

IX

Алексеев

МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ
ИГРЕ
НА ФОРТЕПИАНО

161

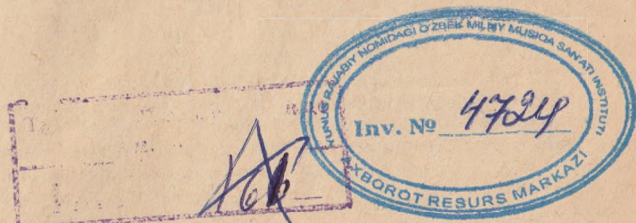
А. Д. А Л Е К С Е Е В

Ученый должна быть

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО

ИЗДАНИЕ ТРЕТЬЕ, ДОПОЛНЕННОЕ

*Допущено Управлением учебных заведений
и научных учреждений
Министерства культуры СССР
в качестве учебного пособия
для музыкальных вузов и училищ*



МОСКВА, «МУЗЫКА», 1978

ПРЕДИСЛОВИЕ

Эта книга ставит своей задачей дать изложение курса методики обучения игре на фортепиано для высших музыкальных учебных заведений. Автор рассматривает все темы, предусмотренные существующими программными требованиями, начиная с таких, как основные принципы советского музыкального образования и разностороннего воспитания ученика, и кончая специальными, посвященными различным проблемам работы над музыкальным произведением и формированием на этой основе pianisticкого мастерства.

Вопросы начального обучения должны подробно изучаться в среднем учебном заведении и лишь кратко рассматриваться в вузе. Поскольку в среде специальных музыкальных школ методика фортепианного обучения не введена, данным вопросам необходимо уделять достаточное внимание и в консерваторском курсе. Это обстоятельство побудило автора не отказываться от освещения проблем начального обучения. Они кратко рассмотрены в пятой главе. Некоторые из них затрагиваются и в других разделах пособия — в тех случаях, когда это целесообразно для более последовательного рассмотрения той или иной методической проблемы.

В предлагаемом руководстве автор исходит из важнейших задач, стоящих перед музыкальным образованием. Основное внимание сосредоточено на том, чтобы студент получил необходимые знания для последующей педагогической деятельности. В книге уделено значительное место проблеме развития самостоятельности ученика, организации его домашних занятий и методики работы за инструментом. Автор стремится к тому, чтобы педагоги осознали необходимость возможно большего обобщения частных и типичные закономерности. Не только научить хорошо играть ряд произведений, но на основе этого вооружить ученика важнейшими принципами подхода к разнообразным явлениям своего искусства — такова насущная проблема фортепианной педагогики, разрабатывавшаяся последовательно в методической литературе на протяжении уже довольно длительного времени; и ее разрешению по мере сил стремится и автор данного руководства.

Изучение руководства предполагает выполнение студентами самостоятельных заданий: методических анализов сочинений педагогического репертуара, подписывания примеров, иллюстрирующих те или иные положения, высказанные в лекции или в пособии. Было бы, например, весьма желательно, чтобы при изучении глав о видах слушателя курса самостоятельно подбирали примеры на основе

Пособие по курсу методики обучения игре на фортепиано, написанное известным советским педагогом и музыковедом, профессором А. Д. Алексеевым, предназначено для академиков — преподавателей в студентах музыкальных вузов и училищ. Книга снабжена множеством нотных примеров, иллюстрирующих методические положения автора.

ние критики педагогичности, чтобы, знакомясь с работой над фактурными трудностями, они смогли показать приемы освобождения от излишних напряжений на своих учениках и на специально подобранных примерах из литературы. В некоторых случаях педагог может назвать сам те или иные построения и различные сочинения, которые следует проанализировать с точки зрения какой-либо методической проблемы. Все подобного рода задания значительно повышают у слушателей интерес к курсу, развивают их мышление в области методичности преподавания и способствуют лучшему усвоению изучаемого материала.

Курс методики должен быть связан с педагогической практикой студентов. С этой целью при чтении ряда тем, особенно посвященных изучению репертуара, следует прослушивать учеников студентов и обсуждать их исполнение. Хорошим дополнением к теме «методика проведения урока» может быть открытый урок опытного педагога с его собственным учеником или учащимся сектора педагогической практики (можно также посетить всей группой класс педагога школы или училища). Полезно, кроме того, на занятиях по методике прослушивать урок одного-двух студентов с учениками и обсудить его. В курсе следует использовать материал, который дают занятия по педагогической практике студентов. Это будет способствовать большей практической направленности курса.

Некоторые особенности индивидуальности педагогов и учащихся, а также музыкальных произведений предполагают исключительное разнообразие путей воспитания ученика в трансконкретных исполнениях сочинений. Поэтому предлагаемые в руководстве методические советы и анализы образцов педагогического репертуара отнюдь не надо понимать как единственно возможные. Автор вполне допускает, что опытный педагог, ведущий курс методики, сочтет нужным внести в них какие-либо изменения. Стремление видеть в пособии «крепостное» исполнение права, тогда как на все случаи жизни, которым надлежит догматически следовать, противоречило бы творческому подходу педагога к своему делу — идее, положенной в основу этого руководства. В курсе методики допустимо, естественно, менять и порядок прохождения тем; некоторые из них, особенно важные для практики преподавания слушателей курса, могут быть рассмотрены сразу же после одной-двух вводных лекций об основных задачах виканта-педагога.

Предназначенное для студентов высших музыкальных учебных заведений, руководство может быть в известной мере использовано и при изучении курса методики в музыкальных училищах.

Дополнения, внесенные в третье издание пособия, сделаны в основном для более полного освещения современных проблем методики фортепианного обучения. Развитие теоретических положений в этой области вызвало введение значительного количества примеров из современной музыкальной литературы.

Создавая это руководство, автор не только основывался на своей личной практике, но и стремился возможно шире использовать ценный опыт советских педагогов — своего учителя А. Б. Гольдштейнера, Е. Ф. Гессиной, коллег по кафедре специального фортепиано Музыкально-педагогического института им. Гнесиных и кафедры истории и теории музыки Московской консерватории, своих первых педагогов К. М. Колосовой и С. П. Васильевой-Дементьевой и ряда других. Автор выражает искреннюю признательность коллективу кафедры Музыкально-педагогического института им. Гнесиных, принимающему широкое участие в обсуждении книги.

ВВЕДЕНИЕ

СОВЕТСКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Создание в середине XIX века Русского музыкального общества и первых консерваторий — Петербургской и Московской — послужило основой быстрого развития в нашей стране профессионального музыкального образования. Вслед за этими учебными заведениями в крупнейших губернских городах возникли музыкальные училища. Впоследствии, еще в дореволюционное время, были учреждены консерватории в Саратове, Одессе и Киеве.

Уже в первые десятилетия своего существования Московская и Петербургская консерватории выросли в крупные музыкальные центры мирового значения. Фортепианными классами в них руководили выдающиеся пианисты и педагоги — братья А. и Н. Рубинштейны, Т. Лешетинский, А. Есинова, В. Сафонов и другие. Искусство этих мастеров, воплотившее заветы передовой художественной культуры России поры расцвета отечественной музыкальной классики, послужило основой для создания замечательных традиций, сыгравших большую роль в развитии отечественной инструментальной культуры.

В условиях царской России передовые идеи прогрессивных русских музыкантов, однако, далеко не всегда могли претвориться в жизнь. Их распространению мешала реакционная политика господствующих классов, стремившаяся использовать художественное образование в своих классовых интересах.

Большим тормозом на пути развития музыкального образования в прежние времена было отсутствие финансовой поддержки со стороны государства. Даже такие ведущие учебные заведения, как консерватории в Петербурге и Москве, существовали на средства Русского музыкального общества и частных лиц. Этого оказывалось явно недостаточно, чтобы дать возможность учиться многим детям материально обеспеченных родителей¹. Ограничение притока талантов из народа не могло не отразиться на

¹ Подобное положение наблюдается и в настоящее время в буржуазных странах, где музыкальные учебные заведения часто не получают государственной субсидии.

уровне обучавшихся в консерваториях. Он был значительно менее высоким, чем в настоящее время. Наряду с действительно выдающимися людьми обучалось немало «музыкальных барышень» из состоятельных семей, не обладавших яркими способностями и после окончания учебного заведения не занимавшихся искусством профессионально.

Даже в лучших консерваториях мало обращалось внимания на подготовку учащихся к последующей практической деятельности. Хотя многие выпускники становились педагогами, они не получали в достаточной мере соответствующих знаний и должны были приобретать их впоследствии самостоятельно в процессе педагогической работы. Аналогичное положение имело место и в заграничных учебных заведениях. Даже в такой консерватории, как Парижская, издавна славившейся высоким профессионализмом обучения, лишь после второй мировой войны были введены музыкально-педагогические дисциплины.

В Декрете Совета Народных Комиссаров о национализации Московской и Петроградской консерваторий, опубликованном 12 июля 1918 года и подписанном В. И. Лениным, впервые в истории человечества были начертаны знаменательные слова о Государственном Музыкальном Строительстве. Насущными задачами, возникшими в этой области перед Советским правительством и Коммунистической партией, были перестройка и дальнейшее развитие музыкального образования. Осуществление их протекало в неразрывной связи с процессом создания школы нового, советского типа и вдохновлялось теми идеями, которые лежали в основе воспитания подрастающего поколения в условиях строительства социализма.

В Программе Партии, принятой в 1919 году на VIII съезде, подчеркнута основополагающее значение для советской школы коммунистической идеологии; в этом важнейшем документе говорится о том, что в области народного просвещения партия «ставит своей задачей довести до конца начатое с Октябрьской революции 1917 года дело превращения школы из орудия классового господства буржуазии в орудие полного уничтожения деления общества на классы».

Уже в «Основных принципах единой трудовой школы», разработанных Государственной комиссией по просвещению и опубликованных за подписью А. В. Луначарского 16 октября 1918 года, указано направление перестройки образования в нашей стране. Задача заключалась в том, чтобы сделать его подлинно народным, доступным широким массам и служащим интересам народа. В основу обучения был положен принцип трудового воспитания, стремление «ознакомить учеников с тем, что *больше всего нужно им будет в жизни*» (курсив наш. — А. А.). При этом подчеркивалось, что политехнизм не должен исключать широты

образования, что «цель трудовой школы отнюдь не дрессировка для того или другого ремесла». Надо заметить, что в «Основных принципах единой трудовой школы» вообще уделялось большое внимание активным методам педагогической работы; размысленно, что «трудовой принцип сводится к творческому знакомству с миром». Указывалось также на необходимость индивидуального подхода к ученику: «Чрезвычайно важным принципом обновленной школы является возможно более полная индивидуализация обучения». Одновременно обращалось внимание на то, что надо «отчетливо различать индивидуализацию в преподавании и дух индивидуализма», что «школа должна стараться устранить из детских душ, если возможно, те черты эгоизма, которые унаследованы человеком от былого, и, приготавливая его к грядущему, стараться уже со школьной скамьи спаять прочные коллективы и развить в наивысшей мере способность к общим переживаниям и к солидарности».

Наряду с принципами обучения, положенными в основу всей системы советского народного образования, большое значение для работы специально музыкальных учебных заведений имели руководящие указания партии в области искусства. Важнейшую роль сыграли знаменитые ленинские высказывания о том, что искусство принадлежит народу, что «оно должно объединять чувства, мысль и волю... масс, подымать их», «пробуждать в них художников и развивать их». Партия неуклонно вела курс на всемерную демократизацию музыкального искусства, на укрепление его передовой идейной основы, на поддержку ценных художественных направлений.

Передовая идейная основа воспитания молодежи, неустанная забота партии и правительства о развитии искусства, создание реальных условий для того, чтобы каждый мог учиться тому, к чему у него есть склонность и способности, — все это благотворно отразилось на судьбах музыкального образования после Великой Октябрьской социалистической революции. Бурный рост культурных запросов советского народа вызвал большую тягу к обучению музыке. Начала быстро увеличиваться сеть учебных заведений. Если в дореволюционной России более чем за полвека, протекших со времени создания Русского музыкального общества, возникло всего пять консерваторий, то к 1977 году в нашей стране насчитывается тридцать два музыкальных вуза и вузов искусства. В настоящее время они имеются в таких центрах национальных республик, где раньше не было даже детских музыкальных школ.

Достижения советского музыкального образования заключаются не только в количественном росте учебных заведений. Уже в первые годы после революции начинается перестройка всего учебного процесса в духе новых требований жизни. Паралельно

но проводится ряд мероприятий, способствующих приближению музыкального образования к нуждам практики социалистического строительства. Осуществляется педагогизация средних и высших музыкальных учебных заведений, в них вводятся теоретические дисциплины, расширяющие кругозор учащихся в области педагогики, истории и теории их специальности, например на фортепианном факультете — педагогика, методика обучения игре на фортепиано, история фортепианного искусства и теория пианизма. Широко развертывается производственная практика, не только исполнительская, но и педагогическая, протекающая в рабочих клубах, в детских общеобразовательных и музыкальных школах, а также в специально организованных при учебных заведениях сектора педагогической практики.

В процессе развития советского музыкального образования постепенно складывается его структура. Нижнее звено составляют детские музыкальные школы. Эти учебные заведения не ставят своей задачей подготовку каждого учащегося к профессиональной деятельности. Их назначение — музыкальное воспитание широкого круга детей и подростков (аналогичные задачи стоят также перед курсами общего музыкального образования и многочисленными кружками при различных клубах. Домах пионеров и других культурно-просветительных учреждений). Детские школы, кроме того, должны выявлять наиболее способных учеников и готовить их для поступления в училища.

Среднее звено советского музыкального образования — училища. Они имеют профессиональный профиль: их задача — готовить исполнителей-ансамблистов и педагогов детских музыкальных школ. В связи с этим в программы училищ введен ряд специальных дисциплин. На фортепианных отделах имеются классы ансамбля (камерного и фортепианного), концертмейстерский, изучается методика фортепианного обучения, проводится занятия по педагогической практике. Среднее звено включает также средние специальные музыкальные школы, организованные при высших музыкальных учебных заведениях для особо одаренных детей. В этих школах учащиеся получают специальное и общее образование.

Наконец, следующее звено — консерватории, готовящие исполнителей высшей квалификации — солистов и ансамблистов, а также педагогов училищ. Высшими музыкальными учебными заведениями со специально педагогическим профилем обучения являлся Музыкально-педагогические институты (первым из них являлся в 1944 году).

Помимо сети очных учебных заведений, существует заочное музыкальное образование, протекающее на специальных заочных отделениях, при музыкальных вузах и училищах. Создаются, кроме того, вечерние отделения, призванные, как и заочные, давать музыкальное образование без отрыва от работы.

В настоящее время как никогда важно, чтобы молодежь, оканчивающая музыкальные учебные заведения, оказалась на высоте задач практического строительства коммунизма, которые она призвана решать, чтобы идейно и морально она была к ним подготовлена. Ей должны быть не только понятны, но и близки, дороги те идеалы, которые ставит перед собой наше искусство, — его борьба за правдивое художественное воплощение тем современности, за воспитание на основе богатейшего творческого опыта передовых художников прошлого и настоящего советского народа в духе коммунизма.

Необходимо добиваться того, чтобы в детских музыкальных школах систематически повышался уровень общего музыкального развития детей, чтобы эти учебные заведения были подлинными очагами массового музыкального воспитания. Одновременно важно углублять профессиональные основы обучения в училищах и средних специальных школах, а также при работе с талантливыми детьми в музыкальных школах.

Приближение музыкального образования к требованиям жизни вызывает необходимость еще большего внимания к развитию самостоятельности учащегося. Важно позаботиться прежде всего о воспитании в нем мышления музыканта, творчески подходящего к вопросам искусства. Но это, конечно, нельзя ограничиваться. Надо дать ученику как можно больше практических навыков — в чтении с листа, игре в ансамблях, в аккомпанементе, в работе над музыкальным произведением, а если идет речь о студенте среднего и высшего учебного заведения, то и в области методики преподавания. С вопросами развития самостоятельности ученика тесно связана задача всемерного раскрытия лучших индивидуальных черт его личности.

Решение всех этих задач связано с дальнейшим усилением в музыкальных учебных заведениях воспитательной работы, с изжитием догматизма и формальных моментов в преподавании, с повышением мастерства педагогов.

В последнее время наблюдается значительная активизация творческой мысли педагогов, стремлений к широкой постановке методических проблем и более глубокому их решению. Развитие этих передовых тенденций обусловлено в первую очередь быстрым подъемом культуры нашей страны. Оно связано и с заметным усилением интереса к вопросам эстетического воспитания подрастающего поколения во всем мире. О том, насколько судьбы молодежи волнуют прогрессивных деятелей искусства многих стран, красноречиво свидетельствуют материалы конференций Международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕУ). Большой резонанс имела IX конференция, проводившаяся в Москве в 1970 году. Выступления ее участников обнаружили растущий уровень требований к эстетическому воспитанию, желание многих

людей доброй воли к объединению своих усилий для успешного его осуществления на основе передовых гуманистических идеалов².

Симптоматично усиление внимания педагогов-практиков к научной разработке педагогических проблем, использованию достижений общей педагогики, психологии, социологии. Музыканты-педагоги не проходят мимо тех успешных экспериментов в области рационализации обучения учащихся общеобразовательных школ, которые были предприняты советскими учеными в 60-е и 70-е годы. С интересом была встречена Программа по музыке для общеобразовательной школы, разработанная сотрудниками Лаборатории музыкального обучения НИИ школ Министерства просвещения РСФСР под руководством Д. Б. Кабалевского³. Перспективной является практика некоторых учебных заведений по установлению контактов со специалистами в области педагогики, психологии, социологии, приглашение их для чтения лекций и докладов, изучение и обсуждение созданных ими научных работ с целью совершенствования методики воспитания и обучения молодых музыкантов.

В 60—70-е годы репертуар музыкальных школ и училищ пополнился многими новыми произведениями, написанными советскими и зарубежными композиторами. Перед педагогами стоит задача освоения этого учебного материала, отбор и использование из него всего жизнеспособного. Работу над новыми произведениями надо рассматривать с широких позиций введения детей и подростков в мир современной музыки, приобщения их к ее образному строю и выразительным средствам.

² См.: Музыкальное воспитание в современном мире. Материалы IX конференции Международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). М., 1973.

³ Программа по музыке для общеобразовательной школы (экспериментальная). Начальные классы. М., 1976. См. также: Кабалевский Д. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы. — «Советская музыка». 1976, № 1.

ГЛАВА I

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА СПЕЦИАЛЬНОГО КЛАССА

Основные направления, методика проведе- ния и формы воспитательной работы

Обучение фортепианной игре — сложный и многогранный процесс. Он включает в себя не только психическое, но и общемузыкальное развитие учащихся. Его необходимым элементом является также широкая воспитательная работа.

При всем ее разнообразии она может быть сведена к нескольким основным направлениям: воспитание мировоззрения и моральных качеств, воли и характера, эстетических вкусов и любви к музыке, интереса к труду и умения работать, наконец забота о здоровье и физическом развитии ученика.

Воспитательную работу нельзя рассматривать как некое дополнение к процессу обучения. Она должна составлять с ним органическое единство. Надо стремиться к тому, чтобы обучение стало воспитывающим. Это один из важнейших принципов советской методики.

Воспитательная работа должна быть ненавязчивой, во многих случаях ее желательно сделать даже неприметной для ученика. Нет ничего хуже, когда она принимает форму глубокомысленных поучений. Ученик их выслушивает потому, что этого нельзя не сделать, и с легким сердцем сейчас же забывает. Замечания или беседы, имеющие воспитательное предназначение, надо облекать в доступную, по возможности яркую, образную и запоминающуюся форму.

Основная часть воспитательной работы проводится на уроке. В процессе занятий возникает необходимость постоянно затрагивать разнообразные ее области. Опытный, образованный педагог, глубоко выходящий в художественное содержание музыкальных произведений, будет касаться и их образов, и допущения в них многих жизненно важных тем, и эстетических воззрений композитора, и идеалов, которыми вдохновлялась его творчество. Пламенный патриотизм Шопена, неукротимый дух борца-свободолюб-

на Бетховена, солнечный оптимизм Моцарта, страстная любовь к русскому человеку Чайковского и многие, многие другие темы этого рода должны быть затронуты во время изучения учебного репертуара. При уюном и тонком подходе к явлениям искусства это может оказать на ученика сильнейшее воспитывающее воздействие.

В качестве примера остановимся несколько подробнее на одной важной проблеме — воспитании любви к народной музыке и понимании роли народного начала в искусстве.

Педагог с широким кругозором сможет рассказать много интересного и поучительного об отношении к народной музыке крупнейших композиторов прошлого и современности, о том, что они видели в ней образец высших художественных ценностей, что на ее основе они создавали произведения, близкие народу, воплощающие его характер, думы и заветные стремления. В процессе повседневной работы с учеником эти положения важно убедительно раскрывать на конкретных примерах. И в простенькой обработке пьесы, и в пьесах Чайковского, Рахманинова, Бартока, Прокофьева и многих других композиторов надо обращать внимание ученика на черты народности. В одном случае можно указать на характерный интонационный оборот, в другом — отметить подголосочный склад ткани, в третьем — выявить ладовое своеобразие. Пусть ученик выкинет в суть дела и насладится — об этом никак нельзя забывать! — художественным результатом, достигнутым в том или ином случае композитором. В дальнейшем, когда в какой-нибудь другой пьесе встретятся аналогичные особенности музыкального языка, желательно напомнить ученику о ранее сказанном и внести некоторые дополнения, развить прежнюю мысль. Постепенно надо вызывать его интерес к самостоятельным поискам в этой области. Параллельно, по мере накопления материала и развития учащихся, важно делать обобщения — не только в отношении музыкального стиля, но и более широкие, по таким темам, как: «народ — создатель важнейших культурных и художественных ценностей» или «значение для художественного творчества тесной связи с жизнью народа»¹.

Очень важная форма воспитательной работы, получающая все большее распространение в настоящее время, — проведение уче-

¹ Заметим, кстати, что одна из лучших форм приобщения молодежи к народной культуре — участие в сборниках фольклора. Пожалуй, ничто не может поощрять народных певцов и исполнителей, как слушание ее в специально организованных коллективах. Когда это ставит привычным делом, тогда, помимо слушания педагогов музыкальных школ и училищ непосредственно возглавляющих «походы за песнями», осуществление похода что некоторыми учениками записания, присутствия педагогов, научит поучать ученикам на лето, парадом с разучиванием требуют собираем гербария и коллекций минералов.

никами музыкальных вечеров и концертов просветительского характера в рабочих клубах, Домах офицера, подшефных колхозах. Это приносит всеобщую пользу самим участникам и имеет большое значение для пропаганды искусства. В тех местах, где музыкально-массовая работа не развернута в достаточной мере, осуществление ее силами педагогов и учащихся музыкальной школы и училища становится особенно необходимой.

Особая разновидность просветительской воспитательной работы — проведение вечеров, посвященных различным темам искусства, совместными силами учащихся музыкальной и общеобразовательной школ. Такие вечера проводятся во многих школах. Вот что рассказывала об одном из них — «Любимый композитор П. И. Чайковский» — педагог саранской музыкальной школы Н. Прелатова: «К этому сбору пионерской дружины велась тщательная подготовка как в классе детской музыкальной школы, так и в общеобразовательной школе. Обязанности были распределены заранее. Учащиеся общеобразовательной школы (не занимающиеся в музыкальной школе) ознакомились с творчеством П. И. Чайковского по рассказу пионерожатой и прослушав несколько передач по радио. Они выбрали художественный материал и приготовили выставку и стенд, посвященные жизни и деятельности П. И. Чайковского. На вечер была показана кинокартина о Чайковском, заслушан доклад одной из учениц и исполнен ряд сочинений композитора. Наши юные слушатели, — заключает педагог, — унесли яркое впечатление после сбора и впоследствии часто вспоминали его. У многих учащихся после этого проявился интерес к музыке». Н. Прелатова сообщила также о ряде других тем совместных вечеров, например: «Мы любим свою Родину», «Пионерская жизнь в творчестве советских композиторов», «Русская народная песня», «Композитор и хаяик А. П. Бородин».

Помимо воспитательных задач и приобщения к искусству детей, не обучающихся музыке, такие вечера помогают сближению коллективов обоих учебных заведений. Педагогу специального класса благодаря этим мероприятиям становится легче найти общий язык с учителями общеобразовательной школы, что крайне важно, но не всегда удается осуществлять, так как последние иногда недооценивают важность занятий ребенка в музыкальной школе.

Поучителен в этом отношении опыт педагога С. Сандомирской из музыкальной школы г. Дербента Дагестанской АССР. Стремясь установить более тесный контакт с теми общеобразовательными школами, где учились ее ученики, она выяснила, что ряд учителей считает обучение детей музыке «нужным делом», отвлекающим от того, что жизненно необходимо. Один преподаватель математики высказался даже более определенно, сказав, что «без математики человек не может прожить, а без музыки жить

конт полюбил больше автора, чем себя, произведение, чем свою трактовку, исполнение, чем последующий за ним успех, — вот к чему должны быть направлены усилия педагога.

Большое значение для понимания учеником общественной роли искусства имеет внешкольная музыкальная работа — концерты выступления, помощь самостоятельности. Именно здесь, при соприкосновении с профессионально неподготовленной аудиторией, становится особенно осязаемым, что значит помощь людям приблизиться к сокровищам художественного творчества, как благодаря каждой попытке такого рода и какое удовлетворение может принести ее осуществление. В процессе этой работы, если она протекает успешно, воспитывается и то бескорыстное стремление служить общественным потребностям, которое составляет важный элемент коммунистического отношения к труду. Тем самым музыкант-педагог средствами искусства будет формировать у своего ученика одно из самых важных качеств, какими должен обладать передовой гражданин нашей страны.

Важно, чтобы молодой музыкант как можно больше получал яркие художественных впечатлений. Надо слушать хорошие произведения в возможно лучшем исполнении. Нельзя переоценить благотворность воздействия концертов больших артистов, искусство которых оставляет неизгладимый след в сердцах слушателей.

Приходилось замечать, что некоторые педагоги проявляют эмоциональную скованность, когда заходит речь о раскрытии красоты музыки исполняемых учениками сочинений. Они будто стыдятся или считают ненужным просто, от души сказать: «Как это прекрасно! Как чудесно звучит эта модуляция, эта новая тональная окраска! Вслушайся в нее, почувствуй ее и сыграй так, чтобы и другие могли ею насладиться!» А ведь как важно, чтобы на уроках почаще присутствовали такие моменты! Живая непосредственная реакция педагога на красоты изучаемых произведений способна оказывать сильнейшее воздействие на пробуждение эстетического чувства ученика.

Став перед собой задачу формирования художественного вкуса ученика, хороший педагог не только эмоционально реагирует на прекрасное в искусстве, но и стремится объяснить, почему это прекрасно. Эстетические оценки в таких случаях подкрепляются рассмотрением выразительных средств, используемых автором.

Эстетическое воспитание протекает тем успешнее, чем разностороннее оно ведется. Не надо упускать случая почаще обращать внимание ученика на красоту образа литературного произведения, картины или скульптуры. При этом желательно красное в музыке. Недаром Лист говорил, что Рафаэль и Микеланджело помогли ему понять Моцарта и Бетховена. Говоря

это, великий пианист не только пытался заметить некоторые общие точки соприкосновения между творчеством мастеров различных областей искусства, но и стремился научить учеников ценить прекрасное в различных его проявлениях.

Широчайшие возможности для эстетического воспитания учащихся открывает педагогу посещение вместе с ними картинных галерей. В отличие от обычных экскурсий, когда дается общее представление о всем собрании и идет преимущественно речь о сюжетах, воплощенных художниками, такие посещения желательно проводить в форме непринужденной беседы, обращая внимание учащихся на эстетическую ценность произведений искусства. Желательно подольше постоять перед хорошей картиной, не только внимательно рассмотреть ее, но и прочувствовать воплощенный в ней образ. А затем, быть может, путем сравнения с другой картиной, попытаться навести ученика на то, что в этом произведении искусства прекрасно, — глубоко ли жизненное, одухотворенное выражение лица, раскрывающее внутреннюю красоту человека, или, быть может, поэтическое воссоздание пейзажа.

Очень многое для развития эстетического чувства может дать природа. Она обостряет ощущение красоты, наполняет замес впечатлений от прекрасного в окружающей нас жизни. К. Н. Игумнов в беседах о воспитании пианиста, быть может, несколько неожиданно для некоторых присутствующих, отвоевал этому вопросу значительное место. Он ссылался на собственный опыт, рассказывал, как в нем проснулось что-то новое, когда он впервые увидел море, и как это помогло ему лучше понять многие музыкальные сочинения. Едва ли можно отрицать значение поездок по бескрайним просторам нашей родной земли для постижения красот эпических произведений русской музыки. Конечно, у каждого, кому доводилось совершать поездки по Волге, сохранилось в памяти то чувство широты и могучего раздолья, познав которое, начинаешь лучше понимать и «Богатырскую симфонию» Бородина, и фортепианные концерты Чайковского. Впечатления от природы важны для развития чувства колорита, что способствует обогащению красочных представлений и в области музыки.

Воспитание любви к музыке

Эстетическое воспитание неразрывно связано с развитием любви к музыке. Естественно — к музыке хорошей, художественно ценной. Насколько важно вовлечь ученика в сферу подлинного искусства, настолько же необходимо воспитывать у него отрицательное отношение к сочинениям плохим.

Пробуждать глубокий длительный интерес к музыке — одна из самых важных задач педагога. Уже одним этим можно резко повысить работоспособность ученика — добиться большей сосредоточенности, усиления слухового контроля. А как благотворно сказывается повышение интереса к музыке на художественной

стороне исполнения — оно сразу становится более осмысленным, выразительным, ярким!³

Жизнь великих музыкантов дает множество примеров исключительно сильного влечения к любимому делу. Интересна в этом отношении биография Скрибина. Уже в раннем детстве у мальчишки обнаружилась необычная тяга к музыке, к фортепианной игре, к самому инструменту. В возрасте трех лет он мог часами сидеть за роялем, наигрывая что-то одним пальцем. Когда он немного подрос, его любимой прогулкой было ходить в музыкальном магазине, рассматривать там инструменты, их устройство, играть на них. Дома он с увлечением делал модели рояля. «К этому роялю, — вспоминает воспитательница будущего композитора, Л. А. Скрибина, — у него было нежное чувство, как к живому существу. Каждое лето мы переезжали на дачу и перевозили для него рояль, так как без инструмента он тосковал. Перевозил нам рояль музыкальный магазин. Несмотря на это, Саша очень волновался, что рабочие могут его уронить. Умолял меня попросить, чтобы они несли его как можно осторожнее, а сам убежал в свою комнату, бросался на кровать, прижал голову под подушку и лишь тогда успокаивался, когда узнавал, что рояль цел, невредим и стоит на своем месте. Тогда он бежал к нему, осматривал его, ласкал, как человека»⁴.

Впоследствии, когда Скрибин учился в консерватории, из-за неумеренной работы над развитием виртуозности он «переиграл» руку. Врачи заявили, что заболевание очень серьезно и ему придется расстаться с мыслью быть пианистом. Скрибин, однако, не захотел с этим примириться. С большим упорством, в течение длительного времени, он лечился, усиленным волею стремился побороть свой недуг. И в конце концов победа была одержана. Ему удалось возобновить исполнительскую деятельность и стать выдающимся пианистом.

Могут сказать, что такое сильное влечение к искусству встречается лишь у натур исключительных и что примеру Скрибина нельзя следовать в работе с рядовыми учениками. Надо, однако, иметь в виду, что едва ли есть люди, у которых когда-либо не проявлялись какие-либо сильные влечения. У самых обычных, не выделяющихся своими способностями детей и подростков возникают разнообразные интересы — у одного к спорту, у другого к романам о путешествиях, у третьего — к конструированию радиоприемников. Занимаясь интересующим их делом, они сразу же преобразуются, делаются сосредоточенными, проявляют инициативу.

³ Некоторые аспекты этой темы разработаны в статье: Куляев И. П. К вопросу о роли интереса в фортепианной педагогике. — В кн.: Вопросы инструментальной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета. Ученые записки Моск. гос. педагогического института им. В. И. Ленина. Т. 481. М., 1971.

⁴ Александр Николаевич Скрибин. 1915—1940. Сборник к 25-летию со дня смерти. Редактор и организатор сборника Ст. Маркус. М.—Л., 1940, с. 9.

Начинает казаться, что даже внутренне они становятся более содержательными, значительными. Несомненно возникает мысль — вот если бы ученики проявили столько же рвения в изучении своих наук!

Известно, что некоторые педагоги очень успешно развивают любовь к музыке. Каким образом это достигается? Обычно прежде всего тем, что с а м и они ее горячо любят, что соприкосновением с искусством заставляет их «загораться». Это создает в классе подлинную художественную атмосферу и увлекает учеников.

Пробуждению интереса к музыке способствует посещение эстрадизированных опер, биографических фильмов о композиторах, концертов, слушание радио, рассказы педагога и чтение книг об авторах разбираемых сочинений — словом, все то, что расширяет кругозор ученика в области искусства. Развитие любви к музыке тесно связано с усилением интереса к занятиям ею — и не только к урокам педагога, но и к работе за инструментом.

Трудовая воспитанность. Необходимо с детства приучать ученика к тому, что искусство требует постоянного и упорного труда, что совершенство в исполнении рождается лишь в процессе большой и длительной работы.

Некоторые педагоги считают, что не всё в учебной работе может увлечь ученика, да и не следует пытаться всем его заинтересовать.

«Забываясь о том, чтобы дети любили учиться, чтобы для них был привлекательным и сам процесс учебной деятельности, — пишет автор одного методического исследования, — учитель вовсе не должен стремиться к тому, чтобы всякая школьная работа, на уроке или дома, была непосредственно увлекательной и интересной для ребенка. Мы полагаем, что это вообще невозможно и, самое главное, в этом нет необходимости»⁵.

Конечно, не всегда труд заинтересовывает, но стремиться к тому, чтобы он увлек, очень важно. Можно, разумеется, успешно выполнять и работу, к которой нет расположения, потому только, что это необходимо. Но насколько же лучше дело спорится, когда к нему чувствуешь влечение! И почему не сделать все зависящее для того, чтобы заинтересовать ученика вначале, быть может, и не увлекающей его работой, чтобы — подчеркнем это — приучать вызывать в себе интерес к тому труду, какой он выполняет? Ведь в жизни на каждом шагу можно встретить людей, любящих свой, нередко кажущийся другим скучным, труд и находящихся в нем удовлетворение.

Одной из прекрасных демократических традиций русской педагогики было признание трудовой деятельности источником радости для человека. Еще Ушинский в своей превосходной, вдохно-

⁵ Введенков А. В. Воспитание воли школьника в процессе учебной деятельности. М., 1967, с. 6.

весной статье «Труд в его психическом и воспитательном значении», опубликованной в 1860 году, учил видеть в труде счастье, опубликованной, — писал великий педагог. — если оно желает «Самое воспитание, — писал великий педагог. — если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а для готовности к труду жизни»⁴.

Характерное для советской эпохи отношение к труду как к творчеству включает в себя понятие увлеченности им. Ведь творчество по самой природе своей несовместимо с безразличным, незаинтересованным отношением к делу, к тому, что художник творит.

Одна из насущнейших задач пианиста-педагога — воспитать в учениках любовь к работе за инструментом, интерес к самому процессу упражнения, к «ремеслу» исполнителя. Это, конечно, особенно важно, когда занимаешься с теми, кто собирается стать впоследствии профессионалом-музыкантом, иначе ремесло будет всю жизнь им «сmitься»: они никогда не смогут подняться до уровня настоящего художника.

Воспитать любовь к работе за инструментом крайне важно и при занятиях с учениками, которые останутся любителями: насколько больше художественного удовлетворения и радости принесет им общение с искусством, если они будут им наслаждаться в процессе ежедневного будничного труда, а не только в редкие минуты «праздников» — исполнения среди знакомых, друзей или на вечерах самодеятельности! Можно даже с уверенностью сказать, что лишь у тех любителей сохранится после окончания школы действительная связь с инструментом, кого влечет сам процесс занятий, изучения произведения.

Как практически осуществлять воспитание любви к работе за инструментом и трудовым навыком?

У педагога для этого есть много средств — развитие интереса к занятию музыкой вообще, умение убедительно показать, к каким художественным результатам приводит хорошо прославленная домашняя работа, поощрение за ее успешное выполнение и другие. Очень важно живыми примерами на уроке показать ученику, что значит по-настоящему работать над преодолением какой-либо трудности, и тем самым вовлекать его в процесс пианистической работы.

Труд должен быть не только радостным, но и умным. Этим определением хочется подчеркнуть необходимость его продуктивности, целесообразности и организованности.

Трудиться надо и упористо. «Будьте страстны в вашей работе и в ваших исканиях», — учил великий Павлов. Эта страстность должна сочетаться с крепкой волей, рождающей выдержку, постоянный накал энергии труда. Многочисленные образцы такой упорности являет творческая работа художников, ученых, рабочих — передовиков социалистического производства. По-

добного рода примеры должны вдохновлять и наших учащихся. Пускай они ищут их самостоятельно не только в биографиях великих исторических деятелей, но и в гуще повседневной жизни. Это заставит их чаще задумываться над тем, что значит по-настоящему работать и в своей области.

Индивидуальный Успех педагога в очень большой мере определяется в ученику является его умение индивидуально подойти к каждому ученику. Для этого необходимо систематически изучать личность ученика, знать, чем он живет и интересуется, какова окружающая его среда. Нет ничего более ошибочного, как, составив вначале об ученике определенное мнение, руководствоваться им всецело на протяжении последующего времени обучения и заботиться о том, что человек, особенно в молодости, способен быстро меняться, что на протяжении иногда небольшого промежутка времени его личные качества могут стать иными.

В каждой индивидуальности есть всегда положительные и отрицательные черты, более или менее ценные элементы. Иногда педагоги концентрируют свое внимание преимущественно на недостатках ученика и, стремясь к гармоничному развитию его личности, прилагают свои усилия, главным образом, к «подтягиванию» «отстающих» элементов. При этом, однако, нередко уделяют мало внимания тому наиболее ценному, самобытному, что есть в индивидуальности ученика. В результате с течением времени часто происходит известное инвентирование личности ученика. К концу обучения у него, может быть, уже не обнаруживаются те недостатки, которые прежде бросались в глаза, но, увы! он не выделяется более и теми ценными чертами, которые в нем раньше привлекали. Приведем характерный пример. Прежде ученик играл темпераментно, несколько сумбурно, но нередко ярко. Через несколько лет ему удалось при помощи педагога вывести себя на эстраде в более строгие рамки, но его игра стала бледной, сухой. Сдерживая эмоциональные порывы ученика, педагог пригнул в нем чувство непосредственности, приучил отдавать чрезмерную дань рефлексии.

Большой и ценный опыт правильного подхода к индивидуальности ученика накопил педагогами общеобразовательной школы. Им написано на эту тему немало специальных работ, с которыми полезно ознакомиться пианистам, ведущим специальный класс в музыкальном учебном заведении. Многие случаи решения тех или иных, подчас сложных, воспитательных задач благодаря правильно найденному индивидуальному пути, о которых рассказывают педагоги общеобразовательных школ, основаны на одном и том же принципе — стремлении «защипать» лучшую «струнку» в ученике, найти то ценное, что в нем есть, то, к чему у него имеется больший интерес, и при помощи этого звена вытянуть всю цель.

Конечно, важно знать недостатки ученика и систематически работать над их устранением. Но достигать этого часто лучше как бы обходными путями, на основе развития сильных его сто-

⁴ Ушинский К. Д. Собр. соч., т. 2, М.—Л., 1948, с. 348.

рон. Предположим, что на II курсе училища ученик начал отставать в отношении безлостности. Казалось бы естественным в таком случае дать ему несколько этюдов на мелкую пальцевую технику типа ор. 740 Черни. Однако это не всегда приводит к устранению недостатка. Очень может быть, что работа будет вестись вяло и не даст желаемого результата.

Вдумчивые учителя в таких случаях нередко ищут иного пути. Они стремятся прежде всего выяснить причину, приводящую к отставанию. Причиной может оказаться отвлечение внимания ученика новой, недавно открывшейся ему областью техники — октавами и аккордами. Тогда полезно дать произведение, которое включает и крупную технику, и мелкую и которое может по-настоящему увлечь ученика. Необходимо сыграть понравившееся произведение ученика. Необходимо сыграть отстающими видами техники и может привести даже к тому, что ученик вновь обратится к играм и этюдам Черни, которые он было совсем забросил.

В связи с различием индивидуальности учеников, приходится использовать самые разнообразные пути воспитания. Приведем несколько примеров.

Встречаются ученики неорганизованные. Они небрежны в работе, неаккуратны в выполнении своих обязанностей. Систематической и настойчивой воспитательной работой их иногда удается дисциплинировать.

Неорганизованность нередко объясняется отсутствием стойкого интереса к делу и слабостью воли. Возникновение «соблазна» — пойти в кино, дочитать интересную книгу — отодвигает на задний план главное. Утешая себя тем, что в дальнейшем «все как-нибудь образуется», ученик откладывает приготовление задания, в результате плохо его выполняет, а иногда, боясь «проборки» педагога, и вовсе не приходит на урок. Очевидно, при работе с такими учениками особенно важно обратить внимание на развитие у них интереса к музыке, к изучаемому произведению. При этом во многих случаях целесообразно вначале исходить из того, к чему у них проявляется наибольший интерес, говоря образно — найти ту искорку интереса, которая в них тлеет, раздусть ее в пламя, а затем подбрасывать в разгоревшийся костер то, что загорается труднее. Наряду с этим в таких случаях необходимо, разумеется, всемерно укреплять волю, чувство ответственности, настойчивости в работе.

Иногда успешному развитию вредит чрезмерная застенчивость, скромность, вызывающие эмоциональную скованность. Боязнь «разнервнеться» во время исполнения. Неуверенность в себе, если ее не преодолеть в молодости, будет мешать человеку на протяжении всей жизни и не даст ему возможности проявить в полной мере природные данные.

Иногда дело с учениками этого рода, надо с особой заботой отнестись к тому, чтобы занятия музыкой приносили им побольше

удовлетворения и поменьше разочарования, чтобы они ощущали собственный рост, чтоб успехи окрыляли их. Надо использовать малейшую удачу ученика в преодолении эмоциональной скованности для укрепления в нем чувства уверенности в собственных силах. Важно поощрять его к смелым творческим поискам, создавая в то же время необходимую осторожность, чтобы по возможности предупредить срывы, которые пагубно влияют на натуру такого рода. Преодоление застенчивости способствует систематическому общению с коллективом — не только игра в концертах и выступления на классных и иных собраниях, участие в общественной работе.

Некоторым ученикам особенно недостает инициативы. Они просят, чтобы им все показали, объяснили. Первое их желание, когда они приступают к изучению нового произведения, — услышать, «как надо его исполнять»; во всякого рода заданиях и контрольных работах по предметам историко-теоретического цикла они заняты прежде всего мыслью, где бы можно было побольше «списать». Таких учеников, естественно, особенно важно поставить в условия, при которых они должны были бы систематически и всемерно проявлять свою самостоятельность. Необходимо, кроме того, быть очень чутким ко всем проблемам их собственной инициативы.

Чем более одарен ученик, тем чаще приходится сталкиваться с яркими и зачастую неожиданными проявлениями его индивидуальности. Настоящие таланты встречаются не так уж часто, поэтому надо особенно внимательно относиться к их воспитанию. Важно создать им условия для быстрого продвижения вперед, не задерживать их развития программными требованиями, рассчитанными на учащихся менее одаренных. Талантливым ученикам, с явно выраженными исполнительскими данными, должна быть предоставлена возможность много и систематично упражняться за инструментом. Надо помнить, что именно в юные годы формируются основы настоящего пианистического мастерства, что упущенное в этот период потом уже нельзя наверстать. Педагогу совместно с администрацией учебного заведения необходимо поэтому тщательно продумать пути для разгрузки талантливых учащихся от всего, мешающего им сосредоточиться на самом главном для их полноценного и скорейшего пианистического развития?

Важные проблемы, связанные с индивидуальностью ученика, возникают в процессе работы над музыкальным произведением. Об этом будет сказано позднее, в соответствующей главе.

¹ По теме этого раздела см.: Фейгин М. Индивидуальность ученика и искусство педагога. М., 1975; Японецкий В. И. О методе работы с учеником. — В кн.: Труды Гос. музыкально-педагогического института им. Гнесиных. Вып. 1. М., 1959; Крутецкий В. А. Изучение учащихся и индивидуальный подход к ним в процессе учебно-воспитательной работы. — В кн.: Вопросы педагогики нравственного развития школьников. Известия АПН РСФСР. Вып. 123. М., 1962.

Человеку по природе свойственно чувство самостоятельности, стремление самому все попробовать, испытать. Сколько огорчений приносят родителям проявления инициативы их ребенком! Привлечены малыши тянутся к нему и обжигаются; едва ные яркостью огня, малыши тянутся по комнате, они постоянно стремятся научившись передвигаться по комнате, и многое рожают, разбирают, взять в руки разные предметы и многое другое. В стремлении отстаивать свое право на самостоятельность дети нередко проявляют большое упорство. В одной работе, посвященной проблемам детского воспитания, рассказывается весьма интересный случай. «Я вспоминаю, — пишет автор, — как кто-то, желая услужить, внес мое, тогда двухлетнюю, дочь во 2-ой этаж, где находилась наша квартира. Девочка, как только ее спустили с рук, сошла вниз и самостоятельно поднялась на всю лестницу, как это обычно делала»².

Родители и педагоги, к сожалению, часто не учитывают этой особенности детской психики. Они нередко, выражаясь образно, «вешают по лестнице» ребенка, когда этого не нужно делать и даже ему самому вовсе не хочется. Порой взрослые отмахиваются от бесконечных вопросов, которые на каждом шагу задает ребенок, отвечают на них неохотно и раздраженно. А ведь все эти тысячи «почему?» — не что иное, как первые попытки познать и осмыслить окружающий мир. Не поддерживать их — значит гасить то лучшее, что есть в ребенке.

Приходя на первые уроки музыки, дети сталкиваются с новой для них областью, в которой на каждом шагу возникают явления, вызывающие интерес. Необходимо, чтобы ребенок с самого же начала мог получить ответы на те многочисленные «почему?», которые не могут у него не возникнуть, чтобы он и впредь задавал их и себе и педагогу. Это явится залогом развития его самостоятельности.

По нашему глубокому убеждению, магическое словечко «почему?» должно играть примерно такую же роль в педагогике, как знаменитое «если бы» в воспитании актера по системе Станиславского. Подобно «предлагаемым обстоятельствам», стимулирующим творческое воплощение роли, неустоимое стремление докопаться до сущности явлений и уяснить себе их смысл — великий возбудитель живой самостоятельной мысли ученика, предохраняющий от слепого подражания и штампов. Педагог, воспитавший в ученике пытливість мысли, дает ему вернейший ключ к самостоятельной творческой работе.

Развитие навыков самостоятельной работы протекает успешно лишь в том случае, если ученик понимает, какую художественную цель преследуют указания педагога — рекомендуемая им аппликатура, динамический план, оттенки звука.

² Федяевская В. М. Границы инициативы в детскую жизнь. Орел. 1924, с. 6.

Важно систематически использовать широкие обобщения, позволяющие в частном раскрыть закономерности художественных явлений. Обобщения эти должны касаться и методов работы над тем или иным трудностями, и основных принципов искусства музыканта-интерпретатора, и стилистических особенностей сочинения. Сделанное обобщение полезно подкреплять примерами, которые могли бы более глубоко и наглядно разъяснить его смысл.

Обобщения педагога значительно лучше усваиваются, если ученику на этой основе предлагается самостоятельно решать различные исполнительские задачи. Они могут быть весьма разнообразными. Например, впервые показав где-нибудь в полифоническом произведении прием связи звуков путем скольжения пальцев с клавиши на клавишу, педагог предлагает ученику найти в том же сочинении другие места, в которых целесообразно использовать аналогичную аппликатуру. Или — другой пример: объяснив принцип расшифровки какого-либо относительно сложного украшения, педагог задает ученику к следующему уроку расшифровать еще несколько мелозмов в других пассажах. Такие задания не только способствуют лучшему усвоению обобщений и принципов, изложенных педагогом, но и приучают использовать их на практике. Этот метод работы, как показывает опыт, приносит отличные результаты, и мы рекомендуем бы его применять возможно чаще.

Очень часто ученик продлевать лишнюю и даже вредную работу. Незаметьно разбирает и заучивая ошибки, он потратит много времени на их исправление; механически проигрывает несколько раз в темпе уже выученный пассаж, на изучение которого было потрачено много упорного труда, ученик нередко в течение какой-нибудь минуты «заигрывает» его, и пассаж перестает выходить. Таких примеров можно было бы привести много. Все они свидетельствуют о том, как непродуктивно расходуется драгоценное время занятий и как важно приложить максимум усилий к тому, чтобы, работая над разрешением той или иной задачи, ученик не сводил на нет достигнутое ранее. Много в этом отношении зависит и от педагога. Приучая ученика рационально работать над устранением какого-либо недостатка, над преодолением определенной трудности, он должен быть подобен врачу, лечущему болезнь и вместе с тем следящему за тем, чтобы применяемое лекарство не оказало вредного действия на ненароженные части организма.

Успеху самостоятельной работы во многом способствует самоконтроль. Нам хочется предложить метод его осуществления, который мы разрабатывали в течение ряда лет и считаем возможным рекомендовать для использования в педагогической практике.

Этот метод состоит в том, что педагог постепенно приучает ученика не только слушать свое исполнение, но и контролировать себя в процессе работы там, где скорее

все могут возникнуть ошибки и погрешности исполнения. Надо знакомить учащихся с типическими случаями появления тех или иных ошибок. Например, при разборе текста пьесы вкралась фальшивая нота. Если эта ошибка принадлежит к числу распространенных (см. о них с. 75), надо сказать об этом ученику и рекомендовать ему при разборе каждого сочинения быть особенно внимательным в аналогичных местах. С течением времени следует познакомить и с другими типическими случаями появления фальшивых нот. Параллельно таким же путем следует приучать к самоконтролю над голосоведением — добиваться плавности развития непрерывно текущего фона фигурации или аккордов (см. с. 70, 112), рельефности воспроизведения голосов в случае их сближения (с. 103) или дополняющей ритмики (с. 104) и т. д., в области динамики темпа, педализации (см. соответствующие разделы пособия).

Речь идет не о том, чтобы педагог время от времени обращал внимание на те или иные типические ошибки и недочеты. Важно добиться их осознания и установления в домашней работе повседневного контроля над их устранением. Для этого надо сообщать о них ученику постепенно, сообразуясь с его способностями, степенью восприимчивости. Словом, это должен быть планомерно осуществляемый метод музыкального воспитания, а не попутные замечания от случая к случаю.

Важно, чтобы ученик знал и о том, какие ошибки и недочеты чаще всего встречаются у него самого. Так, одному следует остерегаться преувеличенной свободы исполнения, другому — метричности, один склонен ускорять темп, другой — замедлять. Развитие индивидуально-направленного типа самоконтроля должно быть предметом заботы педагога.

Для воспитания в учениках самостоятельности полезно, чтобы они время от времени с а им, без помощи педагога, выучивали небольшие произведения. Разученные таким путем пьесы целесообразно прослушивать на классных собраниях. Обсуждение их всем классом с последующим выявлением достоинств и недостатков исполнения, а желательно и с вынесением оценки, будет способствовать улучшению качества самостоятельной работы учащихся.⁹

⁹ Дополнительный материал по этой теме см. в кн.: Кременштейн Б. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. М., 1966; статьи по этим вопросам см. в кн.: Воспитание пианиста в детской музыкальной школе. Киев, 1964.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ И ИХ РАЗВИТИЕ

**Способности,
необходимые
для обучения
фортепианной
игре.
Возможность
их развития**

Помимо воспитания мировоззрения, эстетических вкусов и ряда личных качеств ученика, педагогу необходимо уделить самое серьезное внимание развитию его музыкальных способностей.

Обучение фортепианной игре требует целого комплекса различных способностей. Важна, разумеется, известная предрасположенность к занятию искусством — склонность мыслить художественными образами, наличие творческой фантазии в этой области. Надо обладать музыкальными способностями — так называемой музыкальностью, музыкальным слухом и ритмом, музыкальной памятью. Для успеха обучения именно игре на фортепиано важны специально исполнительские планистические способности.

В работах некоторых представителей современной буржуазной психологии скрывают неверие в реальную возможность сколько-нибудь значительного развития музыкальных способностей. Эти взгляды дополняются высказываниями о том, что музыкальность — якобы удел немногих, что заниматься музыкой должны поэтому лишь избранные натуры.

Советская наука решительно отвергает эти вреднейшие, глубоко ошибочные высказывания. Опровергая их в своем труде «Психология музыкальных способностей», Б. М. Теплов доказывает возможность развития всех музыкальных задатков. Он указывает и на условие, благоприятствующее этому процессу, а именно — наличие продуктивной деятельности человека, причем такой, которая требует активизации данной способности (что не исключает использования и других способностей — надо иметь в виду, что в комплексе они развиваются успешнее). Наша наука, конечно, не отрицает различного качества задатков и совершенно иных

возможностей развития музыкальных способностей у одаренного ученика по сравнению с учеником рядовым. Но она делает акцент не на ограничениях, вызванных природными данными, а на больших возможностях, имеющихся у каждого для развития того, чем наделила его природа. Она зовет вперед, нацеливает на борьбу с возникающими трудностями и указывает пути для их преодоления.

Определение музыкальных данных

Для того чтобы успешно развивать музыкальные способности, надо составить о них достаточно полное суждение. Особенно трудно это сделать в отношении неиграющих детей. Между тем педагогам школ постоянно приходится с этим сталкиваться во время приемных испытаний или на первом уроке с новыми начинающими учениками.

Каким образом в этих случаях следует проверять музыкальные данные?

Необходимо сделать испытания возможно более «музыкальными». Было бы ошибочным ограничиться тем, что предложить ребенку повторить голосом несколько взятых на инструменте звуков и прохлопать ряд ритмических фигур. Выполнение подобных заданий далеко не полно передает действительную картину дела, так как они оторваны от привычной жизненной практики ребенка и потому лишены для него смысла. Кроме того, этот метод испытаний в значительной мере пассивен и плохо выявляет способность к активному звуко- и ритмоторчеству, лежащему в основе музыкально-исполнительского процесса.

К счастью, у педагога, если он имеет дело даже с неиграющими детьми, есть средство для более глубокого выявления музыкальных способностей: исполнение ребенком песенок. Пение обнаруживает слух и ритмическое чувство, а главное — это уже исполнительский процесс, в котором проявляются все способности поющего в действии, притом в действии музыкально осмысленном.

Правильное и выразительное пение песен уже служит достоящим свидетельством того, что у ребенка есть музыкальные данные.

Для уточнения представления о слухе и ритме, особенно если пение песенок было в каких-то отношениях беззукоризненным, можно предложить дополнительные задания на воспроизведение голосом интервалов, разложенных аккордов и небольших мелодических отрывков. Надо стремиться к тому, чтобы эти последние были музыкально-осмысленными (можно использовать яркие мелодические обороты из песен). Играть их детям надо выразительно — исполнять, а не выстукивать, что иногда имеет место в педагогической практике. Желательно, чтобы ребенок при воспроизведении задания голосом делал те же оттенки, что и экзаминатор: по тому, насколько ему удается этого достигнуть, отчасти можно судить о его музыкальности.

При помощи специально подобранных ритмически-характерных мелодических отрывков можно выявлять и ритмическое чувство. Этот способ испытания нам кажется значительно более целесообразным, чем отстукивание ритмических фигур вне их звукового содержания.

Особую трудность представляет выяснение музыкальных данных у детей, плохо владеющих голосом. В этих случаях при определении слуха имеет значение выбор удобного для ребенка регистра, в котором ему легче более чисто интонировать. Кроме того, при неправильном воспроизведении задания следует выяснять — слышит ли экзаменующийся, что он фальшивит. Если слышит, это является хорошим симптомом.

Успешность выявления музыкальных данных ребенка во время приемных испытаний в значительной мере зависит от того, насколько чутко подошел к нему педагог, насколько он сумел побороть встречающуюся у детей в подобных обстоятельствах застенчивость. Для того чтобы поступающий чувствовал себя непринужденно, желательно сделать возможно менее официальной всю обстановку испытаний. Они должны проходить в атмосфере деловой, но не заводящей на детей страх. Пусть ребенок чувствует, что он пришел в школу, чтобы заниматься интересным делом, что к нему относятся приветливо, благожелательно, радуются вместе с ним его удачам, хотят ему помочь. Это первое соприкосновение со школой должно остаться в памяти как один из светлых дней жизни, а не вызывать неприятнь к тем людям, к которым он пришел учиться, и к тому делу, которым они занимаются.

О способностях играющих детей можно судить по тому, как они подбирают, транспонируют известные им отрывки и, прежде всего, по их исполнению. Все же и в этих случаях на основе первого знакомства иногда не легко вынести достаточно полное суждение о музыкальных способностях. Обычно это удается сделать лишь в процессе работы с учеником, когда постепенно складывается также представление о возможности развития способностей.

Музыкальность Переходя к характеристике важнейших музыкальных способностей, обратимся прежде всего к проблеме музыкальности. Понятие это определяется по-разному. Нам представляется целесообразным применять его в том смысле, в каком оно бытует среди практиков-педагогов и исполнителей. Музыкальным следует назвать человека, чувствующего красоту и выразительность музыки, способного воспринимать в звуках произведения определенное художественное содержание, а если он исполнитель, то и воспроизводить это содержание. Конечно, как правильно замечает Б. М. Теплов, музыкальность предполагает достаточно тонкое, дифференцированное восприятие музыки, но способность хорошо различать звуки еще не свидетельствует о

том, что это музыкальное восприятие и, следовательно, что обладающий ею музыкант. Эту мысль Теплоу подкрепляет раз-обладающий высказываниями из литературы, в частности остроумно Дельсарты личным высказываниями известного вокального педагога Дельсарты выражением мнением известного чувства и слуха: «Он не прощал значения для исполнения ее считал наименьшим из достоинств фальшивости, но отсутствие ее считал наоборот: отсутствие чув-ства. Относительно чувства — как раз наоборот: отсутствие чув-ства он считал наименьшим из грехов, а наличие его — наив-ысшим достоинством»¹.

Порой педагоги преждевременно, без проведения соответствующей работы, объявляют ученика «немузыкальным» и «ставят крест» на нем. Это неправильно. Такая практика, в сущности, ан-тепедагогична, она противоречит основным принципам развития музыкальных способностей, о которых шла речь выше. Опыт хо-музыкальных способностей свидетельствует о том, что тщательная и умелая работа с учениками, казавшимися сначала немужикальными, нередко дает весьма плодотворные результаты.

Каким образом следует развивать музыкальность ученика? Для этого необходимо возможно более «музыкально» проводить занятия. Надо воспитывать на художественном материале, уметь ярко и всесторонне раскрывать содержание изучаемого произ-ведения. Важно способствовать тому, чтобы ученик побольше слу-шал музыки, и притом в хорошем исполнении.

Музыкальный слух — сложное понятие, вклю-чающее в себя ряд компонентов, важней-шие из которых — звуковысотный, ладо-вый (мелодический и гармонический), тембровый и ди-намический слух. Каждый из них имеет большое значение для обучения фортепианной игре.

Существует, как известно, абсолютный и относитель-ный слух. Понятие «абсолютный» в применении к слуху, в сущности говоря, относительно. Один способен называть звуки только того инструмента, на котором он сам играет, другой может опреде-лять звуки любых оркестровых инструментов, но затрудняется в угадывании звуков незнакомых ему по тембру инструментов. Да-же лица, обладающие наиболее совершенным абсолютным слу-хом, не в состоянии определять тонкие звуковые градации, воз-никающие при делении тона на части. Как показали исследова-ния советского акустика Н. А. Гарбузова, человек слышит зо-нами частот звуковых колебаний. Кроме того, некоторые облада-ют способностью распознавать высоту звука, но не в состоянии сами извлекать звуки требуемой высоты (пассивный абсо-лютный слух), другие же могут не только различать, но по же-ланию и воспроизводить звуки заданной высоты (активный абсо-лютный слух).

¹ Проф. Теплоу В. М. Психология музыкальных способностей. М.—Л. 1947, с. 38—39.

Наличие абсолютного слуха нередко (но отнюдь не обяза-тельно) указывает на общую музыкальную одаренность. Прояв-ляется он обычно в начале музыкального обучения. Прояв-лять абсолютным слухом для пианиста полезно, но не обязательно. Зато ему совершенно необходимо иметь хороший относительный слух, дающий возможность различать соотноше-ния звуков по высоте, взятых одновременно и последовательно.

Человек способен «слышать» звуки воображаемые и последователь-ные на бумаге, он способен произвольно оперировать и записы-вать звуковыми представлениями. Эта способность называется внутренним слухом.

Поскольку фортепианная игра — сложный процесс звуко- и ритмического творчества, при котором отдельные звуки, составляющие музыкальное произведение, всегда заново и немного по-разному организуются в единое художественное целое, способность внут-реннего слышания во время исполнения имеет огромное значение. Чем отчетливее и точнее это слышание, чем большие мелодиче-ские отрезки и аккордовые комплексы способен охватить музы-кант, тем благоприятнее условия для исполнительского творче-ства. Пианист, охватывающий внутренним слухом большое «звуче-ное поле», имеет такие же преимущества, как шахматист, способ-ный продумывать партию на много ходов вперед.

Каким образом следует развивать слух ученика?

Подобно другим способностям, слух развивается в процессе деятельности, которая требует его участия. Необходимо добиться, прежде всего, чтобы вся работа за инструментом протекала при безусловном контроле слуха.

Если спросить учащихся — следует ли всегда при игре на ин-струменте вслушиваться в свое исполнение, то они, конечно, отве-тят утвердительно. Однако на практике, к сожалению, наблю-дается иная картина. Как раз один из самых распространенных недостатков их работы — слабое участие в ней слуха. Нередко ученики почти не следят за звуком на первом этапе изучения произведения. Объясняется это тем, что внимание их, а иногда и неопытного педагога, всецело поглощается «нотами», ритмом и «пальцами». Весьма часто наблюдается невниманье к звуку и на среднем этапе изучения произведения, когда ученики, особенно ревностные в технической работе, стремятся получить «выдол-бить» трудные места и долго играют их, порой «выключая» каждую ноту грубым форсированным звуком. Нам приходилось слышать, что таким способом иногда учат даже медленные кан-тиленные произведения.

Что же происходит в результате подобной «работы»? Факти-чески в процессе занятий лишь небольшая часть их действительно посвящена работе над звуком. Все остальное время ученик играет невыразительным, «бездликим» звуком и, сам того не замечая, на-носит вред своему слуху. Особенности конструкции фортепиано — отсутствие непосредственного контакта исполнителя с источником

развития памяти ученика, которая, как и все способности, совершенствуется в процессе практической деятельности.

В специальной литературе по вопросам психологии указывается на ряд факторов, способствующих быстроте, точности и прочности запоминания.

Важнейшей из них — максимальная активизация процесса работы над сочинением. Исследователи, изучавшие проблемы памяти у людей умственного труда, подчеркивают значение ипсилематической активности. Она необходима, разумеется, и в деятельности музыканта-исполнителя. Чем глубже он вникает в самое существо образа, в логику мелодического, ладового и полифонического развития вплоть до всех мельчайших деталей текста — тем лучше он запомнит произведение.

Это, однако, недостаточное. Художественная деятельность не может быть чисто интеллектуальной. А потому и качество запоминания музыкального произведения в большей мере зависит от интенсивности его эмоционального переживания, степени увлечения его красотой.

Музыканту, поскольку он воплощает свои замыслы в звуках, важно добиться и максимальной активности слуха, создающей необходимые условия для запоминания на основе слуховой памяти. Лучше услышать музыку — значит и крепче ее запомнить.

Многие педагоги рекомендуют учить на память отдельные элементы ткани произведения — голоса в полифонии, партитуры сопровождения в некоторых пьесах гомофонно-гармонического склада, требуют, чтобы ученик умел начинать с различных частей сочинения. В этом методе работы есть рациональное зерно: именно потому, что существует неразрывная связь между качеством слышания музыки и степенью знания ее, выучивание отдельных кусков и элементов ткани способствует не только большей прочности запоминания, но и лучшему слышанию произведения. Для чего полезно учить двухголосную инвенцию отдельно по голосам? Не только чтобы ученик не сбивался, но и чтобы он лучше услышал и исполнил одновременное проведение двух равноправных голосов. Почему целесообразно поучить наизусть сложную фигурацию типа сопровождения в нокturnах Шопена? Потому что пианисты, как правило, обращая внимание преимущественно на мелодию, хуже слышат другие голоса, играют их менее совершенно и не так хорошо знают (каждый наблюдательный педагог, конечно, замечал, что на эстраде забывают главным образом сопровождение, мелодию же в очень редких случаях). Почему, наконец, желательно, чтобы ученик мог свободно начинать с различных граней формы? Да потому, что это не только дает надежную опору при всякого рода случайностях, могущих произойти во время публичного исполнения, но и свидетельствует

о более продуманном отношении к форме, лучшим представлении процесса музыкального развития.

Конечно, не все полифонические сочинения надо учить наизусть по голосам. Если над некоторыми из них, особенно двухголосными полифоническими мышления ученика и при переходе к трех-, четырех- и пятиголосным сочинениям такой метод уже обычно не применяется, а если и используется, то лишь в каких-то отдельных случаях (иногда полезно выучить какой-либо отдельный голос или два голоса в некоторых особо трудных произведениях). Разумеется, не все сложные фигурации и не всем ученикам надо рекомендовать обязательно учить отдельно на память. Как и при решении других педагогических задач, в вопросах запоминания музыки надо исходить из конкретных обстоятельств педагогической работы и всегда учитывать индивидуальность ученика.

Повседневная жизненная практика учит, что всё особенно интересное человека укладывается в памяти быстро и легко, и напротив, всё, к чему равнодушен, что вызывает скуку, запоминается с трудом и быстро забывается. Таким образом, заинтересовывая изучаемым произведением, мы создаем благоприятные условия для его запоминания. Объясняется это тем, что интерес — один из важнейших стимулов той активизации процесса работы, о которой шла речь выше.

Надо ли специально учить произведение на память или следует ждать, пока оно заучится само собой?

Многочисленные опыты психологов, производившиеся с самыми различными испытуемыми, свидетельствуют о том, что направленность на запоминание, воля выучить наизусть способствует успеху дела. Многие ученики и концертирующие пианисты именно таким образом учат на память.

Есть, однако, и другая категория исполнителей, для которых характерно не произвольное запоминание. Советский психолог А. А. Смирнов, исследуя этот вид запоминания, указывает, что он имеет место в практике актеров: некоторые из них не заучивают специально слова роли, а запоминают их в процессе осмысленной творческой работы над ней. «Запоминать роль по действиям, которые произвожу, — сообщает один актер... — Что, например, делаю? Здравуюсь. Каким образом? Вот что служит опорой запоминания... Забывать не приходится. Не страшно потом спутать слова. Знать надо только, что делать придется. Слова же вспоминаются сами собой»³. А. А. Смирнов справедливо говорит, что активность процесса работы может компенсировать отсутствие специальной направленности на запоминание и сделать произвольное запоминание более эффективным, чем произвольное. С подобным же явлением мы постоянно сталкиваемся и в практике музыкантов-исполнителей.

³ Проф. Смирнов А. А. Психология запоминания. М.—Л. 1948. с. 126.

ти способы к сохранению тех созидательных музыкальных способностей, которые заложены почти в каждом ребенке»⁹.

Крупный современный композитор Карл Орф разработал специальную методику воспитания творческих задатков детей, преимущественно путем коллективной импровизации на специальных инструментах, не требующих значительной затраты труда для инструментального их освоения (ксилофоны, металлофоны и другие). Эта система изучается и осуществляется в Зальдбурге¹⁰. Она находит «Институте Орфа», находящемся в Зальдбурге¹⁰. Она находит применение не только в Германии и Австрии, но и в других странах.

Автору этих строк приходилось неоднократно убеждаться из собственного опыта и на опыте работы других педагогов, как благоприятно воздействует на учащихся-лианистов сочинение музыки. У них усиливается интерес к искусству, нередко даже вялый ребенок заметно «оживает». Дети начинают иными глазами смотреть и на песни, изучаемые с педагогом, лучше в них разобраться и исполняют их с большей свободой. Весьма существенно и то, что ученик оказывается более подготовленным к практической деятельности.

Заниматься сочинением музыки следует не только с талантливыми детьми. Практика показывает, что и рядовые учащиеся ДМШ могут быть втянуты в эту работу. Поучительным примером может служить опыт педагога московской музыкальной школы-семилетки № 8 Э. Ш. Тургеневой. Ей удалось заинтересовать творчеством весь класс и даже объединить его усилия для создания целого кукольного спектакля («ЗМШ» — «Звериная Музыкальная Школа»), в котором дети были и авторами музыки и ее исполнителями. Этот спектакль имел успех не только у детей, но и в аудитории педагогов.

Чем раньше ребенок будет пробовать сочинять, тем лучше. Во всяком случае, уже в первые недели обучения желательно предложить ему придумать самому какую-нибудь попевку, а может быть, и маленькую песенку по образцу тех, какие он поет и подбирает. Работая с ним над техникой, следует поощрять его к поискам собственных вариантов упражнений. Постепенно надо переходить к сочинению маленьких пьесок и этюдов.

На ранних этапах обучения с этими заданиями более или менее успешно могут справиться все учащиеся ДМШ. В дальнейшем склонность сочинять сохраняется лишь у некоторых из них. Таким ученикам можно рекомендовать попробовать свои творческие силы не только в жанрах фортепианной музыки, но и вокальной, написать песню или романс на слова любимого поэта.

⁹ Стоковский Леопольд. Музыка для всех нас. М., 1959, с. 57, 60.

¹⁰ Педагогическая деятельность К. Орфа освещалась на страницах нашей печати. См.: Леонтьева О. Карл Орф. М., 1964; Леонтьева О. Карл Орф — воспитатель музыки. 1963, № 7; Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. Под ред. Баренбойма Л. А. Л., 1970.

Это нередко оказывается более увлекательным для подростка, чем сочинение фортепианной музыки, так как писать детские пьески ему неинтересно, а трудные он создавать не в состоянии.

Важным руслом развития творческих задатков для всех учащихся должен стать подбор к мелодии фортепианного сопровождения. Нельзя мириться с тем, что обучающийся в течение нескольких лет игре на инструменте не в состоянии сыграть по слуху популярную песню, снабдив ее простейшим аккомпанементом. Этому можно и необходимо учить, предлагая ученику постепенно усложняющиеся задания по подбору и гармонизации различных мелодий.

Творческую работу учащихся надо тактично направлять. Меньше инициативным можно на первых порах давать какие-либо конкретные задания, например продолжить мелодию по ее начальной попевке (педагог их играет или поет). После некоторой тренировки многие дети успешно решают такие задачи. Порой, когда ученик пытается сочинить песню, полезно подсказать ему образцы произведений, которые он мог бы посмотреть для ориентировки в особенностях соответствующего музыкального жанра. Приходится, конечно, давать немало советов и по самой сочиняемой музыке — в отношении формы, гармонизации, фортепианного изложения. При этом, естественно, надо поощрять творческие поиски ученика. Не следует без нужды прилагать проявления его индивидуальности, хотя порой они могут быть и заметными и неуклюжими¹¹.

¹¹ По проблемам этого раздела см. также: Учебно-воспитательная работа в фортепианных классах детских музыкальных школ (развитие творческих навыков). Учебно-методическое пособие. Редактор-составитель Толстыл Н. П. Изд. Центр. методического кабинета по среднему общеобразовательному и начальному музыкальному и художественному образованию Министерства культуры РСФСР. М., 1976.

ПЛАНИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ, МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ДОМАШНЕЙ РАБОТЫ УЧЕНИКА

Научные
предпосылки
организации
занятий

Продумывая вопросы обучения игре на фортепиано, педагогу следует использовать не только частные методики в своей специальной области, но также опыт современной педагогической науки и психологии, разрабатываемые в них методы воспитания и обучения. Не все из этих методов могут быть в равной мере применимы в фортепианных классах. Остановимся на некоторых, бесспорно заслуживающих внимания педагога-пианиста.

Основополагающее значение из них имеет метод развития мышления учащихся, направленный на всемерную активизацию мышления учащихся. В применении к практике общеобразовательной школы он понимается преимущественно в плане умственного развития детей и подростков. Работа на его основе ведется путем сравнительного анализа схожих и несхожих явлений, создания проблемных ситуаций, превращающих для ученика процесс познания в цепь увлекательных «открытий» нового, обобщения типичных закономерностей и другими приемами активного изучения учебного материала. Успех в развитии ученика оценивается по тому, насколько он научился самостоятельно решать возникающие задачи, логично мыслить, проникать в глубь явлений, сосредоточивая внимание на существе проблемы.

К музыкальной педагогике метод развивающего обучения приобретает специфическую направленность на активизацию музыкального мышления, слуховых представлений, на создание звуко-образов. Надо иметь в виду, что деятельность музыканта по самой своей природе творческая. Творческое начало, правда, в той или иной мере присуще в качестве своеобразной формы всем видам деятельности человека, однако степень творческой активности далеко не во всех из них должна быть столь значительной, как в интересующей нас области. Не говоря уже о процессе создания самого музыкального произведения, искусство его интерпретации есть также творческий акт, так как предполагает воссоздание каждый раз заново

сложнейших взаимосвязей звуков, зафиксированных лишь с известной степенью определенности в авторском тексте. И от того, ступен, зависит впечатление, производимое процесс будет осуществлением композитора. Памятуя о том, что те или иные индивидуальные особенности исполнения определяются многими факторами — но и его культурой, эстетическими взглядами, художественными вкусами, — метод развивающего обучения следует рассматривать применительно к музыкальной педагогике как комплексное развитие всех этих качеств, причем доминантой его является всемерная активизация творческого начала.

В современной педагогической науке разносторонне разрабатывается и испытывается системный метод обучения. Систематизация учебного процесса иногда принимает весьма жесткие формы: усвоение строго регламентированной программы курса ведется путем последовательного овладения небольшими дозами изучаемого материала, причем каждый последующий «шаг» не может быть сделан, если не решена задача предшествующего «шага». Такая нормативность преподавания, естественно, непригодна для практики обучения в специальных исполнительских классах. Но использовать в них принципы системного метода с точки зрения возможно более продуманного, последовательного, эффективного введения учебного материала и приобщения ученика к музыкально-исполнительскому искусству не только вполне возможно, но и весьма желательно. В какой-то мере каждый музыкант-педагог, конечно, и продумывает свою работу, и стремится выполнять ее последовательно, и пытается добиться наибольшей ее эффективности. А некоторые педагоги имеют свою педагогическую систему, складывающуюся в процессе их преподавательской деятельности. Однако, если говорить о практике музыкальных учебных заведений в целом, многое в этом отношении нуждается в улучшении. И сами педагоги специальных классов, обратившись к опыту своих коллег, разрабатывающих данные проблемы применительно к обучению в различных гуманитарных и технических учебных заведениях, смогут найти для себя немало того, что поможет им рационализировать процесс обучения.

Музыкантам-педагогам необходимо также быть в курсе исследований, проводимых уже на протяжении длительного времени в области возрастной педагогики и психологии. Работы Л. В. Занкова, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, как и некоторых других ученых, дают возможность глубже познать развитие психики учащихся, те изменения, которые с течением времени в ней происходят. Интересны эксперименты, показавшие, что традиционные представления о специфике мышления детей в условиях нашего времени нуждаются в корректировке, что век технической революции, нарастающий поток информации и явления акселерации требуют обновления

методов преподавания. Так, многочисленные опыты Л. В. Занкова и его последователей свидетельствуют о возможности путем специально направленной методики активизации развития у младших школьников способности к отвлеченному мышлению, к обобщениям, самоконтролю¹. Из этого вовсе не следует, что при занятии, самоконтролю! Из этого вовсе не следует, что при занятии, самоконтролю! Из этого вовсе не следует, что при занятии, самоконтролю!

Планирование педагогического процесса

Изложенным выше идеями, лежащими в основе передовой современной теории и практики обучения, целесообразно руководствоваться музыкантам-педагогам в планировании своей работы с учениками и в процессе занятий с ними. Составление и индивидуального плана — ответственный этап педагогической работы. Удачный подбор репертуара способствует быстрым успехам ученика, и наоборот, ошибки, допущенные в этом отношении, могут вызвать крайне нежелательные последствия. Поэтому составлять планы надо очень продуманно. Неопытный педагог иной раз оттягивает работу над ними до последнего дня, в результате чего потом приходится либо многое менять, либо мириться с неудачным выбором некоторых пьес. Хороший педагог начинает думать о плане задолго до срока его представления, с тем чтобы в процессе работы с учеником иногда даже «примериться» к отдельным произведениям. Создание плана для такого педагога — подлинно творческий процесс. Само название — индивидуальный план — очень точно передает сущность этого важного для педагогической работы документа. Он должен быть действительно индивидуальным, отвечающим задаче воспитания данного, конкретного ученика, и в то же время планом в настоящем смысле слова — обоснованно, исходя из реальных, закономерностей предшествующего

¹ Концентрированное изложение методики Л. В. Занкова см. в его статье «Опыт психологического изучения школьников в составе педагогического исследования» («Вопросы психологии», 1971, № 2). См. также его книгу «Диалектика жизни» (М., 1968) и другие работы.

² В конце книги прилагается библиографический список трудов по общей педагогике и психологии, знакомство с которыми поможет музыканту-педагогу расцвести в педагогической области наук. Для введения в область педагогического В. А. «Основы педагогической психологии» (М., 1972). Некоторые проблемы развивающего обучения применительно к музыкальному педагогике рассмотрены в учебном пособии Цыпина Г. М. «Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано». Изд. ГМПИ им. В. И. Ленинга. М., 1975.

развития, намечающим перспективы дальнейшего движения вперед.

При выборе репертуара важно учитывать те соображения относительно формирования индивидуальности, о которых шла речь в первой главе. Необходимо вводить в план сочинения, которые помогали бы возможно ярче и скорее «раскрыть» ученика, развить все лучшие задатки его натуры. При этом нельзя оставлять без внимания тех, быть может еще почти неразличимых, но заслуживающих поддержки черт нового, которые проявляются в его исполнении (своевременное их обнаружение и развитие — одна из труднейших, но и в высшей степени важных задач педагога).

Необходимо, конечно, восполнять имеющиеся пробелы. Но делать это надо очень тактично и умело. Некоторые ученики, долго играя произведения, которые им «не удаются», начинают работать без интереса и терять веру в свои силы. Обычно для устранения недостатков целесообразно выбрать произведение не слишком чуждое индивидуальности ученика, а в какой-то мере ей близкое, но дающее в то же время возможность поработать над их устранением. Тогда он чувствует себя более уверенно и легче справляется с имеющимися трудностями.

В связи со сказанным естественно возникает вопрос — в какой мере надо соотносываться при составлении плана с желанием играть то или иное произведение?

Иногда ученик даже на прямой вопрос педагога — какие из предложенных на выбор сочинений ему хотелось бы играть — безразличным тоном отвечает: «Все равно». В таких случаях педагоги часто возмущаются равнодушием, апатией ученика, вместо того чтобы задуматься — сделали ли они сами все возможное для пробуждения у него активного интереса к тому, что он будет играть? Обычно чем одареннее ученик, тем более отчетливо выражаются его желания играть то или иное сочинение, иногда настолько, что даже при отказе дать просимую пьесу он будет ее учить тайком. Естественно, что ученикам менее способным, с недостаточной отчетливыми художественными стремлениями, надо помочь вырабатывать свое отношение к музыке, следствием чего явится и более остро выраженная тяготение к определенным сочинениям. Для этого важно не только стимулировать высказывание учеником своих желаний, но и создать условия, благоприятствующие тому, чтобы он больше слушал музыки и имел достаточно широкие возможности выбора произведений.

Поощрение самостоятельности ученика в этой области работы будучи более живое отношение к занятиям музыкой и работе над избранным произведением. Оно благоприятствует, кроме того, развитию индивидуальности. Но, как и во всем, здесь необходимо соблюдать чувство меры. Свобода не должна приводить к распушенности. Насколько вредно заступать инициативу, насколько же пагубно было бы всякое ослабление руководящей роли учителя педагога, который должен всегда оставаться в роли учителя

ля, а не консультанта. Сообразоваться с желаниями ученика, вызывать их к жизни и использовать для повышения качества работы — не значит весело передоверять ему такой важнейший участок работы, как выбор репертуара.

Одна из частых ошибок (преимущественно молодых педагогов) — завышение трудности сочинений. Это приводит к недостаточному высокому качеству исполнения и, в конце концов, может вызвать привычку играть небрежно. Следует ли, однако, вовсе отказываться от того, чтобы иногда давать ученику нечто совсем отказываться для него трудное? Ни в коем случае! Это сочинения безусловно для него трудные? Ни в коем случае! Это уместно, например, в тех случаях, когда пьеса очень нравится ученику. Однако должны быть реальные шансы, что он с нею справится и что ему не грозит опасность причинить себе вред, «переиграть» руку. В принципе более трудными могут быть перед ним до известной степени уже знакомые задачи.

Выбирая репертуар, необходимо учитывать те задачи много-сторонней идейно-эстетической воспитательной работы, о которой говорилось раньше, а также систематически расширять музыкальный кругозор ученика, знакомя его с важнейшими стилями, жанрами, формами, с творчеством наиболее значительных композиторов. Следует приобщать к выразительным средствам музыкального искусства, к музыкальному языку современности. Наконец, необходимо иметь в виду и задачу полноценного развития лиризма ученика. При осуществлении всей этой работы целесообразно использовать системный метод обучения — наметить группу линий, по которым должно идти развитие ученика, и связать их в целостную систему воспитательного процесса. В этой системе следует сочетать разумную степень детализации с выделением ведущих линий, особенно важных для того или иного ученика на планируемый отрезок времени.

Несколько сочинений проходит в порядке ознакомления (их также следует — с соответствующей пометкой — включить в план). Желательно, чтобы это были не только фортепианные пьесы, но и различные народные песни, романсы классиков, массовые песни советских композиторов, переложения оперной, симфонической и камерной литературы и т. д. Цель — развитие навыков чтения нот, ансамблевого исполнения и аккомпанемента, что важно не только для всестороннего музыкального развития ученика, но и для подготовки его к будущей практической деятельности.

При составлении индивидуального плана надо продумать и то, что будет исполнено на вечерах, на экзамене, в шефской возможности степени законченности, то они не должны быть очень трудными для ученика. Вместе с тем во время публичного исполнения желательно (а на экзамене и необходимо) как можно пол-

нее отчитаться в той работе, которая была проделана за предшествующий период. Поэтому надо так подобрать программу выявить его достижения. При составлении программы следует позаботиться и о том, чтобы она была по возможности разнообразной в отношении характера сочинений, темпов, тонального плана.

В программах музыкальных школ и училищ приводятся годовые требования в отношении прохождения репертуара, где указано минимальное количество сочинений: полифонических, крупной или малой формы, а также этюдов, которые должен выучить ученик. Каждый из этих типов произведений должен быть представлен по возможности разнообразно. Например, если предполагается пройти три полифонических произведения, то одно может быть инвенцией Баха, другое частью его же Французской сюиты, а третье — полифонической пьесой Масковского. Из сонат, сонатин и концертов в большинстве случаев используют отдельные части (первую часть, иногда среднюю и финал). Объясняется это тем, что недостаточно подвинутым ученикам со средними способностями трудно охватить весь цикл. Кроме того, и работа над ним занимает слишком много времени; поэтому, вместо того чтобы пройти целиком трехчастную сонату, целесообразнее выучить одну из ее частей и, кроме того, вариационный цикл. В репертуар более подвинутых и быстрее работающих учеников, особенно на старших курсах училища, желательно иногда включать сочинения крупной формы целиком.

При выборе пьес малой формы необходимо обратить внимание на то, чтобы некоторые из них были певучего характера и давали возможность поработать над исполнением кантилены, а также над педализацией.

Важно позаботиться о разнообразии этюдов, о том, чтобы систематически велась работа над основными видами фактуры. Помимо этюдов инструкторного характера, в план следует включать также этюды-пьесы, и не только на старших курсах училища, о чем в программе имеется специальная оговорка, но и на более ранних этапах обучения.

После того как план будет намечен, полезно его сопоставить с планами прошлых лет. При этом иногда явнее обнаруживаются изъяны в процессе подготовки ученика — недостаточное внимание к каким-либо сторонам художественно-воспитательной работы, чрезмерно частое обращение к творчеству одного композитора или, наоборот, полное отсутствие в планах ряда лет сочинений какого-либо крупного и другие.

Планы представляются к началу каждого полугодия. К весеннему экзамену педагог составляет характеристику учеников, где отмечает успеваемость за протекший учебный год, отношение к работе и степень выполнения плана, сделанные успехи и имеющиеся недостатки. В характеристике следует также сказать о музыкальных способностях ученика и их развитии.

Вся эта документация — составная часть широкого и всеобщего плана воспитания и обучения ученика, который не фиксируется, но постепенно складывается у педагога в процессе работы. Этот план включает в себя не только задачи определенного репертуара, но и ряд методических соображений по поводу процесса обучения данного ученика, развития его индивидуальности и подготовки к последующей практической деятельности.

Задачи и содержание урока

Реализация всего этого многогранного плана воспитания и обучения ученика протекает в значительной мере во время занятий в классе. Естественно поэтому, что каждый отдельный урок надо рассматривать как одно из звеньев в общей цепи учебного процесса. Привычка оценивать урок с таких широких позиций, с точки зрения задач определенного этапа развития ученика, а не только нужд сегодняшнего дня — крайне важна для успеха дела. Выработаться она, однако, большей частью не сразу, да и не у каждого педагога. Нередко, особенно у молодых педагогов, весьма важные линии музыкально-воспитательной работы отсвечиваются на задний план мелочами, которыми ученик в действительности должен заниматься дома. Обычно именно потому, что упускается из вида развитие важнейших умений и навыков, приходится так много времени и усилий тратить недостаточно производительно.

Довести, педагог не успевал заниматься на уроках чтением нот, в результате чего ученик не научился хорошо разбирать текст и систематически приносит его с большим количеством ошибок. Исправляя их, педагог не может уделять должного внимания художественной стороне исполнения, которая начинает все больше и больше от этого страдать. В итоге он еще меньше успевает делать на уроке необходимой работы, и весь процесс обучения постепенно приобретает ложное направление.

Иногда такого рода характер занятий объясняется не отсутствием должного опыта, а свойствами личности преподающего: встречаются люди, вечно увязающие в мелочах; они всегда куда-нибудь спешат и ничего толком не успевают сделать. Человеку такого склада нелегко найти правильный путь и в педагогике. Нилудший совет, какой ему можно было бы дать, — почаще проверять свою работу с точки зрения осуществления основных художественно-воспитательных задач, стоящих перед педагогом.

Реализацию плана воспитания ученика хороший педагог умеет органично сочетать с выполнением ближайших задач, непосредственно связанных с текущей работой.

Эти задачи кратко заключаются в следующем: необходимо проверять то, что было сделано дома, поработать в классе над исправленными произведениями и дать задание к следующему уроку.

Даже хороший, привлекательный ученик, если не проверить его работу над какой-нибудь пьесой, обычно начинает уделять ей меньше внимания: «Раз не спрашивают, значит это менее важно» — верки нет исполнения, опытный педагог никогда не позволит себе не спросить чего-либо из заданного.

Работа над произведениями в классе — это не только прослушивание их и высказывание замечаний по поводу исполнения. Важно, чтобы ученик в присутствии педагога поискал нужную звучность, добился лучшего воплощения формы, хорошей педагогической и т. п. В процессе этой работы постепенно конкретизируется исполнительский замысел в целом и выявляются отдельные детали, которые до тех пор не были услышаны достаточно рельефно. Кроме того, только таким путем возникает возможность практически научить основным принципам работы над произведением и преодолению различных трудностей.

Помимо прохождения репертуара, от урока к уроку необходимо систематически заниматься чтением нот. Для этой цели следует выбирать привлекательные и доступные для ученика пьесы — сольные и ансамбли. Подобно тому как учителю литературы в общеобразовательной школе надо пристрастить ребят к чтению книг, так и педагогу специального класса необходимо заинтересовать учеников чтением музыкальной литературы. Оно должно превратиться в потребность, стать одной из самых больших радостей в жизни. На это нельзя жалеть усилий: они окупятся с лихвой. Наконец, на каждом уроке следует уделять внимание и работе над упражнениями — в первую очередь над гаммами, арпеджио, аккордами.

Подготовка педагога к уроку

Целый комплекс сложных задач, возникающих перед педагогом во время проведения урока, требует максимальной концентрации его внимания на самом важном, существенном, умения не терять ни одной лишней минуты. Большую помощь в осуществлении этих задач может оказать предварительная подготовка к уроку. Ее особенно следует рекомендовать начинающим педагогам.

В чем она должна заключаться? Прежде всего важно тщательно изучить весь репертуар ученика, уметь его хорошо играть, просмотреть различные редакции, продумать в нужных местах аппликатуру, педаль. В некоторых случаях полезно, кроме того, наметить план урока, пути исправления каких-либо заранее известных недостатков исполнения, способы работы над трудными местами в произведениях и т. п.

Конкретная обстановка урока будет, конечно, вносить изменения в намеченный план и требовать от педагога некоторой импровизационности. Эта импровизационность не есть обычно нечто совершенно противоположное плану, но лишь умение гибко его осуществлять, применяясь к конкретным условиям работы.

Правда, иногда во время урока возникают новые методические соображения, новая трактовка произведений, что вносит принципиальные изменения в предварительный план. Такие находки в практике хороших педагогов и являются естественным следствием их творческого состояния в процессе занятий.

Различные формы проведения урока. Последовательность работы с учеником

Формы проведения урока крайне разнообразны. Во многом они определяются индивидуальностью педагога — его методическими воззрениями, вкусами, привычками. Так, например, Фальц относительно мало прибегал к словесным пояснениям, но зато много играл. Антон Рубинштейн, занимаясь с Иосифом Гофманом, много говорил по поводу исполнения, но сам никогда не показывал за инструментом тех произведений, над которыми с ним работал.

Как бы ни были разнообразны формы занятий с учениками, все же можно высказать несколько общих соображений относительно принципов построения и ведения урока, памятуя, конечно, что на практике они могут бесконечно варьироваться.

Прежде всего, естественно, возникает вопрос о последовательности работы над учебным материалом.

С чего целесообразнее начать урок — с упражнений, этюдов или с художественного репертуара, а если с произведений, то какого жанра?

Наиболее разумно было бы не придерживаться раз навсегда установленного порядка, чтобы приучить ученика быстро применяться к обстоятельствам. Обычно полезно вначале поработать над тем, что особенно важно на данном этапе и что может занять относительно больше времени. Если нужно пройти большой репертуар — целесообразно на одном уроке детальнее заняться частью произведений, а на следующем — остальными, ограничившись в отношении первых лишь проверкой домашней работы и несколькими самыми существенными замечаниями.

Чтению нот и игре гамм лучше уделить время где-нибудь в середине урока, чтобы освежить внимание ученика. Педагоги, оставляющие эту работу на самый конец, обычно систематически не успевают ее выполнять.

Проверка задания Каким образом следует осуществлять проверку домашнего задания?

Многократно и вполне справедливо в литературе осуждался метод так называемых «попутных поправок», при котором педагог, прослушав ученика, начинает его прерывать и делать указания. В каких случаях можно так заниматься? Пожалуй, только в тех, когда педагог сразу слышит, что ученик дома совсем не работал и ничего из сделанных указаний не выполнял. Тогда, может быть, имеет смысл, прервав его пару раз и отметив плохую работу, закрыть ноты и потребовать исправления ошибок. И то лишь, если педагог вполне уверен, что причина

плохо выученного урока в недобросовестном отношении к делу, в лени, нежелании работать².

Как правило, надо прослушивать до конца все, что ученик принес на урок. Почему? Во-первых, педагог таким путем может составить более ясное представление о проделанной домашней работе; во-вторых, ученик, психологически настроившись на то, что необходимо играть без остановок, привыкает концентрировать свои силы на этой задаче и тем воспитывает в себе важные исполнительские качества.

Слушая ученика, необходимо хорошо запомнить все особенности его игры и указать на ее достоинства и недостатки. Если видно, что ученик работал над песней, то даже в том случае, если многие недостатки оказались непреодоленными, полезно отметить имеющиеся достижения, чтобы поощрить его и правильно ориентировать в дальнейшей работе.

Не следует слишком загружать внимание ученика множеством замечаний. Неопытные педагоги этим часто грешат. Они сплошь и рядом говорят ученику сразу все, что могут сказать про его исполнение, в результате чего многое и часто самое существенное остается или без внимания. Опытный же педагог обращает прежде всего внимание ученика на самое главное — на общий характер исполнения, на важнейшие детали, на грубые ошибки. И лишь постепенно на других занятиях он переходит к менее существенным частностям и второстепенным деталям.

На уроке используются различные методы, помогающие ученику понять характер исполняемой музыки и добиться нужных результатов. Чаще всего это — проигрывание педагогом сочинения целиком или отрывками и словесные пояснения.

Исполнение педагогом произведения Проигрывать сочинение важно потому, что содержание любого, даже самого простого, произведения нельзя во всей полноте передать словами или каким-либо другим способом. Если бы это было возможно, о музыке нельзя было бы говорить как об особом виде искусства, обладающем специфическими выразительными средствами.

² У Сафонова был свой способ занятий с учениками, плохо выучившими урок. Обычно он сидел активный, темпераментный, делавший много указаний, но в этих случаях складывал руки на груди и начинал водить, с логот держать «за время игры», — вспоминает М. Л. Пресман. — Ученику больше ни одного замечания не делалось. Ученик волнуется, играет все хуже и хуже. Наконец он падает спиной до конца. Сафонов, делая последний самый глубокий вздох и самый продолжительный вздох, кладет локти на свои колени, опирается головой и сам играет мелодию. Ученик молчит. Проходит минута-полтора... далее в классе молчит всякий, слыша, боясь шевелиться. При общем грубом молчании раздается тихий, слышимый исключительно тихий и протяжный голос Сафонова: — Ну что же. Достаточно. Присяди же М. Л. Угелю музыкальной жизни Москвы воспоминаниям годов. Составление, редакция, примечания и предисловие Э. Анетия. Т. 1, М., 1957, с. 233).

Мы знаем, какое могущественное воздействие на ученика оказывает яркое, мастерское исполнение педагогом произведения. В подтверждение этого можно было бы привести свидетельства многих музыкантов, учившихся у крупных педагогов-артистов. Вспомним высказывания учеников Н. Г. Рубинштейна о благозвучном влиянии его игры. «Как будила музыкальную мысль. Вспомню влиятельно его игру. — Как возгорелся, как возбудил сделанная им поправка. — Нищет Р. Теника, — как возбудила фантазия всякая сыгранная им товарищей, замирая становке класса, среди небольшой кучки товарищей, замирая от восторга, когда Николай Григорьевич проигрывал нам наши пьесы, стоя около него так близко-близко, как бы осязая физически это дивное артистическое творчество, я впивал идеалы всякого этого совершенства фортепианной игры»⁴.

Конечно, не многим выпадало счастье учиться у таких педагогов-артистов, как Н. Рубинштейн. Но нельзя забывать о том, что при нормальном соотношении исполнительских возможностей обучающего и обучающегося разница между ними должна быть не столь значительной, какая была между Рубинштейном и его учениками, то все же достаточной, чтобы игра педагога могла доставить ученику художественное наслаждение и принести большую пользу.

Необходимо, однако, сразу же отметить, что исполнение педагогом в классе изучаемых сочинений отнюдь не всегда полезно. Слишком частое исполнение или обязательное проигрывание каждой новой пьесы может затормозить развитие инициативы ученика. Надо учитывать, как именно и в какой период работы над сочинением полезно играть его ученику.

На вопрос, как надо играть в классе, можно в общей форме ответить — возможно лучше. Хорошее исполнение обогатит ученика яркими художественными впечатлениями и послужит стимулом для его дальнейшей самостоятельной работы. Играя ученику, необходимо, однако, всегда учитывать его возможности. Нам доводилось наблюдать, как хорошее исполнение педагога приводило иногда к отрицательным результатам. Так, однажды студент-практикант долго работал с учеником над этюдом Черни и все не мог понять, почему ученик «комкал» этот этюд и систематически его «загонял». Причина оказалась простой. Педагог в начале занятий «для поощрения» сыграл произведение в таком быстром темпе, какой для ученика на данном этапе его развития был абсолютно недостаточен. Ослепленный этим исполнением, ученик дома все время пытался достигнуть того же эффекта и постоянно играл этюд быстро. Последствия таких занятий оказались, разумеется, самыми плачевными.

Случаи, подобные описанному выше, встречаются в педагогической практике, впрочем, относительно редко. Гораздо чаще ис-

полнение педагога находится на недостаточном высоком уровне. Некоторые учителя позволяют себе не готовиться к занятиям, по-видимому, полагая, что их авторитет дает им право показывать «в общих чертах», с большим количеством погрешностей или ограничиваться исполнением отдельных несложных отрывков. Как ни странно, некоторые педагоги считают возможным, сидя рядом с учеником, «показывать» ему те или иные фразы совсем не в том регистре (в очень высоком или в очень низком, в зависимости от того, с какой стороны педагог сидит от ученика — справа или слева), а главное, не обращая внимания на качество звука. Какую, спрашивается, пользу может принести такого рода «исполнение»?

В некоторых случаях педагоги сознательно показывают отдельные места, нарочито утрируя недостатки ученического исполнения с тем, чтобы сделать их более рельефными. Такой метод работы может принести известную пользу, однако применять его часто не следует. Надо учить в первую очередь на положительных образцах, а не на отрицательных.

На каком этапе изучения произведения следует его сыграть ученику? Ответить на этот вопрос отвлеченно, вне учета конкретных условий работы, трудно. В общем можно сказать, что исполнять сочинение целиком и полезно либо в начальной стадии его изучения с тем, чтобы заинтересовать ученика, либо в конце, когда это может помочь «собрать» пьесу, лучше почувствовать форму, глубже проникнуть в образ.

Исполнение произведения перед началом работы имеет место преимущественно в детской школе и притом в младших классах. Это часто приносит большую пользу, так как ребенку иногда трудно самостоятельно разобраться в некоторых сочинениях, а изучение их без предварительного ознакомления протекает медленно и вяло. Все же даже в младших классах не следует пользоваться исключительно только этим методом работы. С первых же шагов обучения надо давать ученикам систематические задания по самостоятельному ознакомлению с произведением, чтобы развивать их инициативу. Постепенно количество таких заданий должно увеличиваться, а предварительное исполнение педагогом стать исключением. В старших классах, и тем более в училище, оно уже почти не должно иметь места.

Наряду с исполнением произведения целиком, педагоги часто играют его в отрывках. Это особенно полезно в процессе работы с учеником на среднем этапе изучения произведения.

Второй путь раскрытия содержания — словесные пояснения. Педагог должен уметь говорить о музыке, притом возможно образно, поэтически, увлекательно. Это помогает выявлять связи музыки с реальным миром, который она в ней свое отражение, делает ее более доступной ученику.

Словесные пояснения и образные сравнения только тогда до-

⁴ Галиция Рост. Из консерваторских воспоминаний (1871—1879). — «Русская музыкальная газета», 1916, № 40, стр. 691.

ему необходимые условия для работы, но вмешиваться в нее без крайней нужды ни не следует. Пусть лучше о всех замеченных недостатках они сообщат педагогу: нет ничего хуже, когда мать и педагог начинают учить ребенка «в четыре руки». Конечно, в отношении самых маленьких не исключается возможность некоторого присмотра за выполнением домашних заданий.

Успешность самостоятельной работы ученика во многом определяется существующим в семье отношением к труду, в частности труду детей. К сожалению, приходится заметить, что некоторые отцы и матери, даже те, кто сами прошли суровую жизненную школу, стремятся оберегать своего ребенка от труда: «Пока он еще маленький, пусть, мой, поживет в свое удовольствие, ему и так придется много перенести тяжелого». Увы, если бы только эти люди знали, как жестоко они поступают с теми, о счастье которых заботятся, как коверкают таким отношением последующую жизнь своих сыновей и дочерей!

В одной из методических работ приведены примеры ошибочной практики трудового воспитания, еще сохранившейся в некоторых семьях. «Я обращаюсь с вопросом к матери, — пишет автор: «У вас дочь имеет определенные обязанности?» — «Да, конечно, она подметает комнату, вытирает пыль, и так ежедневно. Вот зайдите и посмотрите сами». И мы зашли с ней в комнату. Вера заканчивала уборку. Она была довольна, что избавилась от неприятной обязанности. Посмотрите ее уборку: под кроватью не подметено, под шкафом и буфетом грязь, на карнизах пыль. Подметена только середина комнаты. Я обратил на это внимание. Мать заволновалась, удалила из комнаты девочку и сказала: «Да ведь я всегда сама после все это доделываю. Важно, чтобы она трудилась».

В той же работе справедливо говорится о том, что труд иногда бывает показным: «Сегодня к нам гости придут, надо убрать vase, пыль везде стереть». Труд здесь, замечает автор, «не стал потребностью, это труд во имя того, чтобы не осудили другие. А в обычные дни можно сидеть в грязной комнате, с ворохами грязной посуды, мириться с тем, что постель не накрыта, пол не подметен... Такой труд не воспитывает, — он приучает к распушенности, к оправданию бескультурья, к лицемерию и лжи».

С подобными воззрениями родителей приходится сталкиваться и педагогу музыкальной школы. Надо ли говорить о том, что пока он не добьется коренного перелома в отношении к труду в семье ученика, попытки научить последнего работать за инструментом будут входить в противоречие с привычным укладом жизни и могут оказаться весьма малоуспешными?

ГЛАВА IV

РАБОТА НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ И РАЗВИТИЕ В НЕЕ ПРОЦЕССЕ ЭЛЕМЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МАСТЕРСТВА

О работе над произведением в целом

Основные задачи исполнителя музыкального произведения

В книге «Работа актера над собой» К. С. Станиславский следующим образом охарактеризовал процесс создания актером роли: «...Мы пропускаем через себя весь материал, полученный от автора и режиссера; мы вновь перерабатываем его в себе, оживляем и дополняем своим воображением. Мы сражаемся с ним, живя в нем, вникаем в него психически и физически; мы зарождаем в себе «кистину страстей»; мы создаем в конечном результате нашего творчества подлинно продуктивное действие, тесно связанное с сокровенным замыслом пьесы; мы творим живые типические образы в страстях и чувствах изображаемого лица».

Эти слова вполне применимы к искусству музыканта-исполнителя. Его задача, как и актера, заключается в том, чтобы глубоко проникнуть в содержание произведения и затем воссоздать его возможно более правдиво. Именно в этом, а не в изменении замысла композитора ради большей оригинальности или демонстрации своей виртуозности должно проявиться подлинное творчество и мастерство исполнителя.

Правдивое воссоздание художественного образа предполагает не только верность авторскому тексту, но и эмоциональную насыщенность исполнения. Игра безжизненная, не согретая теплотой настоящего чувства, не увлекает слушателя. «Более ... всего увеличивается степень заразительности искусства степенью искренности художника», — говорил Лев Толстой. Необходимо поэтому, чтобы исполнитель не только тщательно изучил произведение, но и внутренне «пережил» его, глубоко сроднился с ним и почувствовал его красоту.

Важнейшая задача исполнителя — выявление самых существенных черт художественного образа. Они должны быть раскрыты особенно рельефно, выпукло, заостренно. И притом на-

¹ Дукля Н. С. Трудовое воспитание в школе и семье (беседы педагога). М., 1967, с. 50, 51.

² Станиславский К. С. Работа актера над собой. Собр. соч., т. 2. М., 1964, с. 64.

Важно, чтобы уже при первых прочтениях текста ученик осознал строение миниатюры, наличие в ней контрастов двух тем — песенной и танцевальной, чередование их по принципу формы рондо. Желательно также, чтобы он, хотя бы в общих чертах, составил себе представление об изменении облика тем при их повторении, особенно первой, определяющей основную линию развития пьесы. Сопоставив три проведения этой темы, нетрудно обнаружить, как постепенно мжует ее облик и как темнеет колорит музыки, вызывая представление о спускающихся на землю сумерках.

Приступая к детальному изучению главной темы, следует внимательно вслушаться в каждую из четырех ее фраз:



Надо присмотреться к их окончаниям, уловить разницу между обозначениями автора — черточкой и акцентом, указывающими на то, что два последних звука следует несколько выдвинуть: последний слегка «протянуть», последний сыграть чуть громче (ученику лучше сказать — значительно, обратив его внимание на то, что этот звук — самый долгий во всей фразе и что к нему тяготеют предшествующие).

Необходимо различить и тонкие изменения в интонациях, завершающих фразы. Если в двух первых слышится как бы полувопрос, то третья и, особенно, четвертая имеют скорее характер ответа. Тонкое воспроизведение этого внутреннего диалога фраз крайне существенно для придания цельности мелодическому развитию темы.

Важная выразительная роль отведена сопровождению. Следует обратить внимание на поступенно нисходящий бас. Исполнитель, слышащий его как самостоятельный голос, сможет легче объединить все четыре фразы. Не менее важно услышать те эмоциональные оттенки, какие придает каждой из мелодиче-

ских фраз ее гармонизация. Так, например, во второй фразе смена минора мажором способствует просветлению колорита. Появление в 4-м такте секундааккорда повышает напряжение вопросительной интонации второй фразы.

Художественные задачи, стоящие перед исполнителем во второй теме, менее сложны. В ее мелодике нет таких тонких изменений характера интонаций, ее ткань проста в гармоническом и полифоническом отношении. Главное, на чем надо сосредоточить внимание, это достижение легкости, звонкости в *staccato* и упругости ритма:

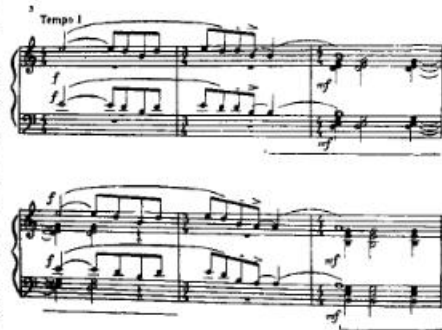
2 *Vivo, non rubato*

Интересны последние такты темы. В них происходит внезапный гармонический сдвиг. Движение жизнерадостного танца неожиданно затормаживается *cis-moll'*ными аккордами, возникающими словно образ густой вечерней тени. Следующий такт — пауза. Она разграничивает танцевальную тему и второе проведение ее. Она одновременно и соединяет их. Поэтому исполителю необходимо ощутить паузу и как дыхательную, и как нитяное эмоционально-слуховое сосредоточенно-мгновенное интенсивной эмоционально-слуховой сосредоточенности, когда внутренний слух незримыми нитями связывает мелодические звуки и аккорды сопровождения двух тем (схематически это изображено пунктирными линиями в примере 2).

Во втором проведении главной темы надо уделить выразительный смысл происшедшим с ней изменениям. Особенно важно услышать насыщенное звучание аккордов в партии левой руки.

Следующее затем проведение танцевальной темы заостряет образный контраст сочинения. В этом новом ее варианте следует сосредоточить внимание на поисках еще более светлых и «звонких» красок, возникающих благодаря перенесению мелодии на октаву выше. Характер звучания танцевальной темы, особенно во втором изложении, создает представление о том, что она доносится откуда-то издалека. Ясное представление двух пространственных планов звучности пьесы — своеобразная стереофоничность слышания — позволяет вызвать более яркую иллюзию объемности музыкальной картинкой.

Третье, последнее проведение главной темы — кульминация сочинения. Октавное изложение мелодии, уплотнение аккордовой фактуры, усиление динамики и густые педальные пятна — таковы фоновные выразительные средства, изменяющие облик темы, на которые должен обратить внимание исполнитель.



Пьеса Бартока написана для детей. Она может представить интерес и для взрослого пианиста. В этом нетрудно убедиться, прослушав (в записи) великолепное исполнение ее автором.³ Требования к интерпретатору, которые мы предъявляли в нашем методическом анализе, были максимальными. Естественно, что не все они могут быть удовлетворены большинством учащихся ДМШ, играющих пьесу.

³ Анализ его см.: Малайновская А. В. Белла Барток — пианист. Труды ГМПИ им. Гнесиных. Вып. XI. М., 1973.

Реализация исполнительского замысла

Параллельно с проникновением и содержанием пьесы и созданием на этой основе исполнительского замысла идет процесс его реализации. Воплощение художественного образа протекает в неразрывной связи с поисками необходимого для него звучания. Естественно, что эта работа никогда не должна вестись в отрыве от поставленных целей. Подлинная красота звучания — всегда красота содержательная, выражающая сущность художественного образа. Поэтому звучание «красивое» в нем другом.

Г. Г. Нейгауз справедливо указывает, что влечение к «красивому» звуку иногда вызвано теми же побуждениями, что и погоня за внешними виртуозными эффектами; тогда подлинная красота оказывается подмененной внешней красотой звучания. Действительно, мы знаем певцов и инструменталистов, которые видят свою задачу преимущественно в том, чтобы «дать побольше звука». Достигая на этом пути порой значительных результатов, они из-за бессодержательности своего исполнения все же оставляют слушателя безучастным.

Такого же рода случаи наблюдаются и при исполнении учащихся. Некоторые педагоги увлекаются необычными звуковыми эффектами. При этом иногда сознательно или бессознательно ими руководит желание не столько раскрыть самое существо образа пьесы, сколько поразить необычностью трюков. Бывает и так: перед учеником ставятся непосильные художественные задачи, в том числе и звуковые, которые он не может выполнить достаточно убедительно, в результате чего исполнение становится неестественным, «вымученным». Подобные явления встречаются значительно реже, чем недооценка работы над звуком. Все же мы считаем необходимым и в этом отношении предостеречь молодого педагога.

Успешная работа над звуком и прочими компонентами художественного образа возможна лишь тогда, когда исполнитель имеет представление не только о том, к чему надо стремиться, но и о том, что ему не удастся. Между тем практика показывает, что, даже проигрывая сочинение в известной степени уже знакомое, ученики часто не могут точно указать, в каком месте они ошиблись или не сумели выполнить стоявшие перед ними задачи. Необходимо поэтому с детских лет приучать их тщательно слушать свое исполнение, запоминать его в мельчайших деталях и отдавать себе отчет в том, что удалось сделать и что не удалось. Направлять внимание ученика в этом отношении следует путем соответствующих вопросов после прослушивания произведения на уроке.

Необходимо приучать ученика не только констатировать неудачу, но и выяснять ее причину. Для этого полезно встречаться с ним в доступной форме, в чем существо встречающихся

трудностей, чтобы он сам привыкал к их анализу. Это сильно способствует успеху работы.

После того как ученик выяснит характер трудности, он должен уметь найти наиболее рациональный путь для ее преодоления. Обычно с этой целью лучше всего вычленив наиболее сложное построение и работать над ним отдельно. Весьма часто и эти построения в свою очередь целесообразно рассчитывать на отдельные элементы с тем, чтобы дойти, так сказать, до сути трудности. Если ученик не может хорошо сыграть мелодический голос, так как этому мешают другие голоса, надо уложить задачу, проиграв одну мелодию и наиболее трудные в ней места, а затем постепенно, иногда поочередно, добавлять и другие голоса. Если не выходит какой-либо длинный пассаж в целом, его вначале надо поучить по отрезкам и потом объединить эти отрезки.

Обычно приходится работать не только над отдельными построениями, но и над различными элементами ткани и голосами на протяжении больших разделов, а иногда и всего произведения в целом. Нередко целесообразно также сосредоточиться на какой-либо одной стороне исполнения — на звуковой, метроритмической, на педализации, с тем чтобы тщательно продумать, проверить с этой точки зрения свое исполнение и устранить имеющиеся недостатки.

Для преодоления различных трудностей и закрепления достигнутого приходится многократно проигрывать как отдельные построения и голоса, так и сочинение в целом. Это может принести пользу лишь в том случае, если качество исполнения с каждым разом улучшается. Поэтому к каждому проигрыванию надо отнестись очень внимательно. Необходимо отдавать себе отчет в том, каково было предыдущее проигрывание, и стремиться сыграть лучше прежнего. На это тем более важно обратить внимание учащихся, что они часто проигрывают без должной сосредоточенности, иногда механически, а это сказывается неблагоприятно на результате работы.

Пианисту полезно наблюдать за работой мастеров прикладного искусства. Кто не любовался тончайшими изделиями ювелиров, чеканщиков, косторезов! Их труд требует необычайной точности движений. Достаточно на мгновение ослабить внимание — и можно погубить плоды многих дней работы, да и испортить дорогостоящий материал. Вот у кого следует поучиться подлинной культуре художественного ремесла, безошибочности расчета, верности рукам!

В каком темпе надо упражняться? Темп должен обуславливаться задачами, стоящими перед исполнителем. Надо учить в таком темпе, который создает наиболее благоприятные условия для того, чтобы ученик отделил все детали своей игры и преодолел имеющиеся недостатки. Многие здесь зависят от степени музыкального развития. Малоопытным ученикам

следует рекомендовать больше упражняться в медленном и умеренном темпах; подвинутые ученики могут чаще проигрывать сочинение в средних и быстрых темпах.

Последний этап работы над произведением характеризуется окончательным выяснением художественных задач. При этом на первый план выдвигается задача «собрания» отдельных элементов в единое целое и овладения этим целым в такой степени, чтобы исполнитель мог свободно осуществить свои намерения.

Выполнение этих задач требует систематического проигрывания произведения в темпе от начала до конца. Чем длиннее и его играть. Произведения, использующиеся в первых классах школы, — относительно короткие и несложные — можно проигрывать в темпе режис.

Злоупотребление игрой в темпе даже в училище, не говоря уже о школе, нередко приводит к «заигрыванию». Для предупреждения этого необходимо систематически возвращаться к игре в медленном темпе, особенно когда исполнение становится менее отчетливым и уверенным. Если же «заигрывание» уже произошло, то нужно выяснить, что именно перестало выходить, и поработать над соответствующим местом отдельно.

На последнем этапе важно, наряду с охватом произведения в целом, продолжать работу над отдельными, более трудными деталями, так как иначе в исполнении часто появляются неточности (голосоведения, фразировки и иные).

При завершении работы над произведением необходимо сосредоточить внимание на рельефном выявлении формы. Обычно приходится подсказать ученику, какие построения надо выдвинуть на первый план и какие, напротив, несколько убрать. Большую роль играет также выявление кульминаций в отдельных разделах и главной кульминации всего исполняемого произведения.

Различия в характере работы над произведением в зависимости от индивидуальных особенностей ученика

В педагогической практике работа над произведением принимает самые разнообразные формы, в зависимости от личных качеств ученика, степени его одаренности и музыкального развития. Работая над одним и тем же произведением с различными учениками, необходимо всех их направлять к одной цели — возможно более глубокому проникновению в художественный образ и полноценной передаче возникшего на этой основе исполнительского замысла. Но пути для этого у каждого должны быть свои. Плохо, если педагог, создав ту или иную трактовку, будет всем ее навязывать. Не по наезженной дорожке надо вести ученика, а приучать его с детства прокладывать собственные тропинки, помогая отыскивать нужные цели и оберегая от излишних зигзагов, чтобы он не сбился в пути. Только так и можно приучить его самостоя-

только работать над произведением и развить наиболее ценные черты индивидуальности ученика.

Рассмотрим в связи со сказанным процесс работы над пьесой Глазера «Утро» с двумя учениками детской музыкальной школы. Эта поэтическая картинка-настроение написана в жанре инструментального романса. Она отличается задумчивостью лирического чувства, певучестью мелодики, тонкой живописностью и тембровым разнообразием:



Пьеса начинается небольшим вступлением — словно издавая звучания пастушеским напевом. Из него зарождается основная мелодия, плавно льющаяся на фоне аккордового сопровождения. Постепенно ширясь и разрастаясь, особенно при проведении в нижнем голосе (второе предложение периода), она доходит на звуке соль-диез до высшего напряжения. Внезапно наступает успокоение. Слышатся лишь звонкие трели в верхнем регистре, звучат, замирая вдали, таинственное эхо. И вновь, как прежде, словно издавая, доносится знаковый пастушеский напев, ласково обрамляющий всю эту красочную музыкальную картинку.

Оба ученика, работающие над пьесой, обладают хорошими способностями, но индивидуальности их совершенно различны. Один интересуется преимущественно быстрыми, виртуозными сочинениями, в лирике же проявляет себя пока менее удачно — его исполнение кантиленных пьес недостаточно тонко, задумчиво. Другой, напротив, очень любит медленные певучие пьесы, умеет в них вслушиваться и играет их с чувством — иногда, впрочем.

Выбирая «Утро» в репертуар первого ученика, педагог ставит перед собой задачу развить исполнительские качества, необходимые для пьес такого рода, увлечь ребенка музыкальными обра-

зами, до той поры остававшимися для него несколько чуждыми. Выбор именно этого лирического произведения объясняется отчасти тем, что мальчик провел лето в деревне, среди очень живо впечатлительные, красота которой произвела на него заметное

С самого же начала, параллельно с тем, как ученик знакомился с музыкой пьесы, была сделана попытка возможно больше склывать о богатых средствах, имеющихся в музыкальном искусстве для передачи образов природы, подкрепляя сказанное соответствующими примерами из литературы. Он, как бы незначая, его на рассказы о виденном, о своих впечатлениях, связанных с картинками природы в различные время дня. Возбуждая творческую фантазию мальчика, педагог незаметно подводит его к пониманию образа пьесы. Обычно бедная в отношении художественных эпитетов, лексика ученика несколько обогатилась, что отразило большую яркость эмоционального переживания музыки. Педагог с удовлетворением отметил сказанную мальчиком фразу о том, что во вступлении ему представляется вид забеленного утренним туманом луга и раздающихся звуков пастушеской свирели (такого рода тонкое образное понимание музыки раньше ребенку не было свойственно). Почувствовав верный характер художественных представлений ребенка, педагог начал работать над осуществлением возникшего замысла, помогая найти нужные оттенки звучания мелодии и арпеджированного аккорда, а затем подсказал и прием идеализации.

Ученик обычно довольно быстро разбирает текст и охватывает форму сочинения. И здесь он скоро освоился с пьесой в целом, но играл ее несколько одномерно, метрично и недостаточно одухотворенно. Тогда педагог постарался раскрыть ему красоту ряда деталей — прежде всего наиболее колоритных, таких, как восхождение эха и летящих птиц, попросил вслушаться в красочные гармонии этого построения, создающие впечатление душевного умиротворения и тишины. Работал также над первым и вторым предложениями периода. Ученик играл отдельно мелодию и сопровождение, педагог обращал его внимание на особенно выразительные интонации и контрапунктирующие голоса, стремился, чтобы ребенок почувствовал содержащиеся в них эмоциональные оттенки.

Вся эта работа не прошла бесследно. Исполнение пьесы стало интонационно выразительнее, теплее. Более детализированное слушание музыки вызвало известную метроритмическую гибкость.

Выбор пьесы для второго ученика преследовал иные цели — возможность наиболее полного раскрытия лучших сторон его индивидуальности и в то же время преодоления тех недостатков, которые порой имели место при исполнении им лирических сочи-

Воспитание навыков хорошего разбора и чтения с листа должно быть в центре внимания педагога. Важно, чтобы он постепенно знакомил ученика с основными принципами методики разбора и чтения с листа, и прежде всего воспитывал осмысленное отношение к тексту, приучал не только видеть все обозначения, но и слышать в них музыкальное содержание.

Для воспитания навыков чтения нот важно приучать предвзглядно просматривать новый текст глазами. Надо осознательно просматривать ноты (для лучшего закрепления ее в памяти можно предложить перед разбором сыграть соответствующую гамму). Необходимо усвоить строение произведения, отсюда отсчет в том, где мелодия, где сопровождение, как распределяются голоса между отдельными руками⁴.

При просмотрении текста необходимо одновременно мысленно прослушивать пьесу. Это не только поможет яснее представить характер сочинения, но и будет способствовать развитию внутреннего слуха.

Когда после такого предварительного ознакомления с пьесой ученик начинает ее исполнять на фортепиано, надо посоветовать ему охватывать возможно больший отрезок нотного текста. Умение «смотреть вперед» (и слышать!) особенно важно при чтении с листа, но оно необходимо и при разборе. Помехой этому служит не только недостаточная ориентировка в тексте, но и боязнь играть не глядя на клавиатуру.

При разборе нотного текста ученику нелегко распределять внимание на несколько объектов. Но именно этого требует осмысленное чтение нот. Ведь даже при разборе одной мелодии надо сосредоточиться и на звуковысотной, и на ритмической стороне, и на фразировке, и на характере звучности, и на аппликатуре. Важно воспитывать комплексное восприятие всех требуемых элементов в их органическом единстве.

Обычным вспомогательным средством при чтении ритмически сложного нотного текста является счет с «и» — вслух и про себя. Этот метод работы приносит существенную пользу, однако не следует злоупотреблять, так как он может превратиться в тормоз для развития исполнительского ритма. Кроме того, при счете, особенно вслух, учащийся обычно хуже себя слушает. Счет с «и» полезен именно как вспомогательное средство для усиления ритмических соотношений, затрудняющих ученика. Когда же они будут усвоены, счет надо прекратить.

Нередко приходится использовать и более дробное деление длительностей. При пунктирном ритме восьмая с точкой — шест-

надцатая может помочь, деление четверти на четыре части. К подсчитыванию по шестнадцатым (вообще для самоконтроля) полезно приучать и взрослых учащихся, когда они играют произведение вроде фути D-dur из I тома «Хорошо темперированного клавира» Баха или Покорного марша из сонаты Бетховена A-dur, op. 25⁵.

Воспроизведение пунктирного ритма иногда осложняется долготельными трудностями, например наличием украшения (тема Маленькой прелюдии d-moll № 6 И. С. Баха). В таких случаях полезно сыграть несколько раз соответствующий голос без украшения, а затем, когда нужно соотношение длительностей будет усвоено, исполнить и украшение.

Известные трудности учащихся обычно испытывают там, где доля такта последовательно дробится на четное и нечетное количество длительностей, например:



В этих случаях прием дробления на более мелкие длительности уже не может быть использован. Здесь важно уметь свободно делить одну и ту же армениую единицу на различные ритмические фигуры.

В приведенном выше примере из «Мелодии» Рахманинова сочетание дуолей с триолями осложняется еще тем, что первая нота дуоли слигована. В результате ученикам трудно ощутить смену ритма, и они обычно играют восьмые так же, как предшествующие им триоли восьмых. Для исправления неточности полезно несколько раз сыграть это построение, ударяя слигованную ноту, что сразу делает более рельефным начало новой ритмической фигуры. Кроме того, важно раскрыть ученику выразительное значение ритмического рисунка: смена при подъеме мелодии триолей дуолями — одно из проявлений характернейшего для Рахманинова принципа торможения мелодической энергии, придающего многим его сочинениям особую «кружину» силу развития⁶. Обращаем внимание молодых педагогов на то, что преодоление

**Прочтению
ритмически
сложной
пьесы**

⁴ Совершенно недопустимо разбирать текст вне учета голосоведения. Если какой-либо голос переходит из партии одной руки в партию другой, его сразу же надо играть двумя руками. Разбирать подобного рода мелодическую линию по партии правой или левой руки — неразумно, и ученик должен знать об этом уже с первых классов школы.

⁵ Т. Д. Гутман в таких случаях рекомендует сосредоточить внимание исполнителя на «дослушивании» долгих звуков.

⁶ Подробно об этом см. в моей книге «С. В. Рахманинов». М., 1954 (с. 86 и другие).

нелогичность применяемой им аппликатуры. Разъяснений подобно рода все же часто бывает недостаточно. Чтобы приучить систематически фиксировать внимание на аппликатуре, нередко приходится прибегать и к другим приемам педагогического воздействия. Полезно, например, давать ученику время от времени самостоятельные задания по расстановке пальцев в новых, не привычных им сочинениях, в которых аппликатура не представлена.

Разбор произведения, которым заканчивается, собственно, начальный этап работы над ним, не означает прекращения изучения чужой работы над ним. Хочется лишь раз подчеркнуть, что над текстовым текстом надо работать систематически даже после того, как произведение хорошо выучено на память. Возвращаясь вновь и вновь к игре по нотам, исполнитель замечает в произведении новые, иногда весьма важные подробности, которые он ускользнул. Вспомним слова Иосифа Гофмана: «Я умею доказать каждому, кто захочет играть передо мной (если он обладает способностью себя слушать), что он играет не больше, чем написано (как он думает), а фактически значительно меньше, чем напечатано на страницах текста»⁸. Наиболее верный путь борьбы с этим действительно распространенным недостатком — неуставно вчитываться в авторский текст на протяжении всей работы над произведением.

Мелодия

Основные задачи работы над мелодией. Мелодический «линейный» анализ на фортепиано

В большинстве музыкальных произведений мелодия — важнейшее выразительное средство. Поэтому работе над ней обычно приходится уделять самое пристальное внимание.

Этот процесс предполагает изучение ведущего голоса, слушание в него, стремление почувствовать его выразительность. Надо представить себе мелодию как последовательность звуков, их органический слог. Важно понять логику мелодического развития, ощутить движение мелодической энергии, интонационные тяготения, кульминации, смены фаз эмоционального напряжения и ослабления.

В репертуар ученика необходимо вводить мелодии самых различных типов — песенные, танцевальные, скерцозные и другие. Особое внимание следует уделить работе над певучими мелодиями. Они знакомят с важнейшими элементами выразительности, вошедшими в инструментальную музыку из вокального искусства. Мелодии этого типа приобщают к искусству «пения» на фортепиано. Они являются лучшим материалом для развития навыков игры legato.

⁸ Гофман Иосиф. Фортепианные игры. Ответы на вопросы о фортепиано. М., 1961, с. 38.

«Пение» на инструменте — одна из замечательных традиций русского и мирового музыкального искусства. Ее нельзя сводить лишь к достигнутой высоте звука. Это понятие органически включает в себя одухотворенность исполнения, «поиски в инструментах выразительности и эмоционального тела, свойственных человеческому голосу»⁹.

Для широких кругов русского слушателя требование «задушевости», «сердечности» являлось издавна неотъемлемой чертой адекватно подлинно художественного пения. Вспомним замечательный рассказ Тургенева «Певцы». Характерно, что народ отдает предпочтение Якову Турку, пение которого отличалось именно этой особенностью: «... Не одна во поле дороженька пролетала, — пел он, и всем нам сладко становилось и жутко... Русская, правдивая, горячая душа звучала и дышала в нем, и так и хлестала вас за сердце, хватала прямо за его русские струны».

В этом рассказе зачаточна и другая типичная особенность русского пения — исключительная широта дыхания: «Он пел, и от каждого звука его голоса веяло чем-то родным и необозримо широким, словно знакомая степь раскрывалась перед вами, уходя в бесконечную даль».

Одна из важнейших задач педагога — научить молодого исполнителя «петь» на фортепиано, «петь» искренне и задушевно, глубоко передавая смысл произведения. Подлинно художественная выразительность при этом не должна быть подменена, как иногда случается, приглаженной «сделанностью» отдельных фраз, мельчащей исполнению и приходящей ему слащаво-сентиментальный отпечаток. Лучшим средством против подобных проявлений дуриного вкуса служит неуставное стремление к широкому охвату мелодической линии на протяжении крупных разделов формы. Это способствует не только большей цельности, но и простоте, естественности исполнения.

Самые легкие мелодии

Работа над мелодией начинается с первых шагов обучения. Когда ребенок поет песенку и пробует подбирать попевки из двух-трех звуков, следует уже обратить его внимание на то, что мелодия — это не ряд обособленных звуков, что они связаны между собой в единое целое. Это важно потому, что в начале дети нередко воспринимают и исполняют мелодию «точечно» (подобно тому, как и читают они сперва по слогам).

Для того чтобы научить ребенка лучше ощущать мелодическую линию, следует сказать ему, что звуки мелодии, как и слова речи, имеют различное значение, что есть звуки более значительные, к которым движется, «текут» все остальные звуки. Например, в песенке «Жили у бабуся» такими звуками в двух начальных фразах будут первые половинные соль:

⁹ Академик Асафьев Б. Музыкальные формы как процесс. Л., 1971, с. 221.



Уже при разучивании песни, используемых в начале обучения, ребенку следует дать представление о расчленении мелодической линии на фразы. Понятие фразы уместно связать с дыханием и на первых порах пояснить, что фраза — ряд звуков, исполнение их за одним дыханием.

Вспомогательным приемом, помогающим объяснить членение мелодии, служит аналогия со словесной речью. Выберите мелодию, в которой отчетливо выражено совпадение текстового и музыкального членения, и предложите ученику продекламировать текст песни. Обратите его внимание на остановки большего и меньшего протяжения, которые естественно приходится делать при выразительном чтении. Затем спойте или сыграйте мелодию песни и установите соответствие членения текстового и музыкального. Подходящим материалом в этом отношении может служить уже приводившаяся песенка «Жили у бабушки».

Известно, что членение мелодии на фразы обозначается нередко лигами. Многие композиторы, однако, не всегда выставляют лиги, особенно в тех случаях, когда мелодия исполняется *pop legato* или не целиком *legato*. Тогда уже сам исполнитель должен решить вопрос о том, где кончаются и начинаются различные фразы.

Некоторые педагоги в этих случаях считают необходимым дополнить авторскую запись и обозначают фразировочные лиги. На первоначальном этапе обучения, в процессе ознакомления ученика с самыми элементарными сведениями в области фразировки, расстановка фразировочных лиг может быть уместна. Но злоупотреблять этими обозначениями (как и вообще всякими пометками в нотках) не следует. Надо приучать ребенка как можно раньше самостоятельно разбираться в нотном тексте, особенно в отношении таких важнейших моментов, как вопросы членения на фразы. Кроме того, практика показывает, что если с самого же начала обучения уделять пристальное внимание разъяснению основных принципов исполнения мелодии, то потребность в каких-либо дополнительных уточнениях фразировки вскоре станет совершенно излишней.

Интонационная выразительность мелодии.
Legato
Возможно раньше следует начать ознакомление ученика с интонационной выразительностью мелодий. На этой основе воспитываются представления об органической связи звуков внутри фразы.

Важно чтобы ученик приучался осознавать выразительный смысл отдельных интонаций, например грустного «вздоха» в конце первого предложения «Старинной французской

весенки» Чайковского или излишних «приседаний» в начале сонатины Клементи G-dur:



Известно, что в некоторых случаях характер интонации указывается композитором определенными обозначениями. Так, в сонатине Клементи наиболее значительный звук отмечен знаком *sf*. Надо объяснить ученику, что этот знак мог иметь различное значение и отнюдь не всегда требовал резкого акцента. В данном случае он обозначает лишь более глубокое взятие звука или по сравнению с предыдущими. На относительно большую насыщенность кульминационного звука, а не на резкий акцент указывает знак *sf* и в «Маленьком романсе» из «Альбома для юношества» Шумана.

Необходимо познакомить ученика не только с фразировочными лигами, но и с лигами короткими — штрихами и на ряде примеров раскрыть их выразительное значение. Так, например, следует указать, что в приводившемся отрывке из сонатины Клементи штрих подчеркивает пластический элемент музыки.

В записях народных песен встречаются лиги, которые обозначают звуки, исполняемые на один слог. От записей песен подобного рода лиги переходят и в инструментальные мелодии песенного характера. Наконец, в некоторых произведениях лиги имеют группировочный характер и помогают более наглядно воспринять нотную запись. Необходимо в течение времени научить ребенка разбираться во всех этих обозначениях, так как иначе в его исполнении будут встречаться грубые промахи вроде разрывов мелодической линии в тех местах, где кончается лига, но значительной цезуры нет.

Дать вполне определенный ответ на вопрос, в каких случаях следует при штрихах снимать руку, в каких — нет, по-видимому, невозможно. Однако некую закономерность в этой области

все же уловить можно. А именно — в мелодиях танцевальных, маршевых и вообще в тех, где имеется элемент пластичности, снятие руки большей частью необходимо, так как это рельефнее выявляет пластическое начало (танцевальные мелодии народного характера, старинные танцы баховского времени и т. д.).

Снятие руки способствует подчеркиванию задорного, шуточного характера в различного рода юморесках, скерцо.

В мелодиях песенного типа снятие руки обычно бывает полезным лишь в конце фразы.

Одна из значительных интонационных трудностей — соединение долгих звуков с последующими короткими. Надо с детства приучать ученика хорошо «дослушивать» долгие звуки и исполнять последующий за ними короткий звук примерно с той силой звучности, с какой звучали долгие звуки к моменту взятия короткого. Без этого между долгими и короткими звуками появится «шов», не будет нужной связности звучания¹⁰. Если вслед за коротким звуком мелодия продолжается и звучание ее усиливается, то нужен новый приток мелодической энергии. Дополнительная энергия должна быть накоплена при исполнении последующих звуков путем постепенного их усиления. Это усиление надо сделать, однако, достаточно тонко, чтобы не нарушить связности последующих звуков и не вступить в противоречие с логикой развития фразы.

Возьмем в качестве примера начало «Пьесы» Ляпунова *fis-moll*:



Композитор не обозначил в ней никаких оттенков.

Здесь неуместны были бы значительные изменения динамики — сила звучания должна оставаться примерно ровной, что соответствует плавному, спокойному развитию этой превосходной мелодии, написанной в духе русских протажных песен. Для достижения выразительности и связности исполнения необходимы, однако, небольшие изменения силы отдельных звуков. Так, звук *sol-fis*, следующий после относительно долгой ноты, надо

¹⁰ Встречаются, впрочем, случаи, когда короткие звуки исполняются весело и твердо (например, передо шестнадцатые в похоронных маршах при пунктирном ритме восьмая с точкой — шестнадцатая).

взять чуть тише. Но так как мелодия движется в дальнейшем к звуку *do-fis*, то необходимо пополнить запас мелодической энергии путем усиления последующих звуков. Усиление это можно сделать различно. Оно может быть распространено на более короткий и на более длительный отрезок.

Верхний звук *do-fis* необходимо взять полно, певуче, так как он является более значительным и должен прозвучать в течение целого такта. В подобного рода случаях, когда в певучих мелодиях имеются скачки на большие интервалы, исполнителю надо воспринимать их как бы вокально. Это поможет лучше ощутить подъем мелодической энергии, усиление напряженности звучания. Вспомогательным приемом в подобных случаях может служить «раскрытие» руки перед взятием соответствующего звука. Аналогичным образом надо представлять себе и исполнять все долгие звуки в певучих мелодиях, следующие после широкого интервала.

Одним из распространенных видов трудных сочетаний коротких и долгих звуков являются украшения, требующие мягкого, округлого исполнения, например группetto в побочной партии сонаты Бетховена *c-moll*, op. 10 № 1 (см. пример 153).

В этих случаях необходим особо внимательный слуховой контроль для того, чтобы мелкие нотки, особенно первая из них, не оказались исполненными слишком громко. Надо объяснить ученику, что подобного рода украшения обычно следует играть чрезвычайно легким звуком.

Трудно добиться связности в мелодии при повторяющихся звуках *legato*. Нередко в этих случаях мелодическая линия разрывается и в ней возникают «толчки». Для преодоления подобных трудностей необходимо, чтобы ученик почувствовал в каждом конкретном случае характер мелодического развития: имеет ли здесь место подъем или спад динамической волны. Ученик должен осознать, что, скажем, в «Ариетте» Грига op. 12 в мелодии возникает стремление к последнему звуку:



В конце же первого предложения «Старинной французской пьески» Чайковского при повторении *sol* требуется затухание звучности (см. пример 84).

Рассмотренные нами случаи исполнения мелодий *legato* связаны с использованием едва заметных динамических изменений

внутри фразы. Динамика подобного рода либо вовсе не обозначается в нотат, либо обозначается частично, в самых общих чертах. Это не значит, что исполнитель не должен уделить ей самого пристального внимания. Напротив, она чрезвычайно важна для выразительного исполнения. Без нее невозможно «светить» за для выразительного исполнения. Поэтому необходимо как можно фортепиано изучать мелодию. Поэтому необходимо как можно раньше вводить ученика в эту область исполнения и систематически работать над ней.

Воспитывая в процессе работы над мелодией интонационный слух учащихся, необходимо приучать их все более тонко слышать ладовые связи тритона, различать выразительный ладовый опорный звук, вводных тонов, альтераций.

Уже в песенках и легких пьесках, исполняемых в первые месяцы обучения, важно обращать внимание на мелодические устои и неустои. Надо стремиться к тому, чтобы, например, в «Босовой песенке» Кабалевского ребенок ощущал интенсивность тритона мелодии IV ступени к доминанте («благодаря бекбару, — можно поправить IV ступени к доминанте, «заострился», между ним и звуком до осталась совсем крохотная щелочка»);



Если систематически работать в таком плане, то через некоторое время ученик окажется подготовленным к восприятию мелодий более сложных в интонационном отношении, например:



В этой пьеске Шостаковича (ор. 34 № 13) выражение IV повышенной ступени усиливается благодаря длительному удержанию тонической гармонии и протяженности несопровождаемого звука (он должен не только реально звучать в течение двух тактов, но и почти столько же времени жить в сознании исполнителя до разрешения в *do-dies* 3-го такта).

В приведенном фрагменте надо обратить внимание и на опевание тоники в 8-м такте. Положение верхнего вспомогательного звука и опевание нижнего создано искусственно максимальной приближенности их к *фи-диезу*, тритония к нему.

Среди сочинений, входящих в резервную учительца, сложны в интонационном отношении живые фуги И. С. Баха, Раганто интонационного слуха требует, например, исполнение фуги *fi-moll* из I тома «Хорошо темперированного клавира». Уже в ее теме делится передача последовательное усиление и ослабление внутреннего напряжения, осуществляемое автором путем альтераций III и IV ступеней:



Мы уже неоднократно говорили о развитии навыков игры *legato*. Остановимся на этой проблеме несколько подробнее.

Хорошее *legato* зависит в первую очередь от наличия соответствующих звуковых представлений и умения ясно слышать реальный результат своего исполнения. Работа в этом направлении должна начинаться с первых шагов обучения и продолжаться на всех его этапах. Если при занятиях с ребенком, еще не имеющим понятия о *legato*, педагог сам на простейших песенках показывает примеры связывания звуков, то в дальнейшем надо постепенно требовать от ученика самостоятельного представления нужного звучания на основе уже накопленных слуховых впечатлений.

Как было ясно из сказанного в этом разделе, мы рекомендуем развивать навыки игры *legato* на основе воспитания интонационно-слуховых представлений. Особое внимание и следует уделить различного рода выразительным попевкам и хитонационным оборотам из песен и пьес лучшего характера. На этом материале ученику легче ощутить связь между отдельными звуками мелодии. Полезно вычленивать некоторые обороты, интонационно рельефные, с ярко выраженными тритониями, и работать над ними отдельно, добиваясь возможно более выразительной их передачи и слияния отдельных звуков.

В пределах туше *legato* есть свои градации степени связности. В пределах туше *legato* есть свои градации степени связности, и ученик должен о них знать. Вопрос об этом возникает, напри-

мер, в такой произведении, как первая дуолитонная инвенция Баха:



Инвенцию С-диз исполняют по-разному. Иногда всю ее стремится сыграть возможно более связано, что в учебничском исполнении обычно приводит к однотонности колорита. Некоторые педагоги рекомендуют восьмью играть *ritardando*, а шестнадцатую — *legato*. При этом нередко нарушается цельность мелодической линии и инвенция звучит клочковато.

Мы рекомендуем бы избрать средний путь: исполнять все произведение *legato*, но сделать это *legato* разнообразным — шестнадцатую играть более напевно, с естественными динамическими нарастаниями звучности к концу, восьмью же — мягче, динамически ровню. Этим путем легче добиться и общей текучести развития, и контрастности звучания голосов.

Степень совершенства *legato* зависит от нахождения целесообразных двигательных приемов. В большинстве случаев надо добиваться плавного опускания пальцев и небольших «объединяющих» движений руки, естественно рождающихся, когда ученик ясно представляет ряд звуков как единую мелодическую линию. Важно подыскать и соответствующую аппликацию.

Работа над мелодией в целом

Следует уяснить развитие мелодии, ее членение на отдельные построения, определить относительную их важность.

Полезно осознать в отдельных построениях наиболее значительные звуки — интонационные точки, как называл их К. Н. Игумнов, — вплоть до главной кульминации сочинения. «Интонационные точки», говорил Игумнов, — это как бы точки тяготения, влекущие к себе, центральные узлы, на которых все строится. Они очень связаны с гармонической основой. Теперь для меня в предложении, в периоде всегда есть центр, точка, к которой все тяготеет, стремится. Это делает музыку более слитой, связывает одно с другим»¹¹.

Не менее важно почувствовать и передать моменты «дыхания» — цезуры — между отдельными фразами. Глубоко справедливо слова А. Б. Гольденвейзера о том, что «живое дыхание

есть основной нерв человеческой речи, следовательно, и музыкального искусства, родившегося из звуков человеческого голоса... Если вообразить себе такого человека, который, допустим, мог бы себе, что слушать его было бы совершенно лишним, то я представляю тысячу это мучительное ощущение как-то неясным. Я испытываю, слушая игру некоторых инвентов, Элементов дыхания, цезур, пауз в их игре как будто не существует»¹².

При объяснении учебнику выразительного значения цезур и вообще логики мелодического развития ученика необходимо постепенно вводить начальные сведения из области музыкальной формы, произведений на мотивы, предложения, дать понятие о кадансах, об их выразительном значении.

Весьма важно обратить внимание ученика на такие закономерности мелодического развития, как обобщающие построения. Это имеет большое значение для исполнения почти всех мелодий. Например, в «Старинной французской песенке Чайковского необходимо, чтобы ученик чувствовал завершающий характер второго четырехтакта, как бы объединяющего два первых такта, доказывающего начало у них мысли (см. пример 8а).

Все эти понятия из области музыкальной формы надо вводить постепенно, раскрывая их выразительное значение на конкретном материале и непрерывно побуждая ученика к самостоятельному применению полученных знаний. Вначале объяснения должны быть очень простыми. Впоследствии надо постепенно приучать ученика и к специальным терминам с тем, чтобы, подобно названию интервалов и ступеней сами, ему перестали быть чужими такие названия, как период или предложение. Это имеет большое значение для всего последующего формирования юного музыканта. Нам приходилось замечать, что педагоги, сами свободно разбирающиеся в форме и пользующиеся общепринятыми аналитическими понятиями, прививают ученикам прочие знания в области анализа формы. Если же все теоретическое образование ученика ограничивается сведениями, повторенными из соответствующих курсов, то почти всегда эти знания оказываются непонятными, и он их быстро утрачивает.

Рассмотрим процесс работы над мелодией в целом на примере двух произведений: «Сладкой грезы» Чайковского и «Мелодия» Рахманинова (первая редакция).

Один из довольно обычных нечетов при исполнении «Сладкой грезы» — статичность, монотонность развития. Этот недостаток в значительной мере обуславливается отсутствием у исполнителя ясного понимания логики строения мелодической линии, ощущения взаимных тяготений звуков внутри отдельных фраз.

¹¹ См.: Видянский А. В. Психологический анализ процесса работы певца-исполнителя над музыкальным произведением. — Известия Академии педагогических наук РСФСР, Вып. 28, 1980, с. 204.

¹² Николаев А. Исполнительские и педагогические принципы А. Б. Гольденвейзера — В кн.: Мастера советской пианистической школы, с. 121.

При работе над мелодией ученику прежде всего важно почувствовать характер основной интонации пьесы (первый дуэт), выражающей как бы нежное душевное стремление. Правильное ощущение этой интонации придает исполнению естественную устремленность к звуку *ми* второго такта. Оно помогает также лучше почувствовать последующий мягкий спад к половинной ноте *ля* (дети нередко исполняют ее сухо, формально):

После того как ученик почувствовал и сумел передать характер первой интонации, надо поработать над развитием мелодической линии. Логика ее здесь очень ясна. Чайковский облегчил задачу исполнителя точным обозначением динамических оттенков: он предписывает постепенное нарастание к 6-му такту каждого из двух предложений, а главную кульминацию всего периода дает во втором предложении (14-й такт).

Выявление этого динамического плана должна способствовать ритмика. Например, главную кульминацию первой части естественно «расставить» отдельные звуки, подобно тому как мы расставляем слова, когда хотим сказать фразу более значительно. Необходимо, однако, помнить, что эти ритмические отклонения должны быть минимальными и не навязанными извне, но органически возникающими в результате осознания учеником характера музыки.

Рельефно намеченный автором исполнительский план ученика, однако, не всегда легко осуществляют. Для того чтобы первый период прозвучал цельно и выразительно, мало выполнить соответствующие динамические указания. Необходимо почувствовать смысл отдельных фраз, уловить небольшие, но весьма существенные изменения основной интонации, приобретающей то большую настойчивость, энергию выражения, то звучащей несколько грустно. Только при этих условиях исполнение пьесы наполняется живым эмоциональным содержанием и становится выразительным.

Задача нахождения убедительного плана исполнения мелодии осложняется в тех случаях, когда композитор не дает ни в самом лирическом тексте, ни динамическими обозначениями ответа на некоторые важные вопросы. Такого рода трудности возникают, например, при определении главной кульминации «Сладкой грезы». Несомненно, она находится в средней части. Однако ответить определенно на вопрос, в каком из двух почти совершенно одинаковых построений этой средней части она содержится, — затруднительно. Между тем этот вопрос имеет весьма существенное значение для исполнения пьесы.

В подобных случаях, когда для обоснования решения нет вспомогательных средств вроде специальных динамических указаний, обострения гармоний или каких-либо других данных, все же обычно можно высказать некоторые соображения в пользу того или иного исполнительского плана. Так, в «Сладкой грезе» Чайковского нам представляется более логичным отнести главную кульминацию ко второму построению средней части, так как это будет способствовать несколько большей рельефности звучания репризы.

Различие в «Мелодии» Рахманинова основано на типичных для этого композитора волнах интенсивного динамического нарастания и ярких кульминациях в пределах как отдельных построений, так и всей пьесы в целом. Основная трудность заключается в выявлении особой напряженности всего мелодического чарует в выявлении особой напряженности всего мелодического развития и необходимости достигнуть чрезвычайной интенсивности звучания кульминаций — особенно главной. Значительную трудность представляет не только правильный расчет накопления звуковой энергии при подъеме, но и осуществление равномерного динамического спада, так как он происходит нередко на довольно значительных отрезках мелодической линии.

значительность повествования автора. Особенно в первой фразе, где он словно говорит о самом дорогом, близком. Ее хочется исподить «про себя», тихо-тихо, очень просто и задумчиво.



Ритмическая свобода, импровизационность исполнения не должна нарушать единства мелодического развития. Достижению его, как и в мелодиях певучего характера, способствует правильное представление о важнейших опорных точках и главной кульминации (она приходится на вершинный звук — соль третьей октавы).

Закономерности развития, свойственные кантилене, присущи в известной мере и мелодиям танцевальным. В них, однако, интонационная выразительность имеет обычно специфически пластический характер. Пластика эта может проявляться весьма разнообразно. Примеры тому нетрудно найти даже в песнях детского репертуара (см. Вальс Чайковского из «Детского альбома», с. 171).

Знакомя ученика с мелодиями различных типов, надо раскрывать ему их специфику, с тем чтобы он учитывал ее при работе над ними.

Ладотональность и гармония

Ладотональность. При работе над произведением важно уделять самое пристальное внимание ладотональным и гармоническим средствам выразительности. Это необходимо не только для исполнения изучаемого сочинения, но и для развития ладогармонического мышления. Воспитание соответствующих слуховых представлений — одна из самых сложных и насущных задач фортепианного обучения нашего времени. Пренебрежение ею чревато пагубными последствиями. Ученику с неразвитым ладогармоническим слухом будет многое недоступно в инструментальной музыке, особенно новейших стилевых направлений.

Мы уже говорили о том, что при разборе нотного текста следует возможно яснее представить себе ладотональность произведения. В течение последующей работы надо тщательно вслушиваться в ладотональное развитие музыки. Педагог дол-

жен направить внимание учащихся на все существенное в этой сфере выразительности, оставшееся ими незамеченным. Важно, чтобы накопление слуховых впечатлений сочеталось с их осмыслением, для чего следует все более обстоятельно расширять ученику особенно ладотональную раскраску произведений.

Если в прежние времена музыкальные представления учащихся в течение многих лет ограничивались традиционным мажором и минором, то теперь этого недостаточно. Важно знакомить и с другими ладами народной и профессиональной музыки. С этой целью следует вводить в индивидуальные музотворческие произведения.

Уже в первом классе школы можно дать немало песенных обработок, в которых использованы народные лады. Укажем в виде примера на «Грузинскую народную песню», переложенную В. Куртиди¹³.



Эта пьеса привлекает внимание красочными переливами натурального минора и одноименного дорийского лада.

Объясняя ребенку строение народных ладов, можно для наглядности соотнести их с гаммой C-dur, исполняемой с различных ступеней: с I — ионийский лад, со II — дорийский, с III — фригийский, с IV — лидийский, с V — иксодидийский, с VI — эгейский и с VII — локрийский (или гипофригийский). Естественно, что вводить эту сложную для ребенка терминологию надо постепенно.

Примером легкой пьески, звучащей целиком во фригийском ладу, может служить «Маленький грек» из современной немецкой «Школы Зигфрида Бёрриса»¹⁴.

¹³ См. сб.: «Современная фортепианная музыка для детей», I класс. Составление и редакция Н. Коневского и В. Натансона. М., 1965.

¹⁴ Borris Siegfried. Das grosse Spielbuch. Heft 1, Leipzig.



Репертуар старших классов школы, а тем более училища содержит немало сочинений с своеобразным ладовым строением. Обратимся, например, к первой из трех пьес Ф. Пуленка, названных «Вечное движение». Работа над ней, важно осознать композиционный принцип, лежащий в ее основе, — рондальность развития, осуществляемого путем периодического возвращения к начальному двутакту. Особенность этого рондо в его ладотональной многозначности — основная тональность В-dur все время расцвечивается новыми ладовыми красками — лидийским ладом, наложением на тот же бас мелодии в миксолидийском *cis* (с элементами пентатоники) и т. д.:



Примером совсем иного использования ладов, и притом в полифоническом сочинении, может служить Фуга С-dur Д. Шостаковича (из цикла «24 прелюдии и фуги»). При изучении ее следует обратить внимание ученика на то, что автор ограничился сферой строгой диатоники, но зато необычно широко использовал различные лады: всего их семь — от ионийского до лидийского включительно. В крайних разделах сконцентрированы лады, сообщающие теме светлую окраску, в разработке — сумрачную, порой зловещую (проведение темы в лидийском ладу, см. пример 21б).

Фуге свойственны черты русской песенности. Их ощущаешь прежде всего в теме, в широте и плавности ее мелодического развития, с характерной колокольной «раскачкой» и канитовыми опорными звуками:



Теме соответствует полифоническое развитие, использующее богатые выразительные возможности народных ладов русского песенного искусства.

Подвинутых учеников, с достаточно развитым ладогональным мышлением, можно знакомить и с образцами атональной музыки (вначале целесообразнее выбирать произведения, где она используется как бы в виде небольших островков, контрастирующих с музыкой тональной).

Гармония

Выразительные возможности гармонии необычайно велики, крайне разнообразны и обычно выступают в их синтезе — одна и та же гармония имеет множество художественный смысл. Обо всем этом ученик с течением времени должен узнать.

В легких пьесах педагогического репертуара наиболее отчетливо выступает роль гармонии в создании состояний неустойчивости (диссонансы) и покоя (консонансы). Восприятию их следует учить, начиная с простейших последований доминанты и тоник. Многие детские пьесы, основанные на органном басу, приучают слышать длительно покоящуюся гармонию. В дальнейшем ученик знакомится и с сочинениями, где гармония быстро сменяется, создавая цепь неустойчивых (см. «Утро» Глазера, последние такты примера 4). Знакомится он и с гармониями все более терпкими, остро диссонансирующими.

Важно, чтобы ученик в каждом произведении вслушивался в отдельные гармонии и их сочетания, вникал в логику гармонического развития и стремился понять его выразительный смысл. Некоторые сочинения целесообразно представлять себе и проиграть в виде гармонической схемы (например, третью пьесу из «Маленьких прелюдий и фуг» Баха, его же прелюдии C-dur и c-moll из I тома «Хорошо темперированного клавира»).

В процессе рассмотрения логики гармонического развития надо сообщать ученику сведения о строении аккордов и их функциональной взаимозависимости. О многом, конечно, придется говорить в самых общих чертах. Все же пренебрегать такими объяснениями не следует — необходимо развивать интерес к осмысливанию гармонического языка. Наряду с этим важно всемерно активизировать слуховое восприятие присущих ему выразительных средств и закономерностей. Пусть то, что еще не может быть усвоено сознанием, будет пережито эмоционально и зафиксировано слуховой памятью.

С течением времени надо все больше расширять кругозор учащихся в области гармонии. Желательно чаще направлять их внимание на ее красочные элементы, особенно в тех пьесах, где они ярко выражены. Такие сочинения следует специально включать в репертуар для развития красочных ладогармонических представлений.

Полезно, например, поработать над миниатюрой И. Селени «Далекый мир»¹³. Написанная в импрессионистской манере, она привлекает к восприятию целостного лада, колористических пятен гармонии и насыщенной звуковой атмосферы, сочетающей краски различных регистров:

¹³ См. об.: «Маленькие пьесы венгерских композиторов для фортепиано». Т. 2. Будапешт, 1965.

При всей простоте своей структуры пьеса трудна для детей — прежде всего необычностью музыки. После разбора текста, что уже оказывается нелегким ввиду специфичности его записи, ребенок сталкивается с целым комплексом достаточно сложных исполнительских задач. Ключ к их разрешению — в поисках наибольшей красочности общего колорита. Необходимо найти определенное соотношение между звучанием гармонического фона и мелодии, добываясь их контраста и вместе с тем слияния в единое звуковое пятно, выходящее тончайшими переживаниями красок. Если ученик увлечется работой и будет настойчиво искать все более интересные решения стоящей перед ним задачи, пьеса многого его научит.

Миниатюру Селени можно дать не только в средних классах школы, но и в училище — для подготовки к исполнению более сложных сочинений, родственных ей по звуковому колориту.

По мере своего развития учащиеся имеют возможность знакомиться с самыми разнообразными гармоническими красками в творчестве композиторов различных эпох и стилевых направлений. Соответствующие примеры можно найти в следующих главах (см. анализы сонаты Бетховена op. 10 № 1, пьесы «Белые ночи» Чайковского, «Арабески» Дебюсси, «Сказки старой бабушки» Прокофьева).

Надо знакомить и с выразительными средствами гармонии, используемыми в характерных образах. Фортепианная литература дает для этого обильнейший материал. Приведем некоторые примеры.

В первом-втором классах ребенку будет интересно сыграть «Необычное происшествие» Гречанинова:

23 *Moderato*

Пьеса тонко воплощает растущее чувство тревоги, как бы вымышлено рассказом о чем-то диковинном, страшном. Созданию этого впечатления способствует упорное повторение в басу VI ступени и последующие, причудливо звучащие, хроматические терции, ускорение которых передает душевное смятение.

Поданутым ученикам школы полезно поработать над пьесой Прокофьева «Дождь и радуга» из «Детской музыки». Композитор мастерски сопоставляет в ней две гармонические сферы — дождя и радуги. Первая представлена алтерированными созвучиями, создающими эмоциональное напряжение. Вторая — C-dur'ом,

почти целиком диатоническим, вносимым просветление и успокоение. Обе сферы взаимнопроникают, вторая постепенно вытесняет первую. Слово дуть радуги, перекрывающая небесвод, возникает широко раскидая, типично прикофьевская мелодия:

24 [Andante]

В дальнейшем вновь слышатся алтерированные созвучия, но звучат они уже не столь напряженно, как прежде. Постепенно колорит музыки все более светлеет.

Желательно, чтобы, работая над пьесой, ученик возможно лучше ощутил все детали гармонического языка. Надо почувствовать острогу диссоциирующего, предельно сматого интервала терции в 1-м такте (интенсивность его звучания подготавливает «наплыв» восьмых, как бы с трудом, с болью прогискивающихся сквозь узкую щелочку уменьшенной терции *до-дизез* — *ми-бемоль*). Важно передать падение напряжения во 2-м такте —

грозда целотонных последований воспринимаются словно дождевые капли, растекающиеся по стеклу после удара.

Не менее существенная задача — охватить мысленно гармоническое развитие пьесы в целом. Это необходимо для воплощения эстетической идеи и формы. Особенно трудно передать после художественной идеи и формы. Особенно трудно передать после деловатого просветления эмоционального колорита в первом восьмитакте — ослабление напряжения в созвучиях сферы дождя и становление темы радости.

Приведем последний пример — из репертуара училища: «Маленький белый ослик» Ж. Ибера¹⁴. В этой пьесе характерные гармонии используются для воплощения причудливой смены настроения и очаровательного проказника-ослика. Вот он не спеша трусит навстречу нам. Незамысловатая мелодия-песенка, звучащая на фоне остинтной фигуры, выражает его полное довольство софоне окружающей фигурой, выражает его полное довольство софоне окружающей миром (пример 25а). Лишь остро ритмизацией и окружающим миром (пример 25а). Лишь остро ритмизацией и окружающим миром (пример 25а). Лишь остро ритмизацией и окружающим миром (пример 25а).

25а С спокойным хорошим настроением издаലെка

Вдруг острая веселость

Следуя этим путем — от образного содержания произведения, — легче прийти к пониманию выразительного смысла всех элементов музыкального языка, и, естественно, в первую очередь характерных гармоний. О глубине их теоретического осмысления мы говорить не будем, так как это зависит от индивидуальных особенностей ученика.

Полифония

Необходимость работы над полифонией. Развитие голоса не становится из значения

Насыщенность фортепианной литературы полифонией выдвигает перед пианистом труднейшую задачу одновременного проведения нескольких голосов и их сочетания в единое целое. Если пианист не обладает развитым полифоническим слухом и необходимыми навыками и исполнению полифонии, его игра не будет художественно полноценной. Одна из особенностей так называемого ученического исполнения и заключается в том, что в нем отсутствует необходимая рельефность воспроизведения отдельных элементов ткани. Вследствие этого создается впечатление картины, написанной без соблюдения законов перспективы, в которой изображение теряет свою объемность и кажется плоским, лишенным плоти и крови.

Значение отдельных голосов различно в произведениях подголосочного, контрастного и имитационного видов полифонии.

В основе подголосочного вида полифонии, свойственно в первую очередь многоголосной русской песне, лежит развитие главного голоса (в песне — запева). Остальные голоса, возникающие обычно как его отставания, обладают большей или

¹⁴ Сюита «История», см. сб.: «Пьесы современных французских композиторов для фортепиано», М., 1965.

меньшей самостоятельностью. Иногда они лишь повторяют с незначительными изменениями основную мелодию, развиваясь параллельно с ней. В других случаях подголосок больше отличается от главного голоса, сближаясь с ним лишь в общих контурах и развитии (в кульминационных звуках, в кадансах). И в том и в другом случае подголоски способствуют увеличению общей расцепленности мелодического звучания.

В отличие от подголосочной полифонии, контрастная полифония основана на развитии таких самостоятельных линий, для которых общность происхождения от одного мелодического источника уже не является характерным и определяющим признаком. Практически учащиеся знакомятся с контрастной полифонией преимущественно на образцах баховских сочинений («Нотная тетрадь Анны Магдалены Баха», некоторые Маленькие прелюдии, сюиты). Контрастной полифонии этого типа свойственна переменная концентрация мелодического начала в различных голосах, вследствие чего то один, то другой из них выступает на первый план. В качестве примера можно указать на Маленькую прелюдию Баха g-moll:



Имитационная полифония основана на последовательном проведении в различных голосах либо одной и той же мелодической линии (канон), либо одного мелодического отрывка — темы (фуга). Несмотря на то, что в имитационной полифонии в целом все голоса равнозначны, все же в различных построениях отдельные голоса играют различную роль. В фуге и ее разновидностях (фугетта, инвенция) ведущая роль обычно принадлежит голосу, исполняющему тему, в каноне — голосу, содержащему наиболее индивидуализированную часть мелодии; так, например, в двухголосной инвенции И. С. Баха c-moll, написанной в виде канона, в тактах 7—8 наиболее индивидуализирован верхний голос:



В сочинениях гомофонно-гармонического склада ведущая роль принадлежит мелодии. Сопровождение дополняет образ, воспроизводимый мелодией. Иногда оно является лишь фоном. Во многих случаях в сопровождении возникают самостоятельные мелодические образования, как, например, в Прелюдии Гляра Es-dur:



Способствуя усилению певучести мелодии и всей ткани в целом, сопровождение выполняет здесь в известной мере функцию подголосков в русской народной песне: оно увеличивает общую расцепленность музыки. Эти же черты ясно ощущаются во многих произведениях Шопена, Лядова, Скрябина, Рахманинова, в которых ткань насыщена подголосками.

В некоторых случаях дополняющие мелодические линии приобретают настолько значительную самостоятельность, что образуют с основной мелодией как бы дуэт равноправных по выразительности голосов. Примером может служить второе предложение «Осенней песни» Чайковского. Известны случаи, когда в произведениях гомофонно-гармонического склада равноправие голосов обуславливается имитационным проведением тем.

Отдельные голоса или элементы музыкальной ткани нередко различаются по своему развитию. Встречается немало случаев несоответствия кульминационных звуков, а следовательно, и динамики. Особенно часто это имеет место в полифонических произведениях. В двухголосной инвенции Баха F-dur в первых же тактах наблюдается несоответствие фаз развития темы в верхнем и нижнем голосах:



Примером несоответствия развития голосов в произведениях гомофонно-гармонического склада может служить следующее построение из «Белых ночей» Чайковского:



В то время как в мелодии после звука *re* следует *diminuendo*, в нижнем голосе при движении шестнадцатых вверх естественно сделать небольшое *crescendo*. Решение такого рода полифонических задач обычно представляет для многих учащихся особо значительные трудности.

Различия голосов в тембро-динамическом отношении

Голоса всегда различаются и в тембро-динамическом отношении. Уже в детских песнях, исполняющихся в средних классах школы, встречаются сочетания нескольких элементов ткани, каждый из которых должен иметь свою индивидуальную тембровую окраску. Так, в «Миниатюре» Гедике *d-moll* op. 8 дан как бы дуэт двух голосов — высокого и низкого — на фоне мягкого «инструментального» аккомпанемента:



В пьесе «Шарманщик поэт» Чайковского проводятся одновременно четыре линии: в партии правой руки — мелодия и сопровождение восьмыми, в партии левой — линия четвертей и выдержанный бас:



В «Миниатюре» Гедике необходимо вывить различие в звучании сопровождения и верха голоса, для чего терция надо сыграть возможно мягче, а мелодию — как бы соло сопрано — густой, насыщенный, «бархатный» звук.

В «Шарманщике» важно обратить внимание на соотношение звучности мелодии и сопровождения в партии правой руки. Как и в других аналогичных случаях, когда два голоса сближаются друг с другом, возникает опасность искажения голосоведения. В данном отрывке, например, ученики иногда недостаточно рельефно вылавливают разницу между звуками *re* мелодии и *do* в сопровождении, в результате чего слушатель может легко принять звук *do* за мелодический. Ошибка аналогичного рода надо остерегаться и во многих других сочинениях, например в указанном построении из средней части «Белых ночей» Чайковского.

Чтобы избежать в «Шарманщике» искажения голосоведения и рельефнее вывить главный голос, его надо исполнить возможно более *legato*, глубокими и вместе с тем мягким звуком, сопровождение же в партии правой руки — несвязно и очень тихо, наползание нежного аккомпанемента струнных. В соответствии с этой звуковой целью должны быть совершенно различны и приемы звукоизвлечения: мелодия исполняется весом руки «от плеча», свободным погружением пальцев в клавиши, сопровождение — «одними пальцами».

Немалое значение для органического сочетания всех элементов ткани пьесы имеет характер звучности обоих голосов в партии левой руки; они должны звучать мягко, но бас несколько более глубоко.

Рельефное выявление басов во многих сочинениях гомофонно-гармонического склада вообще играет большую роль. Это необходимо прежде всего для того, чтобы дать основу гармонии. Кроме того, это важно для придания большей певучести мелодии, особенно когда бас находится в низком регистре на далеком расстоянии от мелодии.

Нельзя забывать о тембровых контрастах в полифонических сочинениях. Довольно часто именно в произведениях этого рода учащиеся воспринимают различие голосов лишь динамически. Между тем, как уже говорилось, всякое изменение силы звука важно всегда связывать с тембровыми изменениями. Поэтому, например, каждое проведение темы *фуги* или *инвенции* должно иметь для ученика не только динамическую, но и определенную тембровую характеристику. Иными словами, важно, чтобы ученик воспринимал ткань полифонического произведения как своеобразную красочную партитуру. Такое представление значительно повышает выразительность исполнения.

Использование тембро-динамических различий голосов не обязательно при исполнении построений, основанных на принципе так называемой доводящей ритмики.

В чем заключается этот принцип? Предположим, что ученик исполняет следующие такты из Маленькой прелюдии Баха g-moll:



Ритмическая основа музыки — равномерное движение восьмью. Оно осуществляется не в одном голосе, а переходит из верхнего в средний и обратно. Один голос таким образом ритмически дополняет другой.

Задача ученика — добиться непрерывности движения и вместе с тем вывить самостоятельность голосов путем различного исполнения их в тембро-динамическом отношении, так как иначе слушатель попросту не ощутит полифонической природы этого построения. Отметим полутто, что в подобных случаях нелегко соблюсти должное чувство меры. Нередко учащиеся либо играют оба голоса одним звуком, либо (это случается реже) различие в звучании голосов настолько велико, что терняется ощущение непрерывности ритмического движения.

Принцип доводящей ритмики широко используется и в произведениях гомофонно-гармонического склада. Характерным образом в этом отношении может служить начало «Первой утраты» Шумана (см. пример 102).

Иногда встречаются трудности в сочетании голосов, связанные с теми или иными метрико-ритмическими особенностями произведения.

Так, например, в ученическом исполнении нередко наблюдается смещение сильных долей такта в следующих построениях Польки Чайковского из «Детского альбома» и его же Вальса f-moll из «12 пьес средней трудности» op. 40:



В первом из этих примеров аккорды в партии правой руки нередко вызывают неуместные акценты на второй и четвертой восьмых в нижнем голосе. В результате этого слушатель начинает воспринимать сильную долю не там, где она находится в действительности, и авторский замысел совершенно искажается.

В Вальсе Чайковского f-moll ученикам нелегко дается исполнение средней части пьесы, у них слышны и рядом в партии сопровождения вместо легкого подчеркивания сильных долей такта возникают произвольные акценты на третьей четверти.

Укажем также на нередко встречающиеся различия голосов по видам табуше (скажем, сочетание legato в одном голосе и staccato в другом). Это представляет значительные трудности для учеников, особенно в начале обучения.

Основные принципы работы над полифонией

К работе над полифонией надо приступать с первых же месяцев обучения. Вначале она протекает преимущественно на образах наиболее легких полифонических обработок народных песен, а также на полифонических пьесках, этюдах и различного рода упражнениях (см., например, сборники Е. Ф. Гнесиной: «Фортепианная азбука», «Маленькие этюды для начинающих», «Подготовительные упражнения к различным видам фортепианной техники»).

При работе над полифонией важно добиться, чтобы ученик реально услышал сочетание двух голосов. С этой целью полезно сыграть ему первые изучаемые образцы полифонии, попеть и поиграть их вместе с учеником (один голос исполняет ученик, другой — педагог). Если имеется два инструмента, полезно поиграть оба голоса одновременно, верхний на одном, нижний на другом фортепиано — это придаст каждой мелодической линии большую рельефность.

Для того чтобы сделать ребенку более доступным понимание полифонии, полезно прибегать к образным аналогиям и использовать программные сочинения, в которых каждый голос имеет свою образную характеристику. Примером пьесы этого рода может служить обработка К. Сорокиным пьесы «Катенька веселая», названная им «Пастушки играют на свирели».



Двухголосная подголосочная полифония в этой пьесе становится особенно доступной ученику благодаря программному названию: Ребенок летит на игру взрослого пастуха и маленького пастушка-подпаска, поддразнивающего на маленькой дудочке. Эта задача обычно увлекает ученика, и работа быстро спорится.

Не только на ранних этапах обучения, но и в дальнейшем, при изучении более сложных произведений, необходимо добиваться того, чтобы ученик с самого начала возможно лучше услышал требуемое полифоническое сочетание. Если два голоса проходят одновременно в партии какой-нибудь руки, можно рекомендовать ученику поиграть сначала эти построения двумя руками: таким путем ему будет значительно легче добиться нужной звучности и станет яснее цель работы. Этим способом полезно поучить, например, упоминавшиеся выше трудные сочетания голосов в Маленькой прелюдии Баха g-moll, основанные на принципе дополняющей ритмики.

После того как вокафоническое задание будет осознано и нужное сочетание по возможности ясно услышано, следует поработать над отдельными голосами. Сосредоточив внимание на каждом голосе, можно лучше уяснить себе его развитие в целом и во всех деталях. Необходимо добиться, чтобы ученик смог сыграть каждый голос с начала до конца вполне законченно и выразительно. На это хочется тем более обратить внимание, что значение работы над голосами учениками нередко недооценивается: она проводится формально и не доводится до той степени совершенства, когда ученик действительно может исполнить отдельно каждый голос как самостоятельную мелодическую линию.

После тщательного изучения отдельных голосов их полезно учить попарно. Основное требование при этом — внимательно образом слушать, чтобы была достигнута нужная звуко-

вая цель и не оказался утраченным характер каждой мелодической линии. Для обеспечения необходимого слухового контроля целесообразно при соединении голосов играть их первое время не возвращаясь повторно к наиболее трудным местам и играя их по несколько раз.

Весьма эффективный способ работы для подвинутых учеников — петь один из голосов, в то время как другие исполняются на фортепиано. Полезно также петь многоголосные полифонические произведения хором (каждый из голосов поется одним или несколькими учениками). Обычно учащиеся с большим интересом относятся к этой задаче и с удовольствием ее выполняют. Систематическое разучивание в классе полифонических сочинений этим путем способствует развитию полифонического слуха и приближению учащихся к полифонии.

Иногда полезно поучить два голоса, играя поочередно в каждом из них только те отрезки, которые должны преобладать по своему смысловому значению при двухголосном исполнении, например, восходящие отрезки темы в начале двухголосной инвенции Баха F-dur.

При наличии трех и большего количества голосов целесообразно поработать не только над смежными мелодическими линиями, но и над каждой парой голосов. Так, например, при трехголосном изложении полезно отдельно поучить верхний и средний голоса, верхний и нижний, нижний и средний.

В дальнейшем, когда вся ткань полифонического произведения будет таким образом разучена и ученик сможет выразительно играть все голоса одновременно, необходимо, чтобы он время от времени проигрывал отдельные голоса и наиболее трудные в полифоническом отношении сочетания — в первую очередь те, где в партии одной руки проходит два или несколько голосов. Без этого обычно с течением времени возникают неточности в голосоведении. Очень полезно также проигрывать все голоса, сосредоточивая свое внимание на каком-нибудь одном из них.

Работа над полифоническими трудностями в сочинениях го-мофонно-гармонического склада основана на тех же принципах. И здесь после ознакомления с общим характером музыки и возникающими в связи с этим исполнительскими задачами следует вычленив различные элементы музыкальной ткани, поработать над ними отдельно, после чего соединить их вместе, добиваясь при соблюдении требуемого единства необходимого различия звучания. Очень полезно, кроме того, проигрывать все сочинение целиком, следя преимущественно за развитием одного какого-нибудь элемента. Особенно важно прослеживать линию сопровождения, так как внимание ученика нередко настолько поглощается исполнением ведущего мелодического голоса, что он уже не слышит фона.

Работа над темпом исполнения и метроритмом неразрывно связана с представлениями о характере воспроизводимых звуков и в конечном счете с общей концепцией интерпретации музыкального произведения. Вне истинного осознания качества звучания бессмысленно искать «верный» темп и тем или иные оттенки метроритмической выразительности. Необходимо помнить, что в процессе подлинно художественного исполнения все элементы выразительности находятся в органичном взаимодействии, каждый зависит от другого и вместе с тем воздействует на него.

Область работы над темпом и метроритмом чрезвычайно обширна. Ограничимся лишь некоторыми проблемами, с которыми педагогу приходится сталкиваться на каждом шагу.

Во многих сочинениях, например в классических сонатах, особенно важно достигнуть темпового единства. Без этого пьеса при исполнении может рассыпаться на отдельные построения.

Основным средством сохранения единства темпа служит для учащихся на первых этапах обучения ясное ощущение счетной единицы. В произведениях с рельефно выраженным метроритмическим началом полезно время от времени подкреплять это ощущение подсчитыванием вслух и про себя или «дирижированием» (при этом рукой можно отбивать счет, а мелодию напевать).

Важно ощутить счетную единицу до начала игры, иначе можно взять неверный темп. В некоторых сочинениях, указывает А. В. Гольденвейзер, ее легче представить не по первой такту, а по какому-либо другому построению. Так, например, в сонатине Моцарта C-dur № 1 мы рекомендовали бы представить счетную единицу по второму элементу главной партии (см. пример 113).

Вначале, когда ученик играет в замедленном темпе, можно считать более мелкими длительностями. По мере изучения произведения надо переходить к тем счетным единицам, в каких автор его задумал: в классических сонатах, написанных на четыре четверти *alla breve*, от четвертой к половинам (первая часть сонаты Бетховена *f-moll* op. 2, первая часть сонаты Гайдна C-dur — см. пример 131), в произведениях типа скерцо по счету по тактам («Танец зльфов» Грига, скерцо Шопена и т. д.). Если сочинение уже достаточно изучено, то этим путем обычно удается достигнуть естественного ускорения темпа и большей цельности исполнения.

Более продвинутым ученикам следует дать понятие о ритмическом пульсе, осознание которого важно для исполнения многих сочинений. Единицей пульса служит длительность, положенная в основу строения данного произведения или части цикла. Такой единицей в первой части сонаты Бетховена *f-moll* op. 2 будет четверть, в третьей части сонаты Гайдна D-dur (№ 7, том I по изданию Музгиза 1946 г.) — восьмая.

Единицу пульса — основную композиционную ячейку в ритмической структуре сочинения — не следует смешивать со счетной — исполнительской («дирижерской») — единицей. Они могут совпадать, но могут быть и различны. Например, в первой части сонаты Гайдна B-dur op. 53, написанной *alla breve*, счетной единицей служит половина, единицей же ритмического пульса — восьмая.

Ритмический пульс ни в коем случае не должен пониматься как нечто механическое. А. В. Гольденвейзер справедливо указывает, что между общим ритмом, объединяющим исполнение всего произведения, и ритмом отдельных построений исполнение существует диалектическое единство, что наличие одной пульсовой, пронизывающей все произведение, не противоречит некоторой индивидуализации ритма его составных частей.

В представлении учащихся ритмический пульс должен связываться не с автоматическим, «заведенным» движением, а скорее с ритмичным биением человеческого сердца. Подобно тому как у человека пульс меняется в зависимости от душевного состояния, так и в музыке различное эмоциональное содержание вызывает различную ритмическую пульсацию. В некоторых сочинениях пульс можно себе представить четким, звонким, в других — словно несколько усталым, в третьих — энергичным, возбужденным.

Ощущение ритмического пульса, наряду со счетной единицей (если они не совпадают), особенно важно в некоторых построениях, представляющих какие-либо трудности в ритмическом отношении. Это относится, например, к паузам в бетховенских сонатах. Встречающиеся при их исполнении ритмические погрешности объясняются обычно тем, что учащиеся недополняют выразительность паузы. В этих случаях педагоги обычно направляют свои усилия на то, чтобы раскрыть ученику художественный смысл паузы. С этой целью, например, педагог В. В. Листова предлагала заполнить паузы эмоциональным содержанием, работая с учеником, она называла некоторые паузы «паузами-вопросами», другие — «паузами-утверждениями» и т. д. Одним из средств эмоционального заполнения пауз является насыщение их ритмическим пульсом, помогающим ученику ощутить органическую связь паузы с предшествующим и последующим развитием музыкальных мыслей.

В педагогической практике часто встречаются случаи, когда педагог систематически указывает на необходимость ощущения счетной единицы и ритмического пульса, однако учащийся все же не может выдержать темпа на протяжении произведения и, не замечая того, недопустимо ускоряет или замедляет движение. Для предотвращения этого следует приучить самого ученика контролировать темп исполнения. Надо объяснить ему, где чаще всего возникают непредвиденные изменения темпа и какие построения поэтому следует держать под неослабным контролем внимания (например, часто в

классических сонатах и сонатинах темп репризы не совпадает с начальным; замедляются технически трудные и певучие места). Важно приучить во всех построениях этого рода время от времени сравнивать темп с начальным, играя их непосредственно после первой фразы произведения.

Непроизвольные замедления и ускорения часто связаны с неправильным распределением внимания. При ускорениях внимание нередко чрезмерно рано фиксируется на последующем, в результате чего исполняемое построение «комкается» и возникает ощущение торопливости. Для предотвращения этого должно привлечь внимание к тем местам, где происходит ускорение, поставив в них перед учеником какие-либо исполнительские задачи. Так, например, в педагогической практике нередко приходится замечать торопливость в каноне из двухголосной инвенции Баха В-dur:



Происходит это обычно потому, что «недослушивается» окончание ритмических фигур и внимание преждевременно устремляется к началу следующей фигуры. Для торможения движения полезно порекомендовать поиграть эти фигуры более выразительно, «мелодически», «услышать» нисходящий ход на квинту.

Непроизвольные замедления, напротив, часто вызываются тем, что внимание оказывается чрезмерно загруженным какими-либо деталями. В этих случаях важно, чтобы ученик охватил мысленно больше построение.

Адапция Единство темпа не противоречит небольшим отклонениям от него, обусловленным теми или иными художественными задачами (так называемая агогика). Иначе исполнение будет невыразительным, автоматичным.

Небольшие замедления или ускорения внутри фраз необходимы уже для рельефного выявления наиболее значительных интонаций мелодии.

Обратимся к пьесе Грига «Весна». В первой ее части последовательно приобретает все большее выразительное значение интонация, в основе которой лежат три нисходящих звука. Когда эта интонация появляется впервые в 7-м такте, композитор не только не подчеркивает. Не следует ее выделять и исполнителю: можно лишь чуть оттенить первый звук *mi-dies*. В 18-м такте Григ уже ставит черточки над каждой нотой. В соответствии с этим выделенные звуки следует сыграть ярче и ритмически не-

сколько «расставить». Наконец, в 21-м такте автор не только ставит черточки, но и сам предлагает сделать небольшое замедление темпа:



Еще больших ритмических расширений требует эта интонация в репризе.

Характерные гармонии нередко требуют для своего выявления едва ощутимого замедления движения. Например, в пьесе «Кольбельная» В. Новака (сборник «Юность» оп. 55) этот прием уместен в выразительном построении в конце пьесы, воссоздающем образ засыпающего ребенка:



Чуть заметные ритмические «оттяжки» иногда бывают уместны там, где надо показать новую тональную окраску, например в начале средней части «Баркаролы» Чайковского перед звуком *си-бикар*:



Ритм имеет большое значение для выявления формы сочинения. Наряду с замедлениями, нередко способствующими более ясному членению произведения на разделы, во многих случаях для выявления формы используются и ускорения темпа. Помимо

гарского композитора Андрея Стоянова «Самодива» (сказочный персонаж — женщина, живущая в лесах):



Затруднения порой вызывают лишь построения, где движение восьмых прерывается:



Здесь может произойти искажение ритма — удлинение первой доли и превращение размера в шестидольный или замена восьмых триолями восьмых. Для избежания этих ошибок следует мысленно продолжить непрерывное движение восьмых предшествующего такта.

Значительно труднее исполнение быстрых семидольных пьес болгарских композиторов, написанных в характере танца ручеица. Некоторые из них могут быть исполнены в музыкальной школе («Ручеица» А. Стоянова, пример 46а), другие — в училище («Ручеица» П. Владигерова из сборника «Акварели», пример 46б, в):

49a

Allegro



6

Molto vivace



6

[Molto vivace]



При работе над такими сочинениями следует стремиться прежде всего возможно органичнее «войти» в их метроритм. Для этого полезно вначале поиграть фрагменты пьесы, основанные на однородном ритмическом движении, в данном случае главные темы. Над вступительными разделами, ритмически более сложными, целесообразно работать позднее.

Некоторые педагоги рекомендуют представлять сложные размеры как простые с удлиненными последними долями (например, семидольный как трехдольный, в котором третья доля продлена). Нам кажется, что целесообразнее воспитывать представление о каждом размере как о вполне самостоятельной временной организации звукового материала. Ведь именно так учится ребенок воспринимать простые метры, он не ощущает четырехчетвертной

размер как трехдольный с увеличенной вдвое третьей четвертью.

Для того чтобы органично передавать специфику сложных размеров и «удобно» себя в них чувствовать, важно с детства накапливать соответствующий слуховой опыт. Немало художественно-качественного материала для этого имеется в русской музыке. Можно использовать и специальные упражнения, способствующие освоению различных последований в сложных размерах, например:



Включая в индивидуальные планы ученика постепенно усложняющиеся вещи в сложных размерах, педагог подводит его к исполнению наиболее трудных произведений этого рода.

Динамика и тембр

При работе над динамикой легко может возникнуть опасность формального выволакивания оттенков. Иной раз ученик играет бледно, вяло. Стремясь повысить выразительность исполнения, педагог предлагает выполнять более рельефно стоящие в нотах динамические обозначения. Ученик начинает «делаться» оттенками, но исполнение от этого лишь проигрывает: не приобретает яркости, оно становится неестественным, нарочитым. Проникает это потому, что выполнение предписанных указаний оказывается внешним, необходимость их недостаточно прочувствована учеником.

Для избежания подобных явлений важно раскрыть смысл динамического указания, исходя из содержания музыки, и повысить активность восприятия учеником всего произведения или отдельного построения. Тогда естественно родится нужный нюанс и исполнение делается более ярким.

Приведем следующий пример из практики. Ученик играет среднюю часть «Подснежника» Чайковского, играет статично и однообразно:



В ответ на соответствующее замечание педагога и предложение свои недостатки подчеркнутым воспроизведением динамики — акцента в 1-м такте и *crescendo* во 2-м.

Однако исполнение становится от этого грубым, нарочитым. Видя, что дело не идет на лад, педагог начинает говорить о характере музыки: обращает внимание на элементы выразительности, на искусство мелодии, что особенно сказывается на первых ее звуках, рекомендует исполнить шестнадцатые, как «легкий порыв ветерка», и выжить имеющийся в конце пассажа штрих, который до тех пор оставался учеником незамеченным. Нередко этого оказывается достаточно, чтобы исполнение изменилось к лучшему, сделалось более живым и активным. Так, не говоря по сути дела, ни об одном слове о динамике, путем яркого и убедительного раскрытия художественной задачи исполнения в целом педагог быстро, на ходу выправляет недостатки, имевшие место в области динамики.

Иной раз необходимо, напротив, специально сосредоточить внимание ученика на динамике. Это особенно важно для выявления каких-либо динамических закономерностей и стилистического порядка. Например, при работе с подвинутыми учениками надо разъяснить им характерный для музыки Бетховена принцип контрастной динамики. Этот принцип ярко проявляется уже в первой сонате Бетховена *f-moll* op. 2. Учащегося, незнакомого с ним, часто в главной партии подменяют стоящие в нотах *sf* и внезапное *ff* последовательным *crescendo*:



В этих случаях необходимо доказать ученику, насколько различительнее авторские нюансы, и, если он не знаком с указанным прищипом бетховенской динамики, рассказать о нем, желательнее связать динамическое развитие с типичной для композитора яркостью мышления, что будет способствовать более яркому отношению к звучанию. Когда заходит речь о таком в тембровом отношении звучании, особенно целесообразно привести аналогичные примеры, скажем следующие такты сонаты F-dur op. 10:



Полезно предложить и самому ученику найти подобные же динамические контрасты. Один из интересных случаев этого рода имеется в первой сонате Бетховена. Речь идет о следующем идущем пассаже:



То, что динамика эта — не случайная опска и не эскизное выражение *diminuendo*, которое обычно здесь приходится слышать при исполнении сонаты учениками, свидетельствует аналогичное построение в репризе:



Как видим, Бетховен при повторении пассажа настойчиво проводит тот же принцип контрастной динамики, внося, по своему обыкновению, некоторые изменения в репризе, направленные в сторону большей ее динамизации!

Слаживание контрастов, особенно в произведениях классического стиля, — явление частое в ученическом исполнении. Для предотвращения этого недостатка полезно приучать молодых исполнителей к самоконтролю, а именно внимательнейшим образом проверять звучность в моментах стыков контрастных построений и в других случаях внезапных динамических изменений.

Нередко еще большую трудность представляют постепенные спады и нарастания звучности, особенно длительные. В этих случаях для более точного расчета *crescendo* и *diminuendo* иногда полезно их мысленно разбить на несколько участков, в каждом из которых осуществляется некоторое новое ослабление или усиление силы звука. Особенно естественно применить этот принцип в подъемах, осуществляемых путем последовательного сжатия, как часто бывает, например, у Чайковского. Вспомним следующее построение из «Масленицы»:



⁸⁷ На это характерный пример обращает внимание в своей последней редакции сонат Бетховена А. Б. Гольдшвейгер.



Структура его: 4+4+2+2+1+1. Соответственно следует осуществить и нарастание звучности. Каждое из четырехтактных, двутактных и одноктактных построений, представляющих как бы новые ступени в общей динамическом подъеме, можно оттенить едва заметным спадом звучности в начале построения и затем несколько больше, чем в предыдущем построении, ее усилением. Такого рода «ступенчатая» динамика не только рельефнее выявит музыкальное развитие, но и поможет точнее рассчитать силу звучания кульминации.

Подчеркнем необходимость при любых динамических изменениях особого внимания к тембру звучности.

Различная окраска в большой мере связана с регистром. При перемещении темы в иной регистр важно ощутить и тембровые изменения ее звучности (см.: Чайковский — «Песня жаворонка», «Подснежник», «Осенняя песня», ноктюрн cis-moll op. 19. Бетховен — первые части сонат f-moll op. 2 № 1, G-dur op. 14 № 2, g-moll op. 49 № 1). В связи с регистровыми противопоставлениями для усиления красочных контрастов иногда полезно специально выделить верхний или нижний звук в аккордах или октавах (обычно бас в нижнем регистре и верхний голос в высоком). В качестве примера можно привести начало Фантазии Моцарта c-moll:



Для заострения контраста между этими мотивами надо в первом несколько выделить бас, а в последующих — верхний голос. Это усилит монументальный характер первого мотива и придаст больше мягкости, теплоты второму и третьему.

Громкие возможности в смысле обогащения звуковой палитры исполнителя открывает педаль. Эти вопросы будут нами рассмотрены в разделе о педализации.

Аппликатура

О методике работы с учеником над аппликатурой Каждый зрелый музыкант хорошо понимает значение аппликатуры. Целесообразный выбор пальцев помогает осуществлять разнообразнейшие художественные задачи и способствует преодолению многих pianистических трудностей. Нередко удачно найденная аппликатура позволяет сэкономить немало времени и найти более короткий путь к достижению цели.

С первых же лет обучения необходимо воспитывать в учениках сознательное отношение к аппликатуре. Важно бороться с неснимательным отношением к обозначенным в нотах пальцам. Было бы неправильно, однако, и педантично настаивать на выполнении написанной аппликатуры, так как она не всегда оказывается удачной, а иногда и не подходит для ученика в силу каких-либо его индивидуальных особенностей.

Если педагогу приходится заменять или восполнять недостающие аппликатурные указания, то это следует делать, приговаривая сочинение в темпе. Надо помнить, что аппликатура, удобная в медленном движении, может оказаться неприемлемой в быстром. Обозначая пальцы, целесообразно выписывать их не все подряд, как делают иногда неопытные педагоги, но лишь те, в отношении которых может возникнуть неясность.

Возможно, раньше надо приучать ученика самого водить пальцы, наиболее рациональные в том или ином случае. Для этого необходимо постепенно знакомить его с основными аппликатурными принципами.

Проблема аппликатуры — одна из наиболее сложных в педагогике. В связи с быстрым развитием музыкальной литературы взгляды в этой области непрерывно менялись. Казавшиеся некогда неизменяемыми, некоторые принципы теряли свое значение и заменялись новыми. Не только ряд редакций, но и привычная аппликатура гамм подвергается критике. Возникают и новые предложения по рационализации существующих систем аппликатуры.

Не ставя перед собой задачи освоения всего этого круга вопросов, мы остановимся лишь на некоторых важнейших аппликатурных принципах, с которыми педагогу следует в первую очередь познакомить учеников школы и учащихся.

Необходимо, чтобы ученик привыкал подбирать пальцы, руководствуясь задачами художественной выразительности. Это — важнейший и основной аппликатурный принцип, важнейший и основной аппликатурный принцип, важнейший и основной аппликатурный принцип.

По возможности надо стремиться к этому с первых же шагов обучения. Надо разъяснить ребенку, что следующие друг за другом клавиши обычно нажимаются поочередно каждым из пальцев, что пропуск одной клавиши обычно вызывает пропуск и пальцем, что пропуск одной клавиши обычно вызывает пропуск и соответствующего пальца. Постепенно в дальнейшей работе надо показывать, как в связи с различными видами изложения от этой закономерности иногда приходится отказываться.

В секвенционных построениях естественно в большинстве случаев играть одинаковые группы одними и теми же пальцами. Это способствует большей быстрой и прочной запоминания. Не надо смущаться, что в подобного рода случаях иногда приходится играть 1-м и 5-м пальцами на черных клавишах. При некоторой привычке это не будет казаться неудобным, особенно если несколько подвинуть руку в глубину клавиатуры. Однако и в этом отношении порой следует делать исключения.

При подборе пальцев надо обратить внимание на то, чтобы рука по возможности находилась в естественно-собранном положении. За этим важно проследить не только в широких фигурациях, когда сильное растяжение будет препятствовать достижению необходимой гибкости, но и во многих иных случаях. Нередко сжатое состояние руки способствует извлечению более певучего звука. Поэтому в средней части «Деда Мороза» Шумана, где обычно нелегко добиться сонности исполнения кантателы, звуки *ре-бемоль — фа* целесообразно излекать 2—5, а не 3—5 пальцами:



Аналогичная аппликатура уместна и в начале средней части «Патетической» сонаты Бетховена.

Более тесное расположение пальцев помогает детям легче преодолеть довольно значительную для них трудность в Мазурке из «Детского альбома» Чайковского:



Встречающиеся в средней части быстрое последование *ре-диез* (шестнадцатая) и терции *до — ми* (четверти) значительно лучше удаются, если терцию играть не обычной аппликатурой 3—1, а 4—1.

При выборе аппликатуры следует руководствоваться также естественными особенностями пальцев. Большой палец — наиболее «тяжелый» — уместно применять, если это окажется возможным, для извлечения особенно насыщенных звуков, 4-й — там, где требуется некоторая утонченность звучания и т. д. Этот принцип аппликатуры был разработан еще пианистами-романтиками. Прекрасной иллюстрацией его может служить аппликатура Шопена (см. приводимый в седьмой главе анализа ноктюрна *Es-dur*). Знакомить с этим принципом целесообразно уже подвинутых учеников, так как использование его требует известной степени владения инструментом.

Большие трудности для учеников представляют многие места, требующие достижения максимальной связности при помощи пальцевого *legato*. Это относится, например, к исполнению повторяющихся звуков *legato*. В таких случаях обычно используется подмена пальцев, придающая игре больше плавности (см. «Первую утрату» Шумана, 5-й такт, пример 102).

При построении несвязных звуков, особенно когда они должны прозвучать с одинаковой силой, обычно целесообразнее, наоборот, применять одинаковые пальцы (см. второй дуэт главной партии сонаты Моцарта *C-dur* № 1, пример 113).

Постепенно учащихся следует познакомить с более сложными видами аппликатуры, использующимися для достижения *legato*, а именно: перекладыванием пальцев, беззвучной подменной пальцем на одной клавише и скольжением пальцев с клавиши на клавишу. Особенно часто эти приемы используются в полифонической музыке, но нередко они применяются и в сочинениях разных жанров гомофонно-гармонического склада.

При перекладывании пальцев (4-го через 5-й, 3-го через 4-й и т. д.) важно обратить внимание на гибкость запястья, которое должно плавно подводить пальцы к нужным клавишам. Большое значение для выработки этого приема имеет также воспитание нужного ощущения в кончиках паль-

дев: ни один палец не должен покидать своей клавиши, пока другой не возьмет следующую. Само собой разумеется, что успешное выполнение стоящей задачи требует неустанный слухового контроля.

Поработать над беззвучной подменой пальца полезно при выполнении упражнений Е. Ф. Гнесиной из ее «Подготовительных упражнений к различным видам фортепианной техники», например:



Более сложные упражнения этого типа имеются в «Новой формуле» В. И. Сафонова:



В литературе встречаются различные случаи подмены пальца. Иногда палец подменяется непосредственно перед нажатием последующей клавиши. В вариациях Глинки «Среди долины ровныя» в 1-м такте первой вариации подмену в мелодии 5-го пальца 4-м целесообразно совершить одновременно со взятием звука *ми* в среднем голосе¹⁴.



Иногда, напротив, подмена совершается заблаговременно, сразу после нажатия клавиши. Этот случай имеет место в фуге Баха *f-moll* из II тома «Хорошо темперированного клавира» (12-й такт):



При исполнении фуги в темпе подмена 3-го пальца 5-м в верхнем голосе перед взятием последующего звука крайне трудна.

¹⁴ Некоторым удобнее играть эту фразу без подмены пальцев, достигая 4-м пальцем до форшлага *си* через 5-й.

Значительно легче подмена протекает, если 5-й палец подкапывает *ре*-бемоль точно же после взятия до 1-м пальцем.

Немалые трудности обычно представляет для учеников скользящие пальцы с клавиши на клавишу. В исполнительской практике встречаются самые разнообразные случаи скользяния: с белых клавиш на белые, с черных на черные, с черных на белые и с белых на черные.

При скользянии важно выйти наилучший угол наклона пальца. Иногда это имеет решающее значение для достижения нужной плавности звучания. Нередко скользяние при скользянии не удается потому, что ученики, стремясь к наибольшей связности исполнения, инстинктивно слишком сильно прижимают ту клавишу, с которой палец должен скользять. Как только это излишнее давление снимается, скользяние обычно сразу же начинает протекать более плавно.

Один из важных аппликатурных принципов — соответствие пальцев правой и левой рук. Обычно это дает возможность значительно быстрее осваивать трудность. Соответствие аппликатур может быть достигнуто при противоположном движении (см., например, расходящийся пассаж в последнем такте этюда Черни — Гермера № 16 первой части):

пр. р. 2 3 1 2 3 4 1 2 3 4 5
лев. р. 2 3 1 2 3 4 1 2 3 4 5

К соответствию аппликатур надо стремиться и при параллельных движениях. Использование этого принципа очень уместно, например, в «Маленьком командире» Майкапара. Ученики всегда долго бьются над тем, чтобы запомнить следующую неудачно поставленную аппликатуру (см. скобки в примере 61). Между тем стоит лишь показать аппликатуру, основанную на принципе соответствия (одинаковые группы по четыре звука в каждой руке), как исполнение пассажа сразу же заметно облегчается:



Принцип соответствия аппликатур широко разработан С. Е. Фейнбергом. В очерках «Мастера советской пианистической школы», в статье, посвященной С. Е. Фейнбергу, можно найти еще несколько примеров такого же рода аппликатур.

Приведенных принципов аппликатуры, разумеется, не следует придерживаться догматически. На практике от некоторых из них приходится отказываться. Могут встретиться случаи, когда один

принцип входит в противоречие с другими или когда целесообразнее руководствоваться какими-либо иными принципами.

Распределение голосов между отдельными руками

Одной из существенных исполнительских задач, связанных с рассматриваемыми вопросами, является распределение голосов и элементов музыкальной ткани между местами музыкальной ткани между руками. Многие крупные пианисты уделяют этому большое внимание. Так, К. Н. Игумнов говорил: «... очень много внимания трачу на аппликатуру... Тут не только расстановка пальцев, но и распределение материала между руками. Большое значение я придаю тому, чтобы рукам было удобно и спокойно. Особенно в кандаю тому, чтобы передать некоторые элементы из одной руки в другую. Я часто передаю некоторые элементы из одной руки в другую, если так будет меньше светит и лучше будет звучать»¹⁹.

Изменение авторского распределения рук возможно только в том случае, если это ведет к более совершенному решению стоящей художественной задачи. Оно недопустимо, когда в целях достижения чисто pianistiche удобства авторский замысел хотя бы в незначительной мере искажается. Было бы, например, неправильно изменить партии левой руки (типа «Элегия» Рахманинова) передавать ее частично в правую руку, так как при этом в известной мере утрачивается впечатление широты, «перспективности» изображения, которое именно и призвано создать подобного рода проведение.

Все же некоторые изменения авторского распределения рук оказываются иногда вполне оправданными.

Например, в пьесе Шумана «Веселый крестьянин» детям с маленькой рукой крайне неудобно в 9-м такте на звуке *соль* верхнего голоса менять палец с 4-го на 5-й, без чего они не могут сыграть секунду *си-бемоль* — *до* правой рукой (см. в примере 62 вариант аппликатуры в скобках). Целесообразнее звуки секунды распределить между двумя руками; это придает исполнению плавность:

62 [Frisch und munter. Весело и бодро]



¹⁹ См.: Вицикский А. В. Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением, с. 203.

В пьесе того же автора «Первая утрата» в такте 23 для исполнения в партии левой руки звука *фа-диез* 2-м пальцем третьей руки. Не имея возможности сыграть мелодию указательной аппликатурой, дети часто играют звуки *соль* и *фа-диез* два раза подряд 1-м пальцем левой руки, в результате чего нарушается требуемая связность звучания. Значительно целесообразнее в таких случаях распределить мелодию между двумя руками и сыграть звук *соль* 1-м пальцем правой руки, а звук *фа-диез* 1-м пальцем левой:

63 [Nicht schnell. Не скоро]



При этом распределении авторский замысел не только не искажается, но, наоборот, выявляется наиболее рельефно, так как требуемое здесь *legato* в мелодии оказывается легко достижимым. Кроме того, обе первые ноты мотива, которые надо сыграть особо сочным звуком, исполняются наиболее тяжелыми пальцами, что естественно вызывает и нужный характер звучности.

Можно было бы привести немало примеров целесообразного распределения рук и в более сложных произведениях: в вальсе «Разлука» Глинки (см. «Избранные пьесы» композитора под редакцией Н. В. Отто и А. Н. Юрского), в репризе первой части концерта Моцарта *A-dur* (см. редакцию А. Б. Гольденвейзера) и в других сочинениях.

Педализация

Выразительные возможности педали

Известны слова Антона Рубинштейна: «педаль — душа фортепиано». И с этим нельзя не согласиться, если вспомнить о том, какие богатейшие художественные возможности педаль открывает пианисту.

Роль правой педали (именно о ней пока будет идти речь) в искусстве фортепианного исполнения многообразна. Можно выделить несколько ее функций. Но при этом надо помнить, что ял практике полного разграничения их не бывает, так как действие педали всегда комплексное.

Исключительно важна роль педали как связующего средства. Придавая фортепианному звуку большую продолжительность, позволяя соединять воедино различные элементы тка-

87 Nicht schnell, mit Innigkeit



Возможностью некоторого усиления звука путем нажатия педали иногда пользуются для выделения синкоп, например в одном из эпизодов первой части «Венского карнавала» Шумана:



Начало работы над педалью. Педальные упражнения

В течение первого года обучения детям трудно справиться удовлетворительно с педалью даже тогда, когда их ноги достают до нее. Приступать к изучению педализации следует лишь после того, как ученик уже получил известную вианнистическую подготовку, начал приучаться «слушать себя» и овладел в известной степени навыком исполнения legato. Практически это бывает обычно не ранее второго класса.

Прежде чем исполнять с педалью пьесы, полезно рассказать ученику об ее устройстве и поиграть с ним педальные упражнения.

Вначале следует показать, как нажимается педаль: надо поставить носок ноги на правую педальную лапку (примерно на половину ее), плавно опустить педаль вниз, после чего так же плавно дать ей подняться вверх. Движение должно быть бесшумным. Шум во время педализации происходит либо тогда, когда исполнитель, вместо того чтобы держать все время ногу на педали, снимает ее и хлопает ею сверху по педальной лапке, либо когда он резко отпускает педаль.

В качестве первого упражнения можно предложить ребенку извлечь полнозвучный аккорд и послушать его до момента затухания, затем вновь воспроизвести точно так же этот аккорд и подхватить его педалью. Путем сравнения становится особенно заметным, что педаль придает звучанию большую насыщенность.

После этого можно перейти к упражнению в связывании при помощи педали отдельных звуков. Так же, как и в предыдущем упражнении, извлекается звук, нажимается педаль

Но теперь рука снимается и звучание продлевается при помощи одной педали. Затем нажимается соседняя клавиша, одновременно с этим педаль поднимается, затем вновь опускается, и оба звука связываются друг с другом.



Связывание звуков при помощи запаздывающей педали требует непрерывного слухового контроля — особенно в момент сдвигания: необходимо вовремя «подхватить» новый звук педалью, не дав ему наслоиться на предыдущий.

Аналогичное упражнение полезно поиграть по звукам хроматической гаммы, так как при интервале малой секунды грязная педаль будет особенно слышна.

В дальнейшем следует перейти к педализации звуков различной длительности. Надо показать ученику, что педаль после долгого звука должна быть более запаздывающей.

Считать вслух при педальных упражнениях нецелесообразно, так как это ослабляет слуховой контроль.

Важно также поиграть упражнения на связывание аккордов и отдельных звуков в аккорды²¹.



Педализация в легких детских пьесах

Приобретенные на упражнениях навыки следует тотчас же применить в исполняемых произведениях. Вначале целесообразно выбрать пьесы, в которых педализация была бы несложной и вместе с тем создавала возможно больше, чисто педальных эффектов. Такого рода пьесой является, например, Прелюдия Тетцеля («Школа игры на фортепиано» под редакцией А. Николаева):

²¹ Хорошие упражнения такого рода печатаются в сборнике «Подготовительные упражнения к различным видам фортепианной техники» Е. Ф. Гиссинь. Из этого сборника заимствован последний пример и некоторые описанные выше упражнения.



Педали здесь очень простая — западающая, меняющаяся на каждую гармонию.

Среди первых пьес, исполняющихся с педалью, можно назвать «Болезнь куклы» и «Похороны куклы» Чайковского, «Осеню» Майкапара («Бирюльки»), «Монгольскую песенку» Глиэра («Школа» под редакцией А. Николаева), Grave Телемана («Сборник пьес для фортепиано композиторов XVII—XVIII веков» под редакцией А. Юрковского).

На первых этапах обучения педалью рекомендуется частые смены педали. Поэтому в младших и средних классах школы, как правило, используется следующий принцип педализации: педаль берется после долгих звуков и снимается на коротких.



Надо приучать ученика разбираться в том, какие звуки можно соединить педалью, какие нет. Он должен знать, что педалью уместно связывать звуки одного аккорда (гармоническая функция педали), особенно когда они расположены слишком далеко, чтобы до них можно было дотянуться рукой, скажем, во многих вальсах.

Применяя «гармоническую» педаль, надо, однако, весьма остерегаться, чтобы она не нарушила чистоты голосоведения. Например, во 2-м такте Andantino Хачатуряна или «Сладкой грезы» Чайковского (см. пример 15) не следует брать педаль на весь такт потому, что хотя в гармоническом отношении это было бы чисто, но ясность голосоведения в мелодии при этом будет утрачена.

Встречается немало случаев, когда применяется и «прямая» педаль. Это иногда имеет место, например, в танцах и маршах. Так, в начале Вальса Грига a-moll из I тетради «Лирических

пьес» прямая педаль помогает поддержать бас и при маленькой руке соединить бас с аккордом.



В начальных и средних классах школы педаль используется не во всех произведениях — главным образом в пьесах певучего характера. Во многих других сочинениях она применяется эпизодически; этиоды и полифония, как правило, играют без педали.

Педагог должен плавно направлять развитие техники педализации ученика. В начале обучения следует точно указывать нужную в том или ином случае педаль. Постепенно в отношении педализации надо предоставлять большую самостоятельность.

Художественная педализация во многих произведениях, исполняющихся в старших классах школы и на первых курсах училища, не поддается вполне точному обозначению. Она меняется в зависимости от характера исполнения, инструмента, помещения, количества публики в зале и некоторых других условий. Тем не менее ее необходимо внимательно продумывать и тщательно работать над ней при разучивании пьесы.

Не касаясь многих разнообразных случаев использования педали, остановимся на некоторых из них, имеющих большое практическое значение на рассматриваемом этапе обучения.

Неустойчивое внимание к педальности исполнения с течением времени вызывает со стороны педагога и самого учащегося повышение требований в отношении звучания кантилены. Постепенно учащийся начинает все тоньше употреблять педаль для плавной связи отдельных звуков, для поддержания мелодии гармонией.

Педаль нередко используется для соединения звуков, которые трудно сыграть legato. Она помогает достигнуть связности в охватном изложении мелодии при наличии в ней больших интервалов.



Особенно значительные трудности возникают при исполнении широких фигураций. В этих случаях важно обратить внимание на то, чтобы бас звучал необходимое время и не произошло смещения гармонически чуждых звуков (если этого не требует характер музыки).

Иногда можно добиться нужной чистоты звучания, если задержать бас пальцем и запаздать со взятием педали, например в 3-м такте Сказки Метнера оп. 26 № 3:



Использование этого приема в данном случае позволит избежать педальной «грязи», которая может возникнуть при насыщенном звучании мелодии от неаккордового звука ля-бемоль.

Обращая внимание на то, что при педализации иногда местно задерживать пальцем отдельные клавиши, мы хотели бы вместе с тем напомнить о манере некоторых учащихся передерживать звуки долее положенного времени. При работе с такими учениками неопытный педагог часто ищет причину грязной педализации в неправильных движениях ноги, тогда как в действительности она кроется в неточном снятии пальцев с клавиш.

В третьем такте Вариаций Глинки на тему «Соловей» Алябьева для лучшего соединения доминанты с последующей тонической гармонией надо взять педаль на последнюю восьмую, задержав предварительно палец бас си:



Учащиеся в этом месте нередко плохо педализируют: они берут по инерции, как и в предыдущих тактах, запаздывающую педаль на вторую долю, отчего происходит смещение звуков до-диез и ре-диез. С такого рода инерцией при педализации часто приходится бороться.

Правильный выбор момента взятия педали еще далеко не всегда обеспечивает чистоту звучания фигураций, имеющих неаккордовые ноты. Нередко приходится применять полупедали. Действие полупедали основано на том, что басовые звуки затухают медленнее высоких. Поэтому, если при исполнении фигурации, идущей снизу вверх, после появления неаккордовых звуков сделать небольшое движение ногой — чуть приподняв, а затем вновь опустив педаль, — то нередко оказывается возможным сохранить звучание баса и приглушить гармонически чуждые звуки. Поднимать педальную лямку в этих случаях надо лишь настолько, чтобы децифры на игловоде слегка коснулись струн. Поэтому движение ноги должно быть быстрым и очень незначительным.

Приведем пример полупедали в Прелюдии Лядова оп. 33:



Ввиду появления неаккордового мелодического звука си-бемоль педаль здесь необходимо переменить на второй доле. Однако бас важно удержать до смены гармонии (до звука ре-бемоль в басовом голосе). Использование полупедали помогает решить эту задачу.

Совершенство педализации в такого рода случаях во многом зависит от владения тонкими градациями силы звука. Более рельефное выявление баса и некоторое затухание неаккордовых звуков облегчает преодоление возникающей трудности.

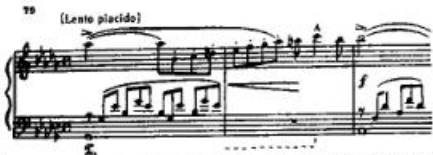
При ознакомлении учащихся с полупедалью им необходимо рассказать о больших выразительных возможностях этого приема. Они должны знать, что искусное его применение позволяет играть на одном басы различные гармонические сочетания и придает исполнению большую насыщенность, певучесть и красочность звучания.

Работу над полупедалью, как и над запаздывающей педалью, полезно начать с подготовительных упражнений. В качестве первого упражнения можно рекомендовать следующее: бегаете на педали в басу октава forte и на этом фоне исполняются в различных аккордах двумя руками (например, параллельные секстаккорды). При появлении гармонической «грязи» звучность поднимается полупедалью, а бас удерживается возможно дольше:



Впоследствии полезно дать ученику некоторые отрывки из художественной литературы, где используется полупедаля. В результате такой работы этот прием педализации осваивается значительно успешнее.

Если во время педального напыла непосредственно после взятия баса не возникает чуждых гармонических звуков, то для «прочищения» звучания целесообразно использовать прием постепенного снятия педали, например в этой фразе «Утешения» Листа:

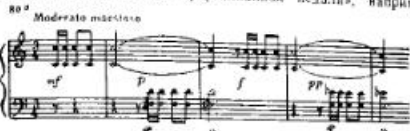


Прием постепенного снятия педали, так же как и полупедали, требует от исполнителя очень тонкого ощущения степени глубины нажатия педальной лапки. Обращаем внимание на необходимость развития техники педализации в этом отношении. Ученик должен знать не только когда, но и как нажимается и снимается педаль.

В умелом использовании различных градаций опускания педали заключается один из секретов искусства тонкой педализации. В отличие от неопытных исполнителей, нажимающих педаль большей частью «до дна», хороший пианист использует самые разнообразные степени нажатия педали. Наряду с глубокими педалями, вызывающими густую звучность, богатую обертонами, он широко применяет и совсем неглубокие педали, при которых демпферы только начинают отрываться от струн и еще приглушают их вибрацию. Педаль первого рода употребляется большей частью при насыщенной фактуре, второго рода — при прозрачном наложении или в тех случаях, когда надо «притушить» каменные звуки. Применение неглубоких педалей дает возможность играть на педали большие построения, что повышает певучесть и красочность исполнения.

Широкое использование педальных звуковостей, становящееся доступным пианисту при развитии его мастерства, не должно напоминать, что умелое чередование педальных безпедальных. Надо густо и не педализируемых нот, повышает красочность исполнения. Недаром этим приемом часто пользовались пианисты, во Игумена: «Как в живописи нужны красочные мазки, пятна для создания общего фона, так в музыке педаль нужна для своего рода «атмосферной» педали, педали частой смены педали. — этой Не создав пятна, мазки, не следует забывать и о «атмосферной», чтобы не осталось зарисовочной призрачности».

Весьма характерны в этом отношении некоторые образцы педализации А. Рубинштейна, привязанные А. Бузовицем в его «Руководство к употреблению фортепианной педали», например из



Большое колористическое значение имеет левая педаль. Объясняя ученику ее назначение, надо подчеркнуть, что она при-

⁷⁸ Мильштейн Я. Исполнительские и педагогические приемы К. Н. Игумена. — В кн.: Мастера советской пианистической школы, с. 96.

⁷⁹ Бузовица А. Руководство к употреблению фортепианной педали. М., 1886, примеры № 51, 54.

меняется в качестве красочного средства. Ею ни в коем случае не следует компенсировать недостаток выработанное *ritato*, что порой имеет место даже у концертующих пианистов²⁴.

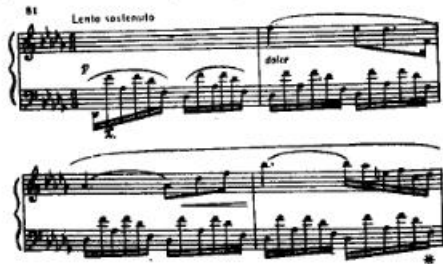
В репертуаре средних классов имеется лишь небольшое количество скорее как исключение. Имеется действительно нужна (напрямую детских произведений, где она действительно нужна (напрямую «Эхо в горах» Майкалара). Но уже в старших классах, а тем более в училище, левая педаль используется широко.

В заключение укажем еще на одну проблему, которой необходимо уделить внимание при работе с подвинутыми учениками, — связь педализации со стилистическими особенностями музыки.

Воспитание правильных представлений в этой области требует систематического накопления нужных слуховых впечатлений. Важно, чтобы ученик побольше слушал хорошее исполнение произведений различных стилей. Этого, однако, недостаточно. Понимание стилистически верной педализации развивается значительно успешнее при планомерном воздействии педагога. Важно приучать ученика к анализу слуховых впечатлений и осознанию требуемых в том или ином случае приемов педализации.

При работе с учениками училища возникает немало поводов для разнообразных стилистических обобщений, касающихся педализации.

Допустим, в классе ведется работа над ноктюрном Шопена *Des-dur*. Педагог обращает внимание ученика на непривычно длинную для него педаль, указанную автором в начале пьесы:



²⁴ На это обращал внимание еще Шопен. Вспомним его характеристику Тальберга: «Тальберг хорошо играет, но он не мой человек. Он возлагает меня, очень красивая дама, стирала понурю из «Немой», исполнял *ritato* педалью, а на руках, ладони берет как октавы, носит на рубиновых бриллиантовых запонках.» (Шопен Ф. Письма. Перевод Анны Гольденвейзер. Под ред. А. Б. Гольденвейзера. М., 1929, с. 122).

Раскрывая значение этой педаль, полезно рассказать о том, что выдерживание глубокого баса насыщает звучание обертонами, придающими ему большую красочность. Если педагог захочет расширить свои пояснения, он может рассказать о громадной роли красочного элемента в искусстве романтиков — громадной роли красочных последований у Шопена и Листа, красочной палитры у художников (Делакруа), красочных эпитетов у писателей (Гюго).

Обогащение красочности звучания инструмента Шопеном можно показать путем сравнения ноктюрна *Des-dur* с каким-либо отрывком из сочинения классического стиля, например:



Такое сравнение поможет лучше выявить и особенности педального звучания в ноктюрне Шопена. Классически ясный характер музыки Моцарта требует полной отчетливости линии сопровождения, и поэтому педаль при исполнении сонаты должна быть очень прозрачной. В ноктюрне на первый план выдвигается иная задача — необходимо создать впечатление звучащей гармонии и мягко «окутать» ею мелодию (рисунком фигурации при этом не должен исчезать, но его воспроизведение надо подчинить красочной выразительности всего созвучия)²⁵.

Работа над различными видами фортепианного изложения

Общие принципы работы над фактурой сочинения

Существует немало способов работы над различными видами фортепианного изложения. С течением времени необходимо познакомить с ними ученика, научить его разбираться в том, каким образом в каждом конкретном случае лучше всего разрешить стоящую задачу. На этом важно зюстрировать внимание потому, что ученики нередко плохо знают, когда полезно использовать тот или иной способ работы. Иногда они начинают идти к цели обходным путем, более длинным и неудачным.

²⁵ Дополнительный материал по этому разделу см.: Голубовская Н. Искусство педализации. М.—Л., 1967; Светозарова Н. Кремиш-тейн Б. Педализация в процессе обучения игре на фортепиано. М., 1968.

метной, если периодически возвращаться к исполнению фигуры первоначальной последовательностью пальцев, которая приобретает теперь значение как бы звукового эталона. Когда ученик сможет исполнить достаточно ровно пять звуков новой аппликатуры, следует перейти к фигуре из шести звуков, сыграв ее 1, 2, 3, 1, 2, 3 пальцами, и так постепенно дойти до тонического звука:



Преимущество этого упражнения в том, что оно очень естественно осуществляет переход от уже известных ученику пятипальцевых последовательностей к гаммам.

Малоподвижным ученикам, у которых еще не сформировалась пальцевая техника, при работе над пассажами надо переходить к быстрому темпу с большой осторожностью, иначе в руке возникает напряжение и ровность фигуральной линии утрачивается. Показателем этого служит «тряска» руки. Если такого рода недостатки имеют место, полезно несколько сбавить темп и поработать над достижением большей цельности мелодической линии. Обычно сразу же очень хорошие результаты дает использование «объединяющих» движений.

Переход от медленного темпа к быстрому может осуществляться путем ускорения каждого последующего проигрывания (надо, однако, обратить внимание на то, чтобы раз уже взятый в начале сочинения темп выдерживался до конца). Наряду с этим переход к быстрому темпу можно осуществлять путем вычленения отдельных отрезков фигураций, исполнения их в подвижном темпе и последовательного укрупнения такого рода кусков. Величина отрезков может быть различной. В случае большой «сжатости» ученика полезно даже начинать с одного звука и затем постепенно прибавлять к нему последующие. Этот способ хорош также тем, что, применяя его, легко проверить качество исполнения каждого звука.

Более типичным случаем вычленения является разделение пассажа на группы по нескольким звукам. Группировать обычно целесообразно таким образом, чтобы последний опорный звук группы приходился на начало следующей тактовой доли и с этого же звука начиналась новая группа (при такой группировке меньше шансов спутать пальцы):



Над каждой группой звуков надо тщательно работать отдельно, добиваясь того, чтобы она была исполнена работать отдельно линия, хорошим звуком и совершенно ровно, как «кажущим» отношении. Учить группы следует свободно и технично и постепенно увеличивать его. Впоследствии надо приступить к объединению групп — сперва по две, потом по три и так далее, тщательно следить, чтобы при этом не было лишнего напряжения в руке («тряски»).

В педагогической практике применяются, кроме того, ритмические варианты, состоящие из чередования групп коротких и длинных звуков. Их следует вводить, однако, не ранее второго-третьего года обучения, а наиболее трудные — в последних классах школы.

Ритмические варианты могут принести пользу лишь в том случае, если их правильно применять. Необходимо, чтобы игра ритмами была действительно очень ритмичной, чтобы короткие звуки исполнялись решительно, одним волевым импульсом, четко, ровно и легко, а долгие звуки выдерживались полную их длительность, чтобы они были достаточно насыщенными. На исполнение длинных звуков надо обратить особое внимание, так как учащиеся обычно недопонимают их значение. Ученику необходимо разъяснить, что без правильного исполнения длинных звуков нельзя хорошо сыграть и короткие, что на длинных звуках надо учиться освобождать руку и мысленно готовиться к исполнению последующего ряда коротких звуков.

Необходимо помнить о том, что ритмические варианты могут привести к нарушению плавности мелодической линии. Такого рода последствия особенно часто влечет за собой игра пунктирным ритмом (долгий — короткий звук или обратная последовательность).

Помимо ритмических вариантов, могут оказаться полезными варианты артикуляционные. Иногда полезно учить последованиям *non legato* — *legato*. Этот способ работы хорош тем, что приводит к более точным и скрупулезным движениям, которые так необходимы многим ученикам при исполнении несвязных звуков.

При исполнении этого рода последований, как и мелодических фигураций, важно тщательно следить за единством линии. Особое внимание необходимо уделять плавному подкладыванию 1-го пальца, так как в арпеджио оно еще труднее, чем в гаммах; помочь подкладыванию может небольшое

Арпеджио
и гармонические
фигурации *legato*

Исполнение аккорда иногда затрудняется его расположением. В качестве примера можно привести следующее построение в пьесе Шумана «Дед Мороз»:



Обычно ребенок быстро приучается играть в этой пьесе аккорды свободным, незаторможенным движением. Однако в четвертом аккорде приведенной последовательности из-за боязни не попасть на черную клавишу движение, как правило, «приторнаживается», что сразу же сказывается на звучности — она становится «сдавленной», недостаточно насыщенной. Для взрослого выравнивание звучности здесь не представляет трудности, детям же указанный аккорд приходится учить отдельно. Лучше всего применить уже неоднократно упоминавшийся способ вычленений: сперва добиться свободного исполнения сексты ми — до-диез, потом добавить средние голоса.

Описанный нами прием игры аккордов сохраняет свое значение и для многих более сложных построений. Постепенно он дополняется другими приемами. В некоторых случаях, особенно при исполнении многозвучных аккордов, приходится вначале перенести руку на требуемые клавиши, а затем уже их нажать. Этот прием способствует к более сложным аккордам точности звуковедения; использование его, однако, может привести к «заклимам» в руке.

В старших классах школы и на первых курсах училища начинают играть произведения, в которых встречаются полнозвучные аккорды, требующие большой силы звучания (прелюдия и fuga d-moll из «Восьми маленьких прелюдий и фуг» для органа И. С. Баха в обработке Д. Кабалевского, ноктюрн «Разлука» Глинки, «Русская пляска» Чайковского, «Мелодия» Рахманинова). Аккорды эти извлекаются «от плеча», а иногда и всем корпусом, как бы отталкиваясь от клавиатуры. При этом надо вслушиваться в качество звучания (ученики нередко играют такие аккорды грубо, жестко).

Если аккорд, особенно многозвучный и исполняемый громко, выдерживается, надо приучиться после его взятия освободить руку — это помогает снять много ненужных напряжений.

Освобождение руки, конечно, не должно выражаться в снятии ее с клавиатуры, но лишь в ослаблении давления пальцев на клавиши; внешне оно может быть даже незаметным. Вначале

этим надо последить специально, впоследствии выработается соответствующая привычка.

Из многих случаев, когда важно использовать этот прием, приведем один: начало этюда Мешковского g-moll («15 виртуозных кордач правой руки сразу же иссякшая благоприятно сказывается на исполнении в целом, тем самым и на фигурации басового голоса».

В быстрых аккордовых последованиях свободе исполнения способствует умелое распределение силы звучности. Обратимся к следующему этюду из первой части «Венского карнавала» Шумани:



Ученики нередко играют вяло аккордовые репетиции. Происходит это потому, что перегружается звучность и вовремя не освобождается рука. Между тем здесь, так же как и при исполнении фигураций типа этюдов Аренского Es-dur, эффект общей звучности достигается сочетанием звуков громких и тихих: громко исполняются акцентированные аккорды, представляющие собой как бы опорные точки, каркас ткани, промежуточные же аккорды играют легко (несколько ярче показываются лишь басовые ноты на 2-м и аналогичных тактах). Важно, кроме того, моментально освободить руку перед аккордовыми репетициями от «остаточных» напряжений в руке, которые являются помехами во многих случаях. Они затрудняют, например, исполнение восьмых в самом начале «Венского карнавала». С ними приходится иметь дело и в детской литературе. В качестве примера укажем на заключительный раздел пьесы болгарского композитора Св. Обретенова «Сердитый мальчик»:



В этом месте ученик может «заглубиться» при исполнении репетиций аккордов, если не освободит перед ними на мгновение запястья обеих рук.

Подготовкой к быстрым октавам служат аналогичные последования секст. Для работы над догичные последования секст. Для работы над ними можно использовать сочинения типа этюда из «Школы» Бартока — Решовского (см. «Школа фортепианной техники» В. Дельной и В. Натансона, вып. 1).

Последования *trascato* исполняются кистевыми движениями, напоминающими легкое дрожание. При этом вся рука должна быть свободной и принимать участие в движении.

Ученику, еще не овладевшему кистевой техникой, полезно некоторое время учить последования такого типа очень медленно, свободной рукой. При этом надо добиться, чтобы ни в плечевом, ни в локтевом суставах, ни в запястьях не было зажимов. Рука при переносе с одной сексты на другую приподнимается, начиная с запястья, и совершает плавное движение, подобное тем, какие можно наблюдать, если встряхнуть канат, закрепленный у противоположного конца.



Личь с очень большой постепенностью следует переходить к более быстрому темпу и соответственно к сокращению движений. Успех дела часто решает выдержка: надо бороться с соблазном играть быстро после нескольких проигрываний в медленном темпе. Прибавлять темп можно только после того, как будет вполне освоено нужное движение и достигнута необходимая свобода всей руки, иначе предыдущая работа окажется сведенной на нет.

Особенно значительные трудности возникают при быстрых октавных последованиях *trascato*, над которыми приходится работать преимущественно уже в училище.

При исполнении октав необходимо прежде всего устранить лишние движения, представляющие обычно серьезную помеху для ученика. Надо по возможности освободиться от движений в глубину клавиатуры при использовании черных клавиш. Для этого следует приучить учащихся брать черные клавиши у переднего конца, а белые, в тех случаях, когда в пассажах чередуются белые и черные клавиши, — ближе к черным.

Мешают и лишние движения по вертикали. Для сокращения их важно представить себе октавные движения как скольжение по клавиатуре, а не чередование опусканий руки

на клавишу и последующих ее подъемов. В этих случаях помогает ощущение единства линии пассажа.

Для освобождения от напряжений большую помощь могут оказать пальцевые движения.

Как показывает практика, исполнение всех октавных пассажей, в которых наряду с белыми клавишами имеются и черные, чрезвычайно облегчается, если играть на черных клавишах 4-м и 5-м пальцем (иногда при большой руке и 3-м) и извлекать звук при предшествующем и предшествовавшем от напряжения.

Особенно эффективным становится использование пальцевых движений в хроматических октавных последованиях. В таком роде пассажах верный голос правой руки и нижний в партии левой исполняются почти одними движениями 4-го и 5-го пальцев, 1-е же пальцы легко скользят по клавишам.

Освобождению от напряжений очень помогает работа отдельно над каждым голосом октавного пассажа требуемой аппикатурой.

Рука при этом находится в собранном состоянии, благодаря чему обеспечивается большая свобода кистевых движений (легко убедиться, что при сильном растяжении пальцев запястье становится менее податливым). Играть таким образом, ученик осваивает нужную последовательность звуков в наиболее благоприятных для кистевых движений условиях, после чего ему становится легче ее исполнить в октавном изложении.

Работа отдельно над голосами октав помогает, кроме того, отчетливее услышать каждый из них и лучше наметить линию движения пальцев на клавиатуре.

Освобождению от излишних напряжений помогает также смена положения запястья; на некоторых октавах оно поднимается выше, на других ниже. Особенно часто этот прием употребляется при октавных репетициях.

Предотвращению усталости в руке способствует распределение силы звучности между различными голосами октав, между отдельными октавами и, наконец, между партиями обеих рук.

Поясним сказанное краткой характеристикой работы над первым разделом октавного этюда Черни *g-moll*, op. 533 № 5¹⁷:



¹⁷ См.: Октавная техника на фортепиано. Избранные этюды и упражнения под редакцией А. Н. Юровского. Ч. 1. М. — Л., 1940.



В начале этюда целесообразно несколько выделить в октаву нижний голос, а затем, при восходящем хроматическом движе-

нии, — верхний. Это придаст больше блеска звучанию в кульминации и будет предохранять руку от усталости. Соответственно такому плану исполнения в первых тактах важно особенно тщательно поупражняться отдельно 1-м пальцем нижний голос и последить, чтобы не было лишних движений в глубь клавиатуры на черные клавиши. В восходящем хроматическом пассаже полезно выучить отдельно верхний голос и научиться хорошо его играть 4-м и 5-м пальцами, что создаст основу для исполнения пассажа октавами.

В последующих октавах важно обратить внимание на распределение силы звучности между различными октавами, а также «опорные» октавы, остальные надо играть не так громко, а также соответственно, кроме того, примерно с конца 9-го такта перенести более насыщенную звучность в левую руку. Тем самым можно создать более насыщенную звучность и красочнее оттенить низкий регистр. Кроме того, это даст возможность несколько отдохнуть правой руке, которая обычно начинает здесь уже уставать. В последних тактах звучность в партии правой руки естественно должна стать вновь более яркой.

Для большей точности исполнения некоторые октавные пассажи полезно мысленно членить на группы. Это может помочь, например, в тактах 13—15 этюда Черни (предлагаемая группировка отмечена нами в примере квадратными скобками).

Двойные ноты При работе над двойными нотами, с которыми ученик встречается уже в детской музыкальной школе, необходимо приучить его с самого же начала ясно слышать движение двух голосов. Чтобы сделать это восприимчивее более отчетливым и воспитать большую самостоятельность пальцев, полезно поиграть одновременно оба голоса различно по степени силы и характеру туше: верхний голос громче, нижний тише, верхний — legato, нижний — staccato, и наоборот.

Двойные ноты, кроме того, учат теми же способами, что и обычные пассажи: вычленениями, ритмическими вариантами и дугами.

В процессе работы над сочинением возникает множество специфических задач, связанных с особенностями его жанра, формы, а также стиля композитора. С целью раскрытия некоторых из них в последующих трех главах разобран ряд типичных образцов педагогического репертуара. Анализы даны в порядке возрастающей трудности произведений, с учетом последовательного усложнения исполнительских задач, возникающих при работе с учениками школы и училища. Перед этим кратко излагаются основные принципы работы с начинающими.

НАЧАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ РАБОТА С УЧЕНИКОМ НАД СОЧИНЕНИЯМИ
ИЗ РЕПЕРТУАРА ПЕРВЫХ ЧЕТЫРЕХ КЛАССОВ ШКОЛЫ

Ответственность
начального этапа
обучения.
Музыкальное
равноие ученики

Давно миновали времена, когда было распространено заблуждение, будто музыкальное обучение детей можно доверить едва умощшему играть любителю, когда предрассудок, что «начальным основаниям можно у всякого учиться» был «плох у всех один» (из старинного фортепианного руководства, изданного в России в конце XVIII века). Художественное воспитание ребенка справедливо считается за неответственным и сложным делом, требующим специальных данных и соответствующих знаний. Ведь именно первые впечатления от соприкосновения с искусством оказывают часто если не решающее, то во всяком случае очень сильное влияние на последующее музыкальное развитие ученика. И даже незначительные ошибки могут в этот период привести к пагубным последствиям.

В прежние времена педагоги обычно начинали непосредственно с объяснения нотной записи. Не имеющий достаточного запаса музыкальных впечатлений, не приученный вслушиваться в звучание инструмента, ребенок, естественно, не воспринимал ее в этих условиях как фиксацию живой музыкальной речи. Она превращалась для него в обозначение тех или иных клавиш фортепиано. При таком методе обучения исполнение ученика с самого же начала становилось формальным, безжизненным.

Художественности обучения не способствовало и то, что рядовые педагоги мало интересовались качеством звучания и концентрировали вначале внимание преимущественно на двигательных приемах, на так называемой «постановке» руки.

Наконец, в прежние времена развитию музыкального вкуса не благоприятствовала общепринятый начальный репертуар. Он состоял преимущественно из малосодержательных инструментальных пьесок и этюдов, в изобилии создававшихся третьестепенными сочинителями музыки для детей, типа Бейера и Бургмюллера.

Советская методика основывается на иных принципах. Развивая лучшие традиции передовых мастеров пианисмо прошлого, борющихся с системой рутинных принципов обучения, она призывает педагогов обращать с самого же начала внимание на художественную сторону воспитания.

Согласно принципам советской методики, ребенка надо с первых же уроков приобщать к искусству, приучать внимательно ине, распознавать качество звучания. Слуховое воспитание ученика должно осуществляться на материале художественном, доступном и интересном для ребенка. Лучше всего с детских композиций. Этот материал можно заимствовать из сочинений известных сборников для ребят школьного и дошкольного возраста. Сначала следует выбрать песни самые простые, вроде: «На зеленом лугу», «Жиди у бабуся», «Петушок». Разучивать песни надо со словами. Благодаря этому у ребенка повышается и альный смысл песен (естественно, что текст должен быть подходящим для детей).

Разучивая по слуху песню, надо добиваться того, чтобы они были слеты ребенком чисто, ритмично и с элементарной выразительностью. Преувеличенные, «сделанные» оттенки здесь, как и приучать детей к осмысливанию исполняемой музыки, обращая их внимание на направление движения мелодии, на ее характер (движение поступенное или скачкообразное), на повторения одного и того же материала и т. п.

Наряду с разучиванием песенок, что является на самом раннем этапе обучения основной для художественного воспитания и развития слуха ученика, желательно с первых же уроков начать знакомить его с инструментом. Надо в общих чертах рассказать об устройстве фортепиано, что всегда интересует детей, показать клавиатуру и характер звучания среднего, высокого и низкого регистров, играя на инструменте подходящие пьески и предлагая ученику самому попробовать и послушать звуки различной высоты. При этом следует разъяснить, что означает понятие «выше» и «ниже». На первых же уроках ученик выучивает название звуков — *до, ре, ми, фа, соль, ля, си*. Ориентиров для нахождения их служат черные клавиши (группирующиеся по две и по три). Желательно, чтобы при помощи последних ученик научился находить белые клавиши сразу, без предварительного отсчитывания от ноты *до*, как это нередко бывает. Для закрепления в памяти выученных названий можно дать ряд домашних заданий на отыскание звуков в различных октавах.

Перед тем как учить детей игре, их надо правильно посадить за инструмент — удобно, свободно. Важно обратить внимание на то, чтобы ребенок не сутулился и не сидел напряженно, словно «кариш проглотил», чтобы во время исполнения он не приподнимал плечи. Локти не следует ни прижимать к туловищу, ни выворачивать в стороны. По высоте они должны быть

примерно на уровне клавиатуры. Большое значение для уверенности исполнения имеет хорошая опора ног, особенно каблочки. Так как ноги у ребенка обычно не достают до пола, их надо ставить на скамеечку.

Посадка должна всегда находиться в поле зрения педагога. Но как и во всем, что касается двигательной области, обращать на нее беспрестанно внимание ученика обычно нецелесообразно. Желательно последовательно и в связи с конкретными исполнительскими задачами как бы формировать хорошую посадку, не загружая вначале сознание ученика второстепенными моментами, а останавливаясь лишь на самом существенном, на важнейших недостатках. Так, скульптор сперва высекает общие контуры фигур и только потом переходит к тщательной отделке деталей.

В прежние времена педагог обычно начинали изучение навыков звуковыведения с игры пятипальцевых последований legato. Этот путь таил в себе опасность воспитания изолированных пальцевых движений и развития скованности в кисти и локте. Большинство советских педагогов считает целесообразным подойти к работе над туше legato путем предварительного освоения навыка извлечения отдельных звуков (обычно начинают с 3-го, наиболее устойчивого пальца, затем переходят ко 2-му и к 4-му и, наконец, к 1-му и 5-му пальцам); эти упражнения играют поочередно правой и левой рукой.

Путь от поп legato рационален потому, что воспитывает у ребенка с первых же шагов обучения координацию движения всех частей руки, позволяет легче добиться нужной степени освобождения мышц и вырабатывает полный певучий звук, который впоследствии послужит значительно лучшей основой для певучего legato, чем извлекаемый «одними пальцами» неглубокий звук, возникающий при игре пятипальцевых упражнений.

Уже в этих первых упражнениях необходимо обратить внимание ребенка на качество воспроизводимого звука. Звук должен быть сочным, певучим, долго длящимся. Надо избегать как бледного, «белого» звука, так и звука резкого, стучащего. В процессе работы, если ученик несовершенно выполняет требуемое задание, педагог может подсказать ему соответствующий прием — свободный перенос руки по дуге с освобождением запястья во время движения. Важно, чтобы палец при этом опускался на клавишу без предварительного ее «нащупывания» и без всяких иных помех, вызывающих вредную фиксацию. Этот навык, имеющий исключительно важное значение в процессе фортепьянной игры, необходимо неустанно, на протяжении ряда лет совершенствовать, используя постепенно усложняющийся материал (переносы двойных нот, аккордов, отрезков пассажей). Такого рода упражнения будут служить профилактикой против вредных напряжений и превосходным средством для развития «свободы» игры.

Подчеркнем, что в методике работы над навыками звуковыведения определяющим моментом служит стремление решить определенную задачу, а не просто стремление решить определенную задачу, а не просто стремление решить определенную задачу, а не просто стремление решить определенную задачу.

На первых же шагах работы над навыками звуковыведения необходимо обратить внимание ученика на необходимость правильного соотношения художественной цели и практического средства, которые необходимы для ее достижения. На первых же шагах работы над навыками звуковыведения необходимо обратить внимание ученика на необходимость правильного соотношения художественной цели и практического средства, которые необходимы для ее достижения.

Мы рекомендуем молодым педагогам избрать следующий путь. Сначала самим извлечь несколько певучих протяжных звуков (3-м пальцем в среднем регистре инструмента) и предложить ребенку внимательно их послушать до затухания. После этого попросить его сыграть те же звуки так же певуче и протяжно, не говоря пока еще ни о каких приемах игры. Конечно, ученик с этой задачей не справится. Важно, однако, чтобы он услышал, чем озвученные им звуки отличаются от звуков ему показанных, и постарался достичь желаемого результата. Пусть ищет. Предоставим ему, подобно начинающему учиться плавать, сперва «лобаться» самому. Эти поиски — драгоценные проблемы самостоятельности на пути воцеления звуковых замыслов и интуитивное нащупывание движений, необходимых для их реализации. Разумеется, очень скоро потребует вмешательства педагога. Он должен направить поиски ученика и постепенно подсказывать ему необходимые двигательные приемы, но делать это надо осторожно — сперва указывать лишь на самое главное, на то, что именно необходимо для данного ученика.

Когда ребенок начнет овладевать извлечением отдельных звуков, полученных навыков надо применять для подбирания разученных по слуху песенок. Для детей с неразвитым слухом эта задача будет нелепой. Чтобы ее облегчить, полезно приучать ребенка пропевать искомого звук и вслушиваться — лежит ли он «ниже» или «выше» искомого. На первых порах в особо трудных местах педагог может помочь ученику найти нужные звуки на фортепьяно. Каковы бы ни были затруднения при подборании, отказываться от него нецелесообразно, так как оно является отличным средством для развития внутреннего слуха и свободы ориентировки на клавиатуре.

Подобравшие песенки полезно транскрибировать в одну-две тональности.

Подбирая песен, так же как и извлечение отдельных звуков, надо производить поочередно правой и левой рукой, с тем чтобы обе руки развивались равномерно. Полезно также чередовать руки во время исполнения одной и той же песни, меняя их при повторении одинаковых повторов либо передавая более низкие звуки в левую руку и более высокие в правую (эти принципы распределения руки положены советскими композиторами и методистами в основу переложений песен в ряде сборников для начального обучения).

После того как ребенок подберет некоторое количество песен одним пальцем, можно переходить к исполнению legato нескольких звуков. Параллельно полезно играть упражнения на связывание двух, затем трех, четырех и пяти звуков, а также различные песенные повторы.

Когда музыкальное и слуховое развитие детей будет хотя бы в минимальной степени направлено по верному пути и они овладеют элементарными навыками звукозвращения, следует познакомить их с нотной записью (этот «направляющий» период работы должен занимать по возможности небольшое время — для ученика первого класса школы от двух до четырех недель).

Процесс изучения нотной записи обычно протекает примерно следующим образом.

Ученику показывают основные линейки нотности и те звуки, которые расположены на них в скрипичном ключе, затем звуки, находящиеся между линейками и на первых добавочных сверху и снизу. Не следует разрывать изучение скрипичного и басового ключей. Вспомогательным средством для перехода к последнему у большинства педагогов в настоящее время служит так называемая одиннадцатилинейная нотация. В этой «нотации» нота до первой октавы, которая изображается сходным образом в скрипичном и басовом ключах, служит как бы одиннадцатой линейкой, связующей верхний и нижний станы. При ее помощи осуществляется постепенность в переходе от скрипичного к басовому ключу.

Понятие о различных размерах — двухдольном, трехдольном — педагог может дать еще до ознакомления с записью высоты звука на примерах разученных песен или на каком-либо ином музыкальном материале. В прежние времена при объяснении размера исходили из целой ноты. Большинство советских педагогов считает более целесообразным брать за основу четверть, так как эта длительность встречается значительно чаще, а потому является для ребенка более конкретной. Подобрав знакомую песенку, в которой движение идет преимущественно ровными четвертями, педагог объясняет, каким образом их следует записать на бумаге. Длительности больше и меньше четвертей отсчитываются во время исполнения песни, причем уменьшается, сколько они заключают в себе четвертей или сколько их умещается в чет-

верти. Таким образом ученик знакомится с половинными и восьмыми. Определив все длительности, в записанной мелодии пропевают тактовые черточки (исходя из ударных и неударных звуков). Подобное объяснение, в теоретическом отношении, вполне поверхностное, практически, в теоретическом отношении, вполне достаточным. Впоследствии, по мере интеллектуального развития ученика, ему надо пояснить сущность дела более обстоятельно. Некоторые педагоги, впрочем, умеют и детям, не знающим наглядности, использовать деление яблока (при этом для маги на части).

В методическом отношении весьма важно, чтобы нотная запись была воспринята учеником как средство для фиксации музыкально осмысленных звуко сочетаний. Поэтому при ее изучении надо все время отталкиваться от имеющихся известных ему сочинения — практически это будут разученные песни. Таким образом, песни, которую вначале изучают по слуху и исполняют голосом, а затем подбирают на инструменте, служат впоследствии материалом для первых опытов записи музыки.

Наряду с фиксацией на бумаге музыки, надо тренироваться в чтении нот. Приобретение этого важного навыка требует систематической работы на протяжении всех лет обучения¹.

Современный репертуар для начального обучения весьма обширен. Наряду с многочисленными авторскими сборниками существует большое количество пособий всевозможных типов: «Школа игры на фортепиано», составленная Э. Кисель, В. Натансоном, А. Николаевым и Л. Сретенской (редакция А. Николаева), «Сборник фортепианных пьес, этюдов и ансамблей для начинающих» С. Ляховицкой и Л. Баренбойма, «Юный пианист» Л. Ройзмана и В. Натансона, «Школа игры на фортепиано» Н. Кузнецникова и М. Соколова, «Современный пианист» (редакторы-составители М. Соколов, В. Натансон и Н. Копчевский), сборники Н. Копчевского «Современная фортепианная музыка для детей», «Пьесы для фортепиано на народные темы» (составление и редакция Б. Розенгауз), «Школа фортепианной техники» В. Дельиной и В. Натансона (общая редакция В. Натансона) и некоторые другие.

При наличии у этих руковоств целого ряда индивидуальных особенностей во всех них отчетливо сказались единство принципиальных методических воззрений, характерных для совре-

¹ Методика обучения нотной грамоте разработана Ф. Д. Бранской в ее пособии «Формирование и развитие навыков игры с листа в первые годы обучения музыке». Изд. Центр. методического кабинета по детскому музыкальному и художественному образованию Министерства культуры РСФСР. М., 1971.

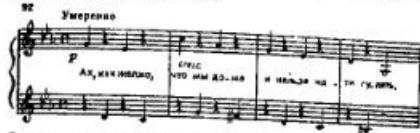
менного этапа советской фортепианной педагогики. Это — воспитание ребенка в духе подлинного демократизма, социалистического патриотизма и интернационализма, что проявляется в народно-этнической основе педагогического репертуара, опоре на искусство русского народа и других народов Советского Союза, а также народов различных стран мира. Это, далее, — забота о художественной стороне развития ученика, стремление отобрать с самого же начала репертуар содержательный и разнохарактерный, познать ребенка как с воплощением образов советской действительности и новыми сочинениями современных композиторов, так и с богатейшим наследием отечественной и мировой музыкальной культуры. Это, наконец, — внимание к гармоничному художественному и техническому развитию, сказавшееся в умелом сочетании пьес, этюдов и упражнений, при котором тренировочный материал не имеет самоповелеющего значения, а подчинен задачам обшмузыкального воспитания ученика. Отметим также отчетливо проявляющиеся тенденции к полифонизации ткани и равномерному развитию обеих рук.

За последнее время детская фортепианная музыка обогатилась многими ценными сочинениями Д. Кабалевского, А. Мчавариани, С. Слоинского, А. Эшпая, Э. Тамберга, С. Насизде, А. Пирумова, Н. Сидельникова, Р. Леденева, А. Шнитке, В. Баркаускаса, Р. Бойко, М. Кажлаева, М. Парихалладе и других композиторов. Эти произведения вводят ребенка в новую образность и новые выразительные средства современного искусства, подготавливают к восприятию музыки наших дней. Нет нужды говорить, насколько важно систематически включать в репертуар учащихся такие сочинения. Всячески пропагандируя их, современный педагог не должен, однако, игнорировать детскую музыку предшествующего времени — Гедике, Майкалара, Гречанинова, Глизэ (тенденция к этому кое-где дает о себе знать)².

Первые пьески, которые приходится разучивать ученику, — одноголосные песни, переложенные для исполнения двумя руками попеременно. Здесь, как и в процессе пения, а затем и подбора песенок, он сталкивается с проблемой исполнения мелодии (о чем уже шла речь в предыдущей главе).

² С целью распространения в педагогической практике нового советского репертуара и мало исполнявшихся у нас сочинений зарубежных композиторов создана серия методических пособий, издаваемых Центром методическим кабинетом по среднему специальному и начальному музыкальному и художественному образованию Министерства культуры РСФСР под общей редакцией автора этих строк. См.: Мадлинковская А. В. Современные зарубежные композиторы в репертуаре фортепианных классов музыкальных школ («Музыкальное») (М., 1974); Юрова Т. В. Новые фортепианные произведения советских композиторов для детей (М., 1974); Юрова Т. В. Об особенностях работы над современными советскими репертуаром с учащимися фортепианных классов детских музыкальных школ (М., 1976); Свиридонова В. М. Избранные

Чтобы помочь начинающему более четко представить инструментальную мелодию, распределенную между двумя руками, иногда полезно ее подтекстовать. Педагог Н. А. Стретенская рассказывает, что, работая с учеником над пьеской Ан. Александрова «Дождик изукраивает», она долго не могла добиться осмысленного исполнения, пока ей не пришла в голову мысль подтекстовать мелодию следующими словами:



После этого ученик сразу понял характер мелодической линии и сыграл ее выразительно.

В пьесах, исполнимых попеременно обеими руками, надо обратить особое внимание на моменты перехода мелодии из одной руки в другую. Ученики имеют обыкновение при этом задерживать пальцы на клавишах дольше, чем нужно, в результате чего, например, в «Китайскую мелодию» Гедике вносятся следующие, несвойственные ей штрихи (ср. в примере 93а авторскую запись с последующим неверным исполнением пьесы, которое часто приходится слышать). Аналогичные задачи возникают при исполнении детской украинской песни «Іде, іде, іде» (сб. Б. Милеча «Маленькому пианисту», пример 93б) и многих других пьес с такого рода фактурой.



фортепианные произведения композиторов Татарии в репертуаре учащихся детских музыкальных школ (М., 1974); Кесевадзе Т. Г. Фортепианные произведения композиторов Грузии в репертуаре учащихся детских музыкальных школ (М., 1975); Толстых Н. П. Фортепианные сочинения французских композиторов XX века в репертуаре учащихся детских музыкальных школ и учащихся (М., 1976).

Ан. Александров.
«Кума»

Важную роль в полифоническом воспитании ученика играют обработки народных песен. Они помогают легче осмыслить выразительное значение полифонии, приближают к полифоническим особенностям народной музыки. Практика показывает, что ученики, воспитывающиеся с раннего возраста на образцах народного многоголосия, впоследствии значительно лучше воспроизводят полифонию и в сочинениях русских композиторов.

Превосходным образцом легкой обработки русской народной песни может служить «Кума» Ан. Александрова. В пьесе три раздела, как бы три куплета песни. В каждом из них один из голосов проводит неизменный лесенный напев. Другие голоса имеют характер подголосков; они обогащают мелодию, раскрывают в ней все новые черты.

Приступая к работе над пьесой, надо прежде всего познакомиться ученика с самой песней, поработать над исполнением ее на инструменте.

Осознать музыкальное развитие пьесы и выразительное значение полифонии в каждом из трех «куплетов» помогает образное представление содержания.

Первый «куплет» как бы воспроизводит образ Кумы, степенно заводящей разговор с Кумом. Подголоски в нижнем регистре отличаются плавностью, размеренностью и даже известной «чуждостью» движения. Их надо исполнять неторопливо, мягким, глухим звуком, добиваясь максимального legato. При работе над первым «куплетом» полезно обратить внимание ученика на характерную ладовую переменность, подчеркивающую народно-национальную основу пьесы:



Второй «куплет» значительно отличается от первого. Тема переходит в нижний голос и приобретает мужественный оттенок; ей вторит веселый и звонкий верхний голос. Ритмическое движение становится более оживленным, лад — мажорным:



В этом жизнерадостном «дуэте Кума и Куми» необходимо добиться рельефного звучания крайних голосов. Большую пользу может принести одновременное исполнение их учеником и педагогом — один играет «за Кума», другой «за Куми».

Заключительный «куплет» — самый веселый и оживленный. Движение восьмыми теперь становится непрерывным. Особенно большую выразительную роль в изменении характера музыки играет нижний подголосок. Он написан в духе типичных народно-инструментальных сопропозитивов, широко распространенных в русской музыкальной литературе:



Здорово-шутливый характер музыки подчеркивают мастерски вдетые в ткань пьесы имитации голосов.

Заключительный «куплет» наиболее сложен для исполнения в полифоническом отношении. Помимо сочетания в партии одной руки двух голосов, различных в ритмическом отношении, что нисколько не мешает и в предыдущих «куплетах», здесь особенно трудно добиться контраста между партиями двух рук: певучей legato в правой и легкой staccato в левой. Обычно не сразу дается ученикам и непринужденное исполнение перекличек голосов. Учить их можно следующим образом:



Изучение «Кумы» Александрова полезно во многих отношениях. Помимо воспитания полифонического мышления, навыков исполнения разнообразных сочетаний контрастных голосов, пьеса дает возможность поработать над певучей песенной мелодией и познакомиться с некоторыми стилистическими особенностями русской народной музыки.

И. С. Бах. С образцами баховской полифонии контрастного типа ученик начинает знакомиться по пьесам «Нотной тетради Анны Магдалены Бах». Характерным примером ее может служить Менуэт G-dur (№ 6 по названию избранных «Двенадцати маленьких пьес» из «Нотной тетради»)².

Как и в других сочинениях сборника, ведущий голос здесь верхний; он наиболее развит и индивидуализирован. Вместе с тем и второй — нижний — голос отнюдь не выполняет лишь роль сопровождения. Он имеет самостоятельную мелодическую линию, заключающую в себе, подобно верхнему голосу, характерные жанровые черты танца. Нижний голос дополняет верхний, придает общему движению более плавный характер. Как и обычно в контрастной полифонии Баха, нижний голос выходит на первый план в местах остановок верхнего. Кое-где между голосами возникают имитационные переклички:



Ученику легче понять содержание Менуэта и имеющиеся в нем полифонические задачи, исходя из характера танца. Возникшие художественные представления должны направить и определить собой всю работу над изучением пьесы: подсказывать требуемый звук, фразировку, ритмику. Важно познакомить ученика с особенностями музыкального строения многих менуэтов, в том числе и Менуэта G-dur (плавное начало мотива, «устремленность» к сильной доле второго такта и последующий мягкий свад звучности). Соответственно надо разъяснить ученику и характер фразировки в менуэтах этого типа (см. лиги, поставленные в примере).

После того как ученик познакомится с особенностями строения танца, ему становится понятной необходимость и мягкого исполнения начальных восьмых, и небольшого выделения сильной доли 2-го такта, и легкого звучания двух последующих долей. Он начинает понимать целесообразность смены пальцев на двух последних четвертях 2-го такта — звука соль (оба соль часто играют 1-м пальцем, вследствие чего последняя четверть становится «тяжелой»). Легче осваиваются и приемы исполнения: «объединяющее» движение к 5-му пальцу с постепенным подъемом запястья и последующее мягкое «собрание» руки во 2-м такте к 1-му пальцу. Понимание характера музыки дает также нужное представление о темпе исполнения: он должен быть подлинным, но не быстрым, иначе исчезает присущая менуэту плавность движения.

Наиболее сложные сочетания голосов — имитационные — можно представить как движения двух танцоров. Это обычно сразу же помогает выявить индивидуальные черты каждого голоса и сохранить их при исполнении двумя руками. При изучении Менуэта, помимо прочих методов работы, полезно играть его совместно с учеником, как в «Куме», меняя поочередно партии рук⁴.

Работа над Менуэтом полезна не только для ознакомления с контрастной полифонией и элементами имитационного письма. Она вводит в область старинной танцевальной музыки, воспитывает ритмическую гибкость.

В средних классах школы начинают проходить более сложные произведения Баха — «Маленькие прелюдии и фуги». Пьесы этого сборника очень разнообразны по содержанию и полифоническому строению. Наряду с образцами контрастной полифонии мы находим здесь и развитые произведения имитационного письма, близкие по строению к инвенциям.

И. С. Бах.
«Маленькая прелюдия» c-moll

² Принадлежность этой пьесы И. С. Баху ставится некоторыми исследователями под сомнение (см. Keller Hermann. Die Klavierwerke Bachs. Leipzig, 1950).

⁴ В отношении общего плана и отдельных деталей исполнения пьесы можно придерживаться редакции Л. Реймана (отдельное издание трех менуэтов из «Нотной тетради» в серии учебно-педагогического репертуара).

Рассмотрим одну из таких пьес — прелюдию e-молл № 7.

Подобно многим другим сочинениям сборника, она отличается исключительным лаконизмом и в то же время значительностью художественного содержания. Ее невнятная эстетическая тема проходит вначале в верхнем, затем в нижнем голосе — в мажоре и в мажоре (после второго проведения возникает еще неполная, обращенная тема). После этой экспозиционной части начинается разработка (в параллельном мажоре), основанная на имитациях элементов темы:

В заключение тема проходит в басу в главной тональности. Выполняя роль репризы, это проведение вносит в форму черты трехчастности.

При работе над полифоническим сочинением имитационного склада необходимо идти тему и проследить ее развитие во всех голосах. Разбор формы этим не должен ограничиваться. Надо возможно глубже вникнуть в процесс художественного развития тематического материала, осознать выражительное значение всех проведенных тем и интермедий.

После общего знакомства с музыкой надо приступить к тщательной работе над темой, отдельными голосами и их сочетаниями.

В теме прелюдии необходимо добиться плавности, мягкости звучания, хорошего legato.

Значительные трудности представляют некоторые сочетания голосов. В экспозиционной части обычно приходится много работать над партией правой руки. Выяснив характер исполнения верхнего голоса в 3-м и последующих тактах (как бы печальные вдохи), надо наметить фразировку (см. пример 101). Необходимо добиться нужной протяженности и различного звучания двух голосов — более светлого звука в верхнем голосе и очень мягкого в среднем. Эти голоса полезно сначала проиграть двумя руками, чтобы ученик мог лучше воспроизвести все тонкости звучания.

В средней части следует обратить особое внимание на рельефное выявление имитаций — сперва в нижнем, потом в верхнем голосе. Восьмые естественно исполнять legato, четверти — portato, вначале очень легко, потом, при нарастании звучности, — poco pesante.

В заключительной части трудна полиритмическая фигура в предпоследнем такте. Ее следует учить способом, указанным на с. 74.

Прелюдия e-молл хорошо подготавливает к более сложным сочинениям трехголосного имитационного склада и fugam. Помимо того, ее полезно пройти для развития туше legato и искусства фразировки.

Пьесы малой формы

Шуман.
«Первая утрата»

Среди многих пьес репертуара средних классов «Первая утрата» выделяется психологической глубиной и богатством оттенков настроения. Грустно-повествовательный характер музыки сменяется в середине кратковременным просветлением. В конце неожиданно возникают суровые интонации, как бы вызывающие представление о желании преодолеть чувство грусти. Все это усложняет задачу исполнителя. От него требуется не только умение красиво «елеть» на фортепиано, но и своим исполнением выразить глубину чувства, тонкие эмоциональные оттенки и внезапные смены настроения.

После ознакомления с характером музыки надо приступить к тщательной работе над отдельными фразами и голосами. Немалую трудность для ученика обычно представляет первая фраза:



Важно правильно почувствовать выразительный смысл начала первого мотива — характер грустного вздоха, подчеркнутого *fp* (мы уже говорили, что подобного рода обозначения отнюдь не всегда должны восприниматься как резкие акценты). Во 2-м и последующих тактах, основанных на принципе дополняющей ритмики, надо добиться общей текучести исполнения и вместе с тем надежного выделения мелодического голоса. В 5-м и 6-м тактах обычно приходится работать над связыванием повторяющихся звуков. Для достижения большего legato уместно применить помену вальцев.

Наиболее сложна в пьесе средняя часть. В ней надо обратить внимание на правильное голосоведение, и первую очередь на выдерживание и «дослушивание» звуков нижнего голоса. Некоторую помощь ученикам может оказать иное распределение фактуры в 22-м такте (см. пример 63). Немалую трудность для детей в средней части представляет также ритм. Достижение нужной гибкости исполнения, убедительных ускорений и замедлений темпа требует, как правило, тщательной работы над каждой фразой.

Обычно не сразу ученик может рельефно показать перелом в настроении, возникающий в репризе. Приходится работать над тем, чтобы аккорды / прозвучали очень решительно и были взяты одинаково коротко. Для достижения требуемой звучности аккорды надо извлекать «всей рукой», движением «прямо в клавиши». Педаль в этой пьесе следует использовать в конце первого и второго предложений первой части для соединения отдельных звуков гармонии в единое аккордовое сочетание, а также на последних аккордах репризы, чтобы придать им большую насыщенность.

Работа над «Первой утратой» очень полезна во многих отношениях. Она приучает к передаче глубоких, значительных музыкальных переживаний, ярких эмоциональных контрастов, воспитывает навыки, необходимые для исполнения певучих пьес, развивает ритмическую гибкость.

Чайковский.
Вальс
из «Детского
альбома»

В качестве образца танцевальной пьесы рассмотрим Вальс из «Детского альбома» Чайковского.

Что должно определять характер работы над таким рода произведением? Естественно — действующее в основе его танцевальное начало.



Вальс из «Детского альбома» разнообразен по музыке. Наряду с собственно вальсом в нем есть разделы с элементами характерного танца. Их ощущаешь в средней части (пьеса написана в сложной трехчастной форме).

Раскрыть ребенку эти особенности произведения удобно при помощи какого-нибудь образного сравнения. Можно, например, представить новогодний праздник и детей, танцующих вокруг

елки. Один веселый танец сменяет другой. Плавный, изящный вальс уступает место то танцу маленькой балерины, выделывающей зыбелы по, то немножко неуклюжей и смешной пляске ржущих (см. примеры 104, 105).

При работе над отдельными элементами ткани целесообразно начать с сопровождения; в нем рельефнее выдвигается танцевальное начало вальса, ощутив которое легче добиться нужной выразительности и в мелодии. Ясное представление пластики танца, его мягко скользящих, кружащихся движений помогает правильно исполнить вальсовый аккомпанемент — легко, с чуть заметной опорой на бас.

Специально надо работать над сопровождением во втором периоде, где оно состоит из двух линий — как бы протяжного «воплощенного» баса и коротких легких аккордов «альтов»:

104 [Довольно скоро]

Партию левой руки желательно выучить наизусть — не только для большей прочности запоминания, но и чтобы лучше слышать ее и добиться в ней более тонкой художественной отделки. Полным овладением партией левой руки мы бы считали такое ее значение, когда ученик может свободно, на память проаккомпанировать педагогу, исполняющему мелодию.

Работая над Вальсом, полезно отдельно поиграть и мелодию.

После того как ученик добьется музыкально-выразительного исполнения отдельных мотивов — мягкого, насыщенного звучания долгих синкопированных длительностей и их плавной связи с последующими, более короткими, — ему обычно не сразу удается их безостановочного дотяжения в вальсе.

Образное представление танца способствует более осмысленному исполнению штрихов во втором периоде. Конечно, одного этого недостаточно. Надо использовать соответствующие двигательные приемы — особенно важно обратить внимание на то, чтобы в быстром темпе кистевые движения были минимальными, — и применить аппликатуру, обеспечивающую выполнение штрихов (см. пример 104).

В Вальсе есть трудности полиметрического порядка. Для ученика представляет сложную задачу одновременное исполнение мелодии, расчлененной штрихами по два звука, и кантового сопровождения, в котором должен сохраниться трехдольный размер:

105 [Довольно скоро]

Разрешению этой задачи помогает правильное распределение внимания между партиями правой и левой руки. Легко убедиться, что в любом из четырехтактных построений средней части особенно трудны третьи такты, где сильная доля не совпадает с акцентом в мелодии. Естественно поэтому, что внимание исполнителя, прикованное преимущественно к партии правой руки, должно перед каждым третьим тактом переключаться на бас для подчеркивания сильной доли, а затем вновь на мелодию, чтобы сделать акцент на синкопированном звуке. Над этими, особенно трудными, тактами полезно поработать отдельно.

Выявлению танцевального начала следует подчинить и педализацию. В вальсах педаль обычно берется на первую долю и связывается нередко на вторую. Этим достигается подчеркивание баса и связывание его с последующим аккордом. Такая же педаль используется и в Вальсе из «Детского альбома». Брать ее иногда следует чуть позже баса, чтобы не «звипеть» мелодические звуки предыдущего такта.

Мы видим, что во всех разделах работы над вальсом исходным моментом является раскрытие танцевального начала, связанного в своей основе с метроритмическим строением и характером вальса. Аналогичным путем протекает изучение и многих других танцевальных произведений — более легких и более сложных.

**Кавалерский,
„Кавалерийская“**

К лучшим произведениям репертуара средних классов относится популярная «Кавалерийская» Кабалевского. Дети, особенно мальчики, ее очень любят и обычно с интересом работают над ней. Их привлекает и сам образ песни, вызывающий представление об отваге, героических подвигах мужественных патриотов, и мастерское его воплощение яркими выразительными средствами.

«Кавалерийская» — одно из тех сочинений, которые необходимо использовать в педагогической работе, чтобы знакомить ученика с художественным отражением советской действительности. Оно дает повод поговорить о воспронзведении образов буденовцев и чапаевцев в литературе, музыке и живописи, напомнить о Габдаре, пойти в музей и посмотреть картины Грекова, «с их безредемыми южными степями, охваченными революционным пожаром, красными всадниками, в дыму кровавых схваток мчащимися навстречу смерти и победе»¹. Песня ценна органической связью своего музыкального языка с советскими массовыми песнями 1920—1930-х годов.

Одна из труднейших задач, возникающих перед учеником в этом сочинении, — добиться хорошего ритма как в отдельных фразах, особенно при воспроизведении восьмых с точкой и шестнадцатых, так и в пределах более значительных построений:

106 Allegro molto (Очень быстро) 2/4 ♩

Two staves of musical notation for the piece 'Kavalerijskaja'. The tempo is marked 'Allegro molto (Очень быстро)' and the time signature is 2/4. The score shows a melody in the upper staff and a piano accompaniment in the lower staff, featuring eighth and sixteenth notes.

Ритмические недочеты, часто наблюдающиеся при исполнении «Кавалерийской» на эстраде, в большинстве случаев объясняются неправильной работой над пьесой: вместо того чтобы с самого же начала добиваться максимально совершенной ритмической четкости каждой фразы, ученик допускал, а педагог прощал недостаточную определенность, аморфность ритмики.

Важно также, чтобы в процессе работы в сознании ученика возможно резко «выгравировалась» динамика, от точного соблюдения которой зависит яркость художественного образа. Для этого надо в одних случаях добиваться рельефных контрастов

¹ Из Приказа Народного Комиссара оборон Совоюз ССР от 29 ноября 1934 года, отмечавшего заслуги выдающегося советского художника-баталиста.

между фразами, в других — осуществлять «аводы» в последующие построения путем указанных автором crescendo и акцентов.

Быстрый темп требует особой отточности движений рук исполнителя. Аккорды и отдельные звуки staccato мы рекомендуем исполнять как бы быстрыми «клеваниями» кисти. Пальцы при этом должны быть очень активными, цепкими, а запястья свободными.

В средней части надо добиться концентрации веса на пальцах, исполняющих мелодию, для чего ее полезно учить отдельно, полноручно опуская свободную руку на клавиши.

При окончательной отделке важно обратить внимание на последовательное нарастание эмоционального напряжения к концу пьесы: первая и средняя части исполняются в основном небольшим звуком, реприза же вся — *f*, а заключительный аккорд даже — *ff*.

Педаль надо использовать весьма экономно — кое-где для подчеркивания начала построений, отдельных акцентов и продолжительных звуков мелодии.

Работа над «Кавалерийской» может принести большую пользу в отношении идейно-эстетического воспитания ученика, а также развития энергии, ритмической упругости исполнения. Она подготавливает к исполнению пьес танкатного характера.

В мир жизни советских детей входит и миниатюра С. Насиде «Песенка маленького мастера»². Но это уже совсем иной образ, вдохновленный не воспоминаниями о героическом прошлом родины, а самой современной действительностью, атмосферой кипучего созидательного труда, окружающей с детства человека в нашей стране.

Пьеса Насиде представляет собой ценный художественно-инструктивный материал. В процессе ее изучения может развернуться интересная беседа о том, что значит настоящий труд, сколько в него вкладывается энергии, воли и любви к нему. Как в самом деле настойчив, упорен, а вместе с тем и увлечен своей работой маленький труженник!

107 Allegretto

Musical score for 'Pesenka malen'kogo мастера' (Allegretto). The tempo is marked 'Allegretto'. The score shows a melody in the upper staff and a piano accompaniment in the lower staff, featuring eighth and sixteenth notes. There are fingerings and accents indicated above the notes.

² Напечатана в авторской сборнике детских пьес и в серии «Современная фортепианная музыка для детей» 3 класс ДМШ. Сост. ред. и вст. статья Н. Колчевского. М., 1968.

Работу над песней надо, конечно, использовать и для пробуждения у детей интереса к богатейшему музыкальному искусству Грузии. Следует, в частности, сказать ученику, что мелодика песни близка народным песням, что в среднем разделе даже удаивляется сходство с напевом одной из шуточных грузинских песен, обработанных З. Палиашвили для смешанного хора и фортепиано¹.

Песня дает возможность познакомиться с приемом остинато, получившим широкое распространение в музыкальной литературе и используемым композиторами весьма разнообразно. Рассказав ученику об этом, уместно задать ему вопрос о том, какое выразительное значение имеет остинато в данной песне — в крайних разделах, в середине; порекомендовать некоторые другие образцы остинато для сопоставления. Словом, хотя бы еще на первоначальном уровне, создать проблемную ситуацию, способствующую активизации мысли учащихся².

Успешность исполнения песни во многом зависит от того, насколько ребенок с самого же начала осязает ее ритм — энергичный, чеканный, организованный строгой размеренностью движения, но отнюдь не механический. Надо помнить, что этот ритм призван передать радостное ощущение процесса труда, создать атмосферу праздничности, а не серых будней. Отсюда и воспроизведение остинатных фигур хочется слышать не монотонно-однообразными, а наполненными энергией «живой» ритмической пульсации. Каждая восьмушка staccato должна звучать очень отчетливо.

Мелодический голос исполняется, естественно, иначе. Уже в крайних разделах в нем есть элементы напевности. Это требует точного выполнения указанных лнз. В середине песни певучее начало доминирует. Создавая необходимый контраст звучания с крайними разделами, исполнителю надо остерегаться замедлять темп, что в таких ситуациях нередко имеет место.

Различие характера крайних разделов и середины можно подчеркнуть педагогу, начав ее впервые использовать с 19-го такта (ремарка cantabile). Возможен и вариант более обильной педалью, когда она берется на протяжении всей песни. В этом

случае в крайних разделах ее следует обычно нажимать несколько более активно и снимать быстрее, чем в певучих фразах середины песни.

Вариационные циклы

Работа над вариационным циклом

Сочинениям крупной формы, в отличие от миниатюр, свойственно большее разнообразие содержания, более протяженное развитие музыкального материала. В связи с этим при их исполнении труднее достигнуть единства целого и выявить характерные особенности отдельных образов и тем, чаще возникает потребность переключения с одной художественной задачи на другую, требуется больший объем памяти и внимания.

Среди произведений крупной формы в педагогическом репертуаре видное место занимает вариационный цикл. Своим образом их в том, что они сочетают в себе элементы как крупной, так и малой формы, поэтому и ученик, работая над ними, приобретает особенно разнообразные исполнительские навыки. Подобно миниатюре, каждая отдельная вариация требует лаконичного выражения, умения в немногое сказать многое. Вместе с тем при сочетании отдельных вариаций в единое целое учащийся сталкивается с только что указанными задачами, возникающими при исполнении сочинений крупной формы.

При работе с учеником над вариационным циклом важно подобно остановиться на теме — ее характере, строении.

Как известно, цельность вариационного цикла достигается в значительной мере тематическим единством. В некоторых произведениях варьируется мелодия темы, в других она остается неизменной и меняется лишь гармония и фактура. Нередко, как, например, в разбираемых ниже вариациях, оба эти принципа совмещаются в одном и том же произведении. Ученик должен знать, какой из двух принципов положен в основу разучиваемого им сочинения, и уметь находить в каждой вариации тему или ее элементы. Это поможет осознанно относиться к разбору текста и глубже проникнуть в содержание исполняемой музыки.

Большое значение для выявления формы цикла имеют цезуры между отдельными вариациями. Цезурами можно разредить вариации и объединить их, тем самым раздвигая или укрупняя форму; можно подчеркнуть значение отдельных вариаций, приковав к ним внимание слушателя предварительной, «настораживающей» цезурой. Мастерское владение этими тонкостями исполнения доступно лишь зрелому артисту, но учиться им надо уже со школьной скамьи.

¹ Об этом и о чертах национального своеобразия в детской музыке грузинских композиторов см. в упоминавшемся учебно-методическом пособии Т. Г. Келовдзе «Фортспилание произведения композиторов Грузии в репертуаре учащихся детских музыкальных школ».

² Психологи выделяют различные уровни создания проблемных ситуаций: 1) учитель ставит перед учащимся проблему, 2) учитель только указывает на проблему, ученик сам ее формулирует, 3) ученик самостоятельно выявляет и решает проблему (разумеется, и в этом случае за педагогом сохраняется общее руководство поисками учащегося). См.: Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии.

Рассмотрим процесс работы над вариационным циклом на примере Вариации на русскую тему Майкалара из третьей части «Новеллетт» оп. 8.

**Майкалар.
Вариации
на русскую тему**

Это сочинение — один из лучших образцов вариационного цикла в репертуаре средних классов музыкальной школы. Оно привлекает национальным характером тематического материала, яркостью и разнообразием художественного содержания, красочностью и эффектною пианистическою изложением. Включение его в репертуар ученика даст возможность поработать над исполнением и певучей песенной мелодии в сочетании с различными видами сопровождения, и над полифонией различного образа, и над преодолением некоторых пианистических трудностей.

В основу темы автором положена популярная в конце прошлого века песня «Катериночка»^{*}:



Грустная выразительная мелодия этой темы очень хороша. В ней ощущаешь и большую теплоту, и широту, словно взор охватывает бескрайнюю степь, расстилающуюся далеко-далеко вокруг.

Тема трудна для исполнения. В ней прежде всего нелегко добиться совершенного legato (ученики, например, часто недостаточно внимательно слушают шестнадцатые после восьмой с точкой и играют их грубо, в результате чего нарушается цельность мелодической линии). Но особенно трудно передать по-настоящему содержание темы, исполнить ее просто и задушевно.

Первая вариация имеет полифоническое строение, близкое к подголосочному складу. Почти неизменная тема проходит в басу, над нею свободно вьется сопровождающий голос. Тему не следует специально выделять, она и так рельефно выступает на фоне прозрачного верхнего голоса. Лишь тогда, когда тема переходит

в нижний регистр, ее надо сыграть более насыщенно и значительно:



При соединении темы с сопровождением ученикам особенно трудно добиться хорошего сочетания восьмой с точкой и шестнадцатой в теме с восьмой и двумя шестнадцатыми в верхнем голосе (2-й такт). Учить это место, помимо общеупотребительных способов, полезно путем вариаций звуков, но не в обычном порядке, а с конца — начиная с совпадающих звуков.

Этот метод может быть с успехом применен и в других произведениях, когда встречаются аналогичные сочетания голосов, например в Маленькой прелюдии Баха и-той.

В первой вариации трудно достигнуть гибкости ритма, особенно органичного замедления в третьей и четвертой фазах темы.

Если тему можно играть без педали, то в первой вариации педаль весьма желательна. Надо сказать, что в произведениях Майкалара педаль нередко расставлена чрезмерно обильно. Это имеет место и в некоторых старых изданиях Вариаций на русскую тему (например, указана совершенно излишняя педаль в 12-м такте второй вариации). В первой вариации педаль обычно используется в 15-м и 16-м тактах на басовой клавише, с тем чтобы лучше связать эту квинту в одно аккордовое сочетание с секстой в партии правой руки (здесь это особенно важно, так как бас берется после верхнего и среднего голосов аккорда).

Вторая вариация также полифонического склада, но полифония ее иного типа — это канон. Характер вариации мужественный, энергичный, что подчеркивается акцентами (в теме их не было):

^{*} Напев и слова песни любезно сообщили А. В. Руднев.



Учить вторую вариацию, как и первую, надо обычными приемами разучивания полифонии.

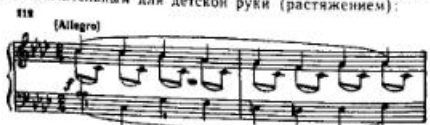
Третья, заключительная вариация длиннее предыдущих и разнообразнее по фактуре. Она очень эффектная и довольно трудная в пианистическом отношении. Работать над ней полезно не только обычным способом в медленном темпе, но также — играя пассажи по звеням в быстром темпе, постепенно объединяя соседние звенья (этот способ применим и в других случаях с аналогичной фактурой):



Кроме того, важно тщательно выучить отдельно партию левой руки, так как она образует основу пассажа.

При исполнении партии левой руки, однако, ни в коем случае не следует специально выделять. Ученики нередко именно так играют пассаж, не замечая того, что элементы темы содержатся в среднем из звуков триолет. Надо сказать, что в литературе часто встречаются случаи, когда в фигурации, распределенной между двумя руками, тематические элементы приходятся на метрически слабые звуки (см. среднюю часть сонаты op. 14 № 2 Бетховена, в детской музыке — Вариации Гнесиной G-dur). В подобных случаях тему не следует специально подчеркивать, поскольку на это нет соответствующих авторских указаний. Она должна быть лишь чуть выделена при помощи более глубокого звука.

Немалую трудность представляет средняя часть вариации вследствие изложения в партии правой руки двух голосов — певучей мелодии и прозрачного сопровождения (трудность еще увеличивается значительно для детской руки (растяжением):



В такого рода фактуре, как указывалось ранее (см. пример из пьесы «Шарманщик пост» Чайковского), необходимо использовать различные приемы для исполнения мелодии и сопровождения. Ведущий голос надо играть весомо, для этого его мелодию «тяжелыми», «мягко переступающими» пальцами, постепенно вводя звуки сопровождения. При этом руку во время упражнения надо все время «собирать» в сторону 5-го пальца. Сопровождение вначале полезно выучить легким staccato.

В заключение вариаций на фоне аккордов вновь проводится тема в сокращенном и несколько измененном виде. Гармонизация придает ей оттенок торжественности и спокойствия.

При окончательной отладке формы необходимо еще раз уточнить развитие основного образа, характер которого постепенно видоизменяется. В связи с этим важно окончательно продумать темп исполнения. Как и в большинстве вариационных циклов, здесь уместны в отдельных вариациях темповые отклонения. Имеющиеся в нотах метрономические обозначения надо рассматривать как очень приблизительные. Так, например, темп можно было бы сыграть несколько медленнее указанного темпа, а канон подвижнее темп.

В Вариациях Майкелара имеют большое значение цезуры. Необходимость некоторого дополнительного дыхания между темой и первой вариацией, а также между всеми последующими вариациями везде указана автором при помощи фермат, за исключением одного случая — цезуры перед заключительным проведением темы. Между тем небольшая остановка здесь решительно необходима, и это надо разъяснить ученику. Без нее окажется «скоканным» все заключение цикла.

Сонатини

Работа над сонатини. Мейер. Сонатина C-dur № 1, первая часть

Большое значение для развития ученика имеет работа над сонатой — одной из самых важных форм музыкальной литературы. В этой форме написаны произведения различных стилей. Не имея возможности касаться всех ее разновидностей, остановимся на одной, имеющей особое значение в педагогической практике. — на сонатной форме венских классиков.

Подготовительным этапом к сонатам Гайдна, Моцарта, Бетховена служат классические сонатини. Они знакомят учащихся с особенностями музыкального языка периода классицизма, воспитывают чувство классической формы, ритмическую устойчивость исполнения. Благодаря исключительной лаконичности фортепьянной «инструментовки» малейшая неточность звуковыведения, невниманье к штрихам,

передерживание или недодерживание отдельных звуков при исполнении этих произведений становятся особенно заметными и нестерпимыми. Вследствие этого классические сонатины чрезвычайно полезны для воспитания таких качеств, как ясность игры и точность выполнения всех деталей текста.

Рассмотрим в качестве примера процесс работы с учеником над первой частью сонатины Моцарта C-dur № 1.

Сонатини Моцарта принадлежат к числу лучших образцов этого жанра. Присущая им эмоциональная контрастность, столь характерная для творчества композитора, нашла выражение в большом тематическом разнообразии (особенно в allegro и рондо) и тем самым способствовала значительному развитию формы сонатины. Вследствие этого при исполнении сонатины Моцарта отчетливо проявляется основная трудность волеования сонатной формы — выявление контрастных образов и наряду с этим соблюдение единства целого.

Первая часть сонатины C-dur выделяется исключительной цельностью и вместе с тем разнообразием тематического материала. Энергичные призывно-фанфарные октавы начала сонатины сменяются фразой задорно-шутливого характера. Вслед за этим возникает два лирических построения, внутри которых в свою очередь происходят смены настроения:

114



Разработки в настоящем смысле слова в сонатине нет. Вместо нее дано измененное повторение экспозиции (это приближает сочинение по форме к так называемой старинной сонате). В конце имеется стретта, придающая первой части еще более энергичный характер.

Важно, чтобы ученик сразу же почувствовал жизненную основу этой чудесной солнечной музыки. Надо увлечь его в мир моцартовского творчества, глубоко и вместе с тем очень доступного. Полезно знакомить ученика с некоторыми другими сочинениями великого классика, в том числе с оперными из опер. Это сделает более близким содержание и непрограммных инструментальных произведений Моцарта.

После ознакомления с характером музыки и формой сонатины следует перейти к тщательной работе над отдельными темами и добиться возможно более отчетливого выявления индивидуальных особенностей каждой фразы.

Большие трудности обычно возникают уже в начале сонатины при раскрытии характера контрастных построений.

Вступительные октавы исполняются очень решительно и энергично. Их монолитность достигается «плотностью» звучания всех голосов. Следует обратить внимание на отчетливое звучание баса, придающего этим октавам устойчивость и насыщенность.

Второе построение требует остроты звучания, и не столько громкого звука (оттенок *f* здесь сохраняется), сколько звонкого. Надо добиваться также большой ровности звучания восьмых.

Если в первом построении учащиеся иногда недостаточно полно берут бас, то во втором они часто мало обращают внимания на верхний голос, вследствие чего не достигается нужный блеск и яркость звучания. Напомним в этой связи о том, что внимательное отношение к звучности каждого голоса при параллельном движении имеет большое значение.

Перед третьим построением главной партии, контрастирующей с предыдущими своим мягким певучим характером, особенно

113



Прелестная побочная партия полна типично моцартовской грации и задушевной лирики:

важна мгновенная исполнительская перестройка. Необходимо же только начать новую фразу очень мягко, с тем чтобы сделать в дальнейшем нарастание звучности, но и — что особенно следует подчеркнуть — ясно представить внутреннее движение к кульминации, так как без этого мелодия, выписанная полифоническими нотами, может прозвучать недостаточно связно и цельно.

Одним из существенных элементов является переход от унисонного изложения к гармоническому с элементами полифонии. В связи с этим перед исполнителем возникают новые задачи. При работе над четвертым построением, например, важно проследить за рельефным разделением среднего и верхнего голосов. Вступлению верхнего голоса не должно звучать как продолжение среднего, что иногда слышится в учебническом исполнении. Верхний голос надо исполнять другим звуком — можно сыграть его несколько светлее и напевнее.

Мы уже говорили о том, что произведение венских классиков представляют собой превосходную школу для воспитания точности исполнения. Ярким образом этого может служить разбираемая сонatina. Работа над ней представляет педагогу не мало случаев практически показать ученику, как, например, важно полное соответствие движений правой и левой руки при параллельном движении или как искажает энергичный характер музыки передерживание звуков последних четвертей во втором и третьем построениях. Третий такт четвертого построения может наглядно показать важность точного выполнения пауз и столь типичных для классической музыки штрихов.

Работая над побочной партией, ученик знакомится с характером исполнения лирических мелодий Моцарта, требующих мягкой певучести, легкого прозрачного звука. Весьма важно в них правильно почувствовать и выявить выразительное значение штрихов.

Надо обратить внимание ученика и на очень типичное для моцартовских мелодий сопровождение в виде «альбертиновых басов». Полезно указать на то, что сопровождение это должно исполняться мягко, плавно, с чуть заметной опорой на бас и очень прозрачно: никакие звуки ни в каком случае не следует задерживать пальцами.

Ученик должен знать, что в классических сонатинах педаль используется относительно мало. Так, при исполнении сонатины C-dur в побочной партии для большей певучести мелодия можно взять короткую педаль на половинных нотах. Педаль уместна и при исполнении некоторых других построений: октава в главной партии, синхронизированных аккордов в конце экспозиции и репризы. Надо, однако, обратить внимание ученика на то, что педаль нигде не должна быть густой и затуманивать ясность линий и сопровождения.

Работу над отдельными построениями в дальнейшем необ-

можно сочетать с их объединением. На данном этапе одной из важнейших задач в классических сонатах и сонатинах является достижение темпового единства. О том, какие пути для этого можно рекомендовать, уже говорилось в предыдущей главе.

Этюды

Работа над этюдом Систематическое прохождение этюдов необходимо для успешного развития ученика. Значение этого жанра заключается в том, что этюды позволяют сосредоточиться на разрешении типичных исполнительских трудностей и что они сочетают специально технические задачи с задачами музыкальными. Тем самым использование этюдов создает предпосылки для плодотворной работы над техникой.

Чтобы извлечь из этюда максимальную пользу, важно обратить внимание не только на чисто технические задачи, но и на возможно более тщательную музыкальную отделку произведения. Надо помнить, что работа над хорошим качеством звучания, над фразировкой даже в самых, казалось бы, элементарных технических фигурах, воспроизведение всех деталей голосоведения — все это в большой степени способствует успешному преодолению технических трудностей. Ученику надо проникнуться мыслью, что достижение нужной беглости в этюде, как и в любой песне художественной литературы, — не цель, но лишь средство для выразительного, красивого исполнения сочинения.

Специальное значение этюдов вызывает необходимость особо пристального внимания к разрешению имеющихся в них технических трудностей. Для того чтобы эта работа велась более осознанно, важно составить о них вполне ясное представление. Поэтому при знакомстве с новым этюдом, помимо обычного разбора нотного текста, полезно проработать разбор специально технического — выяснить характерные, с этой точки зрения, особенности его фактуры. В работе над преодолением технических трудностей следует использовать всевозможные приемы: проигрывание в различных темпах, вычленения, ритмические варианты, транспонирование всего этюда или отдельных его построений в другие тональности, специальные упражнения и т. д. Нет нужды, однако, в каждом этюде обязательно использовать все эти способы. Надо выбрать те, которые наиболее полезны в том или ином случае и всего быстрее ведут к осуществлению намеченной цели.

Этот этюд — меланхоличный, задорный, язвительный — нравится детям и часто используется в педагогической практике.

Хорошим подготовительным упражнением к этюду может служить исполнение пассажира пер-

**Гласная.
«Меланхолический этюд
для начинающих»,
№ 22**

вого такта предписанными пальцами с различных ступеней гаммы в одной-двух тональностях, например в C-dur, G-dur. При исполнении упражнения, так же как и впоследствии самого этюда, надо проследить за плавностью перехода из партии левой руки в партию правой; палец с последней клавиши первой группы шестнадцатых (в данном случае I-й) ни в коем случае нельзя задерживать дольше, чем нужно. Каждый палец должен быть очень активным; необходимо, кроме того, и небольшое «объединяющее» движение руки.



Важно обратить внимание на плавное снятие и освобождение руки, исполняющей первую группу шестнадцатых. У детей в такого рода последованиях часто наблюдается напряжение и в играющей руке вплоть до судорожного скрючивания пальцев. Необходимо с первых же шагов обучения бороться с этим недостатком, так как он является значительной помехой для правильного двигательного развития ученика.

Аккорды исполняются легкими, «пружинящими» движениями. Пальцы при этом должны быть активными и словно схватывать аккорд, что придает большую точность звукоизвлечению и отчетливость звучанию.

Уже в младших и средних классах школы необходимо уделить большое внимание таким важным элементам техники, как гаммы и арпеджио. Для работы над ними используются различные этюды, в первую очередь Черни. Большинство многочисленных этюдов этого автора служит развитию мелкой пальцевой техники — быстроты, ровности и отчетливости исполнения. Особенно полезны они для тренировки в гаммах — в том виде техники, которому Черни придавал огромное значение.

Многие этюды Черни не лишены и художественных достоинств. Примером такого сочинения может служить № 23 из I тетради избранных этюдов Черни под редакцией Гермера, использующий во II—III классах школы:



Этюд этот, задорно-скерциозного характера, разнообразен по фактуре. Он подготавливает не только к гаммам и арпеджио, но и к аккордам, к трели.

Первая фигура в партии правой руки очень полезна в том отношении, что помогает лучше услышать и научиться яснее играть третий и четвертый звуки в коротких четырехзвучных арпеджио, которые нередко учениками «недобираются». Исполнять эти фигуры надо отчетливо, очень звонко, активными пальцами, при участии небольшого кистевого движения на звуках staccato. Полезно использовать подготовительные упражнения: проиграть те же фигуры с отдельных звуков различных трезвучий — основного тона, терции, квинты.

Гаммы в этюде даны в виде небольших отрезков протяжением в одну октаву. Помимо этого имеются пассажи из позиционных фигур. Учить все эти последования надо в медленном темпе и методом вычленил:



При подкладывании I-го пальца необходимо добиться того, чтобы движения его были плавными и он опускался из клавишу без толчка.

Среди наиболее трудных последований шестнадцатыми надо отметить следующие такты в партии левой руки:



Учащиеся часто недоиграют или переиграют трель, иногда «комкают» ее. Для устранения этих недостатков надо наметить опорные точки — особенно важно ясно ощутить и отметить легким акцентом момент смены движения, приходящийся на сильную долю такта (см. пример 118). Подобное укрепленье леворотных точек полезно делать во многих пассажах, например в этюде № 4 второй части того же сборника.

Большое значение в разбираемом этюде имеет правильное исполнение аккордов.

Аккорды staccato надо играть легко и остро, аккорды четвертными и половинными — полно, погружая руку в клавиатуру.

В целом этюд должен прозвучать очень жизнерадостно и ритмически упруго.

После того как ученик ознакомится с формой, надо перейти к выявлению плана исполнения.

В «Охотничьей перекличке» нет резких контрастов, вся пьеса выдержана примерно в одном характере. Однако единственное авторское обозначение динамики — *f*, поставленное в начале пьесы, все же слишком общее, и, во избежание монотонности, звучность должна быть более разнообразной. Полезно предложить учащемуся самому внести те или иные оттенки — это повысит его интерес к работе и сделает исполнение более осмысленным.

Приведем один из возможных вариантов исполнительского плана.

Тема играет бодро и звонко — словно слышатся призывные звуки охотничьего рога, далеко разносящиеся поутру в прозрачном осеннем воздухе. Ответ вторит теме, как другой инструмент, более густой и насыщенный по тембру. Радостно соревнуясь друг с другом, звучат в высоком регистре имитации противосложения.

Постепенно охота как бы удаляется. В начале разработки тема в *C-dur* исполняется несколько приглушенно, словно звуки рогов из лесной долины; сопутствующее ей противосложение — мягко и глухо.

Вскоре звучность нарастает. Перекличка рогов становится все более отчетливой и звонкой. Ученику можно подсказать образ оживленной кавалькады, быстро приближающейся и внезапно останавливающейся.

После выяснения плана интерпретации надо добиться выразительного исполнения темы и каждого голоса. Обычно приходится работать над четкостью и ровностью звучания релетивий. Большое значение при их исполнении имеет удачно подобранная аппликатура. Ввиду довольно быстрого темпа и обычно еще недостаточного развития на этом этапе обучения кистевой техники лучше использовать подмену пальцев.

В последующей работе над сочетанием голосов надо обратить внимание на их различия по тембру, динамике и характеру туше. Эти различия особенно отчетливо проявляются при стреттном проведении тем. В то время как в первом голосе проводится второй мотив темы, исполняемый четким *legato diminuendo*, в нижнем голосе звучат *non legato crescendo* четверти первого мотива, устремляющиеся к кульминационной ноте до первой октавы:



Изучение «Охотничьей переклички» не только подготавливает ученика к более сложным фугам и дает навыки работы над двухголосной имитационной полифонией, но и воспитывает энергию исполнения, упругость ритма, отчетливость звука.

**И. С. Бах.
Трехголосная
инвенция
a-moll**

В качестве примера произведения трехголосного имитационного письма рассмотрим инвенцию И. С. Баха *a-moll* (автор озаглавил трехголосные сочинения сборника симфониями, но инвенциями).

Бах предназначал инвенции для обучения исполнению на клавире полифонических произведений — двух-, а затем и трехголосных. Важнейшей задачей при этом он считал приобретение учеником певучей манеры исполнения. Помимо того, Бах рассматривал инвенции как пособие по композиции. Они должны были служить образцами для анализа и способствовать развитию композиционной техники в области полифонии.

Подобно другим сочинениям Баха, инвенции почти совершенно лишены авторских указаний относительно характера исполнения. Поэтому при работе над ними особенно существенным становится вопрос редакций. Педагог должен изучить основные редакции сборника и использовать все ценное, что в них содержится.

Наибольшее распространение в нашей педагогической практике получили редакции инвенций Бузони, Черни и Гольденвейзера.

А. Б. Гольденвейзер поставил перед собой задачу прежде всего дать выверенный по первоисточнику авторский текст. Это было важно потому, что в распространенной редакции Черни имеется ряд текстовых неточностей, вплоть до неверных нот. Редактор подробно выписывает аппликатуру и дает расшифровку украшений. Характер исполнения он указывает лишь в общих чертах, поэтому при работе с учеником возникает необходимость дополнений в отношении динамики и фразировки.

Редакцию Черни следует признать во многом несовершенной. Помимо неточности ее текста, ряд произведений, особенно серьезных по характеру и значительных по содержанию, раскрываются в ней недостаточно глубоко (трехголосные инвенции *f-moll*, *a-moll*). Черни часто «мельничит» динамический план, вследствие чего нечетко вырисовывается форма сочинения. Обилие динамических «вилочек» придает излишнюю «волнообразность» фразировке; почти неизменно встречающиеся в конце произведений *ritato* и *diminuendo* — даже в инвенциях энергичного характера — «приглаживают» стиль Баха. Фразировка нередко указана чрезмерно эскизно, и ее приходится дополнять.

Вместе с тем было бы неверно полностью зачеркивать редакцию Черни. В ней есть и много убедительного. Привлекает в этой редакции стремление раскрыть певуче возможности инструмен-

та и тем самым воплотить указания автора, данные им в заглавии сборника.

Редакция Бузони значительно подробнее, тщательнее и художественно содержательнее редакции Черни. Не ограничиваясь обстоятельным указанием оттенков исполнения и аппликатуры, Бузони словесными пояснениями и в подстрочных примечаниях раскрывает характер произведения. По сравнению с Черни, трактовка Бузони отличается большей мужественностью, энергией, широтой динамики. В этом смысле она нередко ближе нашим представлениям о стиле Баха.

Однако и редакция Бузони не всегда представляется убедительной. В своем стремлении раскрыть в творчестве композитора мужественное начало Бузони иногда теряет чувство меры. Порой он преувеличивает значение *non legato*. Нельзя не упрекнуть Бузони еще и в том, что он при редактировании инвенции опускает баховские обозначения мелизмов и выписывает украшения нотами непосредственно в тексте. Это лишает ученика возможности ознакомиться с принципами расшифровки орнамента и вносит в редакцию черты догматизма: приходится руководствоваться только предписанным способом исполнения. Между тем именно область орнаментики допускает особенно большую свободу, и одно какое-либо толкование даже крупного специалиста нередко вовсе не является единственно возможным и наилучшим в том или ином конкретном случае. Поэтому гораздо целесообразнее, как это сделано в редакции А. Б. Гольденвейзера, давать в тексте авторские обозначения мелизмов, а рядом приводить их расшифровку.

В целом про редакцию Бузони можно было бы сказать, что она, подобно компасу, будучи в опытных руках, приведет к желанной цели. Но, как и в каждом компасе, в них необходимо делать поправки, и порой довольно значительные, — «на склонение». У Бузони оно выражается в том, что, борясь против сентиментальности, он иногда придает лирическим произведениям несвойственную им суровость и даже жесткость. Кроме того, у него проявляется порой замена естественного в том или ином случае *legato* — *non legato*.

Перейдем к инвенции *a-moll*.

По сравнению с рассмотренными ранее полифоническими произведениями, она значительно сложнее по содержанию и строению. Это — целая миниатюрная поэма, исполненная глубоким человеческим чувством.

Мягко и грустно, как печальное повествование, возникает первая тема. Она напоминает мелодии некоторых славянских песен.



При втором проведении темы (в среднем голосе) в ней ощущается большая интенсивность лирического чувства. Песенное начало, лежащее в ее основе, словно постепенно «распевается»:



Вслед за небольшой интермедией — нежным диалогом верхнего и среднего голосов — начинается третье проведение темы в басу. Звучащая теперь в густом насыщенном регистре, она приобретает суровый характер.

Новая интермедия, выходящая оттолок просветления, приводит ко второму разделу инвенции (средняя часть). По сравнению с экспозицией он более динамичен, больше насыщен тематическим материалом.

В начале средней части впервые утверждается мажорная тональность — *C-dur* — и появляется вторая тема — светлая, мужественная, основанная на воле восходящего и нисходящего трезвучий:



Светлый образ начала средней части получает дальнейшее развитие во втором совместном проведении двух тем в более высоком регистре.

После этой первой динамической волны возникает вторая, сходная по строению, звучащая драматически в *d-moll*.

В следующей затем третьей и последней волне разработки Бах применяет новые динамизирующие средства: новый тематический материал и стрелитное проведение тем.

Введенная мелодическая фигура с тридцатьвторыми не является столь развитой темой, как предыдущие:



Обладающая большой ритмической упругостью, она выполняет в сочинении все же весьма важную роль.

Вскоре после появления этой темы возникает первая стретта. Именно здесь находится кульминация средней части.

Реприза существенно отличается от экспозиции. Динамичное проведение всего предшествующего тематического материала, новая стретта, с иным — более широким в отношении регистра изложением первой темы, «перезвоны» тридцатьвторых — все это придает минорной репризе бодрый, энергичный характер.

В существующих редакциях эта инвенция получила очень различную и частично неприемлемую трактовку.

Удачно определен ее характер Гольдштейнсом: «Andante (текуче)». Вполне соответствуют духу сочинения и указания Бузони: «Спокойно и серьезно». С обозначением же Черни: «Allegretto» — никак нельзя согласиться. Оно мельчит и искажает содержание произведения.

Певучему характеру первой темы противоречит ремарка Бузони: «Non troppo legato». Неубедительна и фразировка Черни, придающая музыке черты изысканной танцевальности:



Наиболее естественно первую тему исполнить *legatissimo*, на одном дыхании, как протяжную песню.

Вторую тему представляется целесообразным играть менее связано, чем первую, но все же не *non legato*, как рекомендует Бузони: это несколько нарушает ее величавый характер. Можно рекомендовать при исполнении не отрывать пальцы от клавиш и несколько подчеркивать каждый звук. Во второй теме необходимо обратить внимание на то, чтобы синкопы не искажали ее метра и не превратили трехдольного размера в двухдольный. Для этого следует несколько отметить вторую долю такта.

После того как ученик ознакомится с тематическим материалом и плавом исполнения, надо приступить к работе над отдельными голосами и их сочетаниями. В этот период важно тщательно

продумать аппликатуру, с тем чтобы, используя наилучшим образом индивидуальные особенности руки ученика, обеспечить возможно более совершенное выполнение требуемых художественных задач.

Проблема аппликатуры с особой остротой возникает в полифонической музыке при исполнении двух и большего количества голосов в партии одной руки, то есть практически в произведениях трех-, четырех- и пятиголосных. Наибольшие трудности представляют построения, требующие максимального *legato*. Именно в них обычно приходится использовать те более сложные аппликатурные приемы, о которых шла речь в четвертой главе, — беззвучную подмену, переключивание, скольжение пальцев.

В инвенции a-moll эта аппликатура находит широкое применение.

Одно из наиболее трудных мест в отношении аппликатуры — первое проведение второй темы. Каждый из редакторов — Гольдштейн, Бузони, Черни — предлагает здесь различные варианты аппликатуры (см. пример 123).

Все три варианта имеют общий недостаток: они не сохраняют неизменной позицию руки, хотя это подсказывается строением мелодической линии. Более целесообразная аппликатура — переключивание во втором такте 4-го пальца через 5-й (см. верхний вариант в примере 123). Этот вариант обычно не представляет особого затруднения, если играть 4-м пальцем дальше от переднего края клавиши, чем 5-м, и сочетать движение 4-го пальца с перемещением руки в глубину клавиатуры.

В трехголосной полифонии учащийся сталкивается с новой задачей, имеющей непосредственное отношение к аппликатуре, — с распределением среднего голоса между партиями правой и левой руки. От удачного разрешения этой задачи нередко зависит точность и плавность голосоведения.

В инвенции a-moll о распределении рук следует подумать в нескольких построениях, например уже во втором проведении темы. В существующих редакциях в этом месте даны различные варианты, требующие значительного развития техники скольжения пальцев. Так, Черни рекомендует исполнять тему, начиная со звука ля и до конца, правой рукой. При такой аппикатуре I-й палец должен «сползть» с *соль* на *фа-диез*, что не всем ученикам удастся выполнить достаточно плавно. Более удачным нам представляется вариант, предложенный М. В. Виноградовым (см. пример 122).

После установления аппликатуры и распределения среднего голоса между партиями правой и левой руки надо добиться выполнения намеченных художественных задач в отношении отдельных голосов и их сочетаний: певучести звука, дифференциации звучности голосов, последовательного изменения характера темы и т. д. Важно особенно тщательно работать над местами перехо-

да среднего голоса из партии правой руки в партию левой и обратно, а также одновременного проведения одной рукой двух голосов, так как здесь обычно труднее всего достигнуть плавности голосоведения.

На завершающем этапе работы необходимо продолжать отработку деталей голосоведения, но главной задачей в этот период становится нахождение нужного ансамбля звучания голосов и более тонкая художественная отделка. Хочется еще раз указать на необходимость особого внимания к развитию тем и изменению их выразительного значения. Только при этом условии исполнение инвенции станет осмысленным, напоминающим увлекательное, последовательно развивающееся повествование.

Инвенцию a-moll играют уже в последнем классе школы (иногда и на первом курсе училища). Подобно другим, более трудным произведениям сборника, она непосредственно подводит ученика к изучению «Хорошо темперированного клавира».

Пьесы малой формы

**Чайковский,
«Белые ночи»**

Пьесы из «Времен года» исключительно полезны для художественного и пианистического развития ученика. Приступая к работе над ними, важно рассказать ученику о содержании всего цикла, о его художественном значении, провести параллели с произведениями русской литературы и живописи. Привлекая выдержки из писем Чайковского, надо глубже познакомиться ученика с творческим обликом композитора, показать, как он страстно любил родину, «русского человека, русскую речь, русский склад ума, русскую красоту лиц, русские обычаи», как глубоко чувствовал поэзию природы средней полосы России, какие «неизъяснимо сладкие» ощущения вызывал в нем «русский родимый пейзаж».

Пьеса Чайковского пробуждает ассоциации с образами белых ночей, запечатленных в произведениях русского искусства. В памяти возникают не только стихи Фета, избранные в качестве эпитафия, но и образы гениальной пушкинской поэмы:

Люблю тебя, Петра творенье...
Твоих задумчивых ночей
Прозрачный сумрак, блеск безлунный...

С исключительной выразительностью Чайковский воплотил поэзию русских белых ночей. Его музыка вызывает образы тишины засыпающей природы, бледного, чуть подернутого отсветом угасающей зари неба. Это не только пейзажная зарисовка, но прежде всего чувства человека, навеянные картинами природы. Точнейший музыкант-психолог, Чайковский с поразительной чув-

костью запечатлел почти неуловимые и ускользающие, как ночные тени, ощущения, вызываемые этим поэтичным миром. Только проникнув в них, можