический материал. Тактированием, применением более простых длительностей иритмических группировок делаем этот материал более ясным, доступным.

8. Ассоциируем длительности с «ритмическим словом», нотное изображение - с постоянным музыкальным «именем».

9. Закрепляем новый ритмический материал на самостоятельных упражнениях.

10. За наводящими вопросами и ассоциациями всегда следует специальное упражнение.

11. Один наглядный пример недостаточен. Следует подобрать несколькопримеров из уже известных песен, чтобы новый материал стал ученикам совершенно ясным

12. Если убеждаемся, что новый ритмический материал еще недостаточно осознан учениками, возвращаемся к наглядным примерам, используем другие приемы.

13. Подбираем задания для чтения нот в пределах усвоенного ритмическогоматериала.

14. В качестве упражнений используем ритмический диктант; даем яркиеритмические группировки, взятые из известных детям мелодий.

15. Ритмические упражнения при двухголосном изложении хорошо проводить припомощи двух инструментов различного тембра (барабан, треугольник и др.).

16. На каждом уроке должны быть задания, воспитывающие ритмическоечувство. Ритмическая подготовка подводит детей к пению по нотам.

17. Всегда стремимся к увлекательным занятиям хора.

Начальный этап обучения игре на фортепиано занимает одно из ведущих мест в музыкальном воспитании подрастающего поколения. Именно в это время закладываются основы восприятия и воспроизведения музыкальной мысли, образуется приоритет слухового и художественного компонентов над чисто двигательными действиями. Пианисты начинающие развиваются комплексно (ладовые, музыкально-слуховые представления, музыкальная память и т.д.), а ритм является неотъемлемой составляющей всего процесса формирования будущего музыканта и определяет правильность установления контакта с музыкальным языком от самого начала обучения.

Ритм - явление сложное и чрезвычайно многогранное. Как взаимообусловленное соотношение во времени и пространстве ритм по-разному проявляется в различных сферах жизни и видах искусства. Отсюда следует понимание ритма как общей категории со всем разнообразием выразительных средств, в конкретном взаимодействия которых возникает и существует музыкальная мысль.

Ритм является первоосновой музыки и неотъемлемой составляющей всего процесса обучения игре на фортепиано. Выдающиеся пианисты-педагоги Василий Барвинский, Феликс Блуменфельд, Александр Гольденвейзер, Константин Игумнов, Генрих Нейгауз, Леонид Николаев, Дарья Герасимович, Виктор Клин, Роман Савицкий и многие другие рассматривали ритм в комплексе музыкальной подготовки пианистов начинающих. Именно поэтому первые уроки игры на фортепиано были посвящены не «постановке рук» и техническим упражнениям, а развитию слуха и чувства ритма.

На начальном этапе игры на фортепиано очень важно сформировать у учащихся ощущение ритмической доли, умение воспроизвести ее в любом музыкальном произведении. Важно, чтобы на основе слуховых представлений ученики осознали, что нет музыкальных произведений без ритма. При этом надо обращать внимание пианистов начинающих на выразительное значение ритма, на его роль в фортепианных произведениях. Учащиесядолжны научиться понимать, что чувство ритма является синтетическим и состоит из следующих структурных элементов: чувство единой ритмической пульсации; образования метрических сильных долей, определенных акцентами, их равномерное чередование; группировки слабых долей вокруг сильных, соотношение стоимости ритмического рисунка, основанное на равномерной пульсации; выбор времени равномерной единицы пульсации как основы темпа.

Процесс формирования чувства ритма у пианистов начинающих охватывает все грани понимания природы ритма: ощущение относительности в восприятии времени, понимание ритма в музыке как эмоционально выразительной, художественно-смысловой категории, а не только пространственной: технология исполнительского музыкального ритма всегда моторно-двигательная в своей основе. Динамика ритма находит в музыкальном формообразовании смысловое наполнениеиможет быть разнообразной. Она определяется конкретным соотношением двух основных функций ритма: активно-стимулирующей (процессуальной) и структурно-организующей, то есть «формы в движении» и «формы в покое». Тесно смыкаясь с самыми общими основами музыкального формообразования, ритм выступает одновременно как процесс и как его организация. Активная, центростремительная тенденция в ритме является ведущей. Как главный драматургический фактор ритм выступает настоящим «режиссером» всего музыкального действия.

Слуховое восприятие закономерностей ритма в музыкальном сочинении – одно из важнейших условий его полноценной исполнительской интерпретации.

Ритм как выразительное средство музыки воспринимается детьми с особой непосредственностью. Что же должно лечь в основу развития чувства музыкального ритма с первых шагов обучения ребенка? раскрытие образно-эмоциональной сущности ритма – вот основное направляющее начало в воспитании у детей навыков слухового восприятия ритма.

Как же формируется чувство музыкального ритма у детей?

Уже при изучении одноголосных мелодий прививаются начальные навыки ритмической точности и ритмической выразительности исполнения. Арифметическое объяснение о дроблении целой ноты не согласовывается с главной стороной познания ритмики: слышанием разных длительностей в их связи друг с другом.

Четвертная нота является для слуха не частью целой ноты, а самостоятельной метрической единицей, с которой начинается слуховое различение длительностей. Звучание длительностей во времени может ассоциироваться у ребёнка с такими наглядными временными представлениями: четверть – шаг, восьмые – лёгкий бег, половинные – остановка.

Исходя из того, что слышание четвертной ноты как основной временной единицы является наиболее естественным способом измерения длительностей, уже с начального обучения сам счёт следует вести по четвертным нотам.

В дополнение к счёту следует использовать и другие приёмы работы над ритмом, прочно закрепляющие точность пульсации четвертей. Например, педагог играет одноголосные мелодии, а ученик отмечает пульс четвертных нот; или до исполнения новой мелодии на инструменте ученик хлопками отсчитывает четвертные ноты и одновременно говорком на слоги воспроизводит полностью все длительности.

Усвоение учеником элементарных ритмических комбинаций в одноголосных мелодиях переходит далее в приобщение его к новой, более сложной области разносторонних проявлений ритма в двухплановой фактуре. Уже в мелодии и сопровождении простейших пьес гомофонно-гармонического склада обнаруживаются свои особенности выявления ритма в исполнении.

В работе над ритмом обычные способы(счет вслух, отработка ритма с помощью тактирования или отстукивания)не всегда дают нужный результат. В  практике индивидуального обучения часто требуются какие-либо особенные средства.

В работе по развитию ритма к таким средствам можно отнести декламацию. Педагог, по мере необходимости, включает в работу стихотворные тексты, что позволяет усилить воздействие на учащегося при параллельном включении слуха, речи и движения. Четкость в произношении стихотворения благотворно влияет на игру, что дает возможность быстро использовать ритм, добиться ровности в исполнении и способствует развитию ритмического чувства. При особом подборе текстов, вероятно,можно с помощью декламации оказывать воздействие и на развитие музыкальной памяти.

Декламационный метод помогает решать ряд пианистических задач: добиться четкой артикуляции, точного метроритма, ровности звучания,текучести, непрерывности звучания и правильной группировки мотивов, усилить эмоциональное впечатление благодаря созвучности музыкальных и литературных образов, поработать над выразительностью исполнения, дать дополнительный материал к практике. То есть, декламационный метод, который заключается в игре с параллельной декламацией (чтением стихов), весьма полезен в обучении игре на фортепиано.

В музыке, как и в поэзии, роль ритма особенно велика. Ритм основан на соизмеримости, рациональности, равномерности и устойчивой повторности.

Данный вид музыкальных способностей подразумевает под собой:

- восприятие равномерной пульсации метрических долей в музыке (в процессе движения под музыку, игры на простейших музыкальных инструментах);

- различение сильных и слабых долей в музыке при слушании и исполнении маршевых и танцевальных пьес (в движении, игре на простейших музыкальных инструментах);

- восприятие соотношения различных длительностей на палитре несложных, хорошо знакомых детских песен;

- усвоение ритмических фигур, построенных на чередовании двух различных ритмических единиц, при этом музыкальный материал должен быть несложным и хорошо знаком детям, последующее осознание длительностей и пауз, формирование представлений об их записи;

- осознание выразительной и изобразительной сущности ритма;

- развитие внутреннего ритмического слуха (запоминание различных ритмических рисунков, фигур);

- формирование понятия о ритме как об одном из средств музыкальной выразительности;

- определение выразительной сущности ритма на материале знакомых произведений.

- осознание значения ритма, создания музыкального образа и связи ритма с другими элементами музыкального языка.

Истоки зарождения и развития ритма в музыке и поэзии – в глубокой древности. Ритмичность присуща самой природе, где все процессы и явления имеют определенную цикличность. В общем, любой процесс движения и развития связан с ритмом: ритмичны тысячелетние колебания галактик и мгновенные повторы в жизни микроорганизмов, ритмична смена времен года, ритмична работа человеческого организма. Но есть ритмы, созданные человеком. К примеру, поэтический или музыкальный ритм. На заре человеческой цивилизации древние люди использовали ритм и звук как систему сигналов, к примеру, предупреждающий сородичей об опасности. В дальнейшем, в период формирования человеческой речи,происходило развитие звуковысотных и ритмических соотношений: к примеру, выражения различных эмоций (радости, печали, страха и т.п.) сопровождалась разновысотными звуками в речи, периодично повторяющимися. Так, от природной ритмичности постепенно в процессе эволюции человека зарождался ритм, созданный самим человеком. В процессе зарождения и развития устного народного творчества музыка и слово были неотъемлемыми составляющими. Итак, становление музыки и поэзии происходило параллельно, в процессе эволюции они формировались и развивались вместе. В более поздние периоды развития цивилизации происходило разделение этих двух составляющих: музыки и поэзии; однако общность их начала породила общие закономерности в развитии, привела к формированию тождественно равных понятий. Изучая обе области знания – поэзию и музыку, можно сделать вывод о том, что существует общность в использовании терминологии.

Музыкально-ритмическая способность, то есть музыкальный ритм, ощущение его музыки человеком – это основа музыкальности. В учебном пособии для студентов «Обучение игре на фортепиано», Г.Н.Цыпин рассматривает вопросы музыкально-ритмических способностей.

Ритм – один из центральных, основополагающих элементов музыки, обуславливающий ту или иную закономерность в распределении (организации) звуков во времени.

Проблеме музыкального ритма, посвящено множество работ известных музыковедов.

Формирование чувства ритма у  учащегося – одна из наиболее важных задач в музыкальной педагогике и в то же время, как общепризнанно – одна из наиболее сложных. Имея в виду реальные трудности, с которыми сопряжено музыкально-ритмическое воспитание, некоторые авторитетные специалисты склонны подчас скептически оценивать сами перспективы, потенциальные возможности этого воспитания.

Необходимо подчеркнуть следующее: только хорошо «налаженная», достаточно надежная и прочная музыкально-исполнительская моторика может служить надлежащей опорой для развития чувства ритма. Напротив, неумелые физические действия при игре способны подчас деформировать, расстроить музыкально-ритмическое переживание, расшатать весь темпо-ритмический фундамент, на котором стоит учащийся – музыкант.

В чем выражается чувство ритма? Ряд авторитетных исследователей, в том числе и авторы самых последних изысканий в данной области, указывают на три главных структурных элемента, образующих чувство ритма и связанных с такими категориями как темп, акцент, соотношение длительностей во времени.

Навык восприятия и воспроизведения мерной пульсации равновеликих временных долей, будучи достаточно прочно освоен учащимся на первом этапе фортепианного обучения, выстраивает требуемую «материальную» основу для развития первого из компонентов музыкально-ритмической способности – чувства темпа. Само это чувство предполагает в качестве одного из основных истоков умение ощущать музыку в размеренном, ровномиединообразном движении.

С акцентом,как обязательным атрибутом «исполнительской речи»,учащийся-пианистпрактически сталкивается на первых же уроках. Другими словами, игра на фортепиано, проникнутая в большинстве случаев разнохарактерной и достаточно рельефной акцентировкой, оказывает постоянное и интенсивное воздействие на адекватную сторону музыкально-ритмического комплекса.

Чувство соотношения длительностей – последний компонент ритмической способности. Чувство соотношения длительностей формируется, а затем вовлекается в интенсивную тренировку с первых же уроков учащегося – пианиста. Ориентация в ритмических структурах, соизмерение и различие разных по временной «стоимости» длительностей звуков – навык фундаментальный, органически присущий всякой музыкально-исполнительской деятельности; никаких обходных путей в отношении его не существует, достигнуть музыкально-осмысленных результатов, минуя его, разумеется, совершенно невозможно.

Итак, в процессе обучения игре на инструменте создаются условия, всесторонне благоприятствующие формированию и развитию первичной музыкально-ритмической способности в составе ее трех основных ответвлений (темп, акцент, соотношение длительностей).

Периоду первоначального воспитания чувства ритма, о котором в основном говорилось до сих пор, принадлежит весьма существенная роль. Именно в этот период определяются дальнейшие перспективы обучения музыки, оказывается подчас решающее влияние на всю ритмическую будущность ученика.

Не освоив азов ритмической грамотности, не овладев необходимыми при этом умениями и навыками, учащийся – музыкант, разумеется, не сможет в дальнейшем двигаться по восходящей линии. Все это известно опытным педагогам-практикам, самым серьезным образом, оценивающим начальную фазу ритмического воспитания.

## Музыкальная память

Обучение игре на фортепиано требует от исполнителя комплекса различных способностей. Предрасположенность к какому-либо виду творчества есть практически у каждого человека и проявится она только тогда, когда он попробует свои силы в данной сфере. Музыкальные способности – это целый комплекс, который не только можно, но и необходимо планомерно развивать. При вдумчивом и систематическом подходе к их развитию пианист может получить желаемый результат. Надо отметить, что способности заложены в человеке генетически от природы. Считается, что «развитие способностей возможно только до определенного предела, отпущенного природой. Подняться выше уровня, предопределенного судьбой, невозможно, какие бы усилия человек не прикладывал». Для музыканта очень важно наличие одаренности, то есть предрасположенности к искусству, стремления мыслить художественными образами; также ему необходимо обладать творческой фантазией. Кроме этого нужны и специальные музыкальные способности – слух, ритм, память.

Что же такое «музыкальная память»? Каковы способы ее развития? Прежде чем начать рассуждать об этом феномене – «музыкальная память» – определим для себя само понятие памяти.

Память – есть «способность к воспроизведению прошлого опыта, одно из основных свойств нервной системы, выражающееся в способности длительно хранить информацию о событиях внешнего мира и реакциях организма, и многократно вводить ее в сферу сознания и поведения». Следовательно, память лежит в основе всей деятельности человека. А поскольку он действует непрерывно, значит постоянно работает и его память. Как и внимание, она обращена и в прошлое,и в будущее одновременно, ибо память «запоминает» не только то, что было, но и то, что предстоит сделать. Один из парадоксов памяти состоит в том, что человек запоминает все когда-либо виденное, слышанное, прочувствованное, но в процессе деятельности вспомнить может далеко не все.

Музыкальная память, как и все психические процессы, также раскрывается в практической деятельности. Именно ее характер во многом определяет и внешние проявления памяти. Так, например, Дж. Россини по памяти не мог воспроизвести только что написанную музыку. Но это совсем не означало, что у него не было музыкальной памяти; просто созданная им или воспринятая музыка почти сразу «выключалась» из сознания, чтобы не мешать интенсивному процессу создания новых произведений. Не случайно Н.Паганини писал Дж. Пачини, что «плохая память указывает на способность человека к творчеству».

Однако, хорошая память, являясь для музыканта-профессионала ценнейшей способностью, не всегда служит показателем высокой одаренности. Есть немало случаев, когда блестящей памятью обладали люди мало даровитые. Они легко выучивали материал, но мало что в нем понимали.

Выдающиеся артисты нередко поражали необъятной памятью. Достаточно вспомнить А. Рубинштейна, исполнившего в  «Исторических концертах» произведения, охватывающие клавирную литературу отXVIвека  до современности. Известно, что феноменальной памятью обладали  А. Глазунов, В. Софроницкий, А. Тосканини и многие другие замечательные музыканты. В то же время, С. Рахманинов, имея прекрасную память, иногда допускал на эстраде ошибки при исполнении и подчас вынужден был импровизировать даже в собственных произведениях. Уже это сопоставление дает нам понять, что память является одним из самых «загадочных», не до конца раскрытых и изученных свойств человеческой психики.

Процесс запоминания музыкального материала наизусть стал объектом научных исследований сравнительно недавно – с конца XIX века. Это было обусловлено тем, что практика публичного исполнения без нот, «игра на память» начала внедряться только со времен Ф.Листа, а широкое распространение получила к концуXIX века.

Проведя небольшой экскурс в историю, причины этого становятся яснее. До эпохи романтизма исполнение без нот не считалось обязательным. Память не была необходимой составной частью комплекса музыкальной одаренности, была низшей, вспомогательной способностью. С течением времени игра без нот стала все больше завоевывать популярность. Объяснялось это тем, что игра наизусть совершенно необходима для творческой свободы. Этому обстоятельству способствовали требования, выдвигаемые эстетикой романтического искусства, а также постоянно усложнявшейся фактурой музыкальных произведений, когда внимание исполнителя уже не могло раздваиваться между нотным текстом и ощущением клавиатуры.

В последнем десятилетии XIX века публичное исполнение стало эстетической нормой и возможно поэтому интерес к проблемам музыкальной памяти возрос. В 1885 году немецкий психолог Г. Эббингауз опубликовал свой капитальный труд по памяти. В XX веке проблему памяти музыканта-исполнителя поднимали такие крупные психологи и методисты, как И. Гофман, А. Корто, И. Гейнрихс, К. Мартинсен, Ф. Соколов, С. Фейнберг, С. Савшинский, Б. Теплов и другие. У американской пианистки и методиста Луизы Маккиннон есть отдельный научно-методический труд, посвященный проблемам памяти – «Игра наизусть», в котором в достаточно доступной форме раскрывается заявленная проблематика и предлагаются ценные практические советы по улучшению качеств памяти музыкантов-исполнителей.

Музыкальная память должна характеризоваться достаточной емкостью и быстротой запоминания, оперативностью и точностью при воспроизведении произведения. Многие великие музыканты обладали выдающимися способностями в этом смысле. Но то, что музыканты достигали, казалось бы, без труда, «рядовым» музыкантам приходится завоевывать с огромными усилиями. Это касается всех музыкальных способностей и музыкальной памяти в частности.

У специалистов нет единого мнения по поводу врожденных качеств памяти – одни считают, что человеку надо примириться с тем, что дала ему природа, другие утверждают, что музыкальную память возможно развить, применяя   специальные   упражнения.   Например, Н. Римский-Корсаков полагал, что «музыкальная память, как и память вообще, играя важную роль в области всякого умственного труда, труднее поддается способам развития и заставляет более или менее примириться с тем, что есть у каждого субъекта от природы». Этой точке зрения противостоит другая, менее пессимистичная, согласно которой музыкальная память «поддается значительному развитию в процессе специальных педагогических воздействий». Игра на память, как известно, расширяет исполнительские возможности музыканта. «Аккорд, сыгранный как угодно свободно по нотам, и наполовину не звучит так свободно, как сыгранный на память» – считал Р. Шуман. Дискуссии по этим вопросам продолжаются до сих пор и не утратили своей остроты и актуальности и в настоящее время.

Теоретики музыкального исполнительства сходятся во мнении, что «музыкальной памяти как какого-то особого вида памяти не существует» и «в действительности это сотрудничество различных видов памяти, которыми обладает  каждый  человек –  память  уха,  глаза,  прикосновения и движения». С. Савшинский также говорил о том, что «память пианиста комплексна: и слуховая, и мышечно-игровая, и зрительная». И различал следующие компоненты единой памяти: «память моторную – память на игровые движения и действия; образную – зрительную и слуховую; память на слова и мысли – вербальную и логическую; память на чувства, переживания». В процессе музыкальной деятельности эти компоненты могут развиваться неравномерно. Еще Б. Теплов отмечал, что «вполне возможно, и, к сожалению, даже широко распространено чисто двигательное запоминание исполняемой на фортепиано музыки. Фортепианная педагогика должна выработать связи между слуховыми представлениями и фортепианными движениями такие же тесные и глубокие, как и связи между слуховыми представлениями и  вокальной моторикой».

К сожалению далеко не каждый педагог задаётся вопросами как, какими способами, обращаясь к каким видам памяти, данный ученик усваивает заданное произведение? Выучивание же в классе подчас невозможно из-за ограниченного времени урока.

Между тем, отнюдь не все ученики способны самостоятельно придти к рациональным приёмам работы с текстом. Более полезным представляется затратить несколько первых уроков на разбор и усвоение некоторых сложных эпизодов нового произведения, нежели длительное время быть бесстрастным  свидетелем ученика, не знающего порой  иных способов преодоления встретившихся трудностей, кроме самой откровенной зубрёжки.

