|  |
| --- |
| Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение дополнительного образования детей  «Санкт-Петербургская музыкальная школа № 37»  Статья  **Некоторые вопросы современной**  **детской фортепианной педагогики**  **Автор:**  Ленько Виктория Александровна,  преподаватель по классу фортепиано  Санкт-Петербург, 2013 |
| *«Музыка – могучий источник духовного обогащения.*  *Мы должны открыть доступ к нему возможно большему числу людей.*  *Что для этого нужно? Так преподавать в школе музыку и пение,*  *чтобы доставлять учащимся не мучение, а наслаждение,*  *привить им на всю жизнь жажду благородной музыки...»*  *Золтан Кодай, венгерский композитор и педагог* |

Детская музыкальная школа стоит на передовых позициях педагогики. Главная задача – не обучать в узком смысле слова, т.е. формировать только механические навыки, а воспитывать способность самостоятельно, инициативно, индивидуально-творчески проявить себя. В связи с этим необычайно возрастает значение и ответственность начального обучения и воспитания юных музыкантов.

Об этом говорят видные представители передовых направлений в фортепианной педагогике.

Выдающийся немецкий композитор и педагог Карл Орф всю творческую жизнь работал с начинающими музыкантами. Имея постоянный контакт с детьми, он разработал свою теорию музыкального образования. Его система начального музыкального воспитания исходит из того, что в развитии природной музыкальности самое трудное для педагога – правильно начать, т.е. точно определить основы и направление работы. Для этого важно пройти через определенные этапы работы.

1) На начальном этапе необходимо опираться на самое простое –элементарную музыку», которая всегда связана с жестом, танцем, пантомимой, пением и словом. Эту музыку нужно самому создавать и быть не столько ее слушателем, сколько участником.

2) Ребенок с дошкольного возраста должен быть приучен к коллективному музицированию на «элементарных» инструментах, почти не требующих специальной выучки. Техника игры на фортепиано, скрипке, виолончели и других инструментах сложна. На начальном этапе она отнимает у ребенка все его внимание и энергию, поэтому может эмоционально сковывать его.

3) Надо поставить ученика в такие условия, в которых он окажется вынужденным сам «творить» музыку. Один из таких методов – дать ребенку инструмент с непривычным для него простейшим звукорядом и предложить «сочинять» на нем свои мелодические обороты в процессе индивидуального и, что еще важнее, коллективного музицирования.

Весь педагогический опыт К. Орфа обращен к живому, непосредственно проявляющемуся у детей чувству ритма, звука, к их естественной потребности в пластическом движении. Орф подчеркивает, что речевое упражнение стоит у истоков всякой музыкальной работы с детьми. Начинать надо с произношения отдельных слов и фраз. Он специально использует простейшие мелодии и стишки, которые уже известны детям как «считалки», «дразнилки», «присказки». От усвоенных детьми попевок легко перейти к более сложному. Ребенок получает знакомые песенки в совершенно ином оформлении, и они неожиданно заставляют детей испытывать художественное наслаждение. Долгое творческое изучение «простейшего» в его разных вариантах, в том числе и инструментально-колористических, служит фундаментом для дальнейшего музыкального развития.

Преподаватели детских музыкальных школ знают, как трудно иногда определить способности ребенка 5-6 лет, поступающего в музыкальную школу. Если дети уже немного учились музыке, могут что-то петь или сыграть, хотя бы по слуху, то их данные легче определить. Но если ребенок никогда не подходил к инструменту, не привык к тембру его звучания, петь не умеет, к тому же еще стесняется в незнакомой обстановке, то выявить его данные точно не всегда удается.

В этом отношении интересен опыт проведения приемных испытаний в нашей педагогической практике. Приемные испытания с детьми 5-6 лет мы начинаем с проведения коллективных занятий в группе из 10-12 человек. Дети разучивают песни, маршируют под музыку, танцуют, читают стихи, дирижируют, показывают все то, чему их научили в детском саду и дома. На следующий день педагоги обращают внимание не только на то, как ребенок запомнил мелодию и слова песни, а затем пробуют ее подбирать, сначала только на белых клавишах, потом включают и черные. На трех-четырех уроках занятия ведутся в том же плане, постепенно усложняя задание. Коллективный экзамен дает возможность полно и разносторонне выявить данные детей и создает для них обстановку, в которой они легче, свободнее себя чувствуют и поэтому могут себя лучше показать.

В настоящее время самым плодотворным и правильным признается метод обучения, который опирается на музыкально-слуховой опыт и на развитие музыкально-слуховых представлений. Это так называемый «*слуховой метод*».

Утверждение этого метода началось уже давно. Еще у В. Одоевского в «Музыкальной азбуке» можно прочесть следующее: «Наша же задача: довести ученика до того, чтобы его глаз понимал, что ухо слышит, и ухо понимало то, что глаз видит; то есть, чтобы каждая видимая учеником нота имела для него звук».

