

# **Развитие навыка музыкального мышления и самостоятельной работы над произведением на уроках фортепиано**

*Шевченко Ольга Алексеевна*

*преподаватель МБУДО «Детская школа искусств №15 им. Л.Л. Христиансена», РФ, г. Саратов*

Очень важно с первых лет обучения стремиться к тому, чтобы ученик самостоятельно разобрал произведение, делая это, по возможности, грамотно и добросовестно. Естественно, с начинающими приходится разбирать пьесу на уроке, объясняя ритм, указывая на лиги, проверяя аппликатуру и т.д. Но вскоре уже можно задавать разбор на дом и требовать, чтобы к первому уроку ученик все, что может, выполнил сам, без помощи со стороны. Постепенно усложняя задания, педагог должен добиться от учащихся, чтобы в новом произведении они самостоятельно умели не только формально прочесть все написанное, но и определить характер музыки, понять, что – главное, а что – второстепенное, подумать о способах работы и т.п. Так понемногу учащиеся привыкают не только разбирать, но и сразу учить новую пьесу без помощи педагога.

Воспитание самостоятельности ученика в значительной степени определяется отношением педагога к первому показу нового произведения.

Музыкальность вначале проявляется в этих занятиях чисто интуитивно. Но по мере накопления музыкальных представлений и навыков технической работы сознательная исполнительская активность ученика заметна уже на самом первом этапе изучения произведения (даже в разборе). Систематически воспитывая в своих учениках умение и

желание самостоятельно заниматься новыми пьесами, педагог со временем может требовать не только выполнения черновой работы, но и относительной законченности исполнения уже на первом уроке. Чем более подвинутые ученики в классе данного педагога, тем безусловнее становится это требование. Известно, что многие крупнейшие педагоги не слушают студента, принесшего произведение, которое он не может сыграть целиком наизусть в темпе, так, чтобы ясен был уже какой-то исполнительский замысел. Этот факт определяет не только, как думают многие, уровень подвинутости и способностей студентов в классе, он является особенностью методики работы педагога. Необходимость исполнить произведение целиком, выразительно и наизусть действует лучше всяких нравоучений и просьб. Учащийся вынужден показать свое собственное отношение к музыке, справиться со многими техническими трудностями собственными силами. На первом же уроке он – на виду, ясны его возможности, самостоятельность в домашней работе, добросовестность. Подобная установка педагога стимулирует активность учащегося, а значит и успехи его в этом направлении.

Многие педагоги, однако, фактически допускают, чтобы подвинутый ученик приносил на урок едва разобранный пьесу. В этом случае, когда плохо выучен текст, не понятно произведение, не намечен хотя бы в самых общих чертах план исполнения, педагог своими указаниями фактически потакает безответственности ученика, освобождая его от необходимости подумать о произведении и о способах работы над ним. Чувство и мысль ученика, доселе дремавшие и разбуженные педагогом, направляются в указанное русло. Выигрыш от такого урока – минимальный, но ощутим в ближайшие же дни. Проигрыш – очень значителен, но проявляется лишь в будущем. Ученик привыкает в искусстве «жить чужим умом». Его собственная инициатива притупляется.

Период подготовки к первому показу для каждого ученика и для разных пьес, естественно, неодинаков. Торопить учащегося не следует. Но он должен с полной ответственностью отнестись к работе, и лишь сделав все для себя возможное, приносить новое произведение на суд учителя.

Воспитание самостоятельности ученика нередко оказывается наиболее уязвимым местом в методике педагогов. Ошибки, внешне противоположные по своему характеру, как это ни странно, приводят к схожим печальным результатам.

Можно отметить два основных типа педагогических ошибок, которые сказываются на самостоятельности учащихся. Это – во-первых, нарушение гармоничности музыкального развития, ведущие к резко выраженной односторонности. И, во-вторых, гипертрофированная активность педагога, которая парализует инициативу учащегося.

Рассмотрим оба типа ошибок.

Резко выраженная неравномерность (дисгармония) музыкального развития учащегося обычно влечет за собой узость мышления.

Последние десятилетия в развитии нашей пианистической школы знаменуются повсеместным ростом педагогического мастерства. Приемные экзамены в музыкальные училища и вузы свидетельствуют о значительно возросшем пианистическом уровне абитуриентов. Конкурсные прослушивания, в частности конкурсы им. Чайковского, показали отличный профессиональный уровень советских пианистов. Вместе с тем содержательность искусства наших молодых исполнителей далеко не всегда соответствует техническому совершенству их игры. Этот факт указывает на то, что воспитание творческого начала – глубины понимания музыки, самостоятельности и оригинальности мышления, фантазии отстает от технической выучки. Общеизвестно, что оригинальность творческого замысла (нарушение установившихся и временем «освященных» традиций исполнения) вызывает всеобщее

признание лишь тогда, когда пианистическая форма его воплощения в достаточной мере совершенна. В противном случае намерения исполнителя, подсказанные его своеобразным «слышанием» музыки, но не полностью реализованные, не принимаются большинством слушателей. Нарушение пианистом привычных норм исполнения нередко кажется проявлением плохо воспитанного вкуса, непониманием стиля и т.п. Результаты многих конкурсов утверждают победу «безотказного» пианизма заурядной музыкальности над смелостью замыслов и яркой самобытностью творческих решений, если они не столь же безупречны в выполнении. Этот факт, наряду с естественным желанием педагога оснастить своего ученика наилучшими средствами, является одной из причин, которые заставляют порой культивировать технику ради нее самой. Следует отметить, что формирование «аппарата» учащегося легче стимулировать, чем творческую инициативу и развитие музыкального мышления. Кроме того, технические успехи учащегося сразу заметны слушателям. Некоторых педагогов соблазняет возможность зафиксировать «хорошее продвижение» ученика, блеснуть им перед своими коллегами, да и перед самим собой. Погоня за особыми техническими достижениями по своему увлекательна, но приводит сначала к односторонности репертуара, а затем и к тому, что в любом, даже глубоком и сложном произведении, учащийся тоже видит прежде всего технические трудности. Все творческие силы ученика тогда направляются на их преодоление, содержание музыки не столь занимает учащегося, а потому безусловно хуже выполняется им. Таким образом, чрезмерное увлечение пианистической техникой имеет следствием узкий техницизм и неполноценность музыкального развития ученика. В этом случае сила и скорость становятся идолами, которым пианист поклоняется всю жизнь.

Естественная и, в общем, плодотворная борьба с односторонностью подобного рода, стремление поставить технику «на службу» музыке и в

зависимость от нее иногда ведет к перегибу: многие педагоги убеждены, что единственно достойно – заниматься вопросами музыкального воспитания учащегося. Такой педагог, желая развить музыкальность своего ученика, недооценивает важность его технического совершенствования. Ослабевают интерес и внимание к пианистической «кухне», к собственно качеству игры. В таком случае неизбежен дилетантизм в преподавании. В результате из ученика тоже получается дилетант, которому, в известной мере, безразлично, как воплощаются его «высокие, тонкие и умные» идеи в исполнении. Кстати, в таких случаях идеи не могут быть истинно высокими и тонкими, так как для исполнителя вне развития мастерства невозможна сама постановка профессиональных задач.

Педагогическая односторонность может выразиться и в том, что работа над звуком становится самоцелью. Поиски особенных звучаний, эффектных красочных сопоставлений постепенно отвлекают исполнителя от содержания пьесы. Эстетское любование тембрами (краска ради краски) заслоняет смысл музыки.

Преувеличения в работе педагогов, подобные упомянутым, ведут к тому, что их ученики «за деревьями леса не видят»: поглощенные частными моментами исполнения, они упускают из виду главное – воплощение живой музыки произведения во всем ее выразительном богатстве. Психологически этот результат объясняется тем, что постоянная концентрация внимания учащегося на одной и той же стороне пианистической работы постепенно вытесняет из его сознания все остальные, суживая тем самым возможности его восприятия (то же относится и к учителю). В искусстве (музыкальное исполнительство не является исключением) средства и цели неотделимы и зависимы друг от друга, а всякая гипертрофия одной стороны обычно ведет к ущемлению другой, и результат получается плачевный.

