

Государственное казенное учреждение Республики Мордовия  
дополнительного образования детей (ГКУ РМ ДОД «РДМШИ»)  
«Республиканская детская музыкальная школа-интернат»  
г. Саранска Республики Мордовия (ГУДОД «РДМШИ»)

ДАНЧИНА Екатерина Юрьевна

**Формирование навыков  
ИМПРОВИЗАЦИИ  
у младших школьников  
в классе фортепиано**

г. Саранск, 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение _____	3
1. Психолого-педагогические основы обучения импровизации _____	4
2. Особенности организации обучения импровизации в классе фортепиано ДМШ _____	5
3. Методические рекомендации по формированию навыков импровизации у учащихся младших классов на уроках фортепиано в ДМШ _____	7
Библиографический список _____	25
Приложение _____	29

## Введение

Время известных социальных перемен поставило перед нынешней школой ряд задач, среди которых едва ли не ведущей представляется воспитание творческой личности. Потенциал развивающего обучения призван выявить, раскрепостить и развить потенциал будущего работника самых разных сфер общественно-производственной деятельности. Область общего и специального музыкального образования - не исключение. Этим обусловлено все более частое обращение музыкантов-педагогов к так называемым творческим видам музыкальной деятельности – импровизации и композиции.

Настоящее время борьбы, столкновения мнений, поиска государства требует от школы подготовки поколения, способного не только к репродуктивной деятельности, но готового к смелому поиску новых путей развития социальной и экономической сферы. В этих условиях импровизация приобретает особую актуальность как в области общественных, производственных отношений, так и сфере художественной культуры. Очевидно, этот факт определяет интерес современной, в частности музыкальной, педагогики к импровизации, которая представляется одним из эффективных средств формирования творческой личности, способной к созданию нового, ранее не существовавшего, материального либо духовного продукта.

Важным является выявление и развитие потенциала учащегося как составляющей творческой личности, готовой к созданию нового в художественной и материальной деятельности.

Процесс формирования навыков импровизации на уроках фортепиано в ДМШ будет проходить успешно, если:

- в содержание музыкального воспитания учащихся будут включаться творческие задания на сочинение, досочинение, подбор и транспонирование различных мелодий;
- процесс обучения импровизации будет систематическим.

## **Психолого-педагогические основы обучения импровизации**

Основной целью образования, в том числе и музыкального, является подготовка подрастающего поколения к будущему. Творчество – это путь, который может эффективно реализовать эту цель.

Ценность творчества, его функции заключаются не только в результативной стороне, но и в самом процессе. На уроках музыки, когда ребенок только начинает приобщаться к искусству, сразу важно говорить о творческой его развитии.

Американский психолог П. Эдвардс дает такое толкование **творческой** – это способность обнаруживать новые решения проблемы или обнаружение новых способов выражения, привнесение в жизнь чего-то нового для индивида.

Основная задача психологии творчества состоит в раскрытии психических закономерностей и механизмов творческого процесса и креативности.

Как же вовлечь учеников в процесс творчества? Известно, что, ребенок наделен живой фантазией и потребностью творить. О реальности и даже необходимости раннего творческого развития детей говорят не только психологи, но и многие педагоги. В частности, эксперименты Н. Ветлугиной показали, что дети 5 – 6 лет способны к импровизации, любят сочинять небольшие мотивы, ответные фразы на предложения и слова, заданные ритмические рисунки. Эти выводы подтверждает наблюдение М. Картавцевой, отмечающей уже у детей первых-вторых классов успешное развитие способностей к переживанию музыки. На природных творческих задатках детей основывают свои методики Г. Шатковский, Б. Шеломов, С. Мальцев и другие. Важно, чтобы имеющиеся предпосылки дали возможность творчеству на уроке стать нормой.

Обучение, основанное не на пассивном изучении материала, а на активном практическом овладении им, более результативно. Тем самым объект познания (музыкальное искусство) актуализируется, то есть приближается к человеку. Так, творческая деятельность способствует

разрушению стены равнодушия, вызывая у учащихся положительные эмоции и стимулируя увлеченность школьника.

В личностном плане детское творчество не столько основано на имеющихся задатках, знаниях, умениях, навыках, сколько развивает их, способствуя становлению личности, созиданию самого себя, оно более средство саморазвития, нежели самореализации.

Отправным моментом, «пусковым раздражителем» в сложном процессе активизации творческого потенциала школьников должна стать **импровизация**. Психологическая суть этого явления заключается, прежде всего, в мгновенной психологической реактивности импровизатора, в рождении им непредвиденного и самобытного.

Понятие импровизации очерчивает широкий круг различных музыкальных феноменов, отличающихся друг от друга в разных отношениях. Любая импровизация всегда опирается на огромную предварительную подготовку и изучение музыкального материала.

### **Особенности организации обучения импровизации в классе фортепиано ДМШ**

Основа работы в музыкальных школах – индивидуальное обучение в классе по специальности, что позволяет преподавателям не только научить ребенка играть на инструменте, но и развить художественное мышление, научить понимать музыку; воспитать у ученика качества, необходимые для овладения данным видом искусства.

Индивидуальный характер урока дает возможность учитывать при преподавании индивидуальные способности и личностные качества каждого ученика. Таким образом, можно выбирать методы, соответствующие возрасту, интересам, способностям и характеру определенного ученика.

Импровизация является основой детского музыкального творчества, на основе которой развивается образное мышление, формируется музыкальный язык, через который ребенок выражает свое отношение к музыкальной действительности. Импровизация – самая доступная форма

музыкального самовыражения детей, в которой ребенок раскрывает свои творческие способности и проявляет самостоятельность музыкального мышления. Особенность педагогики искусства заключается в том, что творчеству научить нельзя, но можно создать условия для пробуждения, активизации у учащихся творческих импульсов для познания радости творчества, проявляющейся, прежде всего в самой доступной для детей форме элементарной импровизации. Эти условия являются результатом совместной деятельности учителя и школьника, личностного отношения учащихся с педагогом.

