

Муниципальное бюджетное учреждение
дополнительного образования
«Детская школа искусств»
Рузаевского муниципального района

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА

Этапы и основные методы работы над фортепианным (музыкальным) произведением

Подготовила
преподаватель Жаворонкова О.Н.

2023 г.

Введение

Творческий процесс работы над музыкальным произведением рассматривался в трудах многих выдающихся деятелей фортепианного искусства А. Вицинского, С.Е. Фейнберга, А.П. Щапова, Б. Милича и других. В основном этот процесс подразделялся на три этапа, в современной методологии говорится о четырех этапах. Карл Черни называл эти этапы *«разбором, техническим освоением, художественной отделкой»* [2, 8]; А.П. Щапов характеризовал их как *начальный, «ранний срединный», «поздний срединный», заключительный* [13; 79,87,100]; Г. Гинзбург – *«зарождение образа, элементарная работа, приспособление»* [3]; А. Вицинский – *первоначальное формирование музыкального образа, техническое овладение произведением, исполнительская реализация музыкального образа* [2].

Актуальность нашей работы в том, что в учебной практике зачастую детализируется содержание основного центрального этапа работы (несомненно, самого емкого), и не достаточно уделяется внимания первому и последнему этапу, в результате музыкальное произведение утрачивает свой стержень, единство мысли, вложенное в него автором. Фрагментарное исполнение, искажающее музыкальное содержание, порождает у слушательской аудитории фрагментарное восприятие, поэтому одной из задач педагога является воспитание архитектурного чувства учащихся - умения охватить

композицию произведения и определить место и роль каждого элемента в стройном целом.

В своей работе мы остановимся на рассмотрении четырех этапов работы над музыкальным произведением: ознакомления, работы над деталями, оформлении (то есть приспособлении и корректировки деталей) и подготовки пьесы к сценическому воплощению.

Первый этап – ознакомление

На этапе ознакомления с произведением **цель** педагогической деятельности состоит в развитии синтетического мышления учащихся, формировании установки на создание первоначального образа пьесы, что потребует расширения интеллектуального фона учащихся и обогащения их музыкального багажа.

Начальный этап работы над пьесой ставит перед собой выполнение следующих **задач**: осознать контуры звуковой формы (высотность, ритмика); прочесть и осмыслить ремарки; проанализировать основные технические моменты (аппликатура, штрихи); обнаружить наиболее заметные элементы выразительности; осознать целостность содержания пьесы на основе музыкально-теоретического анализа.

Знакомство ученика с произведением следует проводить с помощью следующих **методов**: чтение с листа (эскизное проигрывание); краткий музыкально-теоретический анализ произведения; показ педагога.

Для выполнения такой работы необходимо вместе с учеником проследить ход становления авторской мысли, разобраться в логике ее развертывания. Огромную пользу во время таких предварительных просмотров принесет исполнителю краткий, лаконичный музыкально-теоретический анализ произведения, углубление которого будет далее продолжаться на всем протяжении работы над сочинением. Такой сжатый анализ будет способствовать быстрому ориентированию учащегося в контурах формы звукового полотна.

Второй этап – работа над деталями

Цель второго этапа работы над музыкальным произведением подразумевает подробное изучение авторского текста. Скрупулезное изучение нотной записи проясняет процессы развития произведения, уточняет внутренне слуховое представление о каждой грани образа, учит понимать и ценить роль отдельных средств музыкальной выразительности внутри художественного целого.

Задачи второго этапа: разобрать нотный текст; объединить все элементы мелодической линии; достичь гладкости и непрерывности изложения.

Подробное изучение авторского текста целесообразно проводить с помощью следующих **методов**: возврат на определенное расстояние; дробление на звенья; счет вслух; простукивание ритмического рисунка отдельных голосов до игры на инструменте; «унификация ритмики» (С.И. Савшинский); прочтение вслух всех нот; проигрывание голосов одним пальцем вне ритма; «осторожное» проигрывание; сольфеджирование; игра (вне ритма) с предварительным названием каждого пальца; беззвучное контактирование пальцев с клавишами; вычленение простого из сложного; преувеличенный, гиперболизированный показ; наводящие вопросы; «звук-слово» или подстрочный текст; «нескучные способы борьбы с трудными местами» (Г.Хохрякова).

