

МЕТОДИЧЕСКАЯ

РАЗРАБОТКА

НА ТЕМУ:

«РАБОТА НАД ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ

КРУПНОЙ ФОРМЫ

В МЛАДШИХ КЛАССАХ»

Исполнитель
Гвоздовская И.Е
Преподаватель
МОУ ДОД ДМШ №3

2006.

Учитель и ученик.

Одним из залогов плодотворности преподавательской работы является тесный контакт педагога с учеником. Их взаимопонимание основано на творческом интересе к познанию музыки.

Работая над музыкальным произведением, педагог, учитывая индивидуальность ребенка, стремится натолкнуть его на самостоятельные поиски и решения.

Наиболее сложным для ребенка является изучение произведений крупной формы. Поэтому необходимо обогащать и совершенствовать методы работы, помочь ученику найти целесообразные формы проработки.

Дети младшего школьного возраста воспринимают музыку непосредственно, конкретно и эмоционально. В связи с их ограниченной возможностью долго сосредотачивать внимание на отдельных деталях нотного текста педагог должен постоянно стимулировать их интерес к новому, давать толчок к воображению.

Вместе с тем уже в 3-4 классах появляется способность к опосредованному познанию музыки, в котором сочетаются образно-эмоциональное и логически-смысловое ее восприятие. Ученик начинает лучше слышать музыку. Он уже понимает, что в разработке, предположим, сонатины фа мажор Бетховена использованы мелодические обороты из экспозиции в новом гармоническом освещении, что красота гармонических звучаний, например, в "Андантино" Хачатуряна обусловлена ладовыми и тональными сопоставлениями в сопровождении, способствующими выразительному интонированию мелодии; он чувствует, как интересны модифицированные изложения полифонических тем у Баха, например, в "Маленькой прелюдии." Ми минор (из I тетради), где обращенные эпизоды темы переплетаются в общем потоке мелодического развития с ее первоначальным вариантом. Появляется, правда, еще не полностью осознанное ощущение связи пианистических приемов с выразительностью звучания, например, удачно подобранной аппликатуры - с ритмо-интонационной выуклостью воспроизведения мелодии.

Таким образом, арсенал средств педагогического воздействия обогащается элементами анализа выразительных возможностей музыки и ее инструментального воплощения. Постепенно у ученика появляется оценочное отношение к исполняемому им произведению. Чувственное восприятие становится чувственно-логическим. Оно может опираться на непосредственный эмоциональный критерий, а также на сравнение с опытом усвоения ранее пройденных произведений, т. е. носит все более осознанный характер.

Попытаемся проанализировать характер совместной работы педагога со школьником на разных этапах разучивания произведения крупной формы.

Опыт крупных пианистов-исполнителей показывает, что уже первое знакомство с произведением дает важный творческий импульс, воздействующий на его дальнейшее усвоение, т. к. при этом зарождается будущая трактовка образов, тем, мелодико-гармонического и полифонического разреза ткани, темпа.

У учащихся младших классов школ первое соприкосновение с музыкой выглядит иначе. В близких своему слуховому опыту пьесах (например песенно-танцевальных, из мира природы или детской жизни) ученик "угадывает" характер музыки, особенно отдельных, наиболее запоминающихся ее эпизодов. Однако далеко не каждому ребенку удается уловить при таком черновом проигрывании образное содержание произведения. Потому часто надо натолкнуть его на более самостоятельное эмоциональное отношение к музыке. Можно предложить ученику повторно сыграть пьесу или понравившийся ее отрывок, чтобы он полнее проявил свое понимание их. В сонатинах это может быть главная или побочная партии, в вариациях - тема или какая-либо вариация, в рондо - рефрен или понравившийся эпизод. Такое самостоятельное просмотренное произведение впоследствии должно быть подвергнуто педагогом более подробному исполнительскому анализу с учетом оценочной реакции ученика.

После короткой стадии активного ознакомления с произведением перед юным пианистом выдвигается задача детального разбора текста и его дальнейшего

освоения. Сперва необходимо вникнуть в музыкальный язык пьесы, ее образно-выразительные средства. Чем своевременнее ученик поймет особенности музыкальной речи, тем осмысленнее он приступит к овладению отдельными частностями произведения и его интерпретации в целом. Практика показывает, что знакомое слуху ребенка произведение быстрее разбирается и выучивается. Этим подтверждается необходимость постоянно расширять слушательский кругозор учащихся, не ограничиваясь их индивидуальными репертуарными планами. Часто, например, ребенок с удовольствием учит произведение, неоднократно слышанное им в исполнении его товарищей по классу.

Опытный педагог заранее может предугадать появление в разборе трудностей как объективного, так и субъективного плана, т.е. таких, которые заключены в самом произведении, в также зависят от индивидуальности ученика.

Для начинающего же педагога либо практиканта училища или вуза наиболее сложным является распознавание причин недостатков в игре ученика, особенно при разборе простых произведений, в которых, казалось бы, нет явных фактурных и музыкально-смысловых трудностей. В этих случаях педагогу надо как бы перевоплотиться в своего ученика с его уровнем исполнительских возможностей, почувствовать, что нового, непривычного для него есть в произведении, и что, даже при коротком разъяснении, он сможет быстро воспринять.

Одни ребята быстро схватывают существенные особенности разбираемого произведения, но потом менее упорно и целеустремленно решают художественно-исполнительские задачи. Другие же как будто медленно входят в текст, зато впоследствии прочно усваивают его и осмысленнее пользуются приобретенным.

При наблюдении за разбором и ратучиванием произведения и обдумывании предварительных методических рекомендаций педагог должен учитывать два основных момента: как усваивает ученик содержание пьесы и отдельные компоненты ее музыкального языка и как формируются его исполнительские приемы. Известны случаи, когда, оперируя якобы прогрессивными установками на развитие самостоятельности ребенка, педагог предлагает ему разобрать новое произведение, минуя стадию предварительного ознакомления с ним. Отсутствие хотя бы общего

представления о музыке порождает безынициативный, беспредметный разбор, лишенный понимания смысловой стороны музыки, приводит к длительному "топтанию" ученика на одном месте.

В зависимости от степени доступности произведения для того или иного учащегося по-разному применяется метод расчлененного, своего рода аналитического, разбора. Такое расчленение может осуществляться по горизонтали и по вертикали. Прежде всего педагог направляет сознание ученика на восприятие эмоционально-смысловых и структурных особенностей мелодии: ее жанрового колорита, интонационно-ритмической образности синтаксического членения, линии развития, ее рисунка при повторном изложении. Точно так же самостоятельно разбирается сопровождение. Притом, если мелодию ребенок распознает легко, то гораздо сложнее ему разобраться в гармонии. Вот почему на помощь слуховому восприятию последней нередко привлекаются дополнительные средства. Например, чтобы подчеркнуть красоту звучания гармонических переходов, полезно, проигрывая, отмечать их небольшим теплом и сменой педали. При этом возникает большая возможность услышать вертикаль. На первых порах можно рекомендовать исполнение одного элемента ткани учеником, а другого — педагогом. Уяснению художественной взаимосвязи мелодии и гармонии способствует также проигрывание гармонического фигурационного фона аккордовыми комплексами. Обнаружение связи баса с гармонией в трехэлементной фактуре — необходимый этап первоначального выгравания в партиту сопровождения.

Наблюдая разбор учеником нового текста, педагог должен сразу распознать причины неизбежного появления погрешностей в его игре, условно разделив их на две группы: первая связана с потерей слухового контроля (особенно в произведениях, сложных в фактурном, гармоническом и ритмическом отношении), другая обусловлена неграмотным прочтением нотной записи.

Во всех случаях педагог должен натолкнуть ученика на самостоятельное обнаружение своих ошибок. Например, при появлении фальшивой ноты в мелодии, не имеющей постоянного сопровождения, полезно проконтролировать слухом ее ладовую принадлежность. Для этого педагог, правильно играя мелодию,

1
присоединяет к ней схематически изложенный фон, отсутствующий в аккомпанементе. При ритмических неточностях важно сориентировать ученика не только на восприятие метрической схемы, но, главным образом, на жанрово-характерный рисунок ритма.

Чрезвычайно опасно формальное прочтение учеником авторских исполнительских указаний, касающихся динамики и артикуляции. Необходимо привить ему понимание образного подтекста каждого из них в зависимости от жанра или фактуры произведения. Например выпуклость динамических контрастов и артикуляционных штрихов больше соответствует маршевой, чем вальсовой музыке, срединные части произведения динамически могут быть выделены иначе, чем контрастирующие им крайние.

При первоначальном выгрызании в произведение, проходящем в замедленных темпах, ученик не всегда видит, что нового появится при исполнении музыки в надлежащем темпе. Заметнее всего это сказывается при подборе аппликатуры для пьес подвижного характера.

Таким образом, на стадии перехода от разбора к разучиванию и усвоению произведения следует обратить особое внимание на воспитание у учащихся навыков сознательной ориентировки в аппликатуре.

Совершенно недопустимо использование младшими школьниками уже на первых уроках не проверенной педагогом аппликатуры. Справедливо требуя выразительного и технически упорядоченного исполнения, малоспытный преподаватель часто упускает из виду, что найденная учеником аппликатура может быть приемлема лишь на этапе черновой работы над произведением. Важно увидеть, окажется ли она удовлетворительной для будущего исполнения произведения целиком в надлежащем темпе. Дело в том, что дети часто выбирают аппликатурные приемы неосознанно, закрепляя их сразу в двигательном опыте. В результате, особенно у учеников, не гибко усваивающих технические навыки, возникают срывы в исполнении, главным образом, сложных в фактурном отношении мест.

Хорошей школой для начинающих педагогов является сравнение аппикатурных принципов и приемов крупнейших пианистов, используемых ими в редакциях произведений классической и современной музыки.

3

Наблюдения и методические решения педагога в период работы ученика над деталями текста связаны со звуковыми и техническими недочетами в его игре. Существующие рекомендации по вопросам работы над исполнительскими трудностями должны реализовываться в каждом отдельном случае по-разному с учетом индивидуальности учащегося и особенностей рассматриваемого произведения.

При анализе исполнительских трудностей мы намеренно заостряем внимание на наиболее распространенных недостатках при воспроизведении сложных разделов произведения. В период проработки учеником отдельных эпизодов и дальнейшем объединении их в более крупные части процесс наблюдения педагога должен быть особенно гибким, диалектически изменчивым. В него включаются сравнение с игрой на предыдущем уроке и выявление новых недочетов.

Особенно важно распознать косвенные факторы, влияющие на выразительность и точность исполнения данного произведения. В этом случае наблюдение должно быть направлено на весь сложный комплекс взаимосвязанных пианистических действий. Тут опасной бывает рекомендация единственного способа работы над данной трудностью, изолированной от всего "окружения" в фортепианной фактуре. Так, при проверке ритмо-динамических неполадок в подвижных фигурах партии правой руки существенную роль может сыграть "дирижерская" функция четко пульсирующей ритмики простейшего аккомпанемента в партии левой руки.

Ученик младших классов самостоятельно может обнаружить "трудное место" в произведении, реже — определить, в чем его сложность, и еще реже — найти пути ее преодоления. Все эти три компонента методико-психологической установки ("где", "почему", "как") должны быть всегда в распоряжении педагога в период выработки учеником самостоятельных навыков.

Чтобы ребенок понял, почему исполнение того или иного эпизода произведения ему не удастся, педагог прибегает к наглядному методу сравнения. Например он показывает определенный прием звукоизвлечения, сравнивая его с тем, которым пользуется ученик. Таким же образом при изменении динамической нюансировки легко убедиться, что новое звучание помогает преодолению технической трудности. Во многих случаях причина легко

устраняется, если ребенок сам, наблюдая и схватывая художественно-звуковую и моторно-тактильную манеру показа педагога, сразу же по-новому воспроизведет ранее не удававшееся ему место.

Чрезвычайно полезным в разрешении задачи, как преодолеть трудность, является расчленение педагогом заданного ребенку произведения в его присутствии в манере, близкой его индивидуальным исполнительским возможностям.

Особенно важны темп и динамика, в которых прорабатывается технически сложный эпизод. Обычные рекомендации педагога: "Учи медленно, громко" — не только не выполняются в домашних занятиях, но, по сути, очень односторонне влияют на развитие техники в целом. Не случайно в лучшем плавнистическом опыте прошлого и современности в работу над техникой включаются более гибкие темпо-динамические градации. Учить нужно не в "застойном" (Э. Петри), в в том среднем, допустимом на данном этапе темпе, в котором ученик и слышит звуковую ткань, и ощущает звукоизлечение. Чередование такого "тренировочного" темпа с необходимым (в будущем основным) — явление совершенно закономерное. Игрой в основном темпе ученик проверяет достигнутое и выявляет еще имеющиеся недостатки.

Наблюдаемое часто явление "забалтывания" ранее удававшихся мест можно объяснить двумя причинами: 1) неорганизованной (как правило, в быстрых темпах) проработкой учеником трудных эпизодов; 2) использованием не закрепленного на уроке технического приема. По сути, длительное повторение, особенно в одной манере, трудного места приводит к частичному разрушению уже автоматизированного технического навыка. Таким образом, кривая успеха ученика после подъема неизбежно будет падать. Заметнее всего это проявляется у детей, недостаточно гибко приспосабливающихся к техническим навыкам.

Как мы видим, причиной технической неудачи являются одновременно не замеченные педагогом явления дезавтоматизации, т.е. потери ритмической и динамической точности в технических эпизодах. Процесс же восстановления разрушенных навыков у большинства учащихся проходит затрудненно и требует изыскания педагогом новых средств. В этих случаях полезно предложить ученику поработать над неудавшимся эпизодом на иной основе, например, с помощью

4

кантилены или изменения динамических градаций. Особенно полезен темпо-динамический прием, суть которого состоит в том, что при проигрывании подвижного пассажи темп намеренно слегка притормаживается и звучание усиливается в местах явного нарушения технической точности исполнения.

Особо ответственным являясь также заключительный этап работы над произведением. Здесь рекомендации педагога, касающиеся самостоятельной работы учащегося, предполагают такую музыкально-психологическую установку. Если ранее успех тщательной работы над деталями контролировался эпизодическим проигрыванием целого, то на данном этапе главной задачей является воспитание умения мыслить "горизонтально", охватывая произведение целиком и одновременно контролируя слухом сложные в звуковом и техническом отношениях места. Самонастройка ученика на внутреннее слышание предстоящего исполнения обычно должна начинаться с ощущения основного темпа произведения.