Импровизация и композиция в детских творческих опытах тесно связаны и взаимообусловлены: без умения сочинять невозможно, импровизировать и, наоборот, без умения импровизировать невозможно, сочинять.

Опыт работы позволил установить отличительные черты учебного процесса в формировании навыков импровизации в условиях ДМШ. Они сводятся к следующему:

- стержнем обучения является специальный теоретический курс, к которому в порядке межпредметного согласования подстраиваются все остальные курсы;

- вводится предельно раннее (с 1 класса) изучение основ функциональной гармонии и аккордики с нормами соединения аккордов по правилам классической традиционной гармонии;

- вводится также предельно рано изучение способов мелодической фигурации, которая исполняется сначала вокально в курсе сольфеджио (пока еще слабо развиты навыки игры на инструменте), а затем и на инструменте;

- преподается особый курс сольфеджио, направленный на выработку однозначного соответствия между музыкой, воображаемой внутренним слухом, и ее мгновенным воспроизведением на инструменте;

- предусматривается развитие навыка мыслить укрупненными музыкальными единицами (стереотипные фигуры ладового тяготения, группы функций, секвенционные построения и пр.);

-предусматривается практическое усвоение теоретического материала;  
-на основе перечисленного предусматривается развитие рефлексивной взаимосвязи слуховых представлений (продуктов музыкального фантазирования) с двигательными навыками игры на инструменте.

### **Методические рекомендации по формированию навыков импровизации у учащихся младших классов на уроках фортепиано в ДМШ**

Обучение импровизационной игре не противостоит, разумеется, изучению и исполнению классической и современной музыки, записанной нотами, - скорее наоборот: владение импровизацией, есть необходимый компонент культуры профессионального музыканта, дающий возможность наиболее совершенно, быстро и естественно воспринять, усвоить и воспроизвести «от своего имени» творения композиторов прошлого.

Младшие школьники обладают уникальным творческим потенциалом, который особенно ярко и активно проявляется в форме эмоциональной отзывчивости на яркие впечатления жизни и искусства. Школьники начальных классов обладают уникальными психофизическими возможностями творческих способностей средствами искусства. Их особая одаренность иссякает без целенаправленного развития! Творчество предполагает накопление музыкально-слухового опыта и его развитие.

Обычно дети приходят в музыкальную школу со слуховым запасом, вполне достаточным для того, чтобы уже через месяц после начала занятий их можно было привлечь к простейшей импровизации. Практика показывает, что при правильной организации работы дети довольно быстро начинают импровизировать небольшие песенные мелодии на предложенные слова: нередко к концу первой четверти охотно импровизируют все или почти все учащиеся.

Выскажу несколько предварительных замечаний об организации и методике занятий импровизацией.

Прежде всего, следует избегать в работе всего, что «сушит» творчество учащихся, ослабляет ведущую роль образно-эмоционального начала. К

снижению интонационной выразительности импровизаций (вплоть до возникновения чисто формальных поисков) приводят:

- а) сухо поданное теоретическое задание;
- б) чрезмерное усложнение теоретических заданий;
- в) неудачно подготовленный педагогом, непевучий, необразный стихотворный текст;
- г) предваряющее импровизацию небрежное исполнение какой-либо песни, не доведенное педагогом до нужной выразительности, либо звучание перед импровизациями слишком сложной музыки, непонятной детям.

Преодолеть многие трудности в работе помогает внимание педагога к выразительности сочиняемых мелодий, его умение вовремя похвалить за яркую находку, организовать коллективное обсуждение результатов творчества. Если при этом следить, чтобы теоретические задания не были слишком трудными, а ограничения — слишком большими, то учащиеся, овладевая новыми навыками, будут сочинять более ярко и выразительно, чем раньше; активность сознательных творческих действий раскроет перед ними новые возможности.

С первого занятия по импровизации при выполнении простейших заданий ученик должен почувствовать «успешность» своих звуковых «деяний», «невиданных завоеваний». Главными внешними оценочными действиями педагога, адресуемых ребенку, должны быть чувства — «восхищение», «радость», «удивление», «изумление» (при внутреннем, конечно, терпении и хладнокровии; тактика подавления должна быть исключена). Даже если ребенок играет не совсем то, что хочет услышать педагог, важно здесь не исправлять, а показать — «а вот можно и так», «а это — мой вариант» и т.п., то есть через одобрение первоначального варианта ученика перейти к показу собственного варианта (более оптимального). Эта психоэмоциональная атмосфера первых уроков важна тем, что через «восхищение» и тактичность педагога должны развиваться азарт ученика и его вера в собственную творческую неповторимость, а подчас и «уникальность». По мере возрастающего интереса ученика к импровизации

оценочная эмоциональная «эйфория» педагога может снижаться (но с обязательной корректировкой на то или иное эмоциональное состояние ученика на конкретном занятии).

С каждого урока ученик должен уходить с чувством новой завоеванной высоты в искусстве импровизации (даже если реально этой высоты и не было), иначе домашней работы за инструментом может и не быть. Ребенок, если он «удивил» педагога, также естественно хочет поразить своими «достижениями» и родителей. В свете вышесказанного не всегда уместны арифметические оценки (хотя бы на первом этапе обучения), здесь опять-таки важно учитывать индивидуальность ученика. Уроки импровизации - это уроки совместного музицирования педагога и ученика. В этом также есть эмоциональный эффект: ученик с первых уроков чувствует себя музыкантом, на «равных», по его представлению, играющим в ансамбле с педагогом. Он слышит результат совместной игры - некое музыкальное целое, что, естественно, не может не вызвать чувства радости и удовлетворения. Хотя доля его участия в создании музыкального образа весьма и весьма скромная (основная нагрузка, естественно, лежит на педагоге), важно ощущение собственного творческого достоинства ученика.

Ансамблевое обучение удобно и по другой причине - принцип копирования и подражания естественным образом отвечает детской натуре освоения окружающего мира: «сделать как педагог», «сделать лучше, чем педагог» - побудительные мотивы активности ученика на уроке. Ансамблевое обучение предполагает использование двух инструментов в классе. За первым фортепиано - ученик, за вторым - педагог. Ученик сразу должен ощущать собственное пространство за инструментом и получать всю необходимую информацию со второго инструмента, то есть на расстоянии и на слух. Должен быть исключен показ с клавиш на одном инструменте (зрительно-клавишная рефлексия - не лучший помощник в импровизации). Следует деликатно запретить ученику смотреть на клавиатуру второго, «педагогического» фортепиано. Все, что показывает педагог, точнее,

озвучивает, - воспринимается на слух и переносится учеником на собственный инструмент.

Практически это слуховой анализ, только при посредстве двух инструментов.

Важным элементом раннего обучения импровизации является использование учащимся с первого урока сразу двух рук на клавиатуре. Ребенок с малых лет, как только подходит к фортепиано, старается «шлепать» по клавишам сразу двумя руками. Для него - это естественное желание, отражающее его зрительное впечатление от игры взрослых. Имеющаяся практика поочередного включения рук имеет свои основания на уроках специальности в ДМШ, поскольку отражает идею правильной постановки руки. На уроках импровизации на первых порах не является трагичной некоторая «корявость» в постановке рук. Здесь в данный момент важнее психологически естественное чувство комфорта ансамблевого музицирования, творческий эффект, стимулирующий активность и честолюбие ученика в плане преодоления сложностей, в том числе в будущем - и проблем пианистического порядка.

Уроки импровизации - естественный путь раннего приобщения ребенка к теоретическим основам музыки. Здесь изучение материала идет сразу через звучание, через звуковое впечатление. Обычно новый материал изучается сугубо теоретически, когда схематически изучается его структура, особенности нотной фиксации. Часто после такой рутинной работы у ребенка пропадает интерес к самому предмету изучения. Первичным же должно быть звуковое впечатление, которое должно заинтриговать (вот главная задача педагога!) ученика своим образным эффектом, необычностью музыкальной краски и т. д. Именно это и должно возбуждать интерес ученика к самому явлению, к его структуре («а как это сделано?», «а если самому попробовать...»). Звукообразная интрига - мощный стимул творческой и, что самое главное, познавательной активности ученика.

Важным стимулирующим фактором также являются внеурочные формы работы в ДМШ. Нельзя забывать, что импровизация и концертность тесно

связаны, поэтому чаще следует выносить творческие опыты учеников за пределы классной аудитории. На первых порах это могут быть выступления перед узким кругом родителей, где ученики показывают заранее подготовленные музыкальные «эскизы». Строго говоря, импровизацией это назвать еще нельзя, но здесь важна психологическая адаптация к «экстремальным» условиям концерта. От нее в будущем зависит степень хладнокровия уже при собственно импровизации. Надо заметить, что лишь чисто внешне импровизация выглядит как стихийный поток мысли. На самом деле она воплощает строгую рационализированную работу при высокой художественной одухотворенности исполнителя.

На начальном этапе обучения импровизации нотная фиксация вообще может отсутствовать: музыка осваивается через звуки, а не через ноты. В последующем же большую часть тетради ученика составляют всевозможные каталоги (фактур, моделей форм, орнаментики, гармонических оборотов и т. д.), играющие роль вспомогательного средства в развитии слуховой памяти.

Эффективность творческих упражнений в значительной степени зависит от своевременности их включения в уроки. Поясню это, разобрав выделенный из всей учебной работы процесс, формирующий в сознании учащихся представление о каком-либо элементе музыки (имеются в виду простейшие понятия из метроритмической, ладовысотной, структурной и других областей музыкальной речи, например: ритмическая фигура четверть с точкой и восьмая, размер, фраза и т. д.).

Рассматриваемый процесс можно разделить на два качественно различных этапа. Сначала происходит неосознанно-эмоциональное восприятие изучаемого элемента. Учащиеся слушают и исполняют различные специально подобранные педагогом песни, пьесы и, не зная еще, что такое, к примеру, мелодический скачок вверх с I на V ступень, невольно запоминают эту яркую интонацию, подсознательно сравнивают ее звучание в разных мелодиях, подсознательно обобщают характер ее эмоционального воздействия.

На одном из уроков педагог объясняет сущность изучаемого элемента, помогает осознать его выразительную роль в пройденном музыкальном материале, дает его название. С этим ответственным шагом нельзя спешить, сведения должны быть преподнесены логически четко и эмоционально убедительно. Отсюда начинается этап формирования осознанного представления о данном музыкальном элементе. Учащиеся находят знакомый оборот, ритм и т. д. в новых мелодиях, учатся эти мелодии читать и записывать, иными словами, приобретают уже более сложные навыки, опирающиеся на сознание. Именно теперь и следует обратиться к импровизации: теоретический анализ собственных мелодий послужит закреплению осознанного представления об изучаемом элементе. Опыт показывает, что в некоторых случаях сущность его успешнее раскрывается не на хрестоматийном материале, а именно на мелодии, сочиненной учеником.

Постепенно представление об изучаемом элементе расширяется, обогащается, соединяется с другими представлениями, вливается в русло более сложных, обобщенных представлений. Так, скачок мелодии вверх с I на V ступень рассматривается через некоторое время не в одной, а уже в нескольких тональностях, а затем в различных контекстах, в составе того или иного интонационного оборота. Учащиеся узнают, что такой скачок называется квинтой и на других ступенях и т. д. Углубляются аналитические навыки, а параллельно усложняются и творческие упражнения. Анализ во время этих упражнений становится все более полным, и, наконец, учащиеся научатся повторять собственные мелодии с названием нот, безошибочно играть их на инструменте (в старших классах — с аккомпанементом), записывать. К таким обобщенным навыкам относится также умение импровизировать, одновременно называя ноты. Эти упражнения следует проводить только после того, как учащиеся проявят аналитические навыки в других формах работы. Чтобы занятия импровизацией стали по-настоящему ценными в учебном отношении, упражнения должны быть нетрудными, привлекательными, должны захватывать и подтягивать всех, даже самых

пассивных. В то же время сильным, творчески одаренным ученикам надо давать более сложные задания.

Очень важно, чтобы импровизационная работа велась достаточно регулярно, и лучше, чтобы она начиналась в 1-м классе. С другой стороны, никогда не поздно начинать творческие упражнения, к ним нужно привлекать и старших учащихся, ранее не импровизировавших. В таких случаях, возможно, стоит начинать не с инструментальных импровизаций на тексты, а, допустим, с досочинения двух тактов данной мелодии и поиска подголосков, с несложных письменных домашних заданий и т. п.

### **Методы и приемы работы.**

Все методы можно условно разделить на несколько основных: *метод наглядности, словесный, практический, моделирование, творческий.*

*Наглядный метод:*

- 1) слуховой;
- 2) двигательный;
- 3) сотворчество с педагогом.

*Словесный метод:*

- 1) опосредованное общение с детьми через образ;
- 2) для творческих заданий предпочтение отдается программной музыке, тогда рассказ о ней будет предварительный, настраивающий на образ.

*Практический метод:*

- 1) показ способов и приемов игры на инструменте;
- 2) прежде всего, это упражнения и задания, необходимые для закрепления полученных на занятиях умений и навыков.

*Метод моделирования:*

- 1) темповое (двигательное, речевое, инструментальное);
- 2) динамическое (речевое, инструментальное, двигательное, графическое);
- 3) ритмическое (речевое, инструментальное, графическое).

*Творческий метод.*

Это один из самых сложных методов. Для его использования необходимо выполнение определенных условий:

1) накопление и постоянное пополнение детьми опыта в пении, музыкально-двигательного, игра на музыкальных инструментах;

2) развивать воображение;

3) развивать активность и самостоятельность;

4) чередовать виды деятельности;

5) разработанная серия заданий создает поисковую ситуацию, благоприятно воздействующую на развитие творческих способностей детей.

Импровизация с первых же уроков приобретает все более заметные черты композиции. Так, все чаще сочиняемая мелодия подготавливается мысленно до начала игры; воспроизведению мелодии начинает сопутствовать не только «ближнее» интонационное, но и «дальнее» структурное предслышание, когда мысль импровизирующего, забегающая вперед, намечает форму складывающейся мелодии без интонационных подробностей; осознанней становится отбор выразительных средств. Но как бы ни усложнялось творчество учащихся, оно всегда сохраняет на уроках по специальности непосредственный характер, роднящий его с импровизацией. Это дает нам основание назвать импровизацией не только само сочинение музыки в процессе ее исполнения и не только сочиненную при этом мелодию или пьесу, но и целый раздел работы на уроках фортепиано.

Импровизация не может стать самостоятельной системой преподавания предмета. Основным источником интонационного обогащения учащихся всегда остается народная музыка и музыка композиторов-профессионалов. Естественно, что сочинения детей должны звучать на уроках, в среднем, в значительно меньшем количестве (и соответственно в еще меньшем — мелодии, сочиненные педагогом «по теме урока»). Вместе с тем некоторые симпровизированные мелодии, благодаря своей выразительности, а иной раз и интонационной свежести, могут послужить материалом для подбора аккомпанемента, для транспонирования и т. п., а наилучшие — для разучивания.

У любого ученика после первых месяцев занятий на фортепиано появляется желание подобрать какую-нибудь популярную мелодию. Как правило, это заканчивается подбором мелодии «одним пальцем», а в лучшем случае еще и гармонии. До начала подбора мелодий по слуху необходимо выяснить слышат ли ученики высотное соотношение звуков, направление мелодии, регистры и т.д.

Начинающие ученики хорошо слышат мелодию в крайних регистрах, но часто с трудом воспринимают сдвиг мелодии в пределах среднего регистра. Для преодоления этого недостатка можно провести соответствующую работу: проиграть и пропеть одну и ту же мелодию (сначала без аккомпанемента) в разных регистрах и постепенно сближать их; затем играть мелодию в рамках одного регистра, но в разных тональностях; постепенно включая аккомпанемент. В результате добиваемся того, что ученики начинают различать сдвиг мелодии с аккомпанементом даже на секунду.

Постепенно нужно усложнять задание. Проиграв мелодию с аккомпанементом и пропев ее, ученикам предлагается пропеть мелодию в разных тональностях только при поддержке аккомпанемента (аккордами). Играем ее и спрашиваем, когда мелодия звучит выше и когда ниже.

В песнях с куплетным строением играем в новой тональности каждый куплет, причем стараемся делать это незаметно для учеников: настройку в новую тональность даем как будто, между прочим, во время чтения слов следующего куплета. По окончании песни спрашиваем ребят: «Сколько тональностей мы сменили?»

Чрезвычайно важно выяснить, слышат ли дети путь мелодии, чувствуют ли они ее ритмические особенности. Чтобы научить их этому, следует, играя одной рукой, показывать другой направление движения мелодии и предложить ученикам делать то же. Для тех учеников, которым не удастся выполнить упражнение, дробим мелодию на части и заставляем их показывать рукой направление отдельных интервалов, затем рисунок отдельных мелодических ячеек, всей мелодии в целом.

После проведения описанных выше упражнений можно перейти к подбору мелодии на инструменте. Подбор по слуху логичнее всего начинать с легчайшего материала – с мелодии на одном звуке типа скороговорки. После того как песенки на одном звуке освоены, можно перейти к подбору мелодий, состоящих из двух соседних звуков; затем совершается переход к мелодиям в объеме терции и т.д. Первоначально следует давать мелодии в поступенном движении и с ходами на терцию, а затем на кварту и т.д. Постепенно материал нужно усложнять, вводя мелодии со скачками на устои, а потом и на неустои.

С первых уроков можно приступить и к сочинению мелодий.

Переходя к сочинению мелодий, следует опираться на имеющийся у ребят слуховой опыт. Его составляет и репертуар детской музыки, сложившийся в дошкольный период, и усвоенные слухом и памятью некоторые закономерности музыкального интонирования. Работа над сочинением мелодий должна рассматриваться также как средство накопления опыта, формирования интонационного «словаря», осмысления законов формообразования.