Задача и большое искусство педагога – так воспитывать своего ученика, чтобы его музыкальные стремления и технические умения находились в гармонии, составляли бы некое единство. Ученик должен знать, чего он хочет и уметь воплощать свои намерения.

При гармоничном воспитании молодого музыканта общее и музыкальное развитие учащегося влечет за собой и развитие технических навыков, которые в свою очередь дают ему возможность воплощать в своем исполнении все более сложные и глубокие по содержанию произведения, т.е. расти в музыкальном отношении.

Другой тип ошибок, тормозящих развитие самостоятельности учащихся, коренится в методике работы педагога, в неумении организовать и построить процесс занятий с учениками. Так, типичной ошибкой начинающих педагогов является желание поделиться с учеником сразу же всеми своими знаниями, сразу научить ученика всему. Отсюда – затяжные уроки, громоздкие из-за лишних разговоров, перегруженные детальными указаниями. Педагог по неопытности считает нужным все рассказать и показать, остановиться на каждой детали; сами по себе указания часто бывают недостаточно точны, важное тонет в океане второстепенного. Да и ученики не в состоянии обычно «переварить» такое «изобилие». На следующем уроке оказывается, что сделано учеником очень мало, подавляющее количество указаний педагога не выполнено. Приходится все начинать сначала. Способные педагоги вскоре отказываются от подобной «количественной интенсивности». Приобретая опыт, педагог становится и хорошим «диагностом». Это дает ему возможность отобрать необходимые указания и облечь их в наилучшую (доходчивую) форму.

Безусловно, нельзя принимать за правило делать вместе с учеником всю работу. Нельзя объяснять ему каждую деталь, искать и заучивать с ним вместе каждую интонацию. Такая подробная проработка иногда

бывает необходима, однако лишь для примера (обычно на небольшом отрывке произведения, реже – на протяжении целой пьесы). Но проходить с учащимися все произведения такт за тактом, штрих за штрихом, значит стать на путь наименьшего сопротивления в педагогике. Ведь гораздо легче выучить с учеником ряд произведений, чем заставить его собственными силами решать музыкальные задачи, помогая приобрести творческий метод, развивая его музыкальное мышление.

Порочный метод занятий, по молодости и неопытности принятый за лучший, иногда укореняется и становится единственным. Тогда – беда. Педагог, который пошел по такому пути, чаще всего игнорирует склонности и стремления учащегося, заставляя его все выполнять по одному образцу – по своей мерке. Со временем он становится мелочно придирчивым, настойчиво добиваясь единственной и педантично выполненной исполнительской формы. Учащийся при этом лишь послушно выполняет предъявляемые требования, пассивно воспринимая указания своего учителя. Но ведь это и есть «натаскивание». К тому же, педагогу, поглощенному деталями, не до обобщений, свои конкретные указания он не суммирует, а потом и не возвышается над частностями, над «мелочами».

Подводя итог, необходимо отметить, что система занятий такого рода приводит к тому, что в классе устанавливаются вредные «традиции исполнения» одних и тех же немногих произведений, а все ученики делаются похожими друг на друга и на своего учителя. Сходство с учителем обычно является лишь бледной копией, а иногда и карикатурой (если сам учитель обладает своеобразной творческой индивидуальностью). Стоит ученикам такого педагога, оставшись без наставника, начать собственными силами решать творческие задачи, как несостоятельность педагогического метода учителя дает себя знать. И лишь немногие способны в конце концов преодолеть свою беспомощность – отсутствие

собственного взгляда и привычку ждать подробных указаний. Безусловно, лучше было бы поступиться на первых порах качеством отдельных отчетных выступлений ученика, и даже допустить некоторые погрешности в исполнении данного произведения, но дать учащемуся время самостоятельно достигнуть определенного понимания произведения, согласно своим данным и уровню подвинутости. Найденная собственными силами исполнительская концепция является для музыканта творческим приобретением, результат которого будет всегда действенным.

**Список литературы:**

1. Кременштейн Б.Л. Секреты фортепианного мастерства. - М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2009. – 132 с.
2. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном исполнительстве. – М.-Л.: Музыка,1966.
3. Л. Баренбойм. Фортепианная педагогика. М.: Музгиз, 1937.