Разбор нотного текста является одним из основных способов точного осознания контуров звуковой ткани, он должен обязательно сочетаться и с прочтением и осмыслением ремарок. Необходимо помнить что всякая «случайная» неточность игры в самом начале работы ведет к искажению формирующегося образа, и что ошибки, допущенные при первом разборе, нередко прочно укореняются и сильно тормозят разучивание пьесы. Часто приходится слышать мнение, что начальный разбор должен быть настолько медленным, чтобы ученик мог, играя подряд целую часть пьесы, не допускать ошибок и остановок. Едва ли это правильно, ибо такой медленный темп приводит к совершенному

обесмысливанию игры. Поэтому целесообразно при начальном разборе использование *метода дробления на звенья*.

Суть *метода «унификации ритмики»* [10] состоит в том, что долгие звуки предварительно раздробляются на несколько повторных более коротких (соответственно соседним длительностям), а паузы заполняются извлечением какого-либо подходящего звука или аккорда; таким способом ученик предельно наглядно усваивает временные расстояния.

Осознание клавиатурного рисунка вовсе не то же что расшифровка нотных знаков: ученик младших классов, даже правильно прочитав нотный знак, далеко не всегда находит нужную клавишу. Здесь полезен *метод проигрывания голоса одним пальцем* (освобождающий ученика от забот о точной реализации аппликатуры) вне ритма, называя вслух каждый звук до его извлечения, а не после, как это обычно стремятся сделать дети. *Метод сольфеджирования и свободное от неточностей «осторожное» проигрывание* являются основными способом, ведущими к слуховому осознанию высотного рисунка. При систематической работе в этом направлении можно добиться, что ученик научится одновременно играть всю ткань и сольфеджировать один из голосов.

Метод игры с предварительным названием каждого пальца и метод беззвучного контактирования пальцев с клавиатурой способствуют устранению желания скорее услышать следующие звуки, которое является одним из основных препятствий к тщательному разбору текста вообще.

Руководствуясь *методическим приемом вычленения простого из сложного*, можно облегчить восприятие музыки, временно фиксируя внимание ученика на одних заданиях и допуская при этом лишь приблизительное выполнение других. Например, при точном прочтении высотности и аппликатуры, можно временно лишь слухом контролировать метрику или же, сохраняя точность и осмысленность исполнения всех трех названных компонентов, постепенно подключать новые (ощущение фразы, динамики, штрихов и т.д.). Велика роль распространенного в практике *метода исполнительского показа* как средства, подсказывающего пути овладения конкретными исполнительскими задачами и трудностями. Выше упоминалось о показе-исполнении, необходимом для ученика до начала работы над музыкальным произведением. Однако такой целостный показ переходит далее в стадию расчлененного показа отдельных художественных и технических деталей. Одним из таких характерных моментов является *преувеличенный, гиперболизированный показ*, подчеркнуто демонстрирующий ученику не вполне удающиеся ему звуковые и технические детали исполнения.

Для активизации самостоятельности исполнительских решений полезен *метод наводящих вопросов* [9, 16], например: «Что тебе в этой пьесе совсем не удалось?», «Красиво ли это звучало?» и т.д. Для воспитания самостоятельности ученика этот метод может быть использован и в таких заданиях, как обозначение учеником аппликатуры в отдельных отрывках произведения или цезур между мелодическими построениями.

Суть *метода «звук-слово» или подстрочный текст* заключается в том, что к музыкальной фразе или к интонационному обороту подбирается словесный текст, что позволяет ученику точнее почувствовать выразительность музыки: интонационные акценты, окончания фраз. Например, для мажорного трезвучия снизу вверх: «По-дой-ди!», для минорного трезвучия сверху вниз: «У-хо-ди!»; для пятипальцевой последовательности: «Вот иду я вверх», «вот иду я вниз». А.Артоболевская в своем учебном пособии «Первая встреча с музыкой» [1] в кратких пояснениях к пьесам приводит примеры стихотворений, помогающих почувствовать настроение произведения, выдерживать точность ритма. К.А. Мартинсен советовал всем педагогам использовать метод «звук-слово» «импровизируя на ходу» [8, 102].