Преподаватель фортепиано нередко сталкивается с тем, что непомерно большую часть времени, которое отводится на работу над музыкальным сочинением, приходится затрачивать на его разбор и запоминание. До технической и художественной «отделки» в подобных случаях из-за жёстких сроков учебного плана дело практически не доходит. Как правило, именно с такими учениками у педагога нарушается  контакт, серьёзно портятся отношения. Учитель полагает, что учащийся недостаточно усерден, а последний попросту не знает, как ему ускорить процесс освоения нового материала.

Специфические требования к качеству запоминания предъявляет, как известно, и существующая практика публичных выступлений в любых формах. Как известно, исполнение на эстраде сопряжено с таким не всегда положительно действующим фактором, как волнение. Последнее обстоятельство одновременно выявляет волевые качества исполнителя и проверяет надежность его памяти. Недостаточно основательно усвоенная программа выступления естественным образом мешает пианисту погрузиться в творческий процесс интерпретации  и лишает его тем самым именно той радости, ради которой, собственно, и была проделана вся предварительная работа. Всё это обязывает нас, педагогов, интенсивнее искать пути и средства более рационального использования времени учеников. Необходимо прежде всего научить их всячески избегать непродуктивных методов работы (иначе говоря, не поддаваться соблазну заучивать музыкальный материал механически, путём многократного его проигрывания) и последовательно развивать соответствующие творческие способности. «Без сомнения, - писала М.Лонг, - упорное повторение страницы под конец обеспечивает её автоматическое усвоение, но это – ленивое решение сомнительной верности и притом расточающее драгоценное время. Нужно экономить дни и часы, ставя перед собой задачу удержать возможно быстрее произведение в памяти».

Исследования психологов и методистов (Л. Маккиннон, А. Корто, К. Мартинсена, С. Фейнберга, В. Муцмахера и др.) убедительно доказывают важность и эффективность предварительного анализа произведений для процесса их запоминания, иначе он сводится к приобретению чисто технических навыков. «Работа над произведением должна быть целиком «разумной» и должна облегчаться вспомогательными моментами, в соответствии с характерными особенностями произведения, его строением и выразительными качествами».

Чтобы научиться запоминать нотный текст быстрее и надежнее, запоминать сознательно и целенаправленно, нужно обратить самое пристальное внимание на процесс разбора. При разборе обычно преследуется конкретная цель: научиться безошибочно играть данное музыкальное произведение по нотам. Для игры по нотам среди многих необходимых навыков требуется, конечно же, свободное владение системой нотной записи, а также известная быстрота и точность моторных реакций. Трудным для исполнения при данных обстоятельствах чаще всего бывают те фрагменты, которые требуют внимания, обращенного одновременно и на нотный текст и на координацию игровых движений. Для того чтобы облегчить работу внимания, а тем самым и исполнение по нотам, нужно либо запомнить содержание нотного текста, либо заучить игровые движения пальцев и рук.

Поскольку в начале работы над музыкальным произведением очень часто установка на исполнение преобладает над установкой на усвоение, то анализ, если он будет иметь место, как правило, обращен не на весь материал, а лишь на отдельные, наиболее неудобные для исполнения по нотам фрагменты.

Получается что разбор, нацеленный на исполнение музыкального произведения, в той или иной форме все же включает в себя элементы запоминания. Тогда почему бы не пытаться осваивать музыкальное произведение наизусть с самого начала работы над ним? Ведь с каждым проигрыванием автоматизируется все больше движений, а значит, все больше информации переходит во «владение» пальцев. А что, кроме разума, может выручить исполнителя во время эстрадного выступления, когда волнение нередко нарушает налаженные игровые движения? Именно разум человека, активно задействованный в процессе аналитического познания материала, его строения, характерных особенностей и использованных выразительных средств, облегчает и запоминание, и воспроизведение произведения.

Разбор и запоминание – явления одного порядка, ибо в их основе лежат сходные познавательные действия, направленные на усвоение музыкального материала. Запоминание – конечная стадия усвоения, поэтому сам разбор должен быть организован таким образом, чтобы создать предпосылки для успешного завершения работы. «Разобрать» – это значит «понять», а «понять» – совсем близко к тому, чтобы запомнить. Разбор должен соответствовать содержанию этого слова и должен содержать в себе подробный анализ структуры текста данного произведения, ибо только тогда он будет способствовать и целесообразному выбору аппликатуры и формы игровых движений и разумному усвоению и запоминанию. Самое пристальное внимание при разборе нужно уделить анализу фактуры данного текста. Именно навыки обращения с фактурой – ее группировка, выявление опорных точек мелодической линии, нахождение скрытой полифонии и т.п. – позволяет упорядочить для себя музыкальный материал и тем самым подготовить его к запоминанию.

Анализ фактуры начинается с определения типа фигурации. Фигурация бывает гармоническая, ритмическая, мелодическая. Остановимся на каждом виде подробнее.

Гармоническая фигурация – движение голоса по тонам аккорда, или, проще говоря, разнообразные арпеджио. В этом случае очень полезно привести каждое арпеджио к единому аккорду, чтобы легче понять логику смены гармонии:

И ещё один пример: этюд Черни ор.299 № 7. Обратимся к его начальному эпизоду. Преобразуем партию левой руки в аккорды, исключив режущую слух секунду, являющуюся вводным тоном к верхнему голосу аккордов, и сгруппируем последние по признаку наличия общих тонов.            Исполняя данную последовательность в таком виде, ученик легко обнаружит ход, представляющий собой гармонизацию До- мажорной гаммы.

При реальном исполнении на клавиатуре эта последовательность приобретает ту наглядность, которая необходима ученику, не умеющему производить подобные операции в уме. Таким образом, мы получили вполне доступную для запоминания конструкцию, отражающую принцип смены арпеджио в данном эпизоде этюда.

Подобная группировка гармонической фигурации вырабатывает у исполнителя очень полезный навык – умение читать текст не поэлементно, ноту за нотой, а маленькими группами, своеобразными блоками.

Ритмическая фигурация – это повторение в каком-либо ритме одного звука, интервала или аккорда. Если эта фигурация выражена в виде 3-х или  4-хзвучных аккордов, то представляет определенную трудность для чтения. В таком случае нужно сконцентрировать все внимание ученика именно на смене аккордов и для этого опускать повторяющиеся: тем самым он научится мгновенно узнавать их, что несомненно облегчит игру в полном, «развёрнутом» виде. Запоминание аккордовых последовательностей - это во многом область интеллектуальной деятельности. Для исполнителя, особенно юного, гармонический анализ не всегда будет простым и эффективным средством, ведь в результате получается абстрактная смена функции аккордов. Иногда легче запомнить сначала либо басовую линию в цепочке аккордов, либо линию верхнего голоса.

Активизация ассоциативного мышления исполнителя сделает намного эффективнее работу по выучиванию музыкальных произведений. Так, в запоминании мелких фигурационных построений большим подспорьем может оказаться выявление лежащего в их основе графического контура нотного текста и его обозначение. Можно дать этим построениям простые названия, например, «лесенка» или «горка» или другие, подобные этим, которые могут звучать не «научно» – ведь они выполняют всего лишь вспомогательную функцию: дать название– значит определить, определить– значит запомнить. Потом эти «названия» уйдут на второй план, а зрительные, двигательные и слуховые представления успеют сформироваться и лягут в основу игры. Такой способ запоминания пробуждает фантазию, воображение, развивает наблюдательность.

Приведём ещё один пример. Средний раздел трёхголосной инвенции си  минор Баха содержит секвенцию, которую можно обозначить в виде цепочки аккордов. Запоминание этой секвенции существенно упростится, если указать ученику на то, что очередную тональность ему «подсказывает» партия левой руки.

Влияние побочных ассоциаций подчеркивал И.Гофман. Он придавал большое значение не только игровым свойствам инструмента, но и цвету его полировки, цвету обоев, комнатной обстановке. Занимаясь, можно всего этого не замечать. Но стоит попробовать сыграть казалось бы хорошо выученную пьесу в другой обстановке и, особенно «если мы достаточно неопытны, память подводит нас «самым неожиданным образом». В таком случае часто исполнитель начинает бранить свою память за неустойчивость. На самом же деле, считает И. Гофман, она оказалась «слишком хорошей, слишком точной». Поэтому   И. Гофман требует чтобы пианист пробовал исполнять пьесу «во множестве различных мест… Это поможет отделить в нашей памяти привычную обстановку от музыкального произведения».

Моторная память – память на структуру движений – должна активно использоваться при усвоении произведений, содержащих мелодические фигурации, в основе которых лежат регулярно повторяющиеся конкретные аппликатурные формулы. Если какая-то аппликатурная формула в требуемом темпе у исполнителя не получается, то полезно изъять ее из контекста и потренироваться, быть может, даже на крышке инструмента. Затем исполнителю остается наметить опорные точки, с которых начинаются данные формулы, и фрагмент будет выучен наизусть. Таким образом, можно усвоить, например, отдельные фрагменты Фантазии ор.77 Бетховена. Подобные построения встречаются в этом произведении часто, и, разложив пассаж между руками с аппликатурой 54321  32  12345, можно легко выучить подобные эпизоды:

 Особое внимание следует уделить усвоению полифонии, выучивание которой наизусть вполне справедливо считается «высшим пилотажем» запоминания. Имитационная полифония предъявляет повышенные требования к аналитическому мышлению исполнителя, к его способности следить одновременно за двумя параметрами течения музыкальной мысли – линеарным и гармоническим. Относительно самостоятельное развитие голосов образует сложнейшие фигурационные комбинации.

Но полифония для исполнителя сложна не только этим. Как известно, труднее всего запоминается то, что не укладывается в какую-либо систему, или, когда во многом схожее, варьируется лишь в деталях. Последнее характерно для интермедий, построенных в частности на секвенционных оборотах, развивающихся порой непредвиденно в гармоническом и мелодическом планах. Сочетание темы с противосложением, когда они проходят в различных тональностях, также сопровождается иногда незначительными, но весьма существенными для запоминания изменениями в интонационном и ритмическом строении материала. Все это составляет специфические трудности в усвоении полифонии.

Соединять отдельно выученные структурные элементы – голоса полифонической ткани – нужно уже зная их наизусть, стараясь не заглядывать в ноты. Это сложный и важный момент, когда формируется линеарное слышание голосов. В процессе такого «сложения» и развивается полифоническое мышление, чего не происходит, когда все голоса полифонической партитуры заучиваются одновременно. «Складывая» голоса по памяти за инструментом, исполнитель вынужден их слышать как параллельно идущие. Бессмысленно представляется учить наизусть, как это иногда практикуется, каждый голос отдельно от начала произведения до конца, ибо соединение голосов подчинено законам гармонии, координирующим общее звучание, что, естественно, упускается при таком способе разучивания. Как правило, затем всю работу по запоминанию приходится проделывать заново.

Анализируя вышесказанное, приходим к выводу, что разбор призван решать задачи, сходные с теми, что встают перед исполнителем при произвольном запоминании. Следовательно, основным условием улучшения процессов запоминания является познание через специально организованные действия.

В музыкальной педагогике дискуссионным остается вопрос, какой способ запоминания предпочтительнее – произвольный (то есть специально ориентированный на запоминание) или непроизвольный (естественное следствие достаточной работы над произведением)? Как отмечает Г. Цыпин, противоположные подходы к данной проблеме дают на практике примерно одинаковые результаты, следовательно, нет особой необходимости для жесткой установки, все зависит от индивидуальной манеры деятельности музыканта.

Приверженцы первой позиции (А. Гольденвейзер, Л. Маккиннон,С. Савшинский и др.) считают, что тщательное продумывание материала, установка на нахождение логических связей в произведении и осознанная установка на запоминание дают плодотворный результат. Приверженцы второй позиции (Г. Нейгауз, К. Игумнов, С. Рихтер и др.) считают, что произведение эффективнее запоминается без всякого «насилия» над памятью, в процессе работы над художественным содержанием произведения. В. Петрушин обращает внимание «на тот факт, что среди тех, кто ратует за произвольное запоминание, оказывается много теоретиков и методистов, имеющих выраженную логическую направленность деятельности, аналитический склад ума, обусловленный (предположительно) ведущей активностью левого полушария головного мозга. Среди других – преобладающее число действующих музыкантов-исполнителей, ориентирующихся преимущественно на образное мышление, которое обусловлено активностью правого «художественного» полушария».

Исходя из вышесказанного, можно считать целесообразным использование обоих методов, каждый из которых не исключает отдельных элементов другого, но всегда связан с активностью сознания.

Несколько категоричной и прямолинейной представляется позиция исследователей, при которой важнейшим условием плодотворной работы памяти является осознанная установка на запоминание, так как это может спровоцировать такие «ошибочные» действия, как запоминание в результате многократных повторов, что нередко встречается в педагогической практике.

Итак, напрашивается следующий вывод – непроизвольное запоминание как результат произвольной, сосредоточенной, осмысленной работы над произведением при рациональном использовании временного фактора.

«В современной психологии основные действия по запоминанию текста условно делятся на три группы:

– смысловая группировка,

– выявление смысловых опорных пунктов,

– процессы соотнесения».

Попробуем разобраться в различиях между этими группами или направлениями.

Первое направление тесным образом связано с анализом музыкальной формы, в которой смысловыми единицами могут стать и крупные компоненты целого (экспозиция, разработка, реприза, отдельные части циклов и т.д.), и более мелкие (главная, побочная, заключительная партии), и самые мелкие компоненты структуры (период, предложение, фраза, мотив). Процесс осмысленного запоминания движется от частного к общему, объединяя мелкие составные во все более крупные.

Второе направление, выявляя в каждой структуре текста нечто, привлекающее особое внимание, превращает его в опорный пункт – некий ориентир. Иными словами, на первоначальном этапе, важнейшим является сознательная регуляция движения от одного ориентира к другому (от одной смысловой «точки» к другой), но далее сознание должно переключаться на более крупные построения.

Третье направление осуществляется в тесном контакте со вторым, так как содержит мыслительные операции по сопоставлению выявленных ориентиров (тонального и гармонического планов, линий фактуры и особенностей голосоведения) и их осмыслению. Именно здесь многое зависит от объема музыкально-теоретических знаний у исполнителя, хотя и элементарные единицы (интервалы, аккорды, секвенции и т.п.) могут служить ориентирами. Важно в процессе осмысления определять, что в идентичных элементах тождественно, а что нет.

Практическая работа исполнителя непосредственно над музыкальным произведением состоит из восприятия текста с помощью инструмента или без него и воспроизведения текста с помощью нотной записи или наизусть. И. Гофман, американский пианист, педагог, композитор, создал свою знаменитую «формулу запоминания музыкального произведения», в которой типизировал различные способы работы над произведением. Всего насчитывается 4 таких способа:

1. Работа с текстом произведения без инструмента – внимательное изучение нотного текста и его представление при помощи внутреннего слуха.

Тщательный анализ текста способствует его последующему успешному запоминанию. Очень важен здесь такой метод работы, как проговаривание вслух нотного текста произведения.

2. Работа с текстом произведения за инструментом.

Многие музыканты рекомендуют перед тем, как начать учить произведение – «бросить на него взгляд сверху», то есть проиграть произведение от начала до конца в нужном темпе. (Конечно, спорный момент; так как в процессе проигрывания в темпе могут неожиданно для исполнителя появиться ошибки, которые потом трудно будет исправить). Только затем следует детальная проработка произведения: вычленение смысловых опорных пунктов, выявление трудных мест, подбор удобной аппликатуры. Еще раз повторим: хорошо запоминается только то, что хорошо понято. Чтобы процесс запоминания протекал наиболее эффективно, необходимо включать в работу деятельность всех анализаторов музыканта.

Чем выше чувственная и мыслительная активность в процессе разучивания, тем быстрее оно запоминается наизусть. Важен вопрос рационального использования времени в процессе выучивания.

Как отмечает С. Савшинский: «заучивание, распределенное на ряд дней, дает более длительное запоминание, чем упорное заучивание в один прием. В конце концов, такое заучивание оказывается более экономным: можно выучить произведение за один день, но оно забывается едва ли не назавтра».

Нежелательно делать большие перерывы при заучивании – в таком случае оно может превратиться в новое выучивание наизусть. Даже когда произведение хорошо выучено наизусть, методисты не рекомендуют расставаться с нотным текстом, выискивая в нем каждый раз что-то новое.

Заучивать наизусть желательно небольшими фрагментами, периодически разучивая целиком все ранее выученное, чтобы в дальнейшем в процессе исполнения не было заметно «швов». После того, как материал выучен, надо дать ему возможность «отлежаться».

3. Работа над произведением без текста (игра наизусть).

В процессе исполнения произведения наизусть происходит дальнейшее укрепление его в памяти – слуховой, двигательной, логической. Большую помощь оказывают и ассоциации, к которым прибегает исполнитель для нахождения большей выразительности исполнения. Приведем для примера реплику А. Рубинштейна, обращенную к ученикам, для пробуждения их творческого воображения – начало «Фантазии» Р. Шумана: «Эту первую мысль надо так произнести, продекламировать, как будто вы обращаетесь ко всему человечеству, ко всему миру».

Когда произведение уже выучено наизусть, оно нуждается в регулярных повторениях для закрепления в памяти. Причем повторять нужно, включая каждый раз новое либо в ощущениях, либо в ассоциациях, либо в психологических приемах; только тогда процесс повторения будет гораздо эффективнее. В. Муцмахер рекомендует «при повторении устанавливать новые, незамеченные ранее связи, зависимости между частями произведения, мелодией и аккомпанементом, различными характерными элементами фактуры, гармонии».

Огромную пользу при повторении приносит игра в медленном темпе. Г. Коган говорил: «В памяти прочно закрепляется лишь то, что много раз проигрывалось медленно и внимательно». Играя уже выученное произведение в очень медленном темпе, нужно добиваться, чтобы «ни одна деталь не прошла мимо сознания; каждый звук, каждое движение пальцев должно врезаться, впечатываться в психику, до боли явственно, четко отдаваться в мозгу». Очень полезна такая «проверка» своей памяти: проигрывание виртуозных произведений, как в «замедленной киносъемке»; только при такой работе можно узнать, насколько хорошо «улеглось» в памяти данное произведение и не «автоматизировались» ли какие-либо движения. «Если пианисту, играющему наизусть, сказать – играй медленнее, и ему сделается от этого труднее, то это первый признак того, что 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».

4. Работа без инструмента и без нот.

 Наиболее трудный способ работы; хотя можно добиться прочного запоминания, чередуя мысленные проигрывания произведения без инструмента  с реальной игрой. В процессе подобного способа работы в сознании формируется то, что психологи называют симультанным образом, то есть дающим возможность воображению схватывать фрагмент или даже произведение целиком, не последовательно, а все сразу. Внутренний слух, обладающий такой способностью, позволяет исполнителю еще до воспроизведения самого первого звука чувствовать произведение в виде общего комплекса. Во время самого исполнения в сознании происходит и синтезация итогов сыгранного и предчувствие того, что предстоит сыграть. При ощущении музыкального образа целиком становится возможным гармоничное исполнение каждой мельчайшей детали. Мысленное повторение музыкального произведения благотворно действует на развитие способности к концентрации внимания на слуховых образах, усиливая одновременно все художественные компоненты исполнения.

В своей работе мы остановились на начальном и основном (рабочем) этапах работы над художественным произведением; но нельзя не отметить, что предконцертный период, когда пианист готовится к выступлению на эстраде, заслуживает особого внимания. Тесные рамки нашей работы не позволяют нам достаточно подробно остановиться на этом вопросе. Но отчего происходят срывы на эстраде? Память «не любит», когда ей не доверяют. Здесь уверенность важней, чем сомнения: а не подведет ли память? Когда исполнитель начинает сомневаться в своей памяти, он должен «приказать» себе освободиться от внутренней скованности и немедленно переключить свое внимание на ритм, настроение, любой аспект, лишь бы предотвратить нежелательное, как бы несанкционированное вмешательство сознания. Нередко провалы памяти вызываются тем, что во время репетиции велась работа по отдельным фрагментам.

При заучивании важно заранее «смоделировать» не только то, как будет сыграно произведение, но и свое состояние на эстраде. Отсюда – совершенно необходима проверка исполнителя перед выступлением в обстановке, близкой к эстрадной. Об этом пишет Гофман: «пока вы не сыграете произведение публично два или три раза, не думайте, что каждая его деталь выйдет так, как вы бы хотели. Не удивляйтесь неожиданным маленьким случайностям».

Ни один исполнитель не гарантирован от тех или других случайностей на эстраде. Реагируют музыканты на это по-разному. Одни доводят пьесу до автоматизма, другие полагают, что «целесообразно оставить интерпретацию в состоянии "полуфабриката”, завершительная "подгонка” которого осуществлялась бы на каждом концерте заново в соответствии с обстоятельствами момента». С. Савшинский считает иначе: «чем прочнее заучено какое-либо действие, тем легче оно поддается варьированию, тем свободнее им распоряжается человек. Следовательно, речь должна идти не о том, чтобы позволить себе выносить на эстраду "полуфабрикаты-недоноски”, а о том, чтобы метод повседневной работы был таким, при котором вырабатывались бы не косные навыки-рефлексы, а гибкое человеческое умение».