Во 2-м классе порядок работы над импровизацией остается тем же, что и в 1-м, но к повтору сочиняемых мелодий на инструменте постепенно начинают предъявляться новые требования. Некоторое время ученику по-прежнему указывается, с какой клавиши начинать. Однако теперь он должен определить, в какой тональности играл и с какой ступени лада начинается мелодия (правда, некоторые мелодии в силу своей фрагментарности и тональной многозначности могут оказаться слишком сложными для такого анализа).

Дальнейшее усложнение заключается в том, что до подбора педагог, не указывая исходную ноту, предлагает определить на слух, с какой ступени лада была начата мелодия; это позволит импровизатору подобрать ее в названной педагогом тональности более осознанно. Если мелодия прозвучала в тональности, еще незнакомой ученику, то для подбора можно дать тонику на полтона выше или ниже – такой сдвиг не собьет ребенка.

## Варьирование мелодических фраз

Варьирование — один из первых приемов развития мелодии, который довольно легко усваивается младшими учащимися. Дети часто встречаются этот прием в разучиваемых песнях и интуитивно начинают применять его в ранних импровизациях. Неосознанное варьирование появляется, например, в 1-м классе при допевании двух тактов в незнакомых народных мелодиях: стремясь к тонике, они ищут разные мелодические пути. При этом развивается и чувство формы (пока в основном чувство восьмитакта) и, что очень важно, усваивается отношение к народной мелодии как к живой, гибкой, поддающейся вариантным видоизменениям, а не застылой, неприкосновенной.

В конце года задача ставится несколько иначе: учащиеся должны теперь находить разные окончания народной мелодии; после того, как они выучат ее всю целиком. Поиски мелодических вариантов становятся более осознанными. То же получает развитие и во 2-м классе: сочиняются мелодические варианты к заданной фразе, вариантным изменениям подвергаются разные участки мелодии, не только окончания, а затем варьируется вся мелодия и т. п. Больше внимания уделяется технологии варьирования, показываются различные приемы: дробление одного звука, замена одних звуков другими, близкими по гармонии, заполнение скачка проходящими звуками, помещение между двумя одинаковыми звуками верхних или нижних вспомогательных, введение знакомых оборотов: терцовых опеваний устойчивых звуков, движение по аккордовым звукам и т. п.

Обычно к концу второго или, по крайней мере, к середине третьего года обучения у детей в результате анализа выученных мелодий складывается достаточно осознанное представление о периоде как законченной музыкальной мысли и о предложении как части периода. Это позволяет разнообразить и усложнять задания. Освоение инструментального варьирования потребует поначалу более простых упражнений. Например,

педагог играет начало, а ученик продолжает, повторяя фразу, но, варьируя в ней окончание; при этом следует приучать ребенка менять не только одну последнюю ноту. Также продолжается работа над народными мелодиями, содержащими вариантный повтор. Учащиеся все глубже осознают выразительную роль вариантности. Для творческого освоения этого приема мелодического развития им даются вокальные и инструментальные упражнения, позволяющие проявить художественную инициативу. Вот некоторые задания такого рода:

1) продолжить мелодию, применив варьирование в третьем и четвертом двутактах;

2) досочинить мелодию, применив во второй фразе вариантное повторение первой;

3) досочинить мелодию, вариантно повторив фразу;

4) сочинить мелодию на заданный текст так, чтобы вторая фраза варьировала первую, а последующие фразы развивались свободно;

5) в предложенной песне сочинить свой вариант последнего четырехтакта.

Умение варьировать подведет к более широкому освоению различных принципов мелодического развития, а также явится в дальнейшем базой для подбора подголосков.

### **Секвенционное развитие и растяжение интервалов**

Учащимся дается начало мелодии в мажоре (фраза или предложение). Требуется присочинить аналогичное построение в параллельном миноре, так, чтобы в целом получилась секвенция из двух звеньев. Для завершения мелодии разрешается нарушить точность секвенции в кадансе. Первая половина мелодии выучивается по слуху с называнием звуков, затем все думают, как продолжить мелодию. Спустя некоторое время ученики исполняют свои варианты, исполняя каждый раз всю мелодию с начала до конца с называнием нот.

## **Основные составляющие мелодии. Аккордовая фактура.**

В любой фортепианной пьесе можно выделить ведущий голос, как правило, верхний, и гармоническое сопровождение. Верхний голос легко построить, опираясь на гармонию, используя аккордовые и неаккордовые звуки: задержания, вспомогательные и прочие. Поэтому сначала необходимо научиться свободно строить и ставить на фортепиано аккорды. В качестве первого упражнения можно взять простейшую последовательность: T-S-D-T. Аккорды играем правой рукой, а левой – основные ступени (т.е. приму данного аккорда). Можно использовать и другие обращения аккордов. Необходимо только следить, чтобы они были расположены близко друг к другу. В учебной практике музыкальных школ эти упражнения удобно приурочить к игре гамм.

Следующий шаг – использование задержаний и вспомогательных звуков к верхнему голосу. Сначала вся аккордовая последовательность играет (и выучивается!) с нижним вспомогательным звуком, а затем с верхним. Потом играем ту же последовательность с задержанием сверху, а затем – снизу. Когда эти упражнения будут легко получаться, попробуем чередовать задержания и вспомогательные.

После освоения этих упражнений, усложним задачу. Будем использовать на одну функцию по два обращения. Это даст возможность применить проходящие звуки. Интересен тот факт, что в мелодии при этом получится секвенционное развитие. Мелодия будет более выразительной, если применить хроматические неаккордовые звуки.

При работе с учащимися надо обратить их внимание на различие между проходящим звуком и задержанием: проходящие приходятся на более слабое время такта, чем основные звуки аккорда, а задержание – наоборот.

В педагогической практике учащимся можно давать задания сочинить или, вернее сказать, составить мелодию на аккордовую последовательность, с заранее расписанным ритмическим рисунком мелодии, где четко расписано местоположение всех неаккордовых звуков.

## **Усложнение гармонической сетки и фактуры**

Еще один очень часто применяемый аккорд – аккорд, построенный на II ступени лада. Это может быть как трезвучие, так и септаккорд. Септаккорд легко построить следующим образом: в правой руке S, в левой – II ступень гаммы. Таким способом в пьесах можно заменить любую S на септаккорд второй ступени (II<sub>7</sub>).

Следующий шаг – усложнение ритмического рисунка в левой руке. Будем играть так: на первую долю – бас (прима аккорда), а затем, в восходящем движении, квинта и терция. Ученикам с маленькой растяжкой можно посоветовать упрощенный вариант: прима-квинта-прима. Выбор конкретной фактуры зависит как от технических способностей музыканта, так и от поставленных художественных задач. Например, в начале композиции вряд ли стоит брать бас в октавном удвоении, в нижнем регистре, и звуки аккорда в широком расположении, с применением септим, если, конечно, нет художественной необходимости. Полезно отработать такой прием на других гармонических функциях, с другими обращениями.

### **Первый вариант обогащения гармонии**

Итак, мы уже знаем, что если в правой руке взять S, то в левой вместо IV ступени гаммы – II, т.е. вместо S<sub>3</sub> можно использовать II<sub>7</sub>. Работая с учениками, необходимо объяснить им, что септаккорд получается, когда к трезвучию добавляют терцию сверху. Такой аккорд состоит из четырех разных звуков, а крайние образуют интервал септиму, поэтому аккорд и получил название – «септаккорд».

В зависимости от того, какое трезвучие лежит в основе - мажорное или минорное, септаккорд будет мажорным или минорным, а в зависимости от септимы – большим или малым. Таким образом, самый популярный септаккорд – доминантовый – будет называться «малый мажорный», т.е. малая септима и мажорное трезвучие.

Работая с учащимися, необходимо научить их строить на фортепиано, а потом и определять на слух четыре вида септаккорда. При исполнении тех или иных композиций почти любое трезвучие можно заменить септаккордом, т.е. использовать не только  $\text{II}_7$ , но и  $\text{IV}_7$ ,  $\text{I}_7$ ,  $\text{V}_7$ , и т.д. Септиму лучше брать вместо удвоенной ноты в любом голосе, кроме баса, хотя в редких случаях возможно и такое. Выбор вида септаккорда в первую очередь определяется на слух, но можно вывести и некоторые общие правила. Вместо мажорного трезвучия можно брать как большой, так и малый мажорный септаккорд. Но если это трезвучие представляет доминанту или побочную доминанту, то лучше взять малую септиму. Получится обычный  $\text{D}_7$ . Малую септиму можно ввести и после большой септимы, используемой в качестве проходящего звука. Во всех остальных случаях лучше применять или большой мажорный септаккорд, или оставить трезвучие неизменным. С минорным трезвучием хорошо звучит малая септима. Большая септима применяется гораздо реже, в основном, как проходящая, в басу. Если к септаккорду добавить еще одну терцию, то получится нонаккорд. В аккорде нона может звучать как вместе с септимой, так и без нее. Нередко она располагается между прямой и терцией трезвучия.

Малая терция, добавленная к  $\text{D}_7$  будет хорошо звучать перед мажорным трезвучием (септаккордом). Большая терция – перед мажорным трезвучием (септаккордом). При использовании септаккордов и нонаккордов с разложенным басом, который был описан ранее, левой рукой будем играть следующим образом: прима - септима - терция - (септима) или прима – квинта – септима – (квинта), а в аккорде, в правой руке, нону будем брать вместо примы. При игре в хоральной фактуре септиму можно брать в левой руке. Хочется отметить, что все перечисленные «правила» действуют в большинстве случаев, хотя и не всегда. Это просто наиболее употребительные варианты. Работая же над своей композицией, можно найти множество других, не менее красивых созвучий, которые будут хорошо слушаться только в данном месте.

## **Усложнение аккомпанемента и развития мелодии**

Один из наиболее распространенных вариантов аккомпанемента – «бас-аккорд». Он подходит для большинства подвижных композиций.

Представим себе музыкальную ткань в виде формулы: 1) мелодия, 2) аккорд, 3) бас. Задача исполнителя – распределить эти три партии между двумя руками. В сборниках любительских переложений популярных песен часто встречается вариант, когда мелодию и аккорд играют правой рукой, а бас – левой. Достоинство этого способа – простота и огромные возможности для левой руки. Недостаток – отсутствие возможности сделать развитую мелодию и провести ее аккордами. Слишком близкое расположение аккорда и мелодии значительно обедняет звучание пьесы.

В классической музыке чаще применяются вариант, когда бас и аккорд играют левой рукой, а мелодию – правой. Это несколько обедняет линию баса, но зато предоставляет правой руке полную свободу действий. Для насыщенного звучания композиции между басом и аккордом должно быть значительное расстояние, поэтому в левой руке неизбежно возникают скачки. Начинающему музыканту с этой проблемой справиться трудно, да и у профессионалов этот прием вызывает определенные затруднения. В практических занятиях возникает третий вариант - мелодия у правой руки, бас - у левой, а аккорд – как получится. От него может остаться один звук, он может быть распределен между руками или вовсе опущен.

Начинать освоение такой фактуры (любого из 3-х способов) лучше в ансамбле - мелодию играет один музыкант, а «бас-аккорд» - другой. Это позволит лучше отложиться слуховым восприятием в голове. После этого можно пробовать объединить три партии одному играющему.

## **Двухголосие**

Поиски второго голоса на инструменте лучше всего начинать с выдержанного тона под или над мелодией: это прием, который легко дается детям и при пении, и при игре на инструменте. Выдержанная тоника под мелодией играет на фортепиано левой рукой, а затем можно и правой

вместе с мелодией. При введении выдержанной над голосом пятой ступени на фортепиано мелодия переносится в правую руку. Следующий этап – перенесение на инструмент двухголосия с более развитым подголоском. Некоторое время оба голоса разучиваемых примеров – двухголосных, а также с подобранным вторым голосом – играют только в том регистре, в каком они звучат при пении. Позднее пианистам предлагается для обогащения тембра опускать второй голос на октаву ниже. При этом упрощается ритм подголоска, а в дальнейшем и его мелодический рисунок. Ритм на первых порах упрощается только за счет замены двух повторяющихся звуков одним, большей длительности. Можно поменять местами мелодию и подголосок, а затем упростить оказавшийся в левой руке основной напев; есть еще один путь – использовать в левой руке подголосок, который в регистре основного напева звучал бы выше его. В конце второго года обучения проводится серия упражнений, закрепляющей навыки двухголосной инструментальной импровизации. Учащимся даются короткие двухголосные попевки – кадансы. Не меняя первого и последнего созвучий, дети украшают середину оборота более гибкими и подвижными вариантами. Поначалу варьируется верхний голос, затем – нижний. Приобретая опыт импровизационного варьирования двухголосных оборотов, учащиеся могут сочинить двухголосную инвенцию с образным названием. От двух указанных педагогом клавиш ученику следует, установив тональность, вести две мелодические линии в разном ритме: левая рука в движении – правая пережидает, затем наоборот; но иногда обе руки движутся параллельно или в противоположном направлении. Позже, в старших классах пианистам предлагается вводить имитации, а на отдельных участках и канонообразные построения.

Как и любое творчество, творчество детей не может быть ограничено только процессом созидания. Оно непременно требует общения по поводу созданного, то есть его исполнения и восприятия.

Транспонирование по нотам является самым радикальным средством развития музыкального слуха, памяти, внимания, навыков чтения нот с листа.

При подготовке к транспонированию по нотам очень важно изучать направление мелодии. После того, как тональность определена, ученики на инструменте играют устои этой тональности. До перевода пьесы в другую тональность, т.е. еще до транспонирования, ученики должны четко представлять себе: 1) основную тональность произведения и, если имеются, переходы в другую тональности; 2) в пределах какого аккорда (основного трезвучия, первого или второго обращения) заключается его мелодия; 3) направление мелодии; 4) интервалы в движении мелодии; 5) наличие других (кроме основного трезвучия) аккордов.

Таким образом, творческие задания по импровизации на уроках фортепиано в ДМШ способствуют общему творческому развитию личности, что, в свою очередь, воспитывает отзывчивость, художественное воображение, образно-ассоциативное мышление, активизирует память, наблюдательность, интуицию, формирует внутренний мир ребенка.

## Библиографический список

1. Алексеев, А.Д. История фортепианного искусства. Часть II / А.Д.Алексеев. – М.: Музыка, 1967
2. Алексеев, А.Д. Методика обучения игре на фортепиано / А.Д.Алексеев. – М.: Музыка, 1971.
3. Баренбойм, Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л.А. Баренбойм. – М.: Музыка, 1969.
4. Баренбойм, Л.А. Путь к музицированию / Л.А.Баренбойм. – 2-е изд., доп. – Л.: Советский композитор, 1979.
5. Баринова, М.Н. О развитии творческих способностей ученика / М.Н.Баринова. – Л.: Госмузиздат, 1961.
6. Борухзон, Л.М. Некоторые вопросы обучения импровизации в фортепианных классах ДМШ / Л.М. Борухзон // Учебно-воспитательная работа в фортепианных классах ДМШ. – М.: Музыка, 1976.
7. Бычков, Ю.Н. Проблемы детского музыкального воспитания / Ю.Н.Бычков. – М.: РАМ им. Гнесиных, 1994.
8. Вендрова, Н. Воспитание музыкой / Н.Вендрова. – М.: Просвещение, 1991.
9. Вишнякова, Н.Ф. Творчество школьников в музыкальной деятельности / Н.Ф.Вишнякова // Сов. педагог. 1985.
10. Гайнза, В. Значение импровизации в современной методологии / В.Гайнза // Музыкальное воспитание в современном мире. – М.: Музыка, 1973.
11. Галич, В.О. О развитии внутреннего слуха, творческой инициативы и фантазии на индивидуальных занятиях в фортепианных классах / В.О.Галич // Вопросы музыкальной педагогики. Вып.4; Под ред. В.Натансона. – М.: Музыка, 1976.
12. Гельфгат, П., Коган, В. Импровизация на фортепиано: методическая разработка для педагогов ДМШ и ДШИ. Часть 1. Подготовительная

- группа и 1-2 классы. / П.Гельфгат, В.Коган. – Изд.2-е, доп. – Киев: Музична Україна, 1990.
13. Гнесин, М. Начальный курс практической композиции / М.Гнесин. – М.: Советский композитор, 1962.
  14. Горюнова, Л. Развитие ребенка как его жизнетворчество / Л.Горюнова // Искусство в школе. – 1993. – № 1
  15. Гуревич, К. Лабиринты развития таланта / К.Гуревич // Искусство в школе. – 1993. – № 1. – С.4.
  16. Дорфман, Л.Я., Ковалева, Г.В. Исследование креативности в науке и искусстве / Л.Я.Дорфман, Г.В.Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2.
  17. Злобина, И., Назарук, И. Раннее обучение гармонии на уроках фортепиано и сольфеджио в ДМШ / И.Злобина, И.Назарук. – Ростов-на-Дону: Весь мир, 1994.
  18. Каганович, Г.П. Импровизация и обучение игре на фортепиано: методические рекомендации / Г.П.Каганович.– Минск: Вышэйшая школа, 1977.
  19. Калужская, Т. О взаимосвязи между теоретическими и специальными дисциплинами / Т.Калужская // Вопросы музыкальной педагогики. – Вып.4; Под ред. В.Натансона. – М.: Музыка, 1976.
  20. Кирнарская, Д.К. Новый имидж музыкального образования в 21 веке / Д.К.Кирнарская // Российская музыкальная газета. – 2003. – №4.
  21. Козырев, Ю., Серапионянц, Н. Преподавание основ импровизации в ДМШ: основной теоретический курс. Вып.1.Часть 2 / Ю.Козырев, Н.Серапионянц. – М.: Просвещение, 1995.
  22. Кременштейн, Б. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано / Б.Кременштейн. – М.: Музыка, 1966.
  23. Крюкова, В. Некоторые аспекты педагогики, методики и психологии в деятельности преподавателя ДМШ / В.Крюкова // Музыкальная педагогика. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.

24. Крюкова, В., Левченко, Г. Некоторые аспекты педагогики, методики и психологии в деятельности преподавателя детской музыкальной школы / В.Крюкова, Г.Левченко // Музыкальная педагогика. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
25. Макаровская, Ф.И. Творческое музицирование как метод музыкального воспитания / Ф.И.Макаровская // Вопросы методики начального образования. – М.: Просвещение, 1982.
26. Маклыгин, А.Л. Импровизируем на фортепиано: учебное пособие для педагогов музыкальных школ. Вып.1. Элементарная гармония / А.Л.Маклыгин. – М.: Престо, 1997.
27. Мальцев, С.М. О психологии музыкальной импровизации / С.М.Мальцев. – М.: Музыка, 1991.
28. Мальцев, С.М., Шевченко, Г. Опыт обучения детей гармонии и импровизации: методическая разработка. Вып.1 / С.М.Мальцев, Г.Шевченко. – Л.: Музгиз, 1986.
29. Михайлова, М.А. Развитие музыкальных способностей детей / М.А.Михайлова. – Ярославль: Академия развития, 1996.
30. Никитин, А.А. Импровизация как метод развития начинающих пианистов / А.А.Никитин. – Хабаровск: Просвещение, 1978.
31. Радынова, О.П. Музыкальное развитие детей / О.П.Радынова. – М.: Музыка, 1997.
32. Ритина, Т.С. Типология импровизационных заданий в начальной школе / Т.С.Ритина // Развитие музыкального слуха. – М.: Просвещение, 1980.
33. Родионова, Т. Учись импровизировать / Т.Родионова // Музыкальная жизнь. – 1992. – №№7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23.
34. Смирнова, Т.И. Фортепиано – интенсивный курс / Т.И.Смирнова. – М.: Музыка, 1992.
35. Терентьева, Н.А. Импровизация – первооснова художественного творчества детей / Н.А. Терентьева // Художественно-творческое развитие младших школьников. – М.: Просвещение, 1980.

36. Тимакин, Е.М. Воспитание пианиста / Е.М.Тимакин. – М.: Советский композитор, 1984.
37. Тургенева, Э.Ш., Малюков, А.Н. Развитие музыкально-творческих навыков: Пианист – фантазер: В 2 ч. / Э.Ш.Тургенева, А.Н.Малюков – М.:ВЛАДОС, 2002. – Ч.1.
38. Филлип, Г. Импровизация как составная часть фортепианного обучения / Г.Филлип // Ребенок за роялем. – М.: Музыка, 1977.
39. Черни, К. Систематическое руководство по импровизации для фортепиано / К.Черни // Алексеев А.Д. Из истории фортепианной педагогики: хрестоматия. – Киев: Музична Украина, 1974.
40. Шатковский, Г. Сочинение и импровизация мелодий / Г.Шатковский. – М: Советский композитор, 1991.
41. Шеломов, Б. Детское музыкальное творчество на русской народной основе / Б.Шеломов. – Санкт-Петербург: Композитор, 2000.

## ПРИЛОЖЕНИЕ (ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ)

### 1. Сочинить мелодии на заданные стихотворные тексты:

Я гуляю во дворе, Вижу домик на горе. Я по лесенке взберусь И в окошко постучусь.	Белка пела и плясала Словно заводная. Все подметки оттоптала, Шла домой босая.
Медведь спросил куму Лисицу: «Ты где была вчера, сестрица?» Лиса ответила невинно: «У петуха на именинах».	Эхо волшебное по свету бродит, Звуки красивые всюду находит И за собою их увлекает, Где-то вдали повторяет.
На пенек кузнечик прыгнул, Песенку поет. Танец модный, современный Танцевать зовет.	– Бедный мой щенок, Где ты так промок? – Я в лесу гулял, С дождиком играл.

### 2. Сочинить продолжение мелодий:

- а) Дили-дили-динь,  
Пришел Петрушка.  
Дили-дили-динь,  
Как весел он.  
Дили-дили-динь,  
Гремит погремушкой.  
Дили-дили-динь,  
Бубенчиков трезвон.

**Оживленно**

Two staves of musical notation in 2/4 time. The first staff contains a melody with eighth and sixteenth notes, and the second staff contains a bass line with eighth notes.

- б) Девочка-шалунья,  
Почему ты плачешь?  
Или ты смеешься,  
Что ты глазки прячешь?

**Бодро**

A single staff of musical notation in 2/4 time, featuring a melody with eighth and quarter notes.

в)

**Moderato**

A single staff of musical notation in 3/4 time, featuring a melody with eighth and quarter notes, including a slur over a phrase.

### 3. Подобрать сопровождение к мелодиям:

- а) «Соловей и лягушка»

**Moderato**

Piano accompaniment for 'Соловей и лягушка' in 3/4 time. It features a melody in the right hand and a bass line in the left hand, with a *tr* (trio) marking in the right hand.

- б) «Украинская народная песня»

**Весело**

Piano accompaniment for 'Украинская народная песня' in 2/4 time. It features a melody in the right hand and a bass line in the left hand, with a *tr* (trio) marking in the right hand.

в) «Со вьюном я хожу»

4. Сочинить до конца сопровождение к песням:

а) «Мой Лизочек»

б) «Ах, вы, сени»

Скоро, весело



в)

Allegro

*mf*

1. 2.



5. Подобрать нижний голос песни до конца:

Adagio

*p*



6. Подобрать верхний голос песни:

Adagio

*p* *mf*

