**МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА**

**Тема: «РАБОТА НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ»**

**Подготовил: преподаватель**

**МБУ ДО ДМШ № 1 г. Волгоград**

**по классу фортепиано**

**Стаценко Инна Алексеевна**

**Волгоград**

**2021**

Работа над музыкальным произведением - это, пожалуй, наиболее разработанная тема в теории исполнительства и обучения. Многие крупные музыканты делились своими мыслями об исполнительском творчестве и работе исполнителя. Этому вопросу посвящены книги, статьи, а также особые главы в пособиях по методике. В некоторых пособиях анализируются особые задачи каждого этапа и соответствующие им способы изучения. В некоторых пособиях рассматриваются специфические особенности работы над произведениями различных стилей и жанров. Но на мой взгляд в них недостаточно освещается активная роль ученика при работе над музыкальными произведениями. Задача педагога - вовлечь ученика в творческую работу над музыкальным произведением, научить его рациональным приемам работы за инструментом. Постепенно подвести учеников к овладению сложными, тонкими, многообразными приемами исполнительской работы можно лишь в том случае, если учитывается возраст, уровень развития, психологические особенности каждого из них. Даже в неумелой работе ученика педагог нередко может заметить удачные находки, приспособления, попытки по-своему понять музыку. Такие моменты драгоценны, их необходимо использовать и развивать в советах и указаниях ученику. Есть два варианта работы над музыкальным произведением. Первый - это "авторитарный" стиль. Когда педагог приступает к работе над хорошо известным ему произведением; у него имеется четкий исполнительский замысел; он понимает пути воплощения этого замысла. Педагог исполняет это произведение, разъясняет его характер, сообщает дополнительные сведения о композиторе, стиле, эпохе. Такое начало работы над произведением вполне убедительно.

Начало работы предопределяет и дальнейший ход ее: педагог, углубляясь в произведение, показывает и поясняет; ученик слушает и выполняет - более или менее удачно, в зависимости от его восприимчивости, податливости и прочих высоко ценимых многими педагогами качеств . Все просто и понятно. Педагог, который предпочитает преподнести ученику готовую, "специально для него" задуманную трактовку, обрекает его на пассивность, лишает его права на исполнительскую инициативу. Тем не менее педагоги этого типа часто бывают искренне убеждены, что они-то и развивают фантазию ученика, вдохновляют его, передают ему частицу своего дарования, словом "зажигают факел". Да, факел разгорается, но тут же гаснет, как только педагог перестает его "раздувать". Выйдя из под опеке педагога, ученик оказывается несостоятельным.

Второй вариант работы над музыкальным произведением, характеризуется тем, что ученик с помощью педагога постепенно создает свой исполнительский замысел, который зарождается, зреет, формируется в его музыкальном сознании. Музыкальный опыт и личные качества ученика, его музыкальные склонности неизбежно влияют на его трактовку. Роль педагога при этом ничуть не умоляется: он направляет ученика в этом сложном и длительном процессе, своевременно сообщает ему необходимые теоретические и исторические сведения, не давая ему при этом готовых решений.

Музыкант обычно знакомится с произведением в общих чертах -проигрывает его и составляет предварительное "эскизное" представление о нем - до начала детального изучения. Желательно, чтобы ученик тоже приступал к работе подобным образом. Но - большинству учеников это не удается, так как они плохо читают с листа. К тому же музыкальная ткань и фактура произведения оказываются часто для учеников слишком сложными.

Как же поступить в этом случае педагогу? Здесь не может быть единого решения. Иногда стоит проиграть пьесу, чтобы увлечь ученика, вызвать желание приступить к работе. И все же главное - побуждать ученика самостоятельно ознакомиться с произведением, помогать ему в этом. Практически для учеников, плохо читающих с листа, ознакомление идет обычно параллельно с разбором текста. Пусть ученик, если не сразу, но как можно раньше отважится сыграть произведение целиком, в темпе, приближенном к настоящему, без поправок и остановок, стремясь схватить и передать характер музыки, не пугаясь неудач. Это мы и называем прочтением музыки. Проигрывание пьесы, создает перспективу для дальнейшего детального, тщательного разбора - изучения текста.

Нотная запись, как известно, психологически очень сложна; нет ничего удивительного в том, что многие ученики - не только начинающие - слабо разбираются в тексте. Чтобы облегчить ученикам понимание музыки и установить ошибки, педагог обязан предварительно проверить нотный текст и в случае необходимости внести в имеющуюся редакцию уточнения и добавления; это относится в особенности к лигам - одному из самых важных при разборе. Необходимо проверить, понятны ли ученику музыкальные термины, напомнить значение забытых, разъяснить неизвестные. Одна из первейших обязанностей педагога - учить пониманию нотных знаков, развивать слышание нотного текста. Важно с первых шагов уметь связать нотные знаки со слуховым представлением - это сделает нотную запись живой, звучащей. При чтении необходимо схватывать осмысленные музыкальные комплексы: "горизонтальные" -мелодические построения, сначала короткие, а затем более протяженные; "вертикальные" - сначала простые созвучия, а затем более сложные аккорды. Нам важно, чтобы ученики понимали выразительность нотного текста. А не "складывали" музыкальные "слова" из отдельных нотных знаков. Совместный разбор на уроке трудных отрывков из задаваемых произведений - вполне разумный прием. Назначение совместного разбора - направить последующую самостоятельную работу ученика; таким путем постепенно развиваются навыки разбора. Однако, недопустимо разбирать пьесу целиком на уроке (даже с маленькими учениками).

Главное, не надо торопить ученика, забегать вперед, опережать естественный процесс осмысливания музыки. Пусть ученик вначале выразительно сыграет отдельные фрагменты произведения, но сделает это сам. Педагог разовьет первые проблески выразительности, постепенно заполнит "белые пятна" и поможет ученику создать целостный замысел. Здесь нет необходимости анализировать многообразные приемы, помогающие ученику раскрыть содержание произведения, прочувствовать, "пережить" музыкальный образ. Приемов различных описано много в методической литературе, но особое значение на начальной стадии работы: образные сравнения, аналогия с явлениями природы, с творениями других видов искусств - словом, пояснения, обращенные к воображению ученика. Детям в большей мере, чем взрослым, свойственно фантазировать в связи с музыкой. Если произведение затронуло ученика, вызвало какую-то неясную эмоцию, которую он еще не может выразить исполнением, то он может попытаться выразить словами. За это и надо ухватиться педагогу. Заметив, что какая-то интонация или фраза не оставила ученика равнодушным, педагог просит пояснить ее каким-либо эпитетом или сравнением. Пусть даже предложение ученика будет наивно или примитивно - это не лишает его ценности. На ранней ступени развития детям свойственно искать в музыке иллюстрации какого-нибудь события или героя. Также возникают и эмоциональные противопоставления: музыка веселая - печальная, ласковая - сердитая. Педагогу остается лишь развить, углубить, может незаметно, по-иному осветить образ, возникший в представлении ученика, и опираться на него в дальнейшей работе над произведением. Стоит педагогу с насмешкой отнестись к фантазиям ученика - все, контакт нарушен, и ученик перестанет делиться своими переживаниями с педагогом. После того, как желательные эмоции проявились - музыка оживает.

Но что делать, если пьеса, несмотря на усилия педагога, не пробуждает в ученике никаких переживаний, не вызывает никаких ассоциаций? Абсолютная не музыкальность - явление (вопреки мнению педагогов - пессимистов) довольно редкое. Равнодушие ученика чаще объясняется тем, что ему чуждо данное произведение или он никак не может сквозь текст и фактуру добраться до содержания. Во всяком случае, педагог должен понять и устранить все, что мешает ученику прочувствовать образ произведения; без этого дальнейшая работа над ним бессмысленна. Уж лучше заменить пьесу, ничем не затрагивающую ученика. Таким образом, мы можем считать, что первый этап работы над произведением завершается созданием эмоционально окрашенного образа и охватом общих контуров исполнения.

Второй этап работы - углубление и изучение текста, поиски средств воплощения, преодоление технических трудностей. Существует много знаков, указывающихся композитором на определенные средства исполнения (cresc., rit., legato, акценты и т.д.). Знаки второй группы оказывают исполнителю большую помощь при детальном изучении произведения. Однако они тоже требуют истолкования, а не только точного выполнения. В качестве примера разберем динамические оттенки. Может быть ученик с самого начала должен играть со всеми оттенками, как этого требуют некоторые педагоги и методисты. Зрелому музыканту обдумывание проставленных в нотах динамических оттенков помогает углубиться в содержание произведения, осмыслить его выразительность. Любой детальный оттенок воспринимается при этом не изолированно, а в определенном контексте, в тесной связи с другими средствами выразительности: темпо - ритмом, звучностью, артикуляцией и т.д. Поэтому даже самые точные авторские указания (как, например, динамические градации Рахманинова - от FFF до ppp) на самом деле имеют приближенное значение; они лишь заключают намек, который исполнителю надо расшифровать.

Может ли ученик школы уже при ознакомлении с пьесой осмысленно выполнить все авторские и редакторские указания? Чтобы ответить на этот вопрос, надо провести некоторые разграничения. Фразировочные лиги, знаки цезур помогают понять строение музыки, и поэтому выполнение их необходимо уже при первом ознакомлении. Желательно как можно раньше передать общие контуры динамики, а также основные различия в артикуляции. Требование сразу играть со всеми динамическими оттенками толкает ученика на внешнее, формальное выполнение их, что помешает ему постичь подлинную выразительность музыки. Однако ученику нельзя разрешать играть ровным, ничего не выражающим звуком, то есть играть бессмысленно. Если ученик уловил фразировку, то это повлечет в его игре естественные звуковые и ритмические градации (например, смягчение концов фраз, выделение наиболее значительных звуков). Педагог поведет его дальше - к сопоставлению различных по смыслу фраз, к ощущению длительного развития и кульминации, к охвату широких построений. Это путь "изнутри": от постижения смысла музыки к необходимым средствам выражения, к естественным динамическим градациям.

Существует также мнение, что сначала надо выучить верные ноты, а потом уже оттенки. В лучшем случае игра ученика будет похожа на раскрашенную картинку. И неудивительно, если при таком подходе он внезапно "забудет" или даже "перепутает" оттенки. На рассматриваемой стадии работы исполнение педагогом разучиваемого произведения, а также отдельных фрагментов и деталей приобретают огромное значение. Почва уже подготовлена - ученик разобрался в музыкальной ткани, многое слышит и понимает; поэтому показ воспринимается им гораздо более глубоко и цепко. Кроме того, прослушивание пьесы целиком в исполнении педагога или в записи помогает ученику поставить все частности на свое место, объединить разрозненные до того детали, охватить форму как целое.

Третья стадия работы над произведением - оформление, уточнение замысла, ведущее к его законченному воплощению. Подготовкой к публичному выступлению. Если мы имеем в виду ученика продвинутого и способного, то законченность исполнения далеко не всегда достижима; нет необходимости доводить работу над каждым произведением до предельной завершенности. Чем менее ученик одарен и развит, тем меньше у него внутренней потребности играть законченно. Поэтому на завершающей стадии работы от педагога требуется максимум активности, воли и умения вести за собой ученика. Отсюда трудности и опасности этой стадии работы, отсюда возникают сомнения: может ли незрелый ученик играть законченно? Надо ли этого добиваться? Но с другой стороны, если не добиваться, будет ли ученик расти как музыкант и исполнитель?

Законченность исполнения, если рассматривать это качество в педагогическом аспекте - понятие весьма относительное. Когда, например начинающий ученик играет народную песню в одноголосном изложении, мы радуемся проблескам выразительности, осмысленной фразировке, позволяющей услышать, что ученик чувствует эмоциональный тон музыки. Исполнение сонаты Моцарта выпускником школы, даже если оно вполне удовлетворяет слушателей, сильно отличается от исполнения той же сонаты концертирующим пианистом. Оценка - "очень хорошее ученическое исполнение" - звучит как одобрение, когда оно относится к выпускнику школы (акцентируется "очень хорошее"); по отношению же к выпускнику вуза такая оценка приобретает противоположный смысл. В работе с каждым необходимо стремиться к возможному совершенству исполнения, уровень которого всегда будет индивидуально - различным. Стимулы к совершенствованию педагог стремится найти в самом произведении, в музыкальном образе; вслушивание, погружение в музыкальную ткань помогает раскрыть его содержательность и красоту. Часто встречающийся недостаток ученического исполнения - чередование наполненных, выразительных эпизодов со спадами и "пустотами". Аналогичные пробелы встречаются и в мелодических линиях: мелодия исполняется певуче, сопровождение же "отыгрывается" пальцами, один голос в полифонии выделяется и наполняется, остальные же звучат смутно и незначительно. Активизируя слух ученика, направляя его на непрочувствованные компоненты музыки, педагог добивается заполнения пробелов - вся музыкальная ткань оживает.

Уместно ли говорить об артистизме применительно к юным и незрелым исполнителям? Выясним сначала, какие качества исполнения обозначаются этим словом. Согласно смыслу этого слова, артистизмом следует считать увлечение самим искусством; артистичное исполнение -радостное, приподнятое, свободное от технических трудностей. Такое исполнение вызывает сопереживание слушателя, также поглощенного самой музыкой; при этом мелкие недочеты могут и не омрачать впечатление. Неверно было бы отрицать, что каждый музыкальный ученик в некоторых, близких ему произведениях, которыми он уже достаточно свободно владеет, может проявить это драгоценное качество. Антиподом артистичного является исполнение старательное, вылощенное. Свои лучшие качества ученик, как зрелый исполнитель, проявляет в момент публичного выступления. Последние завершающие, иногда очень важные штрихи вносит в истолкование произведения публичное исполнение. И ученику и педагогу важно сохранить к моменту выступления свежесть отношения к произведению, какой бы напряженной и продолжительной ни была предшествующая работа. Ученик играет в присутствии аудитории на другом инструменте, в ином помещении. Все это создает необычное, приподнятое состояние, лишь в том случае, если он свободно владеет произведением и играет его с удовольствием. И педагог слушает ученика по-новому, как бы со стороны. Он забывает о проделанной работе, отвлекается от деталей, слушает только музыку как будто в первый раз. Не легко педагогу настроится на такой возвышенный лад, над ним довлеет груз тяжелой работы, он волнуется за ученика. Но волнение бывает разным: боязливым и разрушительным, но бывает творческим. Творческое волнение педагога помогает ему услышать самое важное в игре ученика.

Публичным исполнением - однократным или повторным завершается для ученика работа над музыкальным произведением. Для ученика, но не для педагога. Выступления учеников дают педагогу пищу для раздумий, самопроверки, для анализа пути развития каждого ученика.

Список используемой литературы

М.Фейгин "Индивидуальность ученика и искусство педагога". М;1975