Уже в классной обстановке — на ряде уроков, предшествующих открытому выступлению, должна господствовать атмосфера эстрады: крышка рояля поднята, педагог сидит на расстоянии в роли слушателя, присутствуют и другие учащиеся. Дети младших классов, в основном, не проявляют на репетициях в классе или в зале той нервной напряженности, а то и страха, которые появляются у старшеклассников, — чаще всего у них преобладает праздничное, приподнятое настроение.

Однако недостаточная включенность внимания, характерная для возраста, по своему проявляется в такой необычной обстановке и требует от педагога чуткой реакции, направленной на активизацию эмоционально-слуховой сферы ребенка.

Наиболее эффективны уроки, где все внимание сосредотачивается на художественной сути музыки и конкретных способах ее усвоения. Поэтому часто приходится ограничиваться лишь глубокой проработкой одного-двух произведений крупной формы.

Необходимость закрепления на каждом занятии всего показанного не является обязательной. Все зависит от быстроты и гибкости музыкально-двигательной реакции учащегося и понимания им своих задач. Важно, чтобы ребенок эскизно усвоил новый навык или слуховое ощущение и знал, как

работать над ним дома. Не менее существенно включение в содержание урока проверки уровня самостоятельности ученика, начиная с предложения ему простейших заданий, например найти главную или побочную партии, рассказать как они изменяются в репризной части произведения, проанализировать построение разработки, если это сонатина. В вариациях необходимо проанализировать построение каждой вариации, на чем основано варьирование темы, какая вариация звучит более красиво. Постараться чтобы ученик сам раскрыл характер каждой вариации и попытался понять с помощью каких музыкальных средств достигнут тот или иной образ.

Ученик должен знать смысл итальянских терминов, обозначающих исполнительские указания в нотном тексте, и уметь перевести их на русский язык.

Для некоторых, особенно невнимательных детей бесполезно проводить часть уроков под девизом: "как я учу дома". Такое наблюдение поможет педагогу выявить те стороны самостоятельной работы ученика, над которыми он, возможно не задумывался.

Контакт педагога с учеником на уроке наступает тогда, когда каждый из них испытывает интерес к занятиям, удовлетворенность их результатами, когда ученик увлечен все новыми и новыми художественно-образными переживаниями и ясно представляет себе стоящие перед ним логически-смысловые задачи.

Эмоциональное и аналитическое вначале в методах изучения произведений крупной формы взаимосвязаны. На разных стадиях работы над сонатинами или вариациями и в зависимости от способностей ученика каждый раздел избирательно выдвигается на передний план, будь то экспозиция, разработка или реприза в сонатине, рефрен или какой-либо эпизод в рондо, тема или вариация.

Распознавание индивидуальности ученика, типа его музыкально-исполнительского дарования помогает выработать систему необходимых для него средств воздействия.

Залогом продуктивной работы педагога и ученика является их общая

звнтересованность в совместном творческом труде. Обучение должно строиться на основе доступности, конкретности, художественной яркости методических приемов преподавания.

Общие принципы работы над произведениями крупной формы.

Произведения крупной формы включаются в программу с первого класса.

Трудности в работе над произведениями крупной формы следующие:

- 1) в охвате формы
- 2) в темпе - сохранить единый темп
- 3) большой объем
- 4) большое разнообразие музыкального образования
- 5) наличие различных контрастных образов, разнообразие техники
- 6) нужно уметь переключить внимание с одной художественной задачи на другую.

После первого прочтения текста сразу же начинается детальная работа над произведением. В этой работе необходимо вычленение последовательных слуховых задач. Поэтому приходится сначала концентрировать внимание на чем-нибудь одном и затем постепенно множить элементы музыкальной ткани слышимые одновременно.

Следует отметить, что в начале обучения большую роль играет формальное выполнение учеником всех обозначений. Даже от являющегося можно требовать, чтобы все написанное в нотах, неукоснительно выполнялось. Привычка точного чтения текста, воспитанная с детства, является необходимой и важнейшей предпосылкой действительного умения читать текст. Работая над произведениями крупной формы педагог должен помочь учащемуся найти определенный выразительный смысл в каждой смене гармонии, в изменении темпа или фактуры, в мелодическом обороте, в штрихах, в особенностях формы. Прочсть музыкальное содержание сонаты - значит почувствовать характер музыки, и все детали текста воспринимать, как носителей этого характера- содержания. Педагог должен постоянно стремиться воссоединит

две стороны восприятия текста учеником: показать ученику, как зависит выразительность его игры от выполнения указанных в тексте штрихов и оттенков. Начинаящий ученик, знакомясь впервые с произведениями крупной формы, например, с вариациями или рондо, должен осознавать как зависит характер музыки от исполнения того или иного штриха, оттенка.

Этапы работы над произведениями крупной формы.

Работа над произведениями крупной формы делится на несколько этапов.

1. Предварительное ознакомление и разбор.
2. Работа над текстом - выучивание ткани произведения и техническая работа, работа по кускам.
3. Этап целостного оформления произведения.

Предварительное ознакомление и разбор. Прежде всего педагог должен вызвать у ученика интерес к произведению. Ученик должен понять характер музыки, представить темп, понять содержание. Хорошо послушать произведение в зале. Выделить основную мысль, понять логику развития. Полезно просольфеджировать новое произведение, так как это развивает внутренний слух. С самых первых шагов разучивания произведения с учеником нужно работать над точностью штрихов, аппликатуры, расставить удобную для данного ученика аппликатуру. Затем на этом же этапе проводится музыкально-теоретический анализ, который постепенно со временем будет углубляться. Это зависит от возраста и от степени развития ученика. Проходит знакомство с творчеством композитора, установить место данного произведения в ряду других произведений этого композитора. Дальше проводится структурный анализ произведения. В сонатинах определяется экспозиция, разработка, реприза, разбирается характер главной и побочной партий. Нужно разобрать как изменяется главная и побочная партии в разработке и в репризе и с помощью каких музыкальных средств. В вариациях исследуются особенности каждой части (вариаций). В рондо - эпизоды. Завершает первый этап работы мелодический и гармонический анализ. Подробно анализируется движение голосов, определяются кульминации

модуляционный план, особенности мелодий и гармоний данного произведения, связывать с содержанием.

Второй этап самый объемный. На ранней стадии перед учеником явится большое число самых различных задач. После разбора текста сразу же начинается детальная работа над произведением. В этой работе необходимо вычленение последовательных слуховых задач. Проходит работа по кускам. Чем больше задач тем мельче должны быть куски. Иногда это отдельные мотивы и интонации. Задачи ставятся самые разнообразные: найти более точные средства выразительности, добиться ритмической точности, правильного голосоведения, соотношение мелодии и аккомпанемента, основные особенности импровизации. Ученик добивается исполнения музыкальных задач неоднократным повторением. Постепенно то, что не получалось становится более удобным, легким. Чтобы научить ученика правильно работать, надо научить правильно членить на куски произведение. Куски должны быть закончены по мысли, заботиться о сцеплении, начинать с самого трудного. Приходится сначала концентрировать внимание на чем-нибудь одном и затем постепенно множить элементы музыкальной ткани.

Существует три формы работы по кускам: с поправками, с замедлениями и приостановками, игра гладкая без остановок, но при этом мысленно запоминать не получившиеся места. При работе над кусками надо учить партию каждой руки отдельно. Анализируя произведение по кускам педагог должен обращать внимание ребенка на то, что все детали помогают наиболее полно раскрыть основную идею произведения. Расчлененность произведения поможет педагогу ставить конкретные задачи, организовывать внимание ученика, осмыслить цезуры. Играв отдельные куски, нельзя выпускать из виду художественные задачи (певучесть, эмоциональность). Желая систематизировать процесс слухового выучивания произведения, можно разделить его на несколько составных частей - направлений работы.

Слушание мелодии, ее тембровой окраски, выразительности и плавности дослушивание в ней долгих звуков, умение найти "центры тяготения" соотношения силы звука в различных мотивах, т. е. поиски импровизации

мелодии и работа над фразировкой.

Слушание сопровождения, его ровности, точности и выразительности звучания.

Слушание мелодии и сопровождения вместе, сопоставление силы и тембра звука основной мелодической линии и аккомпанемента в гомофонном гармоническом изложении.

Слушание полифонических элементов музыкальной ткани - подголосков, контрапунктических сопровождений, диалогических построений фактуры, наконец, слушание равноправных голосов - их соотношения.

Вслушивание в гармоническую структуру произведения, в его модуляционный план, слушание единой линии сквозного, гармонического развития.

И, наконец, слушание при исполнении. Здесь важно умение распределить внимание, направить его на все, ранее прослушанные отдельно (и изученные таким образом, исполнительски), элементы музыкальной ткани.

Методы работы педагога, ведущие к достижению слуховой активности ученика, можно разделить на две группы. К первой группе мы условно относим те из них, которые органично связаны с данным произведением. Работая учеником над произведением, педагог ставит в центре его слухового внимания определенный элемент ткани (мелодический оборот, подголосок, гармонию или характер звучания и таким образом нацеливает его слух.

Вторая группа - те специальные педагогические приемы, которые уже сами по себе обостряют и "настраивают" чуткость слуха учащегося, заставляют прислушиваться, т. е. собирают его слуховое внимание. У каждого педагога есть своя "система средств воздействия" на учащихся, в частности, приемы, которые обостряют эмоциональное восприятие музыки и "открывают уши". Педагог может, привлекая различные ассоциации, создать соответствующее настроение, обостряющее чуткость слуха учащегося. Например, скажи ребенку: "Представь себе, как ночью мышка скребется за печкой, прислушайся".¹ Обычно ученик настораживается после подобных слов. Педагог использует это: "Теперь играй, слушай то-то и то-то" (следуют конкретные

указания по поводу играемого произведения). Более взрослому ученику можно посоветовать как бы прислушавшаяся к шелесту листьев или плеску волн, к ночным шорохам. Таким образом прежде всего следует воспитывать умение слушать себя.

Найти необходимую нюансировку иногда поможет умение представить мелодию в исполнении хорошего певца, скрипача или виолончелиста. Научившись слушать и выразительно интонировать отдельно мелодию, полезно затем при исполнении всех элементов музыкальной ткани некоторое время играть мелодию преувеличенно выпукло, звончательно возвышая ее над

сопровождением. Фортепианная музыка вся полифонична в широком смысле слова. Элементы полифонии встречаются и в произведениях крупной формы. Для того чтобы слышать произведение по голосам следует работать, концентрируя вначале внимание и слух на одном из них - верхнем. Играются оба голоса, но по-разному: верхний, на который направлено внимание, - F (громко, выразительно), нижний - P (тихо, ровно). Практика показывает, что эта работа требует именно такого большого различия в силе звука и выразительности. Тогда ясно слышен не только верхний, главный в данный момент, голос, но и нижний. Они как бы играют на разных инструментах. Потом переносим внимание на нижний голос. Играем его громко, а верхний тихо. На сей раз (оба) слышны и воспринимаются еще более отчетливо, нижний - потому, что он чрезвычайно "приблизжен", а верхний - потому, что он уже хорошо нам знаком. При занятиях таким способом можно проучивать побочные партии в сонатинах или вариациях с полифоническими элементами. Для учащегося проясняется звуковая картина. Играя потом оба голоса как равноправные, он ровно слышит выразительное течение каждого голоса (фразировку, нюансировку).

Одной из важнейших задач является необходимость выявить гармоническую канву произведения. Каждая модуляция, изменение гармонической окраски, интересное сопоставление аккордов, секвенция служат импульсом для динамического, тембрового, ритмического нюанса.

Технически трудные эпизоды нужно проучивать теми же способами, что и

этиды. Нужно выяснить вид техники, особенности развития. При работе с начинающими на это уделяется больше времени на уроке. Важно приучить ученика к правильным двигательным ощущениям. Проучивать в медленном темпе с несколько преувеличенной динамикой. Технические варианты (остановки, чередование различных штрихов, различные приемы звукоизвлечения) помогают освежить внимание, разнообразят работу, помогают укрепить пальцы. Эти приемы применяются с 3-4 классов.

Третий этап - это "собрание" и охват целого, это итог всего комплекса работы.

Вариации.

Особенность этой формы в сочетании элементов крупной и малой формы. Каждая отдельно взятая вариация - это миниатюра, обычно лаконичная, законченная, требующая отточенности в исполнении. Исполнение вариаций требует единства развития. Главное - добиться музыкального развития, прийти к кульминации, соблюдать строгие темповые соотношения. Большое значение имеют цезуры. Исполнение двух соседних, сходных по типу вариаций без цезуры помогает объединить, укрупнить форму. Значение отдельной вариации можно подчеркнуть выдержав перед ней "настораживающую" цезуру. Единство вариационного цикла достигается благодаря наличию мотива.

Методы варьирования:

Строгие вариации: орнаментальное варьирование - фигурационная обработка мелодии, варьирование гармонических фигураций в сопровождении. При этом на протяжении всего цикла сохраняется тональность, композиторы вводят ладовый контраст.

Свободные вариации. Каждая вариация представляется ярко выраженной, носит индивидуальный характер. Кроме того часто меняется тональность и изменяется колорит темы.

Гликинские вариации. Варьирование гармоний и фактуры при неизменной теме.

В работе над вариационной формой исполнительское внимание ученика

направляется на постижение художественно-образной, pianisticкой и структурной сторон всего произведения, отдельных вариаций или их циклов. В вариациях ученик должен выявить элементы изменчивости музыкальной ткани в сочетании с их повторностью. В строгих вариациях, в основном, сохраняются структурные свойства темы: ее протяженность, темп, тональность. На свободные вариации не распространяются эти ограничения. В них нет тождественности в приемах варьирования.

Вариациям отечественной (классической и советской) музыки, в основном, присуща форма свободного изложения, порой сочетаемая и со строгостью письма. Некоторые вариации в-образном отношении бывают настолько удалены от темы, что часто представляют собой как бы отдельные небольшие пьесы, отличающиеся своей жанровой характерностью. Менее сложными и наиболее доступными для восприятия является такой тип вариаций, в которых знакомая ученику народная мелодия темы варьируется то с предельной близостью к ее интонационному строю, то приобретая новый

Рондо.

Эта форма имеет свои особенности. Периодичность повторения рефрена может вызвать однообразие. Ученику бывает трудно добиться единой линии развития и охватить форму. Нужно правильно найти кульминацию. Чаще всего кульминация бывает перед последним рефреном. При работе с учеником нужно стараться, чтобы он находил в каждом проведении рефрена что-то новое (динамика).

В музыкальном воспитании детей исключительно важная роль принадлежит самому раннему периоду, когда закладывается фундамент для формирования как общемusicalных, так и профессиональных наклонностей ребенка.

Приобщение ученика к произведениям крупной формы происходит на материале вариационных циклов и сонатин. Большой популярностью пользуются вариации на темы близких детям народных мелодий. Неоценимый вклад в этот раздел репертуара внесли советские композиторы.