Видный немецкий фортепианный педагог К. Мартинсен в своих трудах многократно подчеркивает значение слухового метода обучения: «Каждый звук, каждое умение, не рождённое волей слуха, мертво и никогда не будет жить». А замечательный российский педагог Ф. Блуменфельд говорил ученикам: «Не слышите? Надо услышать! Прежде всего услышать! Научитесь вслушиваться в то, что вы играете! Когда я говорю: «не понимаете, что играете», я имею в виду «не слышите, что делаете». И наоборот, когда вы не вслушиваетесь, вы не понимаете, не чувствуете музыки».

Педагоги нашей музыкальной школы настойчиво и весьма успешно занимаются внедрением в практику слухового метода. Сущность его можно выразить формулой: слуховое представление – движение – звук – контроль. Суть применения «слухового метода» отражают следующие шаги педагогической работы.

Вначале ребенка знакомят не с инструментами, а с музыкой. Внимание ученика должно быть привлечено к нескольким контрастным музыкальным впечатлениям. С первых же уроков, играя ученику разнообразные, интересные музыкальные произведения, доступные его детскому пониманию, педагог развивает способность ребенка вслушиваться в музыку, помогает ему разобраться в характере музыки, учит его различать простейшие музыкальные образы.

Современная методика облегчает дело начального обучения тем, что игра по нотам вводится не с первых уроков, а лишь спустя некоторое время. Это так называемый «донотный период обучения».

Первые уроки целиком посвящаются предварительному развитию слуха и слуховой памяти. Ученик пришел учиться музыке, учиться играть на фортепиано. Поэтому основой обучения должна быть музыка, различные музыкальные впечатления, получаемые учеником.

Известная венгерская преподавательница музыки Маргит Варро пишет: «Обучение игре на фортепиано, как и на любом инструменте, прежде всего, является обучением музыке. Оно не соответствует цели, если педагог ограничивается тем, что учит читать ноты и развивает ловкость и быстроту движения рук. Обучение игре на фортепиано можно назвать обучением музыке лишь в том случае, если развитие всех навыков идет рука об руку с развитием слуха и музыкального понимания».

Когда ученик уже имеет некоторый «запас» усвоенных мелодий, научился распознавать направление мелодии, слышать различные длительности, можно перейти к подбиранию мелодий на фортепиано по слуху. Если ученику трудно сразу подобрать мелодию, следует ему помочь, так как чаще всего это объясняется не плохим слухом или памятью, а неумением подбирать. На первых порах лучше подбирать такие мелодии, которые дети хорошо знают, учили в детском саду. Мелодии должны быть простые, с несложным ритмическим рисунком.

Роль *внутреннего слуха* у музыкантов-исполнителей весьма значительна. «Физический слух еще недостаточен», – говорит музыкант И. Гофман. – «Внутренний слух, если можно так выразиться, – это то, что действительно имеет значение». К. Игумнов подтверждает это положение: «Если хочешь играть хорошо и свободно, то, прежде всего, слушай и воображай ту музыку, которую собираешься исполнить».

Внутренний слух – это способность представлять себе музыку, которая реально не звучит. Н. Римский-Корсаков называл внутренним слухом «способность к мысленному представлению музыкальных тонов и их отношений без помощи инструмента или голоса». С. Майкапар определял внутренний слух как «способность представлять себе всевозможные звуковые краски, мелодии, музыкальные тоны, аккорды, ритмы и целые сложные музыкальные произведения, совершенно не получая никаких музыкальных впечатлений извне».

Развитие внутреннего слуха играет большую роль в педагогическом процессе. Педагогика призвана растить композиторов, готовить исполнителей, воспитывать слушателей, а музыкальное мышление, внутреннее слушание является основой творчества всех категорий музыкантов. Об этом говорят такие авторитеты педагогической мысли, как А. Рубинштейн, В. Сафонов, Х. Бюлов, Ф. Блуменфельд, М. Баринова, а из более отдаленного от нас времени К. Шуман и Ф. Шопен. Вот некоторые из их советов: «Метод обучения сперва головой, а потом пальцами я искренне рекомендую каждому музыканту (Х. Бюлов); «Никогда не играйте пьесу до того, как вы её внутренне не прослушали» (К. Шуман).

Как проверить, действительно ли работает у ученика его внутренний слух? Мы в нашей практике просим пропеть без нот любой отрывок выученного произведения, сыграть с любого места, продирижировать, мысленно слушая его. Можно прервать ученика во время исполнения, предложить ему мысленно продолжить играть или спеть музыку и на определенном месте вернуться к инструменту.

Первый этап развития внутреннего слуха наиболее естественно строить, опираясь на *вокальную моторику*. В «донотный период» песни разучиваются естественно, только по слуху. Детям легче всего петь новую для них мелодию, если они несколько раз прослушали ее, а затем подпевают исполнению преподавателя или поют при поддержке инструмента.

С этого мы и начинаем разучивание песни, сознавая, что подпевание происходит в значительной степени механически, неосознанно, мало способствует развитию внутреннего слуха и поэтому усвоения мелодии еще не обеспечивает. Главная работа, имеющая целью сознательное и прочное запоминание мелодии, лишь начинается после такого подпевания.