На этапе разучивания произведений с учащимися младшего возраста, следуя принципу ускорения темпов прохождения учебного материала и с целью отхода от механической «зубрежки», полезно использовать *метод «нескучных способов разучивания»*, рекомендованный Г. Хохряковой [12].

Процесс разучивания методом «нескучных способов» состоит из нескольких этапов:

- 1) Учитель предлагает ученику «покататься» на руке учителя. Рука ученика должна почувствовать себя пассажиром самолета, задремавшим в удобном кресле. При этом ученик хорошо ощущает движение, сущность штрихов. Чуткость ученика обостряется еще больше, если глаза будут закрыты.
- 2) Игра ансамблем. При этом получается целостное исполнение, хорошее качество достигается вдвоем сравнительно легко.
- 3) Способ игры через «увеличительное стекло» был рекомендован еще К.Н. Игумновым, он позволяет «рассмотреть» все переплетения звуков, вслушаться в звучание и в свои движения в медленном темпе.
- 4) Способ «поделим трудности на двоих» (при котором играют учитель и ученик, меняясь на цезурах), позволяет провести соревнование, кто окажется более ловким (разумеется, учитель нарочно иногда не успевает или промахивается).
- 5) Если ученик не соглашается с аппликатурой, ему предлагается придумать свой вариант, и доказать что она не хуже. Учитель защищает аппликатуру, проставленную в нотах. В таком честном диспуте может уступить и ученик и педагог – в любом случае это лучше, чем просто потребовать: «соблюдай аппликатуру!» - если ученик не понял ее смысла.
- 6) Разучивание с конца. Сыграть последнее построение, потом начать «на шаг» раньше, и так приближаться к началу трудного места. Делить не механически, а подчиняясь логике музыкальной речи.
- 7) Игра «замри-отомри». Учитель исполняет произведение, а ученик в любой момент говорит: «Замри!». Как только будет сказано «Отомри!» - играет дальше. Потом учитель и ученик меняются ролями. Задача педагога – удачно выбрать момент остановки: момент начала неудобного места, судорожного движения. Между «замри» и «отомри» - несколько мгновений спокойной сосредоточенности, «нацеливания» на движение, предслышания звука. Игра хорошо помогает при затруднениях в моменты, требующие мгновенной смены состояния: внезапное изменение фактуры, динамики, темпа, перелет рук.

Третий этап – оформление

Цель третьего этапа достижение целостности исполнения произведения, объединение выученных деталей в цельный организм.

Задачи: развить навыки перспективного слухового мышления и антиципации (умение представлять результаты своего действия еще до его осуществления); достичь гладкого и незатрудненного исполнения (и по нотам, и на память): преодолеть двигательные трудности; сцепить игровые образы; углубить выразительность игры; уточнить звучность (распределить силу звука, педализацию); уточнить ритмику, добиться единства темпа. Анализ является неотъемлемой стадией работы музыканта над оформлением звукового образа. Он способствует выкристаллизовыванию в осознании исполнителя ясных и четких слуховых представлений о деталях произведения. На основе этих представлений пианист постигает ближайшие логические связи сочинения. Далее благодаря длинному слуховому мышлению учащийся начинает охватывать более далекие смысловые соотношения. Он постепенно начинает предвосхищать, прогнозировать наступление того или иного фрагмента произведения, что свидетельствует об овладении навыками антиципации, то есть умением представлять результаты своего действия еще до его осуществления. Для решения поставленных задач используются следующие **методы** работы: пробные проигрывания пьесы целиком; занятия «в представлении»; дирижирование; сопоставление между собой небольших отрезков музыки из разных частей; многократные повторения; постепенное удлинение музыкальной мысли; варианты (ритмические, силовые, артикуляционные).

Пробные проигрывания позволяют исполнителю определить пропорции деталей сочинения в целостном полотне и откорректировать их между собой. Благодаря пробным исполнениям пианист сможет выявить степень логичности переходов между построениями, устранить неточности ритмического становления музыки, динамического

развертывания исполнительского образа. Пробные исполнения позволят обнаружить технические недостатки игры.

Необходимо сочетать пробные проигрывания целиком с непрекращающимся углубленным трудом над деталями и частями произведения.

Помимо пробных проигрываний, одним из звеньев в овладении формой сочинения должны стать занятия музыканта *без инструмента, работа «в уме», «в представлении»* [8, 90]. К. Лаймер считал, что отстранение от реальных, игровых проблем, отключение пальцевых (мышечных) автоматизмов приведет к активизации фантазии музыканта. Й. Гофман говорил, что этот метод необходим для того «чтобы вновь достигнутые результаты... могли созреть в мозгу и как бы войти в вашу плоть и кровь» [4, 21].

Методика формирования навыка исполнения произведения вне опоры на реальное звучание должна быть построена исходя из уровня индивидуальной подготовки учащихся, и носить характер постепенно возрастающей сложности. Вначале это будут представления небольших произведений, затем более крупных разделов, вплоть до объединения частей в цикле.

«Дирижерский» метод работы [5] является уникальной формой занятий, так как позволяет объять все произведение «одним круговым движением, непрерывной дуговой нитью». Такой охват поможет музыканту передать безостановочность течения звукового потока, что, несомненно, будет способствовать стройности формы произведения. Иными словами, дирижерский метод поможет выявить степень овладения учеником навыками горизонтального мышления и антиципации. Особое значение приобретает дирижирование при организации временной структуры пьесы, в укреплении чувства ритма музыканта. Дирижирование поможет музыканту услышать тишину, превратить «беззвучие» в музыку. *Сопоставление между собой выхваченных небольших отрезков музыки* из разных частей способствует достижению единства темпа.

Методы многократных повторений и постепенного удлинения полезны в работе над двигательными-трудными участками произведения. Метод «постепенного удлинения» имеет две разновидности: постепенное удлинение «влево», например, присоединение к последнему звену пассажа последовательного одного, двух, трех и т.д. предыдущих звеньев; постепенное удлинение «вправо», например, присоединение к начальному звену пассажа последовательно одного, двух, трех и т.д. дальнейших звеньев.

Вторая разновидность значительно более распространена в практике, чем первая, однако первая, будучи для ученика более трудной, часто дает больший эффект.

В плане закрепления технической работы на 3 этапе может сыграть большую роль применение *«метода вариантов»* [13, 95] в его различных видах.

В практике широко распространены: «ритмические варианты», применяемые при проработке звуковых линий из ровных мелких длительностей; силовые варианты, например, замедленная игра ровным forte или (реже) предельно слабым звуком, или варьирование нюансировки (в этюдах), или варьирование относительной силы голосов (в полифонии) и т.п.; артикуляционные варианты, например, игра non legato или staccato взамен legato.

Используя в работе перечисленные выше методы, необходимо учитывать рекомендации данные С.Е. Фейнбергом: «Упражнение приносит пользу, если оно связано с концентрированным вниманием. Оно бесполезно и даже вредно, если учащийся невнимателен и рассеян и кое-как дотягивает положенные ему два часа экзерсисов». [11, 191]

Четвертый этап – подготовка к сценическому воплощению

Цель заключительного этапа работы музыканта над произведением состоит в достижении уровня «эстетической завершенности» интерпретации.

Охват формы возможен лишь в том случае, если музыкант сможет подняться над реальностью и превратиться из непосредственного участника событий в режиссера музыкального действия. Такой подход к форме позволит исполнителю достичь в

интерпретации равновесия между интеллектуальным началом и силой непосредственного чувства, добиться необходимого соотношения между рационально-логическим и эмоциональным.

Таким образом, на этапе подготовки пьесы к сценическому воплощению ставятся следующие **задачи**: совершенствовать способности ученика к синтезированию; играть пьесу совершенно уверенно, убежденно, убедительно; играть пьесу в любой обстановке, на любом инструменте, перед любыми слушателями.

Достигнуть этого возможно благодаря дальнейшему укреплению навыков перспективного слухового мышления и антиципации, с помощью следующих **методов**: исполнение произведения целиком, приобретающий характер сценического выступления; занятие в представлении; «раздвинутые проигрывания».

Игра целиком перед воображаемыми зрителями укрепляет не только горизонтальный слух исполнителя (перспективное мышление) и умение создавать предваряющее слуховое представление (навык антиципации).

Исполнение произведения от начала до конца укрепляет слуховое внимание музыканта и в первую очередь такое его качество, как сосредоточенность. Способность концентрироваться на исполняемом позволяет инструменталисту с помощью активного слухового контроля объективно оценивать реальное звучание и корректировать исполнение в желаемом направлении.

На заключительном этапе большое значение имеет *метод «раздвинутых проигрываний»* [13, 101] как всей пьесы в целом, так и отдельных эпизодов частей. Это значит, что проигрывания следуют одно за другим не сразу, а через некоторый промежуток времени, достаточный для того, чтобы непосредственные следы от игровых ощущений успевали сгладиться и, таким образом, следующее проигрывание происходило бы опять как бы «заново», то есть носило характер «первого», а не «второго» проигрывания. В промежутках можно проигрывать другие эпизоды пьесы или же производить текущую работу над другими пьесами.

Регулярная тренировка синтетической способности, осуществляемая на заключительном этапе работы над произведением с помощью методов исполнения целиком и занятий в представлении, приводит к рождению в сознании ученика «свернутой» (сжатой) модели интерпретации. Эта модель хранит в себе звуковой эталон формы пьесы и необходимый для его воплощения на инструменте арсенал пианистических движений. Под контролем творческого сознания музыканта такая модель способна развернуться в выстроенное повествование, отражающее логику становления художественной идеи произведения.

Заключение

Дети по своей природе реалисты. Поэтому они не всегда прилежно выполняют задания, если не видят перед собой ясной и достижимой цели. Серьезная задача педагога – заставить ребенка поверить, что все рекомендуемые приемы разучивания приведут к желательному результату.

Подчеркнем, что приведенные методы работы следует рассматривать как примерный образец, отталкиваясь от которого каждый педагог должен сделать свою личную схему, согласованную с его педагогическим опытом и конкретизировать соответственно особенностям каждого ученика и стадии его развития.

Ни одна из рассмотренных здесь установок и форм работы не будет учеником прочно усвоена, если он не будет достаточно часто практиковаться в ней на самом уроке под наблюдением педагога.

Использованная литература

1. Артоболевская А. Первая встреча с музыкой: уч.пособие. – М.: «Советский композитор», 1986.
2. Вицинский А.В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ. - М.: Классика-XXI, 2003. – 100 с.
3. Гинзбург Л. О работе над музыкальным произведением. 4-е.изд. М.,1981.

4. Гофман Й. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. - М.: Классика-XXI, 2002. – 192 с.
5. Каузова А.Г., Николаева А.И. Теория и методика обучения игре на фортепиано: учеб. ТЗЗ пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 316 с.
6. Коган Г. У врат мастерства. - М.: Классика-XXI, 2004. – 136 с.
7. Корто А. О фортепианном искусстве. Статьи, материалы, документы. М., 1965.
8. Мартинсен К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. – М.: Классика-XXI, 2002. – 120 с.
9. Милич Б. Воспитание ученика пианиста. – М.: Кифара, 2002. – 184 с.
10. Савшинский С. Работа пианиста над музыкальным произведением. М.-Л., 1964.
11. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. – М.: Классика-XXI, 2001. – 340 с.
12. Хохрякова Г. Фортепиано: возможно ли обучение без мучения? – на правах рукописи, 1998. – 62 с.
13. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище. – М.: Классика–XXI, 2001. – 176 с.