Напрашивается следующий вывод: для того, чтобы  увереннее исполнить пьесу на эстраде, нужно знать ее с большим запасом прочности. Этого требуют «сюрпризы» публичного исполнения: капризы памяти и, реже, технические срывы. Большое значение имеет и рабочий режим в предконцертные дни. Неизбежно возникают вопросы: сколько заниматься в эти дни, а также чем и как заниматься? Однозначного ответа на эти вопросы быть не может. Наверное, каждый исполнитель должен найти необходимую для себя меру. Лишь одно остается неизменным – не утомляться ни физически, ни психически. Многие провалы памяти могут быть просто следствием усталости.

Итак, в результате осмысления тех процессов, которые происходят у музыканта-исполнителя при выучивании произведения наизусть, можно сформулировать некоторые выводы: для пианиста-исполнителя память имеет большое значение; она поддается развитию и совершенствованию; для ее укрепления необходимы специальные методы тренировки.

Быстроте и прочности запоминания способствует интерес к изучаемому и сосредоточение на нем внимания. То, что человеку безразлично, имеет тенденцию забываться. Чем ярче впечатление, тем опасность забывания меньше. Только то, что отмечено сознательно, можно припомнить впоследствии по собственной воле.

У исполнителя нужно целенаправленно развивать все виды памяти и учиться виртуозно использовать их в целях усвоения музыкального материала. Причём, все виды памяти должны не только дополнять друг друга, но иногда и дублировать один другой. Так, исполнителю полезно произвольно представлять себе совместно со звучанием либо «картинку» движения пальцев по клавиатуре, либо, образ страницы нотного текста. Чем большее количество органов чувств принимает участие в запоминании музыкального произведения, тем успешнее и скорее дается нам это запоминание. Если из-за эстрадного волнения один из них «откажет», то другие заменят его, не допуская перерыва в общем ходе исполнения.

Выученное наизусть музыкальное произведение необходимо регулярно повторять в медленном темпе, заботясь о том, чтобы слух и сознание тщательно контролировали работу пальцев, чтобы весь материал в представлении был проведён в надлежащий порядок, а само представление стало ясным и отчётливым. Усвоение музыкального произведения, таким образом, является сложной психо-моторной деятельностью. Для того чтобы запоминание было намеренным, произвольным, управляемым и осмысленным, ученику нужно приобрести соответствующие навыки, помогающие превратить музыкальный материал в доступные для усвоения формы. Навыки осмысленного запоминания даются непросто, они требуют иногда продолжительной тренировки и терпения, как со стороны ученика, так и со стороны педагога, личные творческие способности которого играют при этом немаловажную роль. Но подобные навыки постепенно сформируются и в значительной степени облегчат усвоение музыкальных произведений. Радость от находок, от своеобразных «открытий» в процессе произвольного выучивания наизусть сделают эту прежде весьма утомительную работу интересной и продуктивной.

 Подводя итоги работы можно дать несколько рекомендаций, основанных на исследованиях психологов и методистов, упоминаемых выше:

– полный отказ от механической «зубрежки», тормозящей общее развитие ученика;

– любой повтор должен содержать элементы новизны или в ощущениях, или в ассоциациях, или в технических приемах;

– эффективным является повторение, правильно распределенное во времени;

– работа по нотам должна постоянно чередоваться с проигрыванием фрагментов наизусть; выученное произведение полезно просматривать по нотному тексту, выискивая в нем все новые смысловые связи, освежая музыкальные представления.

   В своей работе мы остановились на некоторых особенностях функционирования памяти музыканта на начальном и основном (рабочем) и предконцертном периодах работы над художественным произведением.

Закончить работу хотелось бы напоминанием: «Лучший способ научиться запоминать – это запоминать». Если пианист-исполнитель не хочет, чтобы его память ослабевала, он должен постоянно пополнять свой репертуар и регулярно повторять ранее выученные пьесы.

Известно, что каждое наше переживание, впечатление или движение составляют известный вид, который может сохраниться достаточно длительное время и при соответствующих условиях проявляться вновь и становиться предметом сознания. Речь идет о памяти человека.

Память – это довольно-таки широкое понятие, изучаемое в области психологии.

В «Общей психологии» В.В.Богословского, память – запоминание, сохранение и воспроизведение обстоятельств жизни и деятельности личности.

В «Общей психологии» Е.И.Рогова, память – это сложных психический процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом.

Память необходима человеку. Она позволяет ему накапливать, сохранять и впоследствии использовать личный жизненный опыт.

Формы проявления памяти весьма многообразны, так она связана с различными сферами жизни человека, с его особенностями.

В учебном пособии «Психология» под редакцией И.В.Дубровиной все виды условно разделены на три группы: 1) что запоминает человек (предметы, явления, мысли, движения, чувства). Соответственно этому различают двигательную, эмоциональную, словесно-логическую и образную память; 2) как человек запоминает (случайно или преднамеренно). Здесь выделяют произвольную и непроизвольную память; 3) как долго сохраняется то, что человек запомнил.

Перейдем к краткой характеристике каждого из видов.

Двигательная (моторная) память позволяет запоминать умения, навыки, различные движения и действия. Если бы не было этого вида памяти, то человеку всякий раз приходилось бы заново учиться ходить, писать, выполнять разнообразную деятельность.

Эмоциональная память помогает помнить чувства, эмоции, переживания, которые мы испытываем в тех или иных ситуациях.

Эмоциональная память имеет большое значение в формировании личности человека, являясь важнейшим условием его духовного развития.

Смысловая, или словесно-логическая память выражается в запоминании, сохранении и воспроизведении мыслей, понятий, размышлений, словесных формулировок. Форма воспроизведения мысли зависит от уровня речевого развития человека. Чем менее развита речь, тем труднее выразить смысл своими словами.

Образная память. Этот вид памяти связан с нашими органами чувств, благодаря которым человек воспринимает окружающий мир.

В соответствии с нашими органами чувств различают пять видов образной памяти: слуховую, зрительную, обонятельную, вкусовую, тактильную. Эти виды образной памяти развиты у человека неравномерно, какой-либо всегда является преобладающим.

Произвольная память предполагает наличие специальной цели запомнить, которую ставит человек и применяет для этого соответствующие приемы, производит волевые усилия.

Непроизвольная память не предполагает специальной цели запомнить или припомнить тот или иной материал, случай, явление, они запоминаются как бы сами собой, без применения специальных приемов, без волевых усилий. Непроизвольно запоминается прежде всего то, что нам нравиться, на что мы обратим случайно внимание, над чем мы активно и с увлечением работаем. Поэтому непроизвольная память тоже имеет активный характер. Непроизвольная память есть и у животных – это установлено учеными. В человеке же мы различаем ясно оба эти явления памяти. Лучший способ запомнить и надолго сохранить в памяти – применить знания на практике. Кроме того, память не желает удерживать в сознании то, что противоречит установкам личности.

Кратковременная и долговременная память. Эти два вида памяти отличаются длительностью сохранения того, что человек запоминает. Кратковременная память имеет относительно небольшую длительность – несколько секунд или минут. Она достаточна для точного воспроизведения только что произошедших событий, только что воспринятых предметов и явлений. После непродолжительного времени впечатления исчезают, и человек обычно оказывается неспособным что-либо вспомнить из воспринятого. Долговременная память обеспечивает продолжительное сохранение материала. Здесь важно запомнить надолго, необходимость этих сведений для будущего, их личностная значимость для человека.

Все виды памяти необходимы и самоценны, в процессе жизни и взросления человека они не исчезают, а обобщаются, взаимодействуют между собой.

Вопрос музыкальной памяти – это отдельный вопрос в музыкальном воспитании и в музыкальной педагогике, так как музыкальная память включает в себя синтез различных видов памяти, таких как зрительная, логическая, тактильная, моторная, эмоциональная, слуховая.

Автор лекций по курсу методики обучения игре на фортепиано Л.А.Москаленко «Донотный период обучения юного пианиста» предлагает следующее трактование вопроса музыкальной памяти.

Музыкальная память – явление комплексное. Она складывается из различных видов памяти – общих и специфических музыкальных. Известный педагог Л.Маккинон сравнивает память с лифтом, держащимся на нескольких тросах: если обрывается один из тросов – остальные удерживают лифт.

Рассмотрю разные виды памяти и способы их развития на начальном этапе обучения пианиста.

Зрительная память – один из общих видов памяти, но ее значение для музыкантов достаточно велико. Многие педагоги рекомендуют своим ученикам запоминать нотный текст так, чтобы можно было его записать по памяти. Известный скрипач Ш.Брио рекомендовал своим ученикам переписывать исполняемые музыкальные сочинения до тех пор, когда они твердо запоминались зрительно.

Определим значение памяти для музыканта в процессе обучения. Зрительная память очень важна в беглом чтении листа. Охватывая взглядом отрезок текста, пианист, как бы, «фотографирует» его зрительно, а исполняя этот музыкальный отрезок, смотрит уже дальше.

Важную роль зрительная память играет в выучивании произведения наизусть. Хорошая память помогает быстро выучивать нотный текст.

Следует особо оценить значение зрительной памяти на эстраде. На первый взгляд кажется, что значение ее во время выступления велико. Находясь на сцене, исполнитель может, как бы, играть по нотам, не боясь забыть текст. Однако, по мнению большинства выдающихся исполнителей, игра на сцене по нотам (реальным или воображаемым) снижает качество исполнения. Ф.Бузони говорил о том, что игра на память обеспечивает несравненно большую свободу выражения. Ноты, от которых зависит исполнитель, не только ограничивают его, но и мешают. Даже знаменитые дирижеры Г.Рихтер, Г.Фон Бюлов, А.Тосканини считали, что дирижировать лучше наизусть.

Из сказанного выше следует, что использовать зрительную память на эстраде – как бы мысленно играть по воображаемым нотам – не рекомендуется, это отвлекает исполнителя от слушания звучания художественных ассоциаций. В изучении произведения зрительную память следует применять на начальном этапе работы.

Начинать развитие зрительной памяти можно по «Школе игры на фортепиано» польского педагогаЛонгшамп-Дружкевичовой, предлагающего упражнение с игральными картами. Ученику показывают несколько карт, затем, закрыв их, спрашивают, сколько было черных и сколько красных. По «мысленной фотографии» ученик дает ответ. Усложнение задания: показать карты одного цвета с разными рисунками или разным количеством знаков.

Упражнения, тренирующие зрительную память, можно проводить на нотном тексте с учеником, еще не знающим нотной грамоты. Педагог просит ученика запомнить все, что видит. Затем следует ответить на вопрос: «Сколько шариков внутри клеток? Сколько черных, сколько пустых? Сколько шариков с хвостиками?» В тексте нот, естественно, должно быть немного. Это задание приучает ребенка к картине нотной записи. Постепенно задания можно усложнять, разделяя на вопросы по верхнему и нижнему нотоносцу, по запоминанию длительности звуковысотности и др.

Следующий вид памяти, входящий в музыкальную память, Л.А.Москаленко определяет как тактильный вид памяти. Слово «тактильный» переводится с латинского как осязательный, ощущаемый, прикасаемый. Это техническое чувство, возникающее как память ощущений. Пианисты, играя скачки в обеих руках, обычно одной рукой играют на основе тактильности.

Упражнения на тактильные ощущения просты: провести рукой по клавиатуре, ощупывая группы клавиш вокруг двух и трех черных, а затем, закрыв глаза узнать эти группы.

Более высокий уровень игра «вслепую». Любое выученное произведение можно попытаться сыграть с закрытыми глазами, в полумраке, в темноте.

Следующий вид музыкальной памяти – это логический.Логическое мышление связано с осмыслением нотного текста, его анализом. Естественно, что маленькому ребенку анализ доступен лишь на самом примитивном уровне, однако, необходимо приучать его к размышлению над текстом.

Любой вид изучения текста закладывает основы логического мышления, развивает логическую память. Следует помнить, что логический вид памяти годиться лишь для работы над произведением, для сцены логическая память «медлительна».

Музыкальная память подразумевает под собой и моторную память.Моторная память – это запоминание движений рук и пальцев. Чтобы выработать моторную память необходимо много тренироваться, поддерживая активность движений и постоянную аппликатуру.

Выработку моторности следует начинать с первых лет обучения. Особенностью моторной памяти является постепенное увеличение единицы технического мышления. Вначале ученик обдумывает каждый звук. Затем педагог предлагает думать «на раз», а играть в этот момент четыре звука. Это просто, если думать «раз», а быстро прослушивать шестнадцатые. Сначала это делается с остановками. Потом они сглаживаются. Единицы укрупняются «на раз» - 6 или 8 звуков.

Улучшению моторной памяти всегда способствуют крепкие, а не вялые, ничего не запоминающие пальцы.

Говоря о музыкальной памяти, нельзя упустить эмоциональную сторону, которую обеспечивает эмоциональная память, она является одним из самых сложных видов памяти.

При изучении произведения она находится как бы на периферии, возникает спонтанно, часто неосознанно, а отсюда и нелогично. И в тоже время это самый прочный и надежный вид памяти во время сценического выступления, так как эмоциям удается соединять в себе все виды навыков, необходимых для исполнения произведения.

Для формирования эмоциональной памяти необходимо постоянно проверять, анализировать точность, искренность,  правильную меру чувств, их логику. Но это сложно даже для взрослых исполнителей. Часто эмоции (требующие нервных затрат) заменяются умозрительностью: мыслями о чувствах. Разработка и переживание эмоционального сюжета дается не просто, часто образуются «эмоционально пустые места», которые опасны на сцене.

С детьми решение этой проблемы усложняется. Известно, что музыка не имеет конкретного внутреннего содержания и расшифровывается с помощью жизненных ассоциаций. Музыкально-ассоциативные основы следует закладывать с раннего детства.

Расширение ассоциативного фонда никогда не следует прерывать. Он  усложняется и обогащается в связи с изменением репертуара. Должны появляться различные оттенки чувств: «печально до боли», «в душе печально и светло».

Но, главное, любое изменение эмоционального состояния должно иметь свое выражение в туше: «малейшее движение души» проявляется в характере движения, прикосновении, способе интонирования. И пусть эти попытки поначалу будут неуклюжими – важно указать ученику нужное направление.

Заключительным этапом в комплексном явлении – музыкальная память – считается слуховая память, она универсальна. Проявление слуховой памяти мы можем видеть в запоминании ритма, мелодии, гармонии и др. Развивается вместе с общим музыкальным развитием ребенка.

Некоторую сложность в обучении представляют дети – «гудошники», у которых иногда по несколько лет отсутствует контакт слуха с голосом. Часто правильно запомнив песню, они, верно проговаривая ритм, не слышат внешнего звучания мелодии – она у них звучит внутри. Проверить, помнит ли ребенок мелодию, можно с помощью ритма и гармонии.

Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что развитие музыкальной памяти – достаточно серьезный и сложный процесс, т.к. одновременно с развитием музыкальной памяти развивается синтез многих других видов памяти. Развивать музыкальную память желательно с самого раннего детства, но возможно и в более поздние периоды жизни человека.

Для полноты представления вопроса необходимо теоретическое освещение понятия «ритм», его взаимосвязи с поэзией, так как именно в синтезе музыки и поэзии проявляется декламационный метод обучения начинающего пианиста.

**Методика штриха**

Звуковедение legato.

Упражнение играю,

Свои пальцы обучаю

Надо их тренировать

На legato все играть.

 (И.Д. Перфильева)

При игре упражнения ребенок поет слова стихотворения. Звук идет мягкий, ровный, т.к. в стихотворении есть установка – «на legato все играть».

Освоение аппликатуры.

Параллельное движение,

Я освою без сомнения

В левой пальцы третий, первый

В правой – третий, как и в левой

(И.Д. Перфильева)

Это текст – подсказка. При параллельной гамме ребенок с помощью текста запоминает аппликатуру.

Потребность в применении декламации на уроках с начинающими пианистами чувствовалась особенно явно, так как была заметна необходимость развивать умоей ученицыименно эти музыкальные способности – ритм и музыкальную память.

В пьесе «Ежик» ритм изложен восьмыми при размере 2/4, но встречаются в конце текста восьмые паузы, которые ученица не выполняла. Так же никак не получался штрих стаккато. Работа проводилась в следующих вариантах:

-игра в медленном темпе отдельно каждой рукой;

- игра всех звуков, в правой и в левой руке, взятых одновременно в такте;

- игра двух первых звуков такта обеими руками;

- игра двумя руками м медленном темпе со счетом.

Результат работы был очень низкий. Моя ученица по-прежнему повторяла те же самые ошибки.

Тогда ей было предложено сыграть пьесу с произношением следующего текста:

Ах, какой колючий еж,

Он на елочку похож.

Есть у елочки иголки,

И иголки у ежа,

Хороша, нарядна елка

И ежиха хороша.

(И.Д. Перфильева)

Результат игры с декламацией был более высоким. Ученица исполнила пьесу более свободно, при этом пела слова текста. Штрих стаккато был выполнен. В тексте есть такие слова, как «колючий», «иголки» они настраивают ребенка на игру staccato.

Спустя некоторое время, на одном из уроков моей ученице было предложено выучить текст. Весь урок мы вместе учили текст обычным способом, т.е. с помощью многократного проигрывания. Результат был недостаточно хорош. Тогда, на следующем уроке я предложила поиграть ученице музыкальный материал с названием нот в правой руке, а левую подстраивать к правой руке, образуя секунду в начале такта: Эффект был поразителен. Текст был выучен за пять минут. Результаты работы представлены в графике.

Нужно отметить, что декламационные материалы будут давать результат только в том случае, если они используются регулярно из урока в урок, т.е. систематично. Кроме того, эта работа – помимо прямого назначения – для развития ритма и музыкальной памяти имеет дополнительный эффект – вызывает интерес у ребят и помогает преодолеть волнение, так как в процессе декламации дети переключаются на чтение с игрой и забывают о скованности. Это имеет важное значение для адаптации на уроке.

Так же с помощью стихов можно добиться более качественной игры, но главный акцент делается на развитие музыкальных способностей. Если в нотном примере нет текста, то ребенок с трудом запоминает наизусть.

Исследовав вопрос использования декламации, нам удалось сделать выводы о полезности данного метода.

С помощью декламации узко специальные задачи решаются в ходе работы (ритм, темп, артикуляция, ровность исполнения, свобода аппарата как следствие переключения внимания).

Раскрывается единство замысла. Восприятие образа усиливается за счет сопровождения созвучным по образу стихотворным текстом.

Игра становится осмысленной. Ученик в игре демонстрирует понимание задач.

Метод помогает исследовать пути развития ученика, помогает создавать ситуацию поиска.

Подобная работа способствует эмоциональному пробуждению личности в процессе чтения и игры.

Педагог и ученик проявляют себя в сотворчестве, вместе совершают выбор.

Художественные произведения поэтического и музыкального направления помогают наполнить урок ценностным.

Путь в музыку от образа словесного к образу выразительному становится наиболее понятен.

Чтение, как средство усвоения музыки через образы и эмоциональный настрой, даетпрекрасный результат.

Декламация на уроке фортепиано позволяет получить дополнительную информацию по изучаемому вопросу.

Важнейшая сторона – побуждение к действию, стимулирующее значение довольно велико.

С помощью данного метода усиливается слуховое восприятие музыки, так необходимое на начальном этапе развивается искусство слушать и слышать.

Метод помогает определить основную направленность мысли, основной эмоциональный тон (при условии созвучности образов стиха и музыки), помогает передать динамику чувств.

С помощью данного метода практически полностью преодолевается психологический барьер в игре ученика в условиях урока.

 Поиск альтернативных технологий помогает педагогу проявить себя творчески, построить работу на основе особой заинтересованности.

 Метод особенно необходим в работе с начинающим пианистами.

Вызывает у ребенка интерес к знаниям.

Развивает кругозор учащегося.

Способствует гармоническому развитию личности в процессе комплексного обучения.

Комплект материалов, в котором стихотворные тексты распределены по определенным тематическим и методическим направлениям, служат весьма полезным средством для более успешного развития ученика. Следует отметить, что это работа способствует повышению интересак занятиям, поскольку использование стихов, созвучной музыки, тематической направленности помогает лучше усвоить материал и понять художественный образ. Младшие школьники легче и быстрее запоминают конкретные слова. Следовательно, способ запоминания, при котором используются стихотворные тексты, особенно продуктивен. Помимо развития музыкальной памяти, он позволяет включить словесный, эмоциональный, наглядно - образный типы памяти, что усиливает общее воздействие на ученика. Игра с параллельной декламацией помогает создавать ассоциации по смежности или сходству, благодаря чему процесс запоминания происходит быстрее, а память получает дополнительную тренировку. Выразительное чтение стихов помогает в деле развития интонационной, аппликатурной техники,даёт возможность ученику легче, быстрее освоить материал. Процесс освоения нот на нотной строке происходит очень быстро, благодаря умело составленному четверостишью. Для изучения нотной грамоты очень полезно использовать специально подобранные по тематике стихи. Развитию музыкальной памяти способствует и проговаривание с названием звуков. Итак, декламация на уроках фортепиано является весьма полезным средством развития музыкальной памяти начинающего пианиста.