Вариации на русскую народную песню "Во саду ли, в огороде" И. Берковича широко используются в практике обучения начинающих. В них неразрывно объединены задачи музыкального и пианистического развития учащегося. Каждая из трех вариаций имеет свой жанровый оттенок, свои характерные приемы исполнения. Ритмичное чередование рук в живой, изящной одноголосной мелодии первой вариации сменяется легатым исполнением распевных мелодических интонаций с их новым гармоническим освещением во второй. Заключительная вариация полностью возрождает мелодический рисунок темы с новой фактурой на стакато, сопровождаемой острыми "плясовыми" синкопами в партии левой руки.

В сложной для детского восприятия форме сонатного аллегро в маленькой сонатине "Игра в жмурки" композитор Т. Назарова ярко и контрастно раскрывает две основные темы. Ритмо-интонации резвого детского бега с подскоками вокруг "жмурки" сплываются в главной партии, исполняемой удобным приемом чередования рук. В побочной теме на восходящих секвенционных взлетах коротких мелодических оборотов с интонациями синкопированных задержаний и их запаздывающих разрешений воплощен образ "жмурки", пытающегося вслепую найти себе замену. Живая ритмика и штрихи, яркие динамические сопоставления, удобные игровые приемы - важные стороны музыкальной ткани сонатины, увлекающие детей при ее разучивании.

Изучение произведений репертуара 2 класса должно основываться на уже имеющемся небольшом опыте, накопленном учеником на протяжении его обучения в первом классе. Продолжают совершенствоваться навыки его работы над произведением, появляется некоторая самостоятельность в разборе текста, начинают формироваться и новые черты в музыкально-слуховом и пианистическом развитии под влиянием усвоения произведений большей сложности и новых жанров. Поэтому при сохранении уже известных форм и приемов разучивания произведений, детально проанализированных на репертуаре второго полугодия занятий, заслуживают внимания некоторые новые особенности работы над произведениями учебной программы, которых

мы коснемся ниже.

С самыми несложными произведениями: крупной формы (сонатами, вариациями) учащийся соприкасается еще в конце первого класса. С третьего класса их количество и сложность возрастают, что соответственно сказывается на музыкально-исполнительском развитии ребенка. В каком же направлении воспитываются творческо-слуховая и пианистическая сферы при прохождении сонатно-сонатинного репертуара?

В настоящей разработке мы обратимся преимущественно к первым частям, написанным в сонатной форме. Не случайно в практическом опыте и программных требованиях на данном этапе обучения подчеркивается важность изучения сонатных аллегро, являющихся как бы начальной подготовкой к последующему усвоению сонатного цикла в целом. При изучении пьес малых форм учащийся относительно легко воспринимает их содержание и исполнительские средства благодаря характерной устойчивости элементов их музыкальной речи и фортепианной фактуры. Иные качества слухового и пианистического порядка нужны в работе над сонатной формой. У школьника постепенно вырабатывается способность к целостному охвату музыки на более протяженных линиях ее развития, т. е. воспитывается "длинное, горизонтальное" музыкальное мышление, которому подчинено восприятие отдельных эпизодов произведения.

Трудности усвоения сонатного аллегро, обусловленные сменой образного строя партий, тем (их мелодики, ритмики, гармонии, фактуры), как бы компенсируются жанровой конкретностью музыкального языка, свойственной популярным сонатинам из программы данного периода обучения. Такая жанровая конкретность характеризует все сонатное аллегро либо его отдельные партии и темы. Ярким примером может быть такое произведение, как "Сонатина" ля минор Кабалевского, в ритмо-интонациях которой ощущается маршевое начало с типичной для него пунктирностью ритмики, контрастностью фактуры и динамики. Совсем по-иному звучит менуэт в "Сонатине" Э. Мелартна с его изяществом, легкостью и прозрачностью. Эти произведения воспринимаются детьми как пьесы малых форм с трехчастной структурой.

В относительно развитых сонатных аллегро с большей контрастностью партий мы

обнаруживаем характерную тенденцию к мелодизации фактуры, являющейся активным средством, воздействующим на слуховые восприятия ученика при приобщении его к сложной музыкальной форме. Назовем первые части "Сонатини" А. Жилиякиса, "Украинской сонатины" Ю. Щуровского, "Сонаты" соль мажор Г. Грциноли, "Детской сонаты" соль мажор Р. Шумана.

Наряду с ними в репертуаре школьника большое место принадлежит той части музыки зарубежных композиторов, которая подготавливает учащегося к будущему усвоению сонатной формы у Гайдна, Моцарта, Бетховена. Мы имеем в виду сонатины Клемента, Кулау, Дюссэка, Диабелли.

Рассмотрим, как развиваются музыкально-исполнительские способности ученика при изучении этой литературы. Образно-эмоциональному строю упомянутых выше произведений присущи большая моторная устремленность, четкость ритмики, строгая закономерность чередования штрихов и фактурных приемов, исполнительское удобство приемов мелкой техники. Учащийся должен выявить в них такие качества тематического материала, как единство и контрастность, показать его развитие. Наиболее доступным для детского восприятия является контрастное сопоставление музыкального материала по большим законченным отрезкам формы. Так как главная, побочная и заключительная партии заметно отличаются по характеру, жанровой окраске, ладо-гармоническому освещению, то учащемуся легче даются средства их исполнительского воплощения. Уже в экспозициях первых частей сонатки Кулау соч. 55 № 1 до мажор и Клемента соч. 36 № 3 юный пианист четко разграничивает музыкально-смысловую и структурно-синтаксическую стороны основных трех партий. В произведении Кулау эмоциональная суть каждой партии выражена главным образом через мелодико-ритмическую образность. Радостная, "танцевальная" главная партия через восходящую соль-мажорную гамму переходит в мягкую, плавную побочную, непосредственно вливающуюся в заключительную партию с ее устремленными гаммообразными потоками, четко закрепляющимися в доминантовой тональности.

Более сложны для восприятия—учащегося явления контрастности внутри партий. Здесь на близких расстояниях происходит изменение ритмо-

интонационной сферы, артикуляционных штрихов, голосоведения, фактуры и т. д. Все это требует умения гибко переключаться на новые звуковые и технические задачи. Наиболее наглядно такой контраст на коротких отрезках выступает в главной партии первой части сонатины Моцарта до мажор № 1. Контрастность штрихов, обусловленная сменой эмоций внутри небольших построений, составляет одну из трудностей исполнения тематического материала первой части сонатины М. Клементи соч. 36 № 2 и сонатины № 2 Н. Сильванского.

Чем глубже и яснее учащийся поймет выразительный и структурный характер экспозиции, тем больше он будет подготовлен к прочтению разработки и репризы.

Музыкальный материал экспозиции неодинаково развит в разработочных частях. Так, сравнивая две сонатины Клементи — соч. 36 № 2 и № 3, мы обнаруживаем максимальную сжатость разработки в первом произведении, построенном на тональном обновлении ритмо-напоначавшей главной партии. Емче по музыкальным средствам и их исполнительскому воплощению разработка в сонатине № 3. Слуховое внимание ученика должно быть направлено здесь на обнаружение сходства мелодического рисунка-начала разработки и начала главной партии, поданной, однако, как бы в обращенном виде. Эта трансформация материала обуславливает иные исполнительские краски: на смену фанфарной приподнятости (*forte*) приходят ласково-игривые интонации (*piano*). С пятого такта разработки в мелодии появляется решительный, с элементами драматизма эпизод в до миноре, который, постепенно угасая, вливается в репризу. Более яркими ладо-гармоническими красками отличается разработка в сонатине Грациоли. Светлому *sol* и *re* мажору экспозиции противопоставлены мотивные фигуры, отдаленно напоминающие интонации побочной темы экспозиции, но звучащие более напряженно, с оттенком тревоги в сменяющихся ладотональных переходах.