Педагог призывает детей еще раз внимательно прослушать небольшую часть мелодии (одну-две фразы) и петь при этом не вслух, а «про себя», беззвучно выговаривая слова песни. Связанная с этими движениями моторная (двигательная) и сенсорная (чувственная) деятельность способствует возникновению слуховых представлений благодаря ассоциативным связям.

Следующий этап – пение в уме в полной тишине. Педагог может при этом вместе с детьми «беззвучно говорить» слова песни и дирижировать. Иногда по внешнему виду беззвучно «поющих» детей можно судить о том, кто из них в уме «слышит» мелодию.

Огромную роль для развития слуха играет *транспонирование*. Транспонирование по слуху представляет собой воспроизведение знакомых или впервые услышанных мелодий в разных тональностях и без нот.

На первом этапе обучения транспонированию наша главная педагогическая задача – направить ученика на осознанное отношение к работе, всяческими способами заставить его слушать и контролировать свои действия. Важно выяснить, слышат ли дети путь мелодии (находится ли она на одной высоте, двигается ли вверх или вниз, плавно или скачками, начинается сверху или снизу), чувствуют ли они ее ритмические особенности (движение ровное или с остановками). Чтобы научить их этому, педагог, играя одной рукой, показывает другой направление движения мелодии и предлагает ученикам делать то же с закрытыми глазами для концентрации внимания на внутреннем слуховом представлении.

Интонирование голосом – внутренне или внешнее – звуков определенной высоты есть функция *слуховых представлений*. Без слуховых представлений не может быть и пения. Появление внутреннего пения обозначает тем самым появление слуховых представлений.

Воспитание слуховых представлений имеет большое значение и для развития чувства ритма, которое во многом зависит от степени развития слуха и тесно с ним связано. Слабость слуховых представлений является тормозящим фактором для развития остальных способностей. При неразвитом музыкальном слухе не может развиваться и музыкально-ритмическое чувство.

Отсюда вывод – укреплять и развивать слуховые представления. На практике слух и ритм развиваются параллельно, но для удобства анализа лучше рассматривать их в отдельности. Приступая к разучиванию мелодии по нотам, мы, прежде всего, даем возможность ученику услышать её, особо привлекая его внимание к ритмическому рисунку.

После того, как педагог проиграл мелодию ученику, он предлагает ему, глядя в ноты, назвать длительности, которые он там видит. Целесообразно бывает предварительно проделать следующей упражнение: предложить ученику прохлопать два такта, задав ему определенные чередования длительностей. Например: сперва наполнить такт чередованием равных четвертей, затем равных восьмых (общая величина такта остается при этом неизменной), затем предложить ученику напомнить движением четвертей и восьмых, чередующих между собой в различных сочетаниях. Это поможет ему внутренне ощутить пульсацию различных длительностей. После этого можно предложить ученику прохлопать ритм мелодии, глядя при этом в нотный текст. Таким путем удается создать связь между тем, что ученик слышит, и тем, что он видит. Зрительное восприятие вызывает правильное внутреннее ощущение ритмического рисунка.

Прохлопывание ритмического рисунка, когда временная организация мелодии вычленяется из всех прочих ее музыкальных элементов и переводится целиком в слуховое представление и мышечное ощущение, дается легко. Но в музыке ритм неразрывно связан со звучанием и получает смысловое значение только в тесной связи с музыкально-интонационным содержанием. Отсюда становится ясным огромное значение, которое имеет развитие слуха ученика, его способности слухового восприятия, музыки и, особо, ее ритмического содержания.

Еще раз хочется сказать, как это важно на начальном этапе обучения сразу нацелить ученика на внутреннее ощущение музыки. Следует помнить, что пианист имеет дело с точно фиксированной высотой звука. Фортепианная моторика вовсе не предполагает в качестве необходимого условия звуко-высотных слуховых представлений.

Вполне возможно и, к сожалению, даже широко распространено чисто двигательное запоминание исполняемой на фортепиано музыки. В особенности это относится к детям с относительно слабыми музыкальными способностями. Запомнить мелодию слуховым образом для таких детей трудно. Гораздо легче запомнить фортепианные движения, необходимые для ее исполнения.

Тем не менее, фортепианная педагогика должна вырабатывать такие же тесные и глубокие связи между слуховыми представлениями и фортепианными движениями, как и связи между слуховыми представлениями и вокальной моторикой. Когда вырабатывается подлинный «пианистический слух», первые связи могут становиться даже сильнее вторых.

**Список использованной литературы**

1. Баренбойм Л.А. За полвека: очерки, статьи, материалы. – Л., Советский композитор. Ленинградское отделение, 1989

2. Баринова М.Н. О развитии творческих способностей ученика / Сборник статей: под ред. В. Михелис. – Л., Музгиз, 1961

3. Мартинсен К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. – M., Классика-XXI, 2002

4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М., Наука, 2003

5. Тудоровский А. Вопросы методики преподавания в детской музыкальной школе. – М., Наука, 1965

6. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище. – М., Классика-XXI, 2001