Еще более результативной и полезной «помощницей» становится декламация в работе по развитию чувства ритма начинающего пианиста. В процессе игры с параллельным чтением стихов вырабатывается четкость, ровность в исполнении, а при умелом подборе стихотворного текста в соответствии с музыкальным размером можно быстро решить и проблему метроритмической устойчивости.

В процессе исследования все эти способы работы дали значительный результат. Значит, декламационный метод обучения на начальном этапе игры на фортепиано является эффективным, результативным. Об этом подробно и доказательно рассказано во второй, практической части исследования. Помимо основного, в исследовании проявились и дополнительные эффекты. Оказалось, что, благодаря использованию декламации, на занятиях у начинающих пианистов появилась особая комфортность и уверенность в игре. Никакой скованности и волнения, которая зачастую проявляется у ученика на начальном этапе обучения игре на фортепиано, не наблюдалось.

Итак, полезность декламации в обучении юных пианистов полностью подтверждена. Начальный этап обучения игре на фортепиано требует особого внимания со стороны педагога и умелого планирования.

 Для этого весьма желательным и необходимым моментом является подбор наглядности и других материалов. По сравнению с иллюстрациями, схемами, карточками, стихотворных текстов недостаточно. Кроме того, они рассеяны в разных пособиях, что не очень удобно, так как не всегда есть возможность сделать выборку, да и некоторые популярные пособия трудно приобрести, так как они пользуются спросом, но издаются недостаточным тиражом.

Итак, подбор декламационных материалов из разных имеющихся источников и распределение их по методической направленности в обучении начинающего пианиста, оказался весьма полезным. Особенно эти материалы ценны для начинающих педагогов, как впрочем, полезны и для преподавателей со стажем, так как всегда полезно дополнить свою педагогическую копилку.

В изучении вопроса целесообразности использования декламационных материалов на уроках с начинающими пианистами практически и экспериментальным путем удалось полностью подтвердить и результативность данного направления работы. Действительно, при систематическом применении с помощью декламации можно существенно положительно влиять на развитие чувства ритма и музыкальной памяти учащегося – пианиста.

Итак, в процессе исследования гипотеза получила полное подтверждение, работа по комплектации педагогической копилки педагога дополнительным материалом проведена успешно. Кроме того, эта работа настолько интересна, а тема неисчерпаема, что хотелось ее продолжать в будущем по мере появления новых методически полезных декламационных материалов.

**Дидактические карточки**

Методы практического освоения музыкальной информации – группа методов основана на применении полученных знаний на практике, что предполагает оперирование как теоретическим, так и звуковым материалом. Особое место в этом разделе развивающего обучения занимает работа по активизации слухового восприятия и представлений – ритмические крточки.

Работа с ритмическими карточками стала одной из эффективных форм освоения ритмических закономерностей. Активная деятельность по изучению и раскладыванию ритмических карточек обычно очень увлекает детей.

Для работы по вопросу технического развития автором разработаны дидактические материалы:

***Набор музыкальных терминов по годам обучения***

1 класс

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Наименование термина** | **Прочтение термина** | **Определение термина** |
| dur | дур | мажор |
| moll | моль | минор |
| crescendo | крэще′ндо | постепенно усиливая звучность |
| diminuendo | **диминуэ′ндо** | **постепенно стихая** |
| f (forte) | фортэ | громко,сильно |
| p (piano) | пиано | тихо, слабо |
| mf /mezzo forte/ | мэ′ццо-фортэ | не слишком,  не очень громко |
| mp /mezzopiano | мэццо-пиано | не слишком,  не очень тихо |
| staccato | стаккато | отрывисто |
| legato | легато | связанно |
| non legato | нон легато | не связанно |

2 класс

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| dur | дур | мажор |
| moll | моль | минор |
| primo, prima | примо, прима | первая партия |
| secondo, seconda | сэко′ндо, сэко′нда | вторая партия |
| f /forte/ | фортэ | громко, сильно |
| p /piano/ | пиано | тихо, слабо |
| mf /mezzo forte/ | мэ′ццо-фортэ | не слишком,  не очень громко |
| mp /mezzopiano | мэццо-пиано | не слишком,  не очень тихо |
| crescendo | крэще′ндо | постепенно усиливая звучность |
| diminuendo | диминуэ′ндо | постепенно стихая |
| legato | легато | связанно |
| staccato | стаккато | отрывисто |
| non | нон | нет, не |
| non legato | нон легато | не связанно |
| ritenuto | ритэну′то | сдерживая, замедляя |

3 класс

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| adagio | ада′жио | | медленно, спокойно |
| andante | анда′нтэ | | спокойно, шагом, не спеша |
| andantino | андантино | | несколько живее, чем andante |
| allegro | алле′гро | | скоро, весело |
| allegretto | аллегретто | | оживлённо, несколько медленнее, чем allegro |
| moderato | модэрато | | умеренный темп |
| marcato | маркато | | чётко |
| atempo | а тэ′мпо | | играть в первоначальном темпе |
| dacapoalfine | да ка′по аль фи′нэ | | повторить с начала до слова «конец» |
| dolce | дольче | | нежно |
| leggiero, leggero | леджэро | | легко |
| nontroppo | нон троппо | | не слишком |
| ff /fortissimo/ | фортиссимо | | очень громко |
| pp /pianissimo/ | пианиссимо | | очень тихо |
| sf / sforzando/ | | сфорцандо | акцентированно,  выделяя, с силой |

4 класс

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| largo | ларго | широко, очень медленно |
| lento | ленто | медленно, протяжно |
| Presto | прэ′сто | очень быстро |
| con moto | кон мото | с движением, ускорить темп |
| poco a poco | поко а поко | мало-помалу, постепенно |
| rallentando | раллента′ндо | замедляя, ослабляя |
| Molto | мо′льто | очень |
| animato | анима′то | одушевлённо, оживлённо, живо |
| espressivo | эспрэсси′во | выразительно, ярко, экспрессивно |
| grazioso | грациозо | изящно, грациозно |
| simile | си′миле | одинаково, так же |
| maestoso | маэсто′зо | торжественно, величественно |
| marciale | марча′ле | маршеобразно |
| сantabile | канта′биле | певуче, подражая пению |
| allegromoderato | аллегро модерато | умеренно скоро |

5 класс

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| grave | гра′вэ | важно, тяжело |
| vivo | ви′во | живо |
| vivace | вива′че | очень живо |
| accelerando | аччелера′ндо | ускоряя |
| ritardando | ритарда′ндо | замедляя, опаздывая, задерживая |
| rubato | руба′то | ритмически свободный стиль исполнения |
| sostenuto | состэну′то | сдержанно, ритмически точно |
| subito | су′бито | внезапно, сразу |
| assai | асса′и | очень |
| con anima | кон а′нима | с душой, с чувством |
| con brio | кон бри′о | с «огнём», с жаром |
| con spirit | кон спи′рито | с увлечением, с жаром |
| doloroso | долёро′зо | печально, грустно, скорбно |
| enerqico | энэ′рджико | сильно, решительно |
| risoluto | ризолю′то | решительно, мужественно, твёрдо |

6 класс

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| sotto voce | со′тто во′че | | вполголоса, сдержанным тоном |
| tranquillo | транкуи′ллё | | спокойно, безмятежно |
| agitato | аджита′то | | возбуждённо, взволнованно |
| appassionato | аппассиона′то | | страстно |
| capriccioso | каприччо′зо | | капризно, своенравно |
| scherzando | скэрца′ндо | | шутливо, весело, игриво |
| semplice | сэ′мпличе | | просто, естественно, искренне |
| sempre | сэ′мпрэ | | всегда, всё время |
| cantando | канта′ндо | | распевая, певуче |
| ad libitum | | ад ли′битум | по желанию, как угодно |

***Дидактические карточки КИМ (контрольно-измерительного материала) по знанию музыкальных терминов по годам обучения***

2 класс

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. dur /дур/  2. crescendo /крэщендо/  3. legato /легато/  4. non /нон/  5. ritenuto /ритэнуто/  6. f /фортэ/ | 1. moll /моль/  2. staccato /стаккато/  3. nonlegato /нон легато/  4. mp /мэццо-пиано/  5. non /нон/  6. primo /примо/ | 1. non legato /нонлегато/  2. crescendo /крэщендо/  3. mf /mezzo forte/  4. staccato /стаккато/  5. secondo /сэкондо/  6. p /пиано/ |
| 1. staccato /стаккато/  2. mf /мэццо- фортэ/  3. ritenuto /ритэнуто/  4. сrescendo /крэщендо/  5. moll /моль/  6. mp /мэццо-пиано/ | 1. nonlegato /нон легато/  2. p /пиано/  3. diminuendo /диминуэндо/  4. legato /легато/  5. secondo /сэкондо/  6. dur /дур/ | 1. f /фортэ/  2. legato /легато/  3. mf /мэццо-фортэ/  4. ritenuto /ритэнуто/  5. primo /примо/  6. non /нон/ |

3 класс

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. adagio  2. crescendo  3. dolce  4. staccato  5. non  6. legato | 1.mf  2. da capo al fine  3. pp  4. moderato  5. allegro  6. dolce | 1. ritenuno  2. allegretto  3. non troppo  4. pp  5. andantino  6. da capo al fine | 1. a tempo  2. mp  3. legato  4. allegro  5. marcato  6. leggero |
| 1.non troppo  2. marcato  3. allegro  4. iminuendo  5. moderato  6. f | 1. andantino  2. crescendo  3. non legato  4. moderato  5. dolce  6. sf | 1. crescendo  2. a tempo  3. adagio  4. leggero  5. moderato  6. ff |  |

4 класс

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. largo  2. rallentando  3. mp  4. cantabile  5. sf  6. dolce | 1. adagio  2. a tempo  3. ff  4. simile  5. ritenuto  6. marciale | 1. allegretto  2. diminuendo  3. con moto  4. non troppo  5. molto  6. grazioso | 1.presto  2. maestoso  3. cantabile  4. ritenuto  5. molto  6. allegro moderato |
| 1.andantino  2. diminuendo  3.s taccato  4. poco a poco  5.animato  6.largo | 1.allegro  2.da capo al fine  3. simile  4. dolce  5. marcato  6. sf | 1. marcato  2. espressivo  3. leggiero  4. moderato  5. con moto  6. marciale |  |
|  | | | |

5 класс

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. lento  2. assai  3. accelerando  4. enerqico  5. leggiero  6. f | 1. allegretto  2. ritenuto  3. espressivo  4. moderato  5. con anima  6. ff | 1. allegro moderato  2. a tempo  3. dolce  4. non  5. ritardando  6. subito | 1. largo  2. da capo al fine  3. con moto  4. rallentando  5. sf  6. doloroso |
| 1. vivo  2. maestoso  3. ritenuto  4. non legato  5. moderato  6. ff | 1.grave  2.diminuendo  3. marciale  4. con brio  5. sostenuto  6. cantabile | 1. presto  2. con spirito  3. animato  4. subito  5. dolce  6. mf | 1. andantino  2. crescendo  3. cantabile  4. ritenuto  5. simile  6. risoluto |
| 1. adagio  2. poco a poco  3. marciale  4. dur  5. sempre  6. primo | 1.marcato  2. sostenuto  3. con anima  4. maestoso  5. vivace  6. f | 1. allegro  2. moll  3. molto  4. secondo  5. assai  6. ritenuto | 1. andante  2. non troppo  3. grazioso  4. cantabile  5. vivo  6. con anima |

6 класс

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. adagio  2. moderato  3. grazioso  4. dur  5. sotto voce  6. ritardando | 1. lento  2. diminuendo  3. dolce  4. cantando  5. enerqico  6. capriccioso | 1. grave  2. marciale  3. tranquillo  4. con spirito  5. legato  6. ff | 1. andantino  2. a tempo  3. marcato  4. agitato  5. doloroso  6. appassionato |
| 1. vivace  2. accelerando  3. sempre  4. cantabile  5. assai  6. adagio | 1. allegro  2. ritenuto  3. con anima  4. semplice  5. diminuendo  6. sf | 1. vivo  2. espressivo  3. semplice  4. ad libitum  5. cantando  6. pp | 1. presto  2. leggeiro  3. staccato  4. maestoso  5. con anima  6. sempre |
| 1. allegro  2. poco a poco  3. cantando  4. assai  5. scherzando  6. subito | 1. allegretto  2. cantabile  3. marciale  4. con brio  5. con anima  6. espressivo | 1. allegro moderato  2. crescendo  3. appassionato  4. sostenuto  5. crescendo  6. sf | 1. largo  2. da capo al fine  3. ritenuto  4. molto  5. allegro  6. con moto |

***Словарь признаков характера звучания /****Ражников В./*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Радостно*** | ***Торжественно*** | ***Энергично*** | ***Властно*** | ***Сосредоточенно*** | ***Широко*** | ***Монументально*** |
| Празднично  Приподнято  Звонко  Звучно  Блестяще  Искрясь  Искрометно  Бодро  Игриво  Бойко  Легко  Проворно  Живо  Полетно  Ослепительно  Ловко  Юрко  Ярко  Лучисто  Лучезарно  Феерично  Невесомо | Величественно  Триумфально  Победно  Призывно  Величаво  Ликующе  Восторженно  Пыщно  Помпезно  Шумно  Бравурно  Грандиозно  Значительно  Роскошно  Эффективно  Открыто  Церемонно  Жизнеутверждающе  Озарено  жизнерадостно | Мужественно  Решительно  Смело  Сильно  Крепко  Гордо  Уверенно  С достоинством  Недоступно  Настойчиво  Неодолимо  Неколебимо  Неукротимо  Неумолимо  Отважно  Маршеобразно  Напористо  Независимо  Необратимо  Непокорно  Самозабвенно | Авторитарно  Воинственно  Сурово  Твердо  Круто  Чеканно  Повелительно  Волево  Угрожая  Давяще  Деспотично  Императивно  Магическая  Мессиански  Могущественно  Начальственно  Незыблемо  Непреложно  Непререкаемо  Неопровержимо  Неоспоримо  Ораторски  Царственно | Сдержанно  Степенно  Размеренно  Обстоятельно  Солидно  Серьезно  Строго  Чинно  Устойчиво | Масштабно  Размашисто  Наполнено  Объемно  Емко  Пространно  Веско  Весомо  Космично  Огромно  Громадно  Бесконечно  Безгранично  Беспредельно  Набатно | Тяжело  Увесисто  Грузно  Громоздко  Массивно  Мощно  Неуклюже  Угловато  Напряженно  Натружено  Тягуче  Густо  Насыщенно  Могуче  Натужено  Неловко |
| ***Нежно*** | ***Спокойно*** | ***Мудро*** | ***Сонливо*** | ***Аскетично*** | ***Томно*** | ***Беспечно*** |
| Ласково  Ласкающе  Любовно  С любовью  Радушно  Мягко  Благородно  Трогательно  Приветливо  Елейно  Деликатно  Любезно  Почтительно  Приятно  Целомудренно  Чисто  Безропотно  Беззлобно  Доверчиво  Лелея  Мило  Сладостно | Мирно  Безмятежно  Добродушно  Просто  Безыскусно  Наивно  Непринужденно  Светло  Блаженно  Неприхотливо  Светло  Блаженно  Неприхотливо  Простобушно  Прозрачно  Раскрепощено  Раскованно  Созерцательно  Беззаботно  Доброжелательно  Невозмутимо  Осветлено  Покорно | Набожно  Благоговейно  Религиозно  Медитативно  Исповедуя  Благостно  Эзотерично  Милосердно  Молитвенно  Праведно  Надменно  Освящено  Покаянно  Смиренно  Умильно  Непогрешимо | Дремотно  Изнемогая  Вяло  Обессилено  Лениво  Измождено  Расслабленно  Размягчено  Безвольно  Безжизненно  Онемело | Абстрактно  Рационально  Рассудочно  Рефлексивно  Бесчувственно  Искусственно  Придумано  Надуманно  Отстраненно  Механически | Изнеженно  С желанием  Млея  Сентиментально  Чувственно  Чувствительно  Эротически  Экстатично  Вожделенно  Мелодраматично | Безразлично  Бесстратсно  Индифферентно  Отвлеченно  Равнодушно  Опустошенно  Окаменело  Отрешенно  Отчужденно  Рассеянно |
| ***Робко*** | ***Странно*** | ***Элегично*** | ***Грозно*** | ***Страстно*** | ***Взволнованно*** | ***Раздраженно*** |
| Застенчиво  Смущенно  Стыдливо  Кротко  Осторожно  Стеснительно  Боязливо  Пугливо  Растерянно  Болезненно  Малодушно  Инфантильно  По-детски | Таинственно  Вкрадчиво  Причудливо  Фантастически  Загадочно  Отстраненно  Интригующе  Иллюзорно  Иррационально  Призрачно  Скрыто  Экзотично  Замысловато  Затаенно  Уединенно  Безотчетно  Инфернально  Мистически  Колдовски  Лунатически  Сомнамбулически  С наитием  Обворожено  Неявно  Пустынно | Задумчиво  Безрадостно  Траурно  Меланхолично  Пессиместично  Понуро  Уныло  Грустно  Печально  Жалобно  Жалея  Жалостливо  Тоскливо  Горестно  Скорбно  Плача  Рыдающе  Тягостно  Мученически  С болью  Похоронно  Страдальчески  Сокрушенно  Безутешно  Безысходно  панихидно | Трагично  Драматично  Зловеще  Траурно  Мертвенно  Фатально  Апокалиптически  Эсхатологчески | Клокочущее  Порывисто  Бушующее  Горячо  Пылко  Запальчиво  Бурно  Кипуче  Пламенно  Упоенно  Ревностно  Стремительно  Азартно  Нетепеливо  Экзальтированно  Буйно  Жгуче  С жаром  Огненно  Плазменно  Патетично  Самозабвенно  Фанатично  Мятежно  Накалено | Обеспокоенно  Смятенно  Тревожно  Щемящее  Трепеща  Лихорадочно  С отчаяньем  Раскаявшись  Мятуще  Маясь  Надломленно  Изматывающее | Рассерженно  Негодующе  Резко  Невоздержанно  Грубо  Гневно  Яростно  Бешено  Эестоко  Сердито  Исступленно  Неистово  Свирепо  Дьявольски  Демонически  Изуверски  Агрессивно  Безудержно  Варварски  Безжалосто  Дико  Жестко  Злостно  Истерично  Нещадно  Ярко  Хищно  Страшно  Ужасно  Беспощадно  Злобно  Маниакально  Люто  Невменяемо  Остервенело  Сатанински |
| ***Дерзко*** | ***Элегантно*** | ***Шутливо*** | ***Поэтично*** | ***Сумрачно*** | ***С бравадой*** |  |
| Бесцеремонно  Баспардонно  Вызывающе  Нахально  Нагло  Нескромно  Назойливо  Навязчиво  Неотвязно  Развязно  Распоясано  Надоедливо  Расхлестано  Фривольно  Беспутно  Вероломно  Кичливо  Несуразно  Неприязненно  С окаянством | Тонко  Изящно  Галантно  Утонченно  Манерно  Грациозно  Танцевально  Жеманно  Щеголевато  Изощренно  Ажурно  Деликатно  Изысканно  Сикусно  Искушенно  Капризно  Строптиво  Своенравно  Эфемерно  Экстравагантно  Прихотливо  Пластично  Обворожительно  Рафинированно  Филигранно  Хрупко  Щепетильно  Вычурно  Изнеженно  Изломанно | Хорохорясь  Затейливо  Ребячась  Насмешливо  Скерцозно  Пикантно  Иронически  Саркастически  Шутовская  Юродствуя  Пародируя  Надменно  Язвительно  Хитро  Гротескно  Парадоксально  Сардонически  Забавно  Издевательски  Паясничая  Егозливо  Суетливо  Едко  Колко  Шаловливо  Шаржировано  Буффонно  Юмористически  Взбалмошно  Ершисто  Мазурничая  Каверзно  Легкомысленно  Лукаво  Задористо  Кощунственно  Ёрничя | Возвышенно  Мечтвтельно  Одухотворенно  Сердечно  Задушевно  Интимно  Трепетно  Душевно  Напевно  Окрылено  Проникновенно  Пленительно  Чутко  Чарующе  Лирично  Вдохновенно  Невинно  Неискушенно  Завороженно | Хмуро  Пасмурно  Завуалировано  Угрюмо  Мрачно  Скрыто  Глухо  Тоскливо  Приглушенно  Блекло  Расплывчато  Маскируясь  Насуплено  Непроницаемо  Свинцово | Бесшабашно  Высокомерно  Залихватски  Напыщенно  Нахохлившись  Спесиво  Хватко  Хлестко  Заносчиво  Хамски  Эксцентрично  Хвастаясь  Чопорно  Амбициозно  Задиристо  Напыщенно  Напропалую |  |

Д***идактический материал по изучению нотной грамоты***

*Музыкальные загадки*

На листочке, на страничке –

То ли точка, то ли птички.

Все сидят на лесенке

И щебечут весело (*НОТЫ*)

Эти черные значки –

Не случайные крючки.

На линеечке стоят

И мелодию хранят.

Музыкальный алфавит

Не привычен нам на вид. (НОТЫ)

Пять линеек – дом для нот,

Нота в каждой здесь живет.

Люди в мире разных стран

Зовут линейки … («НОТНЫ СТАН»)

Он ключ, но ключ не для двери,

Он в нотоносце впереди. (СКРИПИЧНЫЙ КЛЮ)

Если ноты в ряд стоят,

Эти ноты - … (ЗВУКОРЯД)

На нотную запись смотрю да смотрю,

Все понимаю и говорю:

«Мелодию детям в отрезки, вот так!

И видим, что каждый отрезок - … («ТАКТ»)

Писали ноты, между ними

Черту все время проводили.

Вертикальная палочка та –

Это … (ТАКТОВАЯ ЧЕРТА)

Этот музыкальный строй

Из октавы ни ногой.

Звукоряд определяет,

А название все знают.

Вы спросите у ребят,

Что такое это? (ЛАД)

Эта ноты высота

Относительно проста.

И не нужно быть магистром,

Чтоб определить … (РЕГИСТР)

Окраску звука так зовут.

С ним высота и громкость тут.

И рядом длительность идет.

Кто признак первый назовет? (ТЕМБР)

Семь сестренок очень дружных,

Каждой песне очень нужных.

Музыку не сочинишь,

Если их не пригласишь. (НОТЫ)

*Музыкальные ребусы*

Развивающие игры, в которых ребенку необходимо отгадывать загадки, расшифровывать ребусы и головоломки, безусловно, любят все дети. Такой подход к изучению нотной грамоты, при знакомстве с инструментом, при расширении музыкального кругозора дается детям легко и с удовольствием. Одной из самых популярных и занимательных головоломок является ребус. Увлекательные ребусы для детей – это отличная гимнастика для развития интеллекта. Музыкальные ребусы помогают запомнить название нот, расширить свои познания по музыкальным инструментам и музыкальной культуре целом.



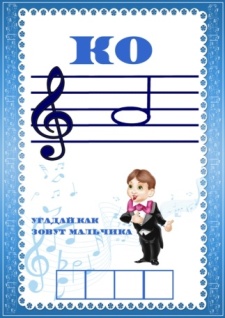






*Дидактические карточки*



******

******

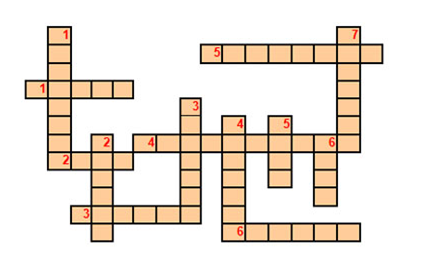
******





***Музыкальные кроссворды***

*Кроссворд 1.*

**

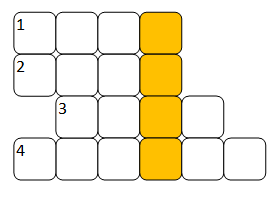
По горизонтали:

1. Знак отмены диеза или бемоля.
2. Связывает два одинаковых звука, удлиняет этот звук.
3. Расстояние между первым и восьмым звуком.
4. Самый популярный музыкальный клавишный инструмент.
5. Совместное исполнение музыкального произведения несколькими участниками
6. Одновременное сочетание трех и более звуков.

По вертикали:

1. Расстояние между двумя звуками.
2. Первый неполный такт.
3. Струнный музыкальный инструмент.
4. Знак повтора.
5. Повышает звук на полутон.
6. Знаки ввиду кружочков черных или белых.
7. Быстрый оживленный темп.

*Кроссворд 2.*



Вопросы к кроссворду

1. Что мы слышим ухом?
2. Форма головки ноты.
3. Музыкальное произведение как упражнение.
4. Палочка с натянутым вдоль нее волосом для игры на скрипке.

Ответы:



***Дидактический материал по расширению музыкального кругозора***

*Музыкальные загадки*

Музыкальные загадки способны развивать у ребенка чувство музыкального вкуса и познакомить его с музыкальными инструментами.

Музыкальные загадки – необходимый инструмент в занятиях музыкой.

Проверяют звук и тон

Инструменты … (КАМЕРТОН)

Шаляпин всем на зависть пел,

Талант огромный он имел,

Все потому, что изучал

Искусство, что зовут… (ВОКАЛ)

Слово книжное «вокал»

Как бы проще ты назвал? (ПЕНИЕ)

Перед хором я стою,

Все молчат а я пою.

Кто же я? Что за артист?

Ну, конечно же. … (СОЛИСТ)

Он на сцене выступает,

В хоре песню начинает.

Исполняет весь куплет,

Хор припев поет в ответ. (СОЛИСТ)

На концерте, без сомнения,

Это возглас восхищения. (БРАВО)

Чтоб еще артист сплясал,

Отгадай, что зал кричал? (БИС)

В нем четыри музыканта,

Виртуоза и таланта,

Пропоют любой мотив.

Как зовется коллектив. (КВАРТЕТ)

Исполнителей в нем восемь,

Отгадать ансамбль просим. (ОКТЕТ)

Струны гитары, терпенье, талант

Плюс вдохновенье равно …. (МУЗЫКАНТ)

Сон и отдых позабыты:

Песню пишет… (КОМПОЗИТОР)

Он с музыкантом выступает,

Но сам в орестре не играет.

Он молча должен лишь стоять,

Тетрадку с нотами держать. (ПЮПИТР)

Под музыку эту проводит парад,

Чтоб в ногу шагал генерал и солдат. (МАРШ)

Новогодний бал в разгаре,

Я кружусь по залу в паре.

Этот танец нас пленил,

Его Штраус сочинил. (ВАЛЬС)

Треугольная доска,

А на ней три волоска.

Волосок – тонкий,

Голосок – звонкий. (БАЛАЛАЙКА)

Три струны, а звук какой!

С переливами, живой.

Узнаю его в момент –

Самый русский инструмент. (БАЛАЛАЙКА)

Всем изветен на Руси,

Хоть кого о ней спроси!

У нее лишь три струны,

Но она – любовь страны.

Выйдет Ваня за плетень

И сыграет: «трень» да «брень» (БАЛАЛАЙКА)

Из материи с картоном

У красавицы меха –

Но в присядку и с поклоном

В пляс пускает жениха. (ГАРМОШКА)

Заливается трехрядка,

И народ идет вприсядк!

А трехрядка неплоха –

Есть и кнопки и меха.

И веселые старушки

Под нее поют частушки. (ГАРМОНЬ, ГАРМОШКА)

У нее вся душа нараспашку,

И хоть пуговки есть – не рубашка,

Не индюшка, а надувается,

И не птица, а заливается. (ГАРМОНЬ)

Я стою на трех ногах,

Ноги в черных сапогах.

Зубы белые, педаль.

Как зовут меня?... (РОЯЛЬ)

Чем похоже пианино

На бегущую машину?

Есть у них одна деталь

Под названием … (ПЕДАЛЬ)

Рояль с баяном подружились

И навсегда объединились.

А ты названье угадаешь

Содружества мехов и клавиш? (АККОРДЕОН)

Вот клавиши, как на рояле,

Но чтобы они заиграли,

Чтобы песня была неплоха,

Растягивать надо меха. (АККОРДЕОН)

Инструмент тот с давних пор

Украшал собой собор.

Украшает и играет,

Весь оркестр заменяет. (ОРГАН)

Наша армия сильна!

На параде вся страна:

Летчик, снайпер и танкист,

И лихой кавалерист!

Гордо флаг сверкает наш

И звучит победный … (МАРШ)

Он не признанный талант,

В бродячий музыкант.

Чтобы думать легче стало,

Подскажу вам: папа Карло. (ШАРМАНЩИК)

Он пишет музыку для нам,

Мелодии играет,

Стихи положит он на вальс.

Кто песни сочиняет? (КОМПОЗИТОР)

Нужен музыке не только «сочинитель»,

Нужен тот, кто будет петь. Он … (ИСПОЛНИЕЛЬ)

Тот, кто песни не поет, а слушает,

Называется, ребята, … (СЛУШАТЕЛЬ)

Эту песню нам пела мама.

Когда колыбель качала. (КОЛЫБЕЛЬНАЯ ПЕСНЯ)

Балы… балы… и музыка играет,

На танец даму кавалеры приглашают.

Французский танец движет силуэт,

А танец называем… (МЕНУЭТ)

Инструмент зовем роялем,

Я с трудом на нем играю.

Громче, тише, громче, тише –

Все игру мою услышат.

Бью по клавишам я рьяно,

Инструмент мой - … (ФОРТЕПИАНО)

Пары танцуют. Шаги раз-два-три».

Что то за танец? Узнал? Говори! (вАЛЬС)

Слышится песня. Красиво звучит,

Она о русских святых говорит

В их честь песнопения звуки пролиты,

И все узнают: эта песня - … (МОЛИТВА)

Это клавиш набор,

Звук при каждом ударе.

Даже аккордеон

Им снабжен, есть в рояле. (КЛАВИАТУРА)

Мы на сцене выступали,

Мы играли на рояле,

Третий класс нам танцевал.

Пятый класс маршировал.

Песни пели и плясали;

Нам оценки выставляли

Из жюри потом эксперты.

Любим школьные … (КОНЦЕРТЫ)

Танец дома, в коридоре,

Репетировала я.

Все движения из танца

Выучила вся семья.

Знает даже кошка Мурка,

Как танцуется …(МАЗУРКА)

Мама как-то мне сказала,

Что ее бабуля Марфа,

Очень здорово играла

И на домре, и на … (АРФЕ)

Играть умеет он и «форте», и «пиано»,

За это назвали его … (ФОРТЕПИАНО)

Он церковный наш служитель.

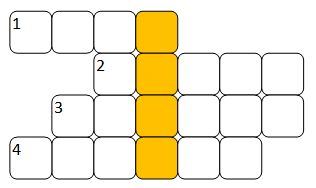
Был для Баха вдохновитель.

Весь оркестр заменит один.

Как называется тот господин? (ОРГАН)

***Музыкальные кроссворды***

*Кроссворд 1.*



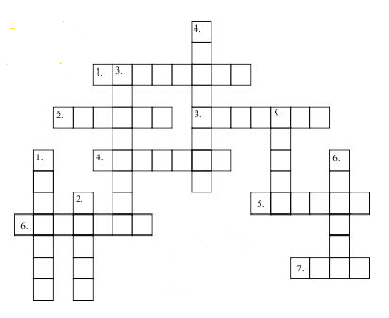
**Вопросы к кроссворду:**

1. Музыкальный инструмент с двумя клавиатурами.
2. Музыкальный инструмент в форме стола на трех ножках.
3. Музыкальный инструмент с грифом и шестью (может быть, с семью) струнами.
4. Звучит веселая, праздничная...

Ответы:



*Кроссворд 2 «По детским песням»*

****

По горизонтали:

1. И ромашки белые

Рву я на лету.

Я веночек сделаю

……. вплету. (СОЛНЫШКО)

1. От улыбки станет всем теплей,

От улыбки в небе …. проснется. (РАДУГА)

1. Станем под елочкой

В дружный …. (ХОРОВОД)

1. Буквы разные писать

Тонким перышком в … (ТЕТРАДЬ)

1. Спят усталые игрушки,

… спят.(КНИЖКИ)

1. Эх, жизнь моя-жестянка!

Да ну ее, в болото!

Живу я как …. (ПОГАНКА)

1. Чунга-Чанга – синий небосвод.

Чунга-Чанга … круглый год. (ЛЕТО)

По вертикали:

1. Мы свое призванье не забудем,

Смех и …. мы приносим людям. (РАДОСТЬ)

1. Спят твои соседи,

Белые медведи

Спи и ты, … (СКОРЕЙ МАЛЫШ)

1. В траве сидел кузнечик,

В траве сидел кузнечик, совсем как, … (ОГУРЕЧИК

Зелененький он был.

1. Пусть бегут неуклюже

…. по лужам. (ПЕШЕХОДЫ)

1. Катится, катится голубой … (ВАГОН)
2. Куда идем мы с Пяточком,

Большой, большой … (СЕКРЕТ)

**Работа над произведениями крупной формы в музыкальной школе**

Произведения крупной формы (сонатины, вариации, рондо) присутствуют в репертуаре учащихся уже к окончанию первого года обучения.

Сочинениям крупной формы свойственно большее, по сравнению с другими произведениями, разнообразие содержания, большие масштабы развития музыкального материала. В связи с этим, их исполнение требует от ученика умения мысленно охватывать значительные построения и, при соблюдении единства целого, выявлять характерные особенности отдельных образов и тем. Оно также требует навыков переключения с одной художественной задачи на другую, выдержки, большого объема памяти и внимания.

Каждый, кто слушает или исполняет музыкальные произведения, знает, что среди них есть более легкие и более трудные для восприятия и запоминания. Пьесы исполнять и заучивать проще, чем произведения с названиями: рондо, вариации, сонатины, сонаты.

Дело здесь в том, что эти произведения больше по объему и простроены они по более сложным законам музыкальной формы. Композитор, создавая рондо, сонату, вариации всегда придерживается более строгих правил построения. Трудно представить музыкальное произведение, которое не делилось бы на части. Самое простое средство придать потоку музыкальных звуков определенную форму - это повторение. Например, слушая песню, даже не различая слов, мы ясно слышим границы между куплетами именно потому, что в каждом куплете повторяется одна и та же мелодия. Однако, если в музыке будет бесконечно повторяться одна и та же тема, то такое произведение быстро утомит слушателя. Также очень сложно воспринимать музыку, в которой появляются все новые и новые мелодии без какой-либо системы. Поэтому в музыкальных произведениях обычно чередуются уже знакомые музыкальные мысли с новыми. На этом принципе основано построение музыкальных произведений крупной формы: рондо, сонат, вариаций.

***Вариации***

Среди произведений крупной формы в педагогическом репертуаре видное место занимают вариационные циклы. Своеобразие их в том,что они заключают в себе также черты пьес малой формы. Поэтому ученик, работая над вариациями, приобретает особенно разнообразные исполнительские навыки. Подобно миниатюре, каждая отдельная вариация требует лаконизма выражения, умения в не многом сказать многое.

Уже говорилось, что, если музыка много раз повторяется и не изменяется, то её слушать не очень интересно. Поэтому в музыкальном произведении часто применяется видоизмененное или варьированное повторение. На этом принципе складываются вариации.

Форма вариаций родилась в XVI веке. Вариации произошли от народной музыки. Представьте себе, что народный умелец - музыкант играл на рожке, дудке или скрипке мелодию какой-нибудь песни, и каждый раз мотив этой песни повторялся, но звучал по-новому, обогащаясь новыми подголосками, интонациями; видоизменялся ритм, темп, отдельные обороты мелодии. Так появились вариации на песенные и плясовые темы.

 Трудность в работе над вариациями заключается в сочетании отдельных вариаций в единое целое. Цельность достигается тематическим единством. В некоторых произведениях варьируется мелодия темы, в других она остается неизменной, и меняется лишь гармония и фактура. Нередко оба эти принципа совмещаются в одном и том же произведении. Ученик должен знать, какой из двух принципов положен в основу разучиваемого им сочинения и уметь находить в каждой вариации тему или её элементы. Это помогает осознанно отнестись к разбору текста и глубже проникнуть в содержание музыки. Так же большое значение имеют цезуры между вариациями. Цезурами можно разъединить вариации или, наоборот, объединить их в единое целое. Можно цезурой подчеркнуть значение отдельных вариаций.

***Рондо***

 Теперь о рондо. Слово рондо французское. В переводе на русский оно означает круг, хоровод. Название этой формы пришло из средневековой Франции. Там рондами называли хороводные песни. Вспомним песню, в ней есть запев и припев. Исполнялись они так: запев пел один из участников хоровода, а припев - все вместе. Но в отличие от простой песни, куплеты в этих хороводных песнях каждый раз пелись на новый мотив, а припев оставался неизменным. И вторым отличаем от простой песни было то, что рондо начиналось не с запева, а с припева.

И так, форму рондо можно воспринимать в виде песни, которая начинается с припева. Этот припев (рефрен) повторяется неизменно, а куплеты (эпизоды) имеют разное мелодическое содержание. Припев (рефрен) объединят рондо в единое целое.

***Соната и сонатина***

Большое значение для развития ученика имеет работа над сонатой - одно из самых важных форм музыкальной литературы. Подготовительным этапом к сонатам служат сонатины.

Соната - наиболее сложное по форме произведение. Сонату можно сравнить с литературным романом или повестью. Подобно роману или повести, соната "населена" различными "героями" - музыкальными темами. Темы эти не просто следуют одна за другой, а взаимодействуют, влияют друг на друга, а иногда и вступают в конфликт. Наибольшей напряженностью и остротой отличаются части сонаты, написанные в форме сонатного аллегро. Развитие музыки в этих частях можно сравнить с театральным действом. В начале композитор знакомит нас с основными действующими лицами - музыкальными темами. Большей частью они бывают контрастными по характеру. Это завязка драмы (экспозиция). За тем действие развивается, обострятся, достигает вершины. Это - разработка, наиболее конфликтный раздел. Темы героев показываются с неожиданных сторон. Они могут расчленяться на короткие мотивы, сталкиваются, переплетаются, видоизменяются, борются одна с другой. Конфликт достигает в разработке наивысшей точки. Такой конфликт требует разрядки, примирения. Их приносит реприза. Это итог всех действий. Звучат темы, с которыми мы встречались в экспозиции, но определенные герои вышли победителями в этой борьбе и приобрели, может быть, большее значение, поэтому реприза содержит повторение музыки экспозиции, но не дословное, а видоизмененное. Очень важно установить новые черты в звучании главной и побочной партий, решить, какой образ приобрел большее значение, проанализировать все изменения, которые произошли в репризе по сравнению с экспозицией. Эти изменения затрагивают а первую очередь область тональных соотношений. Если в экспозиции главная и побочная партии тонально противопоставляются, то есть звучат в разных тональностях, то в репризе они обычно звучат в одной тональности (основной тональности произведения). К трём основным разделам сонатного аллегро часто присоединяется четвертый, заключительный раздел - кода. В ней проходят отрывки наиболее важных тем, ещё раз утверждается "победившая" тональность. Важнейшие две музыкальные темы главная и побочная партия. Между главной и побочной расположена связующая, её значение - осуществлять переход от главной к побочной. Завершается экспозиция, а так же реприза заключительной партией. Из самого названия этой партии явствует её утвердительно-обобщающий характер. Связующая и заключительная партии могут обладать новыми собственными темами. Но не редко они строятся на материале двух важнейших тем - главной и побочной партий.

Классический сонатный цикл сложился во второй половине  XVIII века. Сонаты писали и пишут многие композиторы, начиная с Корелли (XVII век) и до наших дней. Зародившись в творчестве И.С. Баха и его сыновей, Д. Скорлатти, сонатная форма окончательно откристаллизовалась в сочинениях Й. Гайдна, В. Моцарта. Своё наивысшее выражение сонатная форма нашла в произведениях Бетховена.

Конечно, не все сонатины и сонаты, изучаемые в ДШИ, соответствуют классической форме сонатного аллегро. В них может не быть достаточно развитой разработки. При исполнении сонатин и сонат появляется основная трудность воплощения сонатной формы - выявление контрастных образов и, наряду с этим, соблюдение единства целого.

Работая в классе над крупной формой, надо познакомить ученика с биографией композитора, с его творчеством и его эпохой. Определяются границы главной и побочной партии, находятся связующая и заключительная. Разбираются фразы, предложения, интонации, штрихи, артикуляция, аппликатура - всё то , что поможет определить художественно-выразительное значение тем-образов, а так же определить при помощи чего они связаны, их тональности, модуляции и исключения. В разработке анализируется музыкальный материал, то есть определяют какие темы взять для развития. Это могут быть главная, побочная или совершенно новая тема. определяются тональности, отклонения, модуляции. В репризе определяются сходство и различия с экспозицией. От ученика требуется быстрота слуховой реакции на происходящие в музыке частые смены образных состояний, особенно важна мгновенная исполнительская перестройка, а также выдержка, выносливость, эмоциональная приподнятость и душевный подъем. При исполнении сонаты важно достигнуть темпового единства. Без этого произведение может рассыпаться на отдельные построения. Необходимо ощущать ритмический пульс на протяжении всего сочинения, точно соблюдать паузы.

Многие сонаты можно представить в оркестровом исполнении. Ученик должен иметь представление о звучании симфонического оркестра и о тембрах различных инструментах. Следует разобрать с учеником какому инструменту или группе инструментов можно поручить данную партию, а в каком месте требуется звучание целого оркестра.

Соната даёт огромные возможности композитору для того, чтобы отразить глубину душевного мира человека, драматических ситуаций. Соната способна в большей мере, чем другие формы, отражать диалектику реального мира.

Тем, кто начинает учиться музыке. приходиться иметь дело не с сонатами, а с сонатинами. Слово "Сонатина" - означает "маленькая соната". Она меньше настоящей сонаты по размерам, а, кроме того, легче технически, более проста по содержанию. Классические сонатины знакомят учащихся с особенностями музыкального языка периода классицизма, воспитывают чувство классической формы, ритмическую устойчивость исполнения. Малейшая неточность звукоизвлечения, невнимание к штрихам, передерживание или недодерживание отдельных звуков становятся в них особенно заметными и непримиримыми. Поэтому, классические сонатины очень полезны для воспитания таких качеств, как ясность и точность выполнения всех деталей текста.

Ученик должен знать, что в классических сонатинах педаль используется относительно мало. Надо обратить внимание ученика на то, что педаль нигде не должна быть густой и затемнять рисунок мелодии или сопровождения.

В заключении хочется сказать, что работа над произведениями крупной формы способствует развитию музыкального мышления ученика, наиболее полному раскрытию его творческого потенциала. При этом надо учитывать все индивидуальные характеристику учащегося, а именно: одаренность, культуру, вкус, чувство и темперамент, богатство фантазии и интеллект каждого ребенка. Освоение крупной формы требует от учащегося умения логически мыслить, умения анализировать, знания теории музыки, а так же хорошей исполнительной подготовки. Достигнуть успеха можно лишь непрерывно развивая ученика музыкально, интеллектуально, пианистически и артистически.

***Преодоление пианистических и стилевых трудностей в работе над произведениями крупной формы на примере сонатин М Клементи***

Сонатина – производное от сонаты. Имеет преимущественно учебно-инструктивное назначение, что объясняет небольшие размеры, облегченность фактуры.

Рассмотрим, как пример работы над крупной формы I часть сонатного цикла, которая чаще всего бывает написана в форме сонатного allegro. Уже в музыкальной школе, в младших классах нужно обратить внимание на основные закономерности данной формы.

Эта форма соединяет в себе все виды работы: над звуком, фортепианной техникой, метроритмической организацией и др. Но есть вещи, присущие только сонатной форме – сама организация формы сонатного allegro, на которых ученики учатся мышлению, сопоставлению, контрастности, умению держать в памяти начало, уловить различие в развитии тем.

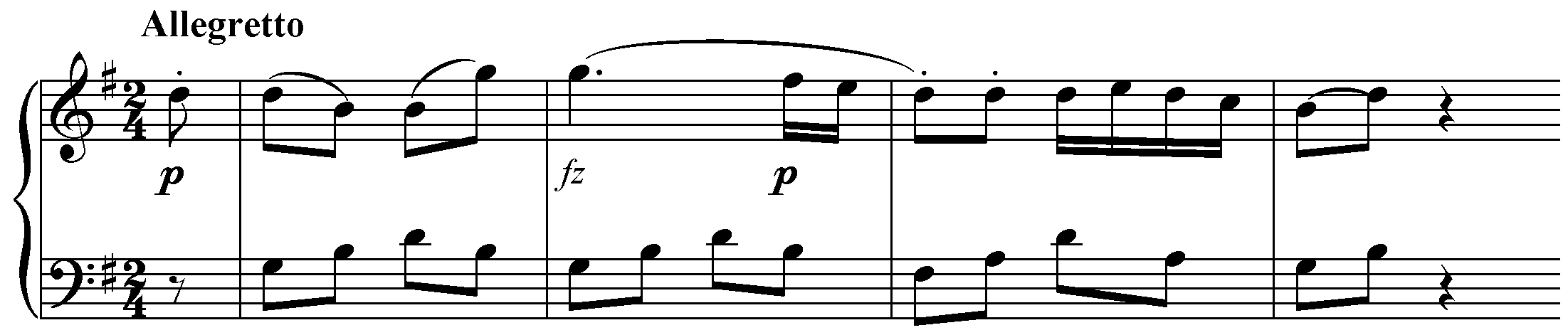
Большое значение имеет первое ознакомление с произведением, особенно, если учащийся способен прочитать его с листа. Это дает возможность охватить произведение целиком, наметить основы будущей работы над ним. Однако, педагог не должен ограничиваться только этим. Он должен внушить ученику, что необходима и медленная игра с максимальной концентрацией внимания, с соблюдением точного ритма и с использованием целесообразной аппликатуры.

**Аппликатура** воздействует на ритм, динамику, артикуляцию, подчеркивает выразительность фразы, придает определенную окраску звучанию и т.д. Кроме того, удачно найденная аппликатура содействует запоминанию, овладению музыкальным материалом и, в конце концов, технической уверенности.

Трудность в сонатинах Клементи представляет **работа над артикуляцией**, что важно, так как артикуляция является не только средством выразительности, но и проводником исполнительского стиля того или иного музыканта. Под артикуляцией, по И. Браудо, понимается «искусство исполнять музыку, и прежде всего мелодию, с той или иной степенью расчлененности или связности ее тонов, искусство использовать в исполнении все многообразие приемов legato и staccato».

Учащиеся часто небрежно исполняют **короткиелиги** (по два звука). В таких случаях первый звук берется сверху всей рукой, а второй – без дополнительного движения кисти – пальцем.

Например, Сонатина № 2 соч. 36 № 2



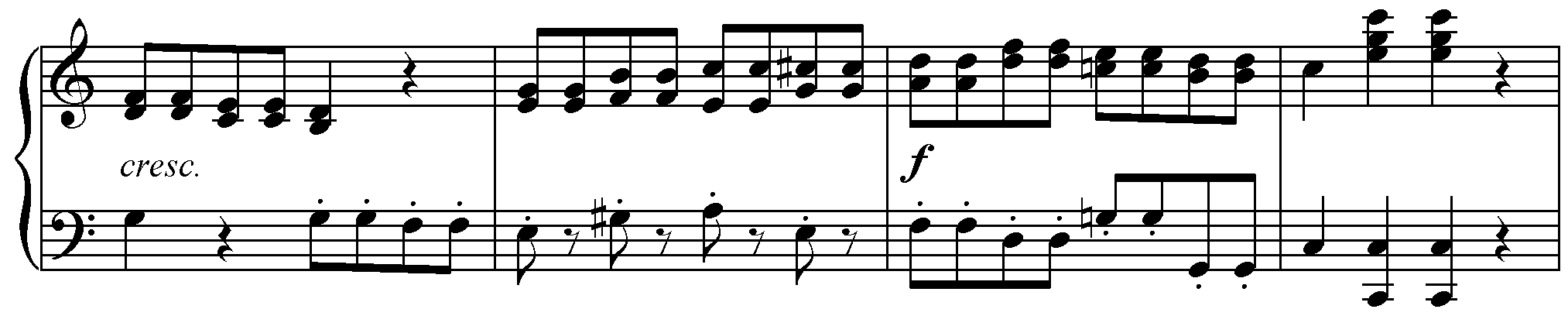
Не всегда обращается внимание на то, что **лиги не переносятся через тактовую черту**. В этих случаях нужно успеть «приснять» пальцы быстрым, близким к клавиатуре движением.

Пример Сонатина № 3 соч. № 3



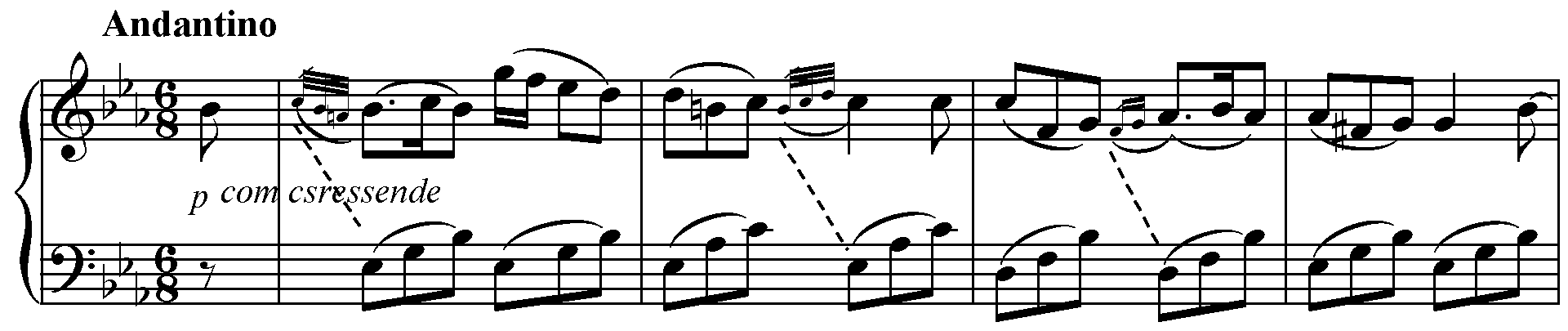
При исполнении отрывков **nonlegato** и **staccato** задача заключается в том, чтобы выбрать подходящую артикуляцию и выдержать ее на всем протяжении отрывка, выполнить одинаково. Звукоизвлечение происходит в результате взаимодействия опускающейся на клавиатуру руки с хватательным движением пальцев. Острота пальцев может быть различна. Для того, чтобы все ноты звучали ровно, их следует брать одинаковым приемом.

Например, Сонатина № 3 соч. 36 № 3



В **исполнении кантилены** основное – использование веса руки, опоры на клавиатуру. Часто у учащихся в кантилене устает рука – эмоциональное напряжение переходит в физическое. При этом вес руки, не доходя до кончика пальца, задерживается в кисти или локте. Рука зажимается, устает. А звук оказывается лишенным полноты и интенсивности. Пальцы в кантиленных эпизодах могут двигаться с большим или меньшим размахом; чаще всего с клавишей соприкасается вся подушечка пальца; положение пальца немного вытянутое, мягкое. Работа над такими местами не эффективна при дремлющем музыкальном чувстве; эмоциональное отношение к исполняемому, слух – все должно быть мобилизовано, обострено.

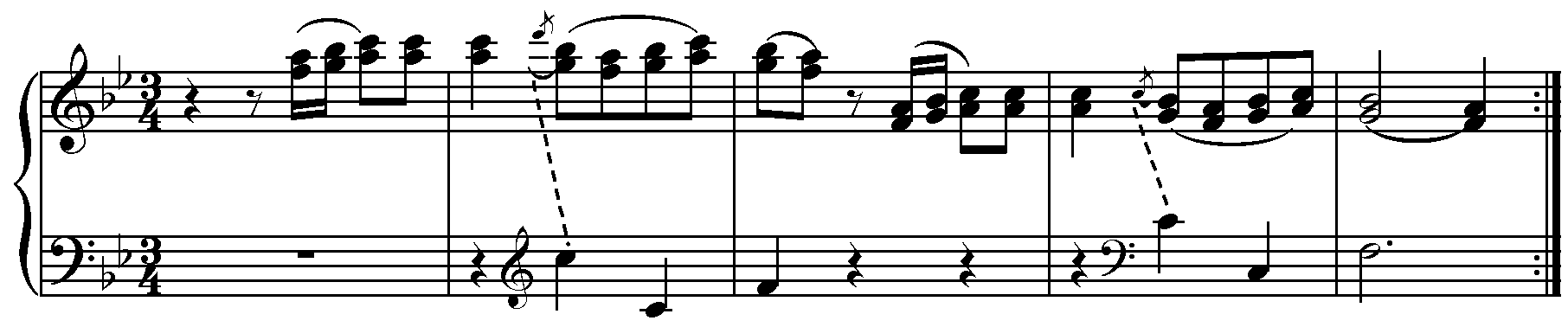
Пример: Сонатина № 7 соч. 37 № 1



Не всегда учащиеся внимательны к **окончаниям лиг**. До Гайдна последние ноты лиг заметно укорачивались, что давало возможность играть, например, на клавесине выразительно. У Гайдна полностью пропетая последняя нота – важное новшество, заимствованное у струнных. Такого же отношения следует придерживаться и при работе над похожими эпизодами в сочинениях М.Клементи.

Сложность для учащихся представляют **двойные ноты**, в частности **терции** и т.д. – Пример №3. Здесь главное – точность созвучия, одновременное звучание обеих нот, что достигается активной работой пальцевых мышц.

Так, например, Сонатина № 11 соч. 38 № 2



В работе над терциями можно пользоваться способами обычной пальцевой работы. Можно порекомендовать упражнение с задержанием К.Н.Игумнова. В этих упражнениях сочетается задача самостоятельных пальцевых движений (шестнадцатые «до-ре-до» и т.д.) на выдержанном звуке с взятием терций, во время которого и вырабатывается синхронность работы двух пальцев. Последнему способствует «обобщающий» толчок руки на терцию.

При работе над всякого рода **пассажами** целесообразно играть их в быстром темпе, чтобы определить предстоящие трудности. При этом важно выбрать удачную аппликатуру. Использовать все виды технической работы; распределять вес руки в трудных местах, применим метод технической фразировки. Но не стоит забывать о том, что нередко пассажи несут на себе интонационную выразительность, степень активности которой, неодинакова. «Однообразная интонация – бич многих учеников; она подобна скучной книге и действует усыпляюще» (Я.И. Мильштейн). Важно рассказать учащимся, что есть не только фразы, но и мысли, которые этими фразами выражаются. Нужно найти смысловой центр, без которого **фраза** не может стать выразительной.

Нередко учащимся бывает трудно **объединить** эти **фразы** и придать им речевую выразительность. В таких случаях педагог должен разбудить воображение ученика. Можно найти интонации вопроса и, соответственно, почувствовать незаконченность и напряженность в интонации; а интонацию ответа сыграть уже с ощущением успокоенности и спада к концу фразы.

В сонатинах Клементи довольно часто встречаются **форшлаги** и **трели**. Подобно многим композиторам прошлого, Клементи считал истолкование орнаментики делом вдумчивости и художественной фантазии исполнителя. При расшифровке знаков орнаментики на точную ритмическую запись задача учащегося и педагога облегчается, но художественная сторона орнаментики – звуковая светотень, «растушовка» мелодии – терпит ущерб. В процессе разучивание подстрочного перевода, к примеру, значка *tr* - учащиеся утрачивают представление о художественном смысле трели как мягкой вибрации соседних звуков – вибрации легко и свободно дышащей и далеко не всегда равномерной в своем течении. Аппликатура в трелях индивидуальна, но длинные трели чаще играются через палец (2-4; 3-1).

Над **длинными трелями** необходимо работать в определенной ритмической структуре, переходя к быстрому темпу в этих же ритмах. В медленном темпе пальцы, без движения предплечья. В быстром темпе пальцы как бы держаться за клавиши, подъема никакого, что сочетается с вращательным движением предплечья.

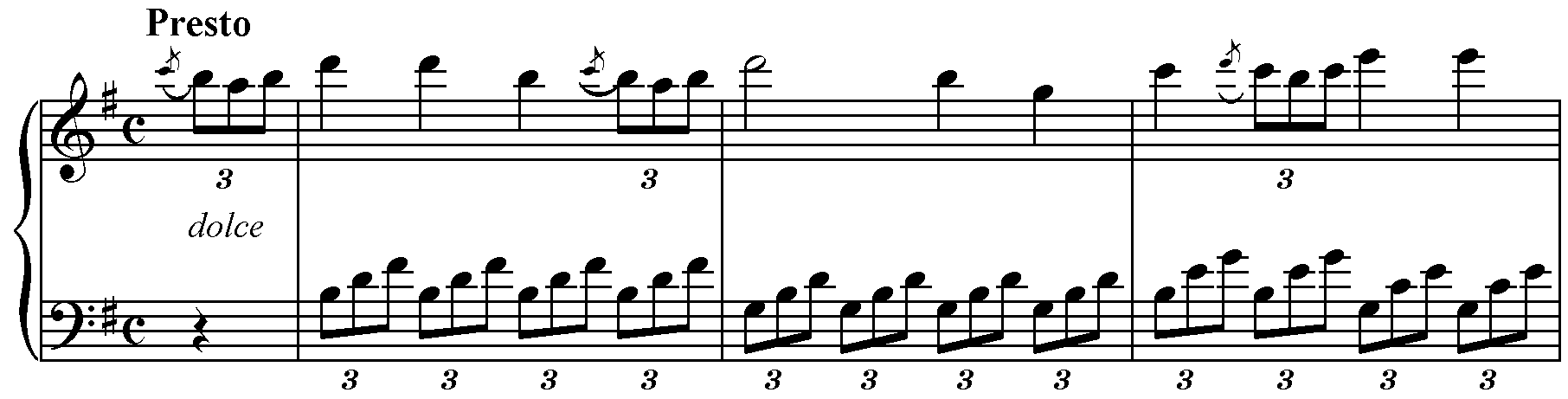
В **коротких трелях** необходимо охватить одним волевым импульсом весь рисунок трели. Точки внимания – начало и конец. Думать надо о завершении, чтобы избежать «отяжеления» звучания. Учить медленно, на одном движении руки, пальцы опираются на клавиатуру без подъема. Можно учить с «прибавлениями» (с конца).

**Форшлаги** встречаются перечеркнутые и неперечеркнутые. Перечеркнутый исполняется остро и легко. Неперечеркнутые – за счет основной доли (обычно редактор дает расшифровку).

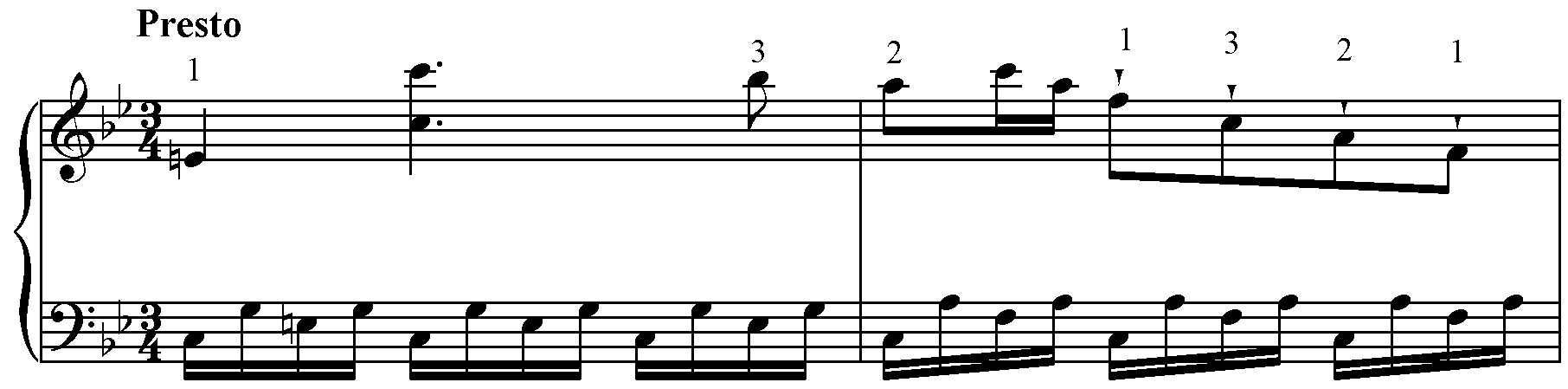
Одна из распространенных ошибок у учеников – динамическое сближение **мелодии и аккомпанемента**, недостаток «воздушной прослойки» между ними. Нужно соразмерить силу звучания мелодии и фона, установить «звуковую перспективу» (по Нейгаузу).

Часто встречаются аккомпанементы такого типа:

Например, Сонатина № 5 соч. 36 № 5



Или, например, Сонатина № 11 соч. 38 № 2



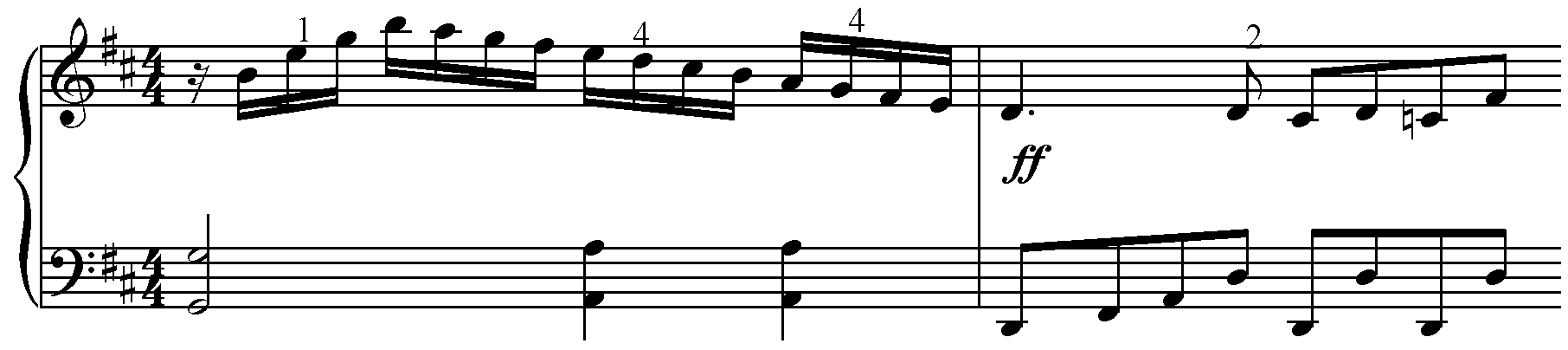
Такого рода аккомпанементы пронизывают всю классическую литературу.

Первый палец, самый тяжеловесный, играет часто. Он должен быть самостоятельным и легким. Внимание и опору перенести на нижние пальцы, поработать, укрепляя их.

**Ритмические и темповые трудности.**

Ритм музыкального произведения сравнивают с пульсом живого организма. Хочется привести высказывание Г. Нейгауза: « …музыку, лишенную ритмического стержня – логики времени и развития во времени, - я воспринимаю только как музыкальный шум, музыкальная речь для меня исковеркана до неузнаваемости, просто утеряна». Ждя овладения ритмической структурой, т.е. организацией временного процесса, Нейгауз советует поступать пианисту так же, как дирижер: «поставить ноты на пюпитр и продирижировать вещь от начала до конца». Не осознав до конца темп и ритм сочинения как основ его, ученик часто – вследствие ли технических затруднений или по каким-либо другим причинам – меняет темп, играет то, что «выходит», а не то, что он хочет и мыслит, и, прежде всего – не то, что хочет автор». Нередко учащиеся не могут сразу перейти от одних длительностей к другим.

Например, Сонатина № 6 соч. 36 № 6



Трудность вызывает переход от половинных к восьмым в левой руке. Нередко восьмые звучат как шестнадцатые. В этом случае можно поиграть левую руку, пульсируя восьмыми.

Иногда трудно сразу взять нужный темп. Тогда перед началом игры нужно вспомнить какое-нибудь место, пропеть его про себя и сопоставить с началом. Если темп изменяется в середине – поиграть места, сопоставляя с началом. Чтобы найти удобный темп – поэкспериментировать, поиграть от самого медленного до предельно быстрого.

Не стоит забывать, что термины «медленно», «быстро» и др. по-разному трактовались в различные эпохи. Обозначения «allegro», «adagio», «andante» выявляли не столько скорость, сколько характер. У Клементи Allegro еще не было таким быстрым, а Adagio таким медленным, как принято в наше время.

Педагог, работая с учеником, должен помочь ему овладеть не только содержанием произведения, но и ***стилем****.* Педагог должен проанализировать с учеником стиль играемых сонатин.

Так для фактуры сонатин М.Клементи характерно четкое разделение мелодии и аккомпанемента. Мелодия часто представляет собой ритмически острый, ломкий рисунок с короткими, выразительными фразами. Однако не всегда мелодия требует только техники пальцев, она нередко отличается певучестью. Пассажи не только изящны по рисунку, но и насыщены выразительными интонациями. Фактура сопровождения различна. Сонатины несут на себе следы влияния Ф.Э. Баха и Д. Скарлатти – сочетание различных штрихов, двойных нот staccato, октавной фактуры – и все это требует от исполнителя техники, культуры звука, блеска, тонкого вкуса.

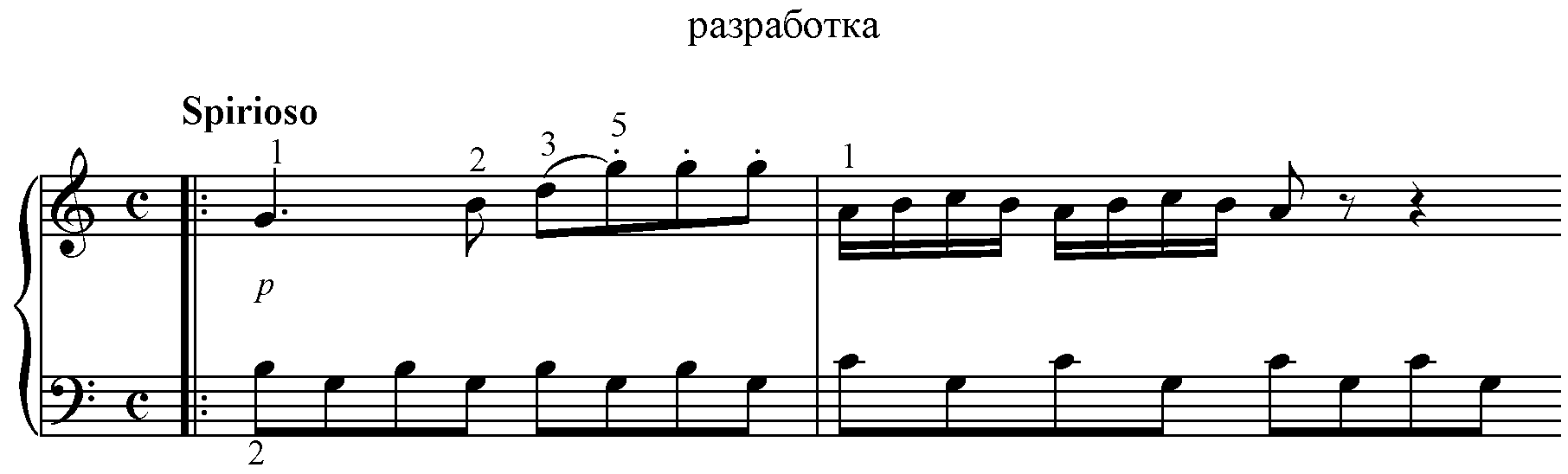
1. Динамика разнообразна: нередки контрастные переходы f и p. Резкие динамические сдвиги – subito «p» или subito «f» обусловлены гранями формы (появление нового тематического материала, поворот развития в разработке). Устойчивость формы подчеркнута одинаковой динамикой разработки и репризы.
2. Педаль Клементи примыкает к Моцартовской, который требовал минимального, строго необходимого ее применения.
3. Значение «sf» в сонатинах Клементи различно: оно используется и как акцент; и как средство, подчеркивающее мелодическую вершину фразы; как синкопа.

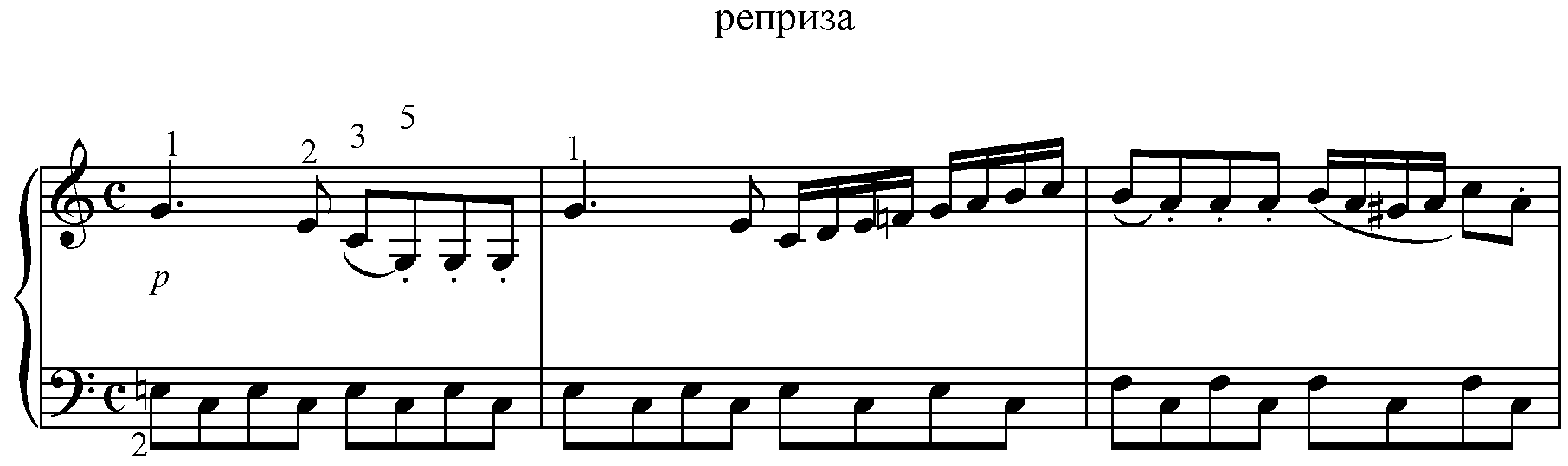
Самое трудное в крупной форме – это освоить и донести целое. Сонатная форма учит особому складу мышления. Г. Нейгауз писал: «…чем умнее пианист, тем лучше он справляется с крупной формой, чем глупее – тем хуже. «Длинное мышление» (горизонтальное) первом и «короткое» во втором». Самое важное и самое трудное – почувствовать течение произведения, его развитие, превращение одного элемента в другой, все переходы и взаимосвязи, в которых как бы запечатлено течение жизни, побуждений и чувств автора, его интеллект и воля.

При изучении сонатной формы нужно уметь держать в памяти начало; видеть различие между темами; видеть, что происходит с темой. И здесь важна роль педагога, который должен рассказать, показать все это ученику, пробудить у него исполнительскую волю. Активнодействующий прием – сыграть подряд все изменения тем.

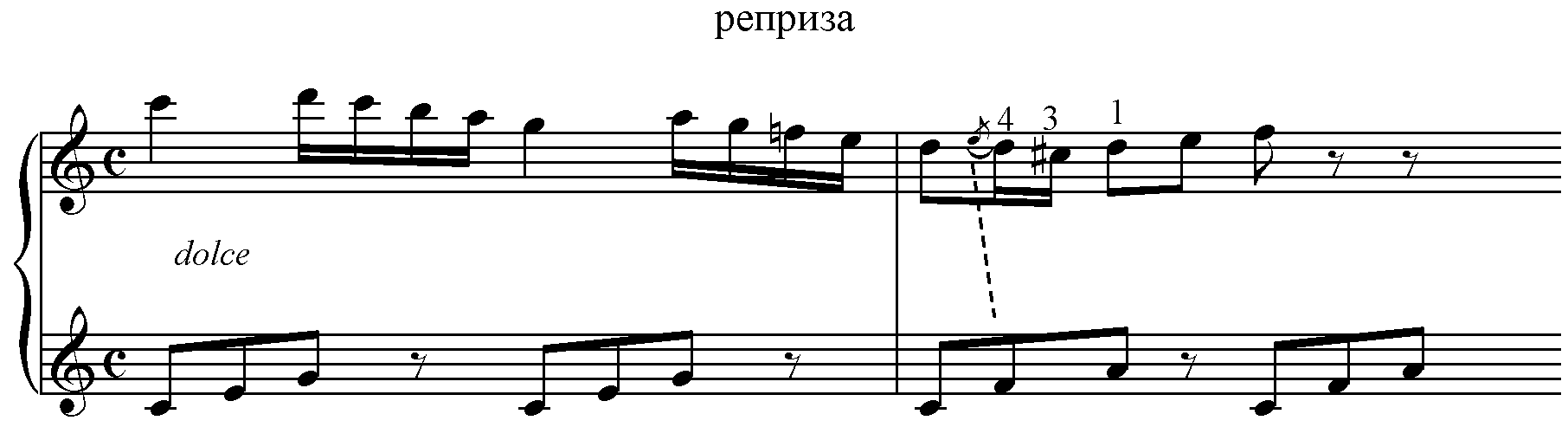
Пример: Сонатина № 3 соч. 36 № 3











Характер главной темы – энергичный. В разработке – другая динамика, без акцента, другой регистр, изменено направление движения, гармония доминантовая, напряженно звучащая. В репризе – другой регистр, по сравнению с экспозицией. Побочная партия – контрастна по характеру – ремарка *dolce,* более изящная, сопровождение придает характер взволнованности. В репризе – еще более светлый регистр, еще более удалена она от регистра главной партии.

Таким образом, «свобода исполнения ученика состоит в том, что исполняемое им он должен ощущать как свое, им воспринимаемое. Ученик должен быть не пассивен по отношению к исполняемому, а активен. Благодаря этой активности ученик делает чужое произведение своим» (Я.И. Мильштейн). И преподаватель должен ему в этом помочь, пробудить его исполнительскую волю.

**Послесловие**

Одна из современных образовательных технологий - развивающая технология. Разработка вопросов музыкального воспитания и образования уделяется все больше внимания. Изучается и обобщается накопленный богатый опыт прошлого и современного достижения. Сегодня публикуется большое количество разноплановых работ, раскрывающих общие принципы, конкретные формы и методы музыкального воспитания детей в процессе обучения игре на фортепиано. Среди этих знаний значительное место принадлежит исследованиям, методическим и дидактическим пособиям, статьям, посвященным проблемам музыкального и исполнительского развития детей, обучающихся игре на фортепиано.

Необходимость разработки вопросов о фортепианной детской педагогики продиктована требованиями жизни. с самого раннего этапа обучения игре на фортепиано дети полнее, чем при занятиях на каком-либо другом инструменте, знакомятся с музыкой, ее выразительными возможностями.

Занятия по фортепиано прокладывают дорогу к различным областям музыкальной профессиональной деятельности – исполнительской, теоретической, композиторской, дирижерской.

Новые требования к образовательной политике вызывают необходимость в поиске новых современных подходов и методов современной фортепианной педагогики, не тормозящих музыкальному развитию детей (слухового и творческого развития начинающих пианистов и ее проникновения в различные процессы обучения). Особое место отводится развитию музыкального мышления ученика. Достигаемого систематическим совершенствованием навыков музицирования. На передний план выдвигаются вопросы слухо-творческого воспитания пианиста.

Н недаром профессор Г.Г.Нйгауз в своей книге, что «В таком деле, как занятие искусством, … единственно прочный базовой всегда будет добытое собственными силами и на собственном опыте изведанное». Действительно, каждый преподаватель в своей повседневной деятельности должен как бы заново «открывать» для себя уже известные истины.

В классе фортепианной игры происходит синтез всех знаний и умений ученика: воспитание внутреннего слуха; обучение его слышать то, что он играет; развитие его вкуса и фантазии; обучение его мыслить – понятие фразы, ритма, формы, ассоциациям, лада, гармонии и т.д. при формировании навыков инструментального «чтения» нотной записи.

**Методы развивающего обучения на уроках фортепиано**

Сегодня основными задачами детского музыкального образования являются развитие музыкальности и музыкального мышления ребенка; превращение обучения в увлечение; обеспечение активного участия ученика в учебной деятельности; повышение личного интереса к музыкальным занятиям; организация условий, при которых проявлялись бы самостоятельность и творческая инициатива учащегося.

Традиционное обучение игре на инструменте, к сожалению, не создает полноценных условий для решения этих задач. Поэтому тема организации развивающего обучения в классе фортепиано детской музыкальной школы является достаточно актуальной на сегодняшний день.

Для реализации развивающего обучения необходимо менять формы обучения; включать в содержание образования разделы, направленные на развитие музыкального мышления ученика: чтение с листа, подбор по слуху, игра в ансамбле, аккомпанемент, транспонирование, импровизация. Педагогу необходимо осваивать новые пути музыкального воспитания, среди которых главное место должны занимать развивающие методы обучения.

Методы развивающего обучения можно разделить на три группы:

* методы активизации логического мышления;
* методы практического освоения музыкальной информации;
* методы развития творческих способностей.

**Методы активизации логического мышления**

Эта группа методов связана с использованием логического мышления и направлена на осознание получаемых знаний и навыков, а также собственных действий. Методы активизации логического мышления основаны на использовании различных аналитических приемов - наводящих вопросов, сравнений, обобщений и умозаключений. Цель работы - достичь наиболее ясного осознания получаемой словесной и звуковой информации. Педагог помогает ученику формировать понятия и умозаключения, учит выражать свои мысли в словах. Основной акцент делается на теоретическую часть обучения. Рассмотрим некоторые методы этой группы.

*Метод наводящих вопросов.*

Цель вопроса - натолкнуть ученика на размышление, необходимое для ответа. Вопросы могут быть самые различные в зависимости от задания. Лучше всего ставить вопросы в «совещательной» форме: «Не кажется ли тебе, что эту мелодию лучше сыграть мягким звуком?», «Не думаешь ли ты, что...?» и так далее. Хорошо когда педагог вызывает учащегося на совместный поиск решения; создает ситуации, в которых ученик должен сделать выбор наилучшего на его взгляд варианта из ряда предложенных вариантов ответов на поставленный вопрос. Наводящие вопросы педагога и ответы ученика являются одним из путей обучения методам самостоятельной работы.

Метод наводящих вопросов может быть хорошим вспомогательным средством для развития навыков слухового анализа музыки. Цель слушания музыки - научить ученика, слушая, слышать и одновременно думать. При слушании музыки ученик должен научиться слушать музыку как процесс, наблюдать развитие и изменения, устанавливать связи между различными звуковыми явлениями, переживать звуковую информацию как отражение эмоционального мира. Грамотно поставленные вопросы обеспечивают преднамеренное восприятие звучащей информации. Восприятие в значительной степени определяет качество работы памяти, воображения, мышления. На основе восприятия звуковой информации формируются слуховые представления, составляющие фонд слуховых эталонов в памяти. Именно поэтому так важно обеспечить качественное слуховое восприятие и научить ученика слышать то, что нужно.

Вариантом метода наводящих вопросов является метод «сам себя обучаю», разработанный французскими педагогами М. и Ж. Мартено. Само название этого метода определяет его направленность. Ученик учится использовать в процессе обучения собственные рассуждения, оценивать свои действия и планировать задачи. Самостоятельная работа ученика в классе при педагоге также может проходить в форме «Сам себя обучаю». Приведем в качестве примера несколько вопросов, которые сам ученик должен задать себе при работе над техникой: «Как я должен поступить, чтобы мои пальцы стали ловкими? Должен ли я собрать пальцы или они должны быть растопырены? Должны ли мои пальцы плотно или легко соприкасаться с клавиатурой?». Вариантов формулировки вопросов может быть много. Главная цель - направить внимание ученика на осознание собственных действий.

Для развития навыков самоконтроля и самосознания немецкий педагог К.Хольцвейссиг рекомендует использовать метод вопросов для самопроверки. Вопросы могут быть направлены как на теоретическую, так и на исполнительскую стороны обучения.

Очень полезно просить ученика продиктовать домашнее задание для записи в дневнике, так как указания, сформулированные самим учеником, лучше запоминаются.

*Метод сравнения и обобщения.*

Этот метод продолжает путь словесных определений. Он помогает закрепить в форме понятий и осознать не только теоретические сведения, но и более сложные для обобщения слуховые впечатления. Важное значение обобщений для воспитания самостоятельности ученика отмечала Б.Кременштейн: «Следует сказать, что для развития мышления учащегося и расширения его кругозора важно не только количественное накопление сведений (привлечение нового и исходного материала, проведение сравнений и аналогий), но главным образом сам метод анализа произведения: важно внутри целого увидеть логику взаимодействия частей или элементов выразительности, зависимость исполнительского замысла от смысла и строения пьесы».

Чешский педагог В.Юзлова пишет, что нужно очень рано начинать заботиться о развитии аналитического музыкального мышления у ребенка. «Надо как можно раньше постараться обратить внимание ребенка на то, как «сделана» музыка, которую он играет». Для развития «интеллектуального слуха» автор предлагает использовать приемы сравнения, идентификации и дифференциации слуховых впечатлений, например, определить сходство или различие в нескольких похожих разделах исполняемого сочинения.

Интересный прием работы над сочинением, названный «аналитическая игра», предлагает немецкий педагог Г. Филипп. Исполняются отдельные детали текста (голоса, аккорды, ритмические структуры), что помогает разобраться в особенностях сочинения. Такая «контурная игра» может помочь в осознании закономерностей текста, например, гармонической логики или особенностей развития мелодии. Эти навыки впоследствии будут очень полезны ученику при чтении с листа.

Работа по осознанию строения музыкального произведения активизирует мышление ученика. Формирование навыков анализа музыкального текста можно начинать буквально с первых шагов обучения. При соответствующем методическом подходе дети вполне свободно справляются с аналитическими заданиями. Ученику нужно помочь ориентироваться в тексте. Он должен находить в изучаемой пьесе сначала отдельные интонации и фразы, а затем более крупные построения. Одним из способов осознания музыкального синтаксиса является прием подтекстовки, весьма распространенный в начальном обучении. В качестве образца можно назвать пособие А.Артоболевской «Первая встреча с музыкой», где почти все пьесы сопровождаются хорошо сделанными текстами. Этот прием помогает закрепить связи музыки со словесной речью, облегчая ребенку распознавание «музыкальных слов». Постепенно представления о структуре музыкального произведения будут подниматься до уровня понятий и обобщений. Ученик сможет видеть сходство и различие в тексте не только внутри одного сочинения, но и между разными сочинениями.

Помимо синтаксических закономерностей в процессе анализа необходимо осваивать значение разнообразных знаков нотного текста. Для достижения развивающего эффекта нужно учитывать возрастные особенности детей младшего школьного возраста. Все теоретические сведения лучше объяснять в доступной для понимания форме и в определенной последовательности. Ученик должен получить простое, желательно образное, но точное определение всех необходимых понятий в музыке, например, лада, динамики, темпа, ритма, метра и так далее. Кроме того, все теоретические понятия должны быть не абстрактными словами, а предваряться слуховым восприятием. Тогда за словами будет стоять звуковой образ, и понятие поднимется на уровень обобщения. Такая работа делает текст понятным, что облегчает заучивание наизусть и ведет к более осмысленному исполнению.

**Методы практического освоения музыкальной информации**

Эта группа методов основана на применении полученных знаний на практике, что предполагает оперирование как теоретическим, так и звуковым материалом. Особое место в этом разделе развивающего обучения занимает работа по активизации слухового восприятия и представлений.

Нужно формировать у учащегося наглядно-образное музыкальное мышление, учить его использовать полученные знания. Обучение навыкам осмысленного слушания музыки должно составлять важную часть общемузыкального развития ребенка.

Содержанием учебной деятельности ребенка становится практическая деятельность, когда ученик должен производить различные действия с ритмическим, звуковым или теоретическим материалом. Он рассматривает, выбирает и раскладывает нужные карточки, дополняет или изменяет нотный текст, решает ребусы или задачки, подбирает подходящие картинки или рисует в процессе слушания музыки, осуществляет практическую деятельность за фортепиано – все это является методами практического освоения музыкальной информации.

Естественно, что словесные определения и обобщения обязательно используются в качестве вспомогательного приема, однако многие задания нужно просто выполнять, не пытаясь оформить результат в словесных формулировках.

Для организации музыкальной практической деятельности ученика необходимо иметь различные лото, карточки, таблицы, картинки, дидактические игрушки. В процессе оперирования такими предметами закрепляются все полученные ранее звуковые образы и теоретические сведения. Ученик получает возможность для проявления самостоятельности, что ведет постепенно к развитию творческих способностей. Методы практических действий особенно хорошо сочетаются с игровыми формами занятий.

*Ритмические карточки.*

Работа с ритмическими карточками стала одной из эффективных форм освоения ритмических закономерностей. Активная деятельность по изучению, осознанию и раскладыванию ритмических карточек обычно очень увлекает детей. Для работы нужен набор карточек с различными ритмическими схемами. Самые первые карточки можно сделать из отдельных ритмических единиц. Например, можно использовать карточки для целых, половинок, четвертей, отдельных и сдвоенных восьмых, отдельных и сдвоенных шестнадцатых, групп из четырех шестнадцатых, четверти с точкой, половинки с точкой, триолей из восьмых, восьмой с точкой и всех необходимых пауз. Ритмическое лото может иметь много вариантов. Набор карточек чаще всего определяется ритмическими задачами, которые появляются при работе над репертуаром. Наиболее простой и понятной системой ритмических карточек для первого ознакомления с ритмическими формулами являются карточки в размере 4/4, так как тогда ребенок лучше понимает, почему длительности называются четвертями или восьмыми. Постепенно можно усложнять ритмические блоки, вводя разные размеры, ритмические группировки, включая синкопы, паузы, триоли.

Работа с ритмическими карточками может преследовать самые разнообразные цели в зависимости от конкретных учебных задач с каждым конкретным учеником. Вместе с тем, можно наметить некоторую типичную последовательность работы.

Самые первые задания заключаются в освоении равномерного пульса четвертей, что формирует восприятие метрической основы музыки. Весьма полезно сопровождать все ритмические схемы равномерным пульсом, который исполняется другой рукой. Затем осваиваются все варианты дробления длительностей. На этом этапе ученик должен получить как зрительное, так и двигательное представление о разнообразии ритмических рисунков. Можно рассматривать все ритмические схемы, проговаривать их на ритмические слоги, прохлопывать. Можно найти немало детских пьес, которые легко превратятся в ансамбли. В этих ансамблях ученик играет несколько звуков или интервалов в заданном ритме, а педагог играет все остальное. По мере двигательного и слухового закрепления ритмических рисунков можно вводить названия длительностей, некоторые теоретические понятия. Для формирования и закрепления представлений о такте и размере можно использовать игру по расселению нот в гостинице по комнатам - тактам. Будет полезно, если на самих карточках записывать знаки размера. Это может вызвать вопрос ученика и последующее объяснение нового понятия.

Работа с ритмическими карточками дает возможность на элементарном, доступном материале охватывать широкий круг проблем. На материале ритмических карточек можно воспитывать навыки охвата крупных ритмических построений. Ученик получает возможность составлять из карточек ритмические цепочки, проявляя свои творческие задатки. Более сложным заданием является выкладывание ритмического диктанта, когда ученик выкладывает из карточек ритмический рисунок мелодии, которую играет педагог. Это готовит мышление ребенка к восприятию протяженной формы, что, как известно, достаточно сложно.

Следующий этап работы с карточками - узнавание знакомой мелодии по ритму. Эта работа уже активизирует звуковые представления ученика, хотя ещё и не связана с нотной записью. На самом первом этапе подбираются песенки на одинаковый ритм. Ученик должен прочитать ритмический рисунок, осознать его и назвать эти песенки. После успешных опытов в определении сходства и различия, можно дать более сложную задачу - найти в ряду ритмических карточек ритмический рисунок, соответствующий прозвучавшей музыке. Ещё более сложным и творческим является задание выложить по памяти ритмический рисунок знакомой мелодии из имеющихся карточек.

Обучение с помощью ритмических карточек может проходить в различных формах. Желательно, чтобы работа по ритмическим карточкам шла параллельно с двигательно-ритмическим воспитанием, поскольку ритмическое чувство имеет моторную природу. Нужно подкреплять все ритмические формулы движениями - прохлопывать, проговаривать, шагать, рисовать вертикальные палочки.

*Карточки для освоения нотной грамоты.*

Изучение разнообразия ритмической записи является первой ступенью в процессе освоения нотной грамоты. Но умение читать ритмическую запись на одной строчке ещё не решает проблему чтения нот на двух нотных станах. Выучивание нот может проходить достаточно медленно и не всегда эффективно. Метод карточек оказывается полезным и здесь. Наглядные пособия помогают осваивать знаки нотного текста (ноты, различные обозначения) без специального заучивания. Не случайно в пособии А.Артоболевской «Первая встреча с музыкой» приведен пример лото для закрепления знания нотной грамоты. Можно осуществить её интересную идею и сделать «Домики с нотами»: «Хорошо бы не полениться сделать игрушки-домики из оклеенных белой бумагой коробок, на стенках которых начертаны, пять линеек для скрипичного и басового ключа. Дети сами могут вставлять в отверстия на линейках и между линейками пробки с именами нот – «жителей».

Последовательность освоения нотных карточек может быть различной. Элементарные нотные карточки могут содержать только одну или две ноты. Цель - освоение записи и расположения ноты на нотном стане. Для более сложной формы нотных карточек нужно записывать интонационные блоки с четким ритмическим рисунком. Такие карточки могут быть вспомогательным дидактическим материалом при обучении чтению нот с листа.

Одной из увлекательных форм освоения нотной грамоты может стать игра в мозаику. Мелодия известной ребёнку песенки делится на равные части (по такту или по 2 такта) и выписывается на карточки. Нужно собрать из разрезанных тактов знакомую пьесу, с которой ученик уже познакомился раньше.

Важно, что теоретические знания на самом начальном этапе обучения появляются только при необходимости, так как «теоретические знания, не используемые в практической деятельности, не очень понятны и быстро забываются». Поэтому освоение различных знаков нотного текста (ключи, знаки альтерации, динамика, штрихи, темповые обозначения) при помощи наглядных пособий, например, карточек, может быть более эффективным.

*Решение задач, ребусов и загадок.*

Этот метод, непосредственно связанный с игрой, имеет большое развивающее значение и помогает проверить качество и прочность знаний. Кроме того, решение загадок обычно вызывает достаточно стойкий интерес к работе. Разгадывая кроссворды или загадки, ученик начинает думать, что бесспорно полезно для развития мышления.

Образцы загадок, ребусов, игр, кроссвордов можно найти почти во всех современных пособиях.

Например, в пособии «Пианист-фантазер» приведены интересные ребусы, загадки, кроссворды, игры, вызывающие интерес детей. Опыт показывает, что дети любят загадки, в которых нота является одним из слогов слова, поэтому эта форма игры широко используется в начальном периоде обучения. Эти слова так и записываются - ноты-слоги на нотном стане, а остальные слоги пишутся буквами. Большой интерес вызывает у детей игра «Сыщик» (поиск ритмических ошибок в записи).

*Редакторская обработка нотного текста.*

Содержание этой работы заключается в комбинировании, изменении, дополнении нотного текста. Ученик учится выполнять редакторскую работу:вставлять нужные звуки, расставлять лиги или другие знаки, записывать аппликатуру, проставлять пропущенные тактовые черты или размер, указывать длительность нот, обозначенных лишь нотными головками, отметить знаки альтерации, лиги, динамику, паузы. Вариантом редактирования является дополнение текста. Ученик должен исправить отдельные ошибки, вписать недостающие ноты, паузы, звуки, размер.

Возможны десятки вариантов подобных упражнений.

При выполнении заданий по редактированию и дополнению текста происходит формирование навыка записи нот и остальных знаков нотного текста, что имеет большое значение для закрепления связи между звуком и знаком (нотой).

*Практическая деятельность за фортепиано.Обучение подбиранию мелодии и аккомпанемента.*

Для подбирания музыкального текста, особенно гармонических вертикалей, необходимо иметь развитые слуховые представления и хорошие связи слуха и моторики. Развитие слуха связано с индивидуальными особенностями комплекса способностей ученика и часто занимает достаточно длительное время. Однако именно регулярная работа по подбиранию мелодии и аккомпанемента может быть средством развития слуха и моторики. Современная фортепианная методика в последние десятилетия уделяет достаточное внимание вопросам игры по слуху.

Процесс развития навыка игры по слуху можно разделить на три этапа.

Первый этап заключается в освоении клавиатуры без нот. Обычно он занимает несколько месяцев в самом начале обучения ребенка (донотный период). За это время связи слуха и моторики возникают далеко не у всех детей, хотя именно эти связи являются основой успешного дальнейшего музыкального развития. При обучении нотной грамоте необходимо, чтобы нота была не обозначением клавиши, а обозначением звука. Без этого не будут развиты настоящие слухо-моторные связи. Идеальной последовательностью действий при игре является «слышу – играю», что было названо К.А. Мартинсеном комплексом «вундеркинда». Эти принципы сохраняют свою актуальность и сегодня. Особенно важно учитывать это условие при обучении детей, не обладающих яркими музыкальными данными. Процесс освоения нотного письма должен проходить так медленно, чтобы ученик успел запечатлеть в памяти связь между звуком, клавишей и записанной нотой.

В занятиях без нот можно использовать много интересных упражнений, которые будут готовить слух ученика к восприятию более сложной информации. Как правило, все упражнения за фортепиано сопровождаются пением, что помогает формировать внутренний слуховой образ. Эти практические задания полезны не только для развития слуха, но и могут быть средством развития технических навыков, так как они выполняются в действиях на фортепиано.

В подготовительных упражнениях для освоения навыка подбирания по слуху могут строиться по следующему принципу: сначала ученик поет мелодические попевки, показывая рукой движение мелодии - вверх, вниз, звуки подряд или через клавишу, большой скачок или маленький. Затем преподаватель медленно и ровно играет на инструменте простые мелодии (желательно, чтобы они начинались на первой ступени). Ученик также показывает рукой и комментирует особенности движения мелодии.

Одним из интересных приемов обучения подбиранию является выучивание пьесы наизусть без опоры на пальцевую память, а «методом подбора» следующим образом: играется первая одноголосная фраза, затем она подбирается, потом играется следующая фраза и подбирается. Если не получилось - не брать сразу ноты, спеть мелодию, поискать её на клавиатуре. Для закрепления навыка запоминания методом подбора можно задавать на дом пьесы, которые использовались при чтении с листа. Этот метод сокращает разучивание пьес и развивает навыки подбора по слуху.

Вторым этапом формирования навыка подбирания по слуху может быть транспонирование мелодии, басов и целостной фактуры. Для реализации этого метода необходимо выполнять некоторые условия. Желательно начать эту работу как можно раньше и вести её интенсивно, на доступном материале. Уже в процессе игры в мелодическое эхо можно начинать транспонировать те мелодии, которые ученик повторяет.

На третьем этапе обучения навыкам подбирания ученик должен уметь действительно подбирать мелодию и сопровождение по слуху. Все предшествующие формы работы были направлены на подготовку необходимых навыков. Для выполнения этого задания нужно иметь достаточно развитый интервальный слух и высокую грамотность.

**Методы развития творческих способностей**

Эта группа методов направлена на формирование творческого отношения к музыкальной деятельности. Все формы работы по практическому освоению музыкальной информации содержат в себе возможности для перевода их в творческое русло. Важно дать ученику возможность попробовать себя в различных видах музыкального творчества, начиная с самых элементарных и вплоть до импровизации. Привитые желание и умение творить скажутся в любой сфере будущей деятельности ребенка. Нужно научить ребенка из слова, ритма и движения создавать элементарную музыку. К методам развития творческих способностей учащихся может относиться и сочинение подголосков, и варьирование напева, и сочинение мелодии на понравившийся текст; и сочинение сопровождения к данной мелодии. К этой группе методов относятся также и досочинение музыки, досочинение ритмического рисунка; редактирование нотного текста и т.д. На уроках фортепиано вполне осуществимо использование некоторых приемов импровизации: например, вариантные упражнения - ритмические видоизменения, смещения акцентов, варианты артикуляции, динамики, фактуры. Именно многочисленные вариационные комбинации одной и той же мелодии могут послужить толчком к развитию музыкального мышления, творческой инициативы.

Фундамент музыкальности формируется в том случае, если ребенок не перескакивает через ступени развития, музицирует, а не только «интерпретирует». Ученик должен на опыте познать, как создается музыка, как формируется музыкальная мысль. Он должен не только знать какие-либо правила и понятия, но и уметь применять эти знания на практике. Ученик должен сначала научиться воспринимать образную или теоретическую информацию, затем осознавать полученные новые сведения на доступном для него уровне. Применение полученной информации в новых условиях уже можно назвать выполнением творческого задания, так как ученику необходимо владеть целой системой знаний и умений. Свободное оперирование музыкальным материалом, например, создание собственного варианта ритмического или мелодического рисунка, уже может быть признаком творческого мышления.

Задача педагога в организации творческой деятельности заключается в поддержке стремления ученика найти решение самостоятельно. Поэтому особенно важно организовать произвольное, творческое музицирование, которое может пробудить внутренние силы ученика и доставить ему удовольствие. Можно сказать, что именно воспитание самостоятельности мышления и является главной целью всех творческих заданий. Эта цель является вполне осуществимой задачей. Однако для этого нужно создавать специальные условия, в которых учебная деятельность станет активной, а мышление с репродуктивного уровня поднимется на творческий уровень.

«Собственное детское творчество, пусть самое простое, собственные детские находки, пусть самые скромные, собственная детская мысль, пусть самая наивная, - вот что создает атмосферу радости, формирует личность, воспитывает человечность, стимулирует развитие созидательных способностей» - К.Орф.

Сегодня педагог - пианист должен осуществлять комплексное развивающее обучение: развивать слух и творческие задатки учащихся, уметь объяснять элементы теории музыки, интересно проводить уроки, причем зачастую не с одним учеником, а с целой группой. Именно поэтому весьма актуальной задачей становится изучение разнообразных методов развивающего обучения, направленных на активизацию познавательной деятельности учеников.

**Список литературы**

1. Альтерман, С. Сорок уроков начального обучения музыке детей 4-6 лет. Тетради I, II. / С.Альтерман. - Санкт-Петербург: Композитор, 1999. – 101 с.
2. Артоболевская А. Первая встреча с музыкой. Учебное пособие. - М.: Советский композитор,1985. – 100 с.
3. Бальчитис, Э. О системе и методах обучения музыке в средних классах общеобразовательных школ Литвы. // Музыкальное воспитание в СССР. Выпуск 1. - М.: Советский композитор, 1978. – 199 с.
4. Баренбойм, Л. Н. Путь к музыке. Книжка с нотами для начинающих обучаться игре на фортепиано./Л.Н.Баренбойм, Н.Петрушин. - Л., 1988. – 168 с.
5. Баренбойм, Л. Карл Орф и институт его имени. // Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. Составитель Л.А. Баренбойм. - М.: Советский композитор, 1978. – 201 с.
6. Булаева, О. Учусь импровизировать и сочинять. Творческая тетрадь III. Гармония. Аккомпанемент. /О.Булаева. О.Геталова. - Санкт-Петербург, Композитор, 1998. – 76 с.
7. Ветлугина, Н. Методы музыкального воспитания ребенка в детском саду // Музыкальное воспитание в СССР. Выпуск 1./Н.Ветлугина. - М.: Советский композитор, 1978. – 92 с.
8. Винокурова, Е. Развивающее обучение в классе фортепиано детской музыкальной школы. / Монография. // Е.Винокурова. – Астрахань, Проект «LENOLIUS», 2008. - 118 с.
9. Достал, Я. О начальном обучении менее способных детей. // Ребенок за роялем. Педагоги социалистических стран о фортепианной методике. - М., Советский композитор. 1981. – 116 с.
10. Камаева, Т. Азартное сольфеджио./Т.Камаева, А.Камаева. - М.: Владос, 2004. – 81 с.
11. Кеетман, Г. Элементарное музыкальное воспитание.//Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа./Г.Кеетман. - М.: Советский композитор, 1978. – 70 с.
12. Келлер, В. Введение в «Музыку для детей». //Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. - М.: Советский композитор, 1978.
13. Коновалов, А. «ДОНОТЫШИ». - Курган, 1999.
14. Ляховицкая, С. Задания для развития самостоятельных навыков при обучении фортепианной игре. - Л. 1979. – 50 с.
15. Ляховицкая С. Развитие активности, самостоятельности и сознательности учащихся / С. Ляховицкая //Вопросы фортепианной педагогики: сб. статей под общ. ред. Н. Натансона. Выпуск 3. - М.: Музыка, 1973. - С. 39 - 67.
16. Мальцев, С. О необходимости обучения классической гармонии в младших классах ДМШ. // Тезисы научно-теоретической конференции по проблемам воспитания и обучения педагога-музыканта (5-10 апреля 1980 г.). - Тбилиси, 1980.
17. Марморштейн, Ф. Экспериментальная работа на уроках сольфеджио в специальной средней музыкальной школе // Музыкальное воспитание в СССР. Выпуск 1. - М.: Советский композитор, 1978. – С.11.
18. Мартинсен, К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. - М.: Классика - XXI, 2003. – 15 с.
19. Методика музыкального воспитания в детском саду: Учебник для учащихся пед. уч-щ. Под ред Н.А. Ветлугиной. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 1982. – 368 с.
20. Музыкальное домино. - М.: Классика - XXI, 1998. – 11 с.
21. Нейгауз, Г. Об искусстве фортепианной игры./Г.Нейгауз. - М.: Музыка, 1961. – 202 с.
22. Перминова, М. Волшебный рояль. Сказочная школа игры на фортепиано. /М.Перминова. - Тула, ГМРИП «Левша», 1995. – 100 с.
23. Психологический словарь. - М.: Педагогика-пресс,1997.
24. Ражников, В. Диалоги о музыкальной педагогике. - М.: Классика - XXI, 2004. - С.6-7.
25. Родионова, Т. Учитесь импровизации. Практический курс. /Т.Родионова. – Пара Ла Оро. – 2012. – 92 с.
26. Рябов, И. Пианист. Шаг за шагом. 1 класс.1часть Учебное пособие./И.Рябов, С.Рябова. - Киев, 1991. – 100 с.
27. Смирнова, Т. ALLEGRO Фортепиано. Интенсивный курс. Методические рекомендации./Т.Смирнова. - М.: Издательство ЦДСК, 1994. – 80 с.
28. Смирнова, Т. Учебное пособие «Allegro». Методическая часть: Беседа «Интерпретация из серии «Воспитание искусством или искусство воспитания»./Т.Смирнова. - М., 2001. – 73 с.
29. Старовойтова, Л. Игра в Игру на фортепиано, тетрадь первая. - М., 2003. – 32 с.
30. Тургенева, Э. Пианист-фантазер. - Часть 1, М.: Советский композитор, 1987; часть 2 . /Э.Тургенева, А.Малюкова. - М.: Советский композитор, 2009. – 136 с.
31. Туркина, Е. Котенок на клавишах. Фортепиано для самых маленьких. Части I, II, III. /Е.Туркина. - Санкт-Петербург, 1996, 1997, 1998. – 95 с.
32. Филипп, Г. Импровизация как составная часть фортепианного обучения. // Ребенок за роялем. Педагоги социалистических стран о фортепианной методике. - М.,1981. – С. 22-24.
33. Хереско, Л. Музыкальные картинки./Монография.//Л.Хереско. - Л., 1979. – 64 с.
34. Шатковский, Г. Развитие музыкального слуха и навыков творческого музицирования Методическая разработка для преподавателей ДМШ и ДШИ. /Г.Шатковский.- М., ВНМК, 1986. – 91 с.
35. Юдовина-Гальперина, Т. За роялем без слез, или я - детский педагог./Т.Юдовина-Гальперина. - Санкт-Петербург, изд-во: Союз художников. 2002. – 112 с.