Реприза в сонатинах обычно воспроизводит тематические основы экспозиции. Как правило, ученик легко узнает ее. Порой в ней упускается главная партия. Например в сонатине Моцарта до мажор № 1 разработка сразу же переходит в побочную партию, минуя главную. В рассмотренном выше произведении Клементи (соч. 36 № 3) главная партия репризы расширена путем ее динамизации средствами

ладотонального развития.

Важнейшим условием овладения учеником сонатной формой является воспитание у него ощущения единой сквозной линии музыкального развития. Нередко выработке этого чувства способствует общность интонационно-ритмических связей главной и побочной партий, как, например, в "Украинской сонатине" Ю. Щуровского. Такими же качествами наделены бетховенские сонатные аллегро в соч. 49 № 1 и № 2.

Целостное исполнение легких сонатин для 3-4 классов основано не только на слышании интонационного родства партий, но и на развитом чувстве ритмической мерности движения. Наибольшую сложность для учащихся представляют здесь темпо-ритмические трудности при частой смене фактурных приемов. Умение держать темп воспитывается в начальные годы обучения преимущественно путем активизации чувства метрической и ритмической пульсации. Например в сонатине Кулау соч. 20 № 1 внутреннее слышание пульсации четвертных нот обеспечивает "дирижерское" волевое управление ритмом восьмых нот. В сонатине Клементи соль мажор № 2 такими же пульсирующими единицами являются восьмые ноты, прослушивающиеся и при исполнении шестнадцатых.

Вместе с тем изучение таких сонатин должно выработать у школьников чувство больших ритмических группировок. Так, уже при усвоении двух рассмотренных выше произведений могут быть применены такие варианты "дирижерского" счета; у Кулау — по полутактам, у Клементи — по тактам. После тщательного овладения текстом и фактурными трудностями ученик готовится к целостному исполнению сонатной формы. Но вместе с этим педагог должен разъяснить ему роль синтаксического и артикуляционного членения.

Зачастую формально точное исполнение штрихов искусственно расчленяет линию мелодического движения и излишне подчеркивает ее метрическое дробление. Например, в сонатине № 2 Н. Сильвианского следует, не ограничиваясь добросовестным воспроизведением однотипных штрихов в главной партии, представить себе группы коротких мотивов в виде цельной четырехтактной фразы (такты 1-4 и 5-8). Такой целостный охват большого построения единым

методическим диктансом способствует естественной текучести исполнения всей горизонтали. Аналогично этому начальный восьмитакт сонатины соль мажор соч. 36.

№ 2 Клемента может быть услышан учеником по двум четырехтактовым построениям.

Очень важно научить ребенка с первого же такта находить основной темп. Для его "угадывания", особенно в ритмически спокойных главных партиях, полезно шутливо пропеть или "продиржировать" такой эпизод из произведения, который отличается жанровой характерностью, вследствие чего его темп ощущается яснее. Затем найденный таким образом темп надо "перенести" на исполнение начала главной партии. Так, установление основного темпа начала первой части "Детской сонаты" соль мажор Шумана поможет вслушивание ученика в маршевую побочную партию с ее пульсирующей по полутактам ритмикой и последующее перенесение аналогичной полутактовой группировки на главную левую восьмью нот начала главной партии.

К произведениям крупной формы относятся также *вариационные циклы*. В отличие от сонат и сонатин их изучение осуществляется прежде всего на отечественной литературе.

Темы многих таких вариаций — народные песни. В композиционных приемах зафиксированного изложения тем мы обнаруживаем две тенденции: это сохранение югославянского остова темы в отдельных вариациях или их группах и введение живого характерных вариаций, имеющих лишь отдаленное родство с темой. Названная структура вариаций обуславливает методику работы над ними, близкую методике изучения произведений малых форм.

Слуховой настройке ученика на исполнение темы, ее выразительных интонационных оборотов, на синтаксическую и артикуляционную ясность ее "произнесения" немало способствует ее фактурная организация, часто представленная в легах вариационных циклах в виде одноголосной мелодии. Такие одноголосные песенные темы использованы Д. Кабалевским в его "Легких вариациях на тему русской народной песни" соч. 51, С. Майкапаром — в "Вариациях на русскую тему" соч. 8.

Какие же исполнительские задачи стоят перед учащимися в работе над вариационными циклами разного типа? Выявив структурные и выразительные

особенности темы, необходимо в каждой из вариаций найти черты интонационно-ритмического, гармонического, фактурного сходства либо жанрового различия с ней. Этому поможет проигрывание или "внутреннее" пропевание темы, отраженной в разных типах вариаций.

Так, например, в названных вариациях Кабалевского интонационно-ритмическое сходство с темой почти полностью обнаруживается в первой вариации, трактуемой в духе самой темы. Вторая ритмически близка к ней, зато несколько изменена в структурном и гармоническом отношениях, что обуславливает иные особенности ее исполнения (вторское *Maestoso*). Третья, более развитая вариация отличается своей жанровой новизной (замена "задорного" *фо* мажора мягким *ре* минором с эпизодически проскальзывающими мелодическими оборотами темы). Четвертая вариация далека от строя темы и, напоминает марш, она оформлена плотной аккордовой тканью. Заключительная пятая вариация соединяет в себе черты новой образности (такты 1-4, 9-12) с видоизмененным изложением интонационных оборотов темы.

В работе с учеником над "Темой с вариациями" К. Сорокина воспитываются иные образно-звуковые представления и исполнительские навыки. Вариации отличаются здесь жанровой контрастностью, лишь в ходе автор восстанавливает облик темы. Несмотря на образные и фактурные различия темы и вариаций, их четкому воплощению способствует ясно выраженная в них квадратная структура. Вариация оформлена по восьмитактным построениям. Четыре певчие фразы темы исполняются на одном мелодическом дыхании. В первой вариации, построенной на непрерывном ритмическом движении, ясно прослушиваются все интонации темы, проходящие в начальных звуках триолей. Как и в теме, здесь необходимо внутренне почувствовать синтаксически завуалированные четыре мелодических построения. Вторая вариация несет на себе отпечаток маршевости (*Risoluta*); в третьей — автор, искусно перенося тему в нижний регистр, противопоставляет ей новую мелодию верхнего голоса, изложенного в ином звуковысотном направлении. Четвертая вариация — тип маленькой токкаты, в которой полутактовые гаммообразные пассажи ритмично чередуются с остановками на четвертных нотах в окончаниях тактов. В ходе воспроизвода

образным содержанием словесного текста.

В первом и втором построениях "тяжелыми" являются вторые такты (с соответствующим им акцентом на слове "бабушки"), в третьем построении - четвертый такт (на слове "козлик"), в четвертом - третий (на слове "серенький"). Ощущение учеником "тяжелых" тактов позволит естественно выявить линию развития мелодической волны как в теме, так и во всех вариациях.

В фактуре первых двух вариаций использован удобный прием чередования рук в одностолбном изложении.

Третья вариация — маленькая "токада", требующая ловкости в выполнении пианистических приемов. С удивительной точностью в ней использован прием координации в ритме противоположно направленных движений рук (поднятие одной руки в конце короткого мотива совпадает с падением другой в начале нового мотива).

Четвертая вариация — мазурка, воссоздающая образ изгибно танцующего козлика. Принцип чередования "легких" и "тяжелых" тактов ощущается во всех вариациях сквозь призму сменяющихся жанровых, ритмо-динамических и артикуляционных красок.

Ю. Щуровский. Тема с вариациями. Исполнительское раскрытие учеником образа темы влияет на выразительное истолкование каждой вариации или групп вариаций.

В предлагаемом произведении сам словесный текст песни направляет ученика на поиски средств трактовки вариаций: Вот слова первого куплета песни:

Ой в лесу калина,

Ой в лесу калина,

Калина, калина!

Комарики, дробрики, калина.

В соответствии с ними два начальных построения темы исполняются мягко, валежно, с незаметной цезурой между ними и ощущением завершенности к моменту окончания на ля. В третьей фразе кульминационный двутакт (в его ладово-переменной окраске) следует показать исполнительски ярче при четком выделении каждого нисходящего оборота мелодии. В завершающей фразе, текст которой произносится почти говорком, шестнадцатые ноты четко артикулируются с последующим ласковым успокоением к концу темы:

8

Allegretto

Музыкальный пример, состоящий из двух систем нот. Первая система: правая рука играет мелодию из восьмых нот, левая рука — басовую линию из четвертных нот. Вторая система: продолжение мелодии и басовой линии. Динамические обозначения: *p* (пiano) и *f* (forte).

Дополнительно представленные в нотном примере динамические и артикуляционные обозначения помогут ученику разобраться в образном строе темы.

Первая вариация. В фигуративном движении хорошо прослушиваются интонации темы. При разучивании вариации в непрерывной текучести мелодической линии должны быть отмечены синтаксически стертые грани фраз. В каждом из двух начальных построений это будет достигнуто спадом динамики к их окончанию, в третьем — подъемом ее, в заключении — опять угасанием. Эти динамические нюансы (на этапе выплывания в вариацию) полезно дополнять отжкой темпа в окончаниях построений с целью еще более ясного слышания скрытых цезур.

Для сохранения ритмической точности и гибкости звучания необходимо добиваться пластичности движений рук, чтобы не допустить звуковых толчков при переходе на широкие интервалы.

Вторая вариация. Тема в её первоначальном виде воспроизводится в более высоком регистре в партии левой руки. Соответственно авторскому указанию (*piu mosso*) несколько видоизменяется характер мелодии: темп становится подвижнее, артикуляционные штрихи острее. Трехзвучные фигуры сопровождения в партии правой руки исполняются приемом легкого касания клавиатуры на первых звуках, погружением в нее — на вторых и последующем мягком снятием — в окончаниях групп. Для одновременного воспроизведения партий обеих рук ученику полезно освоить прием равномерных, естественно координируемых противоположных

движений рук в ритмически совпадающих точках. Так, в начальном четырехтакте снятие левой руки на второй и четвертой восьмых движением *от* клавиатуры сочетается с погружением правой *на* клавиатуре. При такой синхронной точности пианистических движений значительно облегчается выразительное исполнение целого и деталей.

Третья вариация Как и в первой вариации, в непрерывном потоке шестнадцатых нот то открыто (в верхних звуках фигур), то завуалировано проскальзывают интонации темы. Удобное пианистическое изложение ритмично чередующихся вступлений рук позволяет исполнить вариацию легко и непринужденно, ощущая целостную звуковую линию и ее синтаксическое членение.

Четвертая вариация Если первые три вариации обладают чертами сходства, то каждая из последующих отличается своей жанровой окраской. С первого же такта характер данной вариации с ее аккордовой фактурой, неизменным ритмическим рисунком и утяжеленным *sostenuto* ассоциируется с маршевым движением. При "торжественной" динамике на *f* следует, однако, предупредить возможность появления жесткого звучания, которое нередко вызывается скованностью движений ученика в плече и кисти при аккордовой игре. Для избежания этого после глубокой опоры руки на восьмых нотах ученику тотчас же необходимо одушить ее освобождение путем незаметного плавного подъема кисти, подготавливающего исполнение репетирующих аккордов.

Пятая вариация. Это небольшая виртуозная пьеса со стремительным движением триольных шестнадцатых, исполняемых с помощью быстрой и гибкой перестановки рук на больших регистровых расстояниях. В начлах триолей слышатся интонации темы. Однако каждая пара триолей должна ощущаться учеником в ее целостном интонировании по шестизвучным группам. С этой целью большим взмаховым движением руки отмечается начало первой триоли, меньшим — вступление второй.

Шестая вариация резко контрастна предыдущей. Видоизмененная мелодия верхнего голоса полностью проводится в ля миноре. Особая роль при разучивании вариации должна быть отведена слышанию учеником полифонической

подголосочной ткани с проскальзывающей имитацией начального мелодического оборота темы. В окончании вариации на половинном кадансе чувствуется настроение незавершенности, слержанности движения к фермате.

Koda с первых же тактов вводит учащегося в новый образный строй. Аягское *Maestoso* и *ff* создает впечатление тяжелой "поступи" четвертных нот в мелодии, исполняемых штрихом *tenuto* и чередующихся с поп *legato* на аккордовых звеньях в партии левой руки.

После напряженно звучащего первого восьмитактного построения, отдаленно напоминающего образ темы, внезапно появляется небольшой связующий эпизод, в котором на *subito p* слышатся отголоски маршевости.

Совершенно в ином ритмо-интонационном освещении выступает заключительная часть коды, начинающаяся с *pp* (такт 13). Переход к фактуре триольного движения после устойчивой двудольности часто приводит к нарушению учеником темпа исполнения. В этом случае с первых же тактов надо переключить внутреннюю темповую настройку ученика на новый ритмический образ. Вместо привычной метрической квадратности должна быть услышана вальсовая трехдольность. Этому поможет опора руки на каждом двузвучии в партии левой руки, чередующаяся с мягкими "вальсирующими" движениями в верхнем регистре. Спокойное триольное движение в связи с некоторым ускорением темпа и усилением динамики становится внутренне взволнованным.

Торжественно исполняется последний четырехтакт на *ff*, восстанавливающий квадратность ритмического движения с яркими гармоническими переходами в заключительном полном кадансе:



С. Майкапар. Вариации на русскую тему. Лирическая распевность одnogолосной темы требует выявления в исполнении целостности мелодического

удвоения. Наряду с этим в каждом из четырех фраз оттеняются свои характерные детали. Две начальные фразы воспроизводятся при ярком интонировании ниспадающего квартного мелодического оборота (фа — до) с последующим спокойным звучанием более мелких длительностей. Наиболее выукло и при сохранении динамического уровня воссоздается третья, кульминационная фраза

темы. В завершающем построении появляется "мечтательная" восходящая квинтовая интонация (ля-бемоль — ми-бемоль), переходящая в "замирающее" окончание темы.

При восприятии учащимся образного содержания темы бесполезно подсюсюкать ему такую трактовку ее:

Первая вариация сразу же вводит ученика в новый мир образов, приобщает к новым пивалистическим задачам. Ее форма несколько расширена за счет введения репризной части, воспроизводящей материал первой половины темы. Вариация изложена в виде контрастно-полифонического двухголосия. К левучей теме в партии левой руки присоединяется прозрачный мелодический рисунок верхнего голоса, исполняемого раздельными артикуляционными штрихами. Такое двухголосие полезно сначала поучить на legato, чтобы ученик ясно услышал наиболее характерные и ритмически трудные эпизоды. Третья фраза, центральная кульминация всей вариации, расположенная в низком басовом регистре, звучит сдержанно (sostenuto e pesante) и исполняется приемом глубокой опоры руки на каждый интонируемый звук. Последняя фраза, перенесенная в верхний голос, естественно вливается в репризу.

Вторая вариация, полностью сохраняющая мелодический рисунок темы, написана в виде строго двухголосного канона в октаву. Низкий голос записывается по отношению к верхнему точно на один такт. Здесь важно научить ребенка рельефно показывать наиболее яркие мелодические обороты, одновременно выступающие в голосах. Например, в первых двух фразах каждого голоса канона подчеркнута произносятся звуки *фа* и *до* и напевно, на большом legato — текстовая интонация *до — дя* (такты 3 и 4). Аналогично исполняется вторая часть канона. При черновой работе выявление наиболее интонационно и динамически выразительных эпизодов в одном из голосов может сочетаться с намеренным сглаживанием особенностей звучания в другом.

Третья вариация разнообразнее по приемам развития музыкальной ткани и сложнее в пианистическом отношении. Ученик не сразу узнает здесь тематическую основу мелодии, как в предыдущих двух вариациях.

Четырехтактные построения первой половины темы появляются в новом двухтактном оформлении из-за смены размера (вместо $\frac{4}{4}$ — $\frac{2}{2}$). Одновременно с этим структура второй фразы расширяется за счет дополнительного двухкратного повторения ее последнего такта. Таким образом, возникают новые шеститактные построения.

Кроме того, автор освежает непрерывное "толкающее" движение триолями, новым ладовым "освещением". Первый шеститакт звучит в одноименном светлом *фа* мажоре, а второй — в основном *фа* миноре.

Основной технической трудностью исполнения экспозиционной части является овладение ритмической и динамической точностью и ровностью в темпе Presto. Легкость, быстрота и четкость звучания пассажей достигается их проигрыванием в среднем темпе, который позволяет проконтролировать слухом целостность линии мелодического движения и точность пианистических приемов.

При этом в чередующихся вступлениях рук особенно важно ощутить одинаковые эластичные опоры левой руки на первых, а правой — на вторых звуках каждой триоли. Предупреждая возможные "провалы" в звучании последней ноты триоли, ее следует исполнять приемом погружения руки в клавиатуру с дальнейшим пластичным снятием ее одновременно с наступающей паузой.

В варьированном изложении третьей фразы почти полностью воспроизводится мелодический рисунок темы. Однако, находясь в окружении двух сопутствующих ей голосов, мелодия звучит более драматично, возмущенно (здесь надо ощутить опору правой руки на каждый звук верхнего голоса). Четвертая фраза с ее видоизмененным ритмическим движением (триольные четвертные ноты) сохраняет лишь гармоническую основу темы и исполняется при все большем замедлении темпа на объемной гармонической педали.

В репризной части вновь возникает стремительное движение триолями, точно повторяющее начальный шеститакт вариации.

В завершающей весь вариационный цикл коде появляются два вступительных построения темы в сосредоточенно сдержанном роко резанте в темпе *Andante* на *mf*. Затем звук постепенно угасает.

Сонатина фа мажор А. Диавелли также относится к числу любимых детьми произведений. Образная конкретность ее тематического материала, вокальность мелодических интонаций, выразительность и логическая ясность гармонических последований, устойчивая повторность ритмических оборотов — вот те яркие и доступные детям средства музыки, которым соответствуют удобные приемы ее пианистического изложения.

Короткие мелодические фигуры большой четырехтактной фразы начала главной партии обладают своей неповторимо привлекательной интонационной образностью. Пластичные, изящные мелодические обороты с мягкими задержаниями на сильных долях тактов воплощают своего рода вопросо-ответную "беседу" (в парно соединенных мотивах). Короткий переход к побочной теме (такты 5-7) совершается путем логичных полутактовых смен гармоний. Побочная партия в жанровом отношении резко контрастна главной. Певучим интонациям главной партии противопоставляется четкость пульсации коротких плясовых мотивов, обостренной частыми сменами штрихов легато и стаккато. В сопровождающем фоне по-новому слышна "обнаженная" пульсация двойных нот, естественно выявляемая некоторой динамической опорой пальцев по полутактам.

В разработке, несмотря на внешнее сходство ее с главной партией, уже не

чувствуется прежнего состояния пластичности, изящества. Новый элемент печальных эмоций в минорных интонациях и гармониях, развиваясь (такты 13-16), наиболее напряженно выступает в кульминационном трёхтакте (такты 17-19) с трижды подчеркнуто интонируемым *ля-бемолом* в мелодии. И через столь же напряженно сменяющиеся гармонии все внезапно переходит к радостному плясовому эпизоду, подготавливающему возвращение к репризе.

В процессе работы над сонатиной наряду с центральной задачей — охватом крупной формы — педагог должен приобщать ученика к красоте гармонии и логике гармонических переходов. Для этого полезно, заменяя гармоническую фигурацию аккордовыми комплексами, поиграть их вместе с мелодией как бы в обновленной фактуре:



Такой приём научит пианиста, исполняя далее сопровождение по тексту, слышать полутактовую пульсацию гармонии, слегка отмечая ее небольшим тенуто на каждом басу, особенно там, где смены гармонии являются более частыми и напряженными (например такты 5-7 или 17-19).

Итак, в музыкальном воспитании детей исключительно важная роль принадлежит самому раннему периоду, когда закладывается фундамент для формирования как общемузыкальных, так и профессиональных склонностей ребенка.

Мы уже отмечали, что серьезные недостатки в начальном обучении детей связаны с отставанием их творческо-слухового развития от инструментально-технического.

Вместе с тем яркая эмоциональная восприимчивость детей младшего школьного возраста, гибкость их приспособления к двигательным навыкам позволяют гармонически целостно развивать музыкально-слуховую и

техническую сферу в их единстве, начиная с первого года обучения.

Развитие учащихся 1—2 классов проходит тем успешнее, чем доступнее для них средства и методы педагогического воздействия. При отсутствии еще у ребенка минимальных музыкальных представлений основная роль в методике должна отводиться систематической подготовке его к восприятию и пониманию новых музыкально-слуховых и музыкально-грамматических явлений. Столь же важна и последующая стадия — закрепление в процессе проведения уроков формирующихся музыкальных представлений, двигательных приемов и навыков.

Необходимость индивидуализации методов работы с детьми, отличающимися разным уровнем врожденных и развивающихся способностей, является одной из важнейших задач музыкальной педагогики.

Принцип комплексного развития музыкальных и двигательных способностей — основа начального обучения пианиста. Вместе с тем уже первые этапы воспитания музыкального мышления ребенка связаны с необходимостью своевременного развития элементарных основ мелодико-интонационного, полифонического, музыкально-ритмического и гармонического слышания. Точно так же при формировании техники юного пианиста необходимо соблюдать принцип естественного усвоения двигательных навыков на базе изучения художественных произведений и лишь в небольшой мере на специально-инструктивном материале.

Творческая и методическая подготовка педагога к учебным занятиям тем полноценнее, чем глубже и доступнее он может раскрыть ученику образное содержание произведений, выразительность их музыкального языка, чем быстрее поможет найти целесообразные пути преодоления исполнительских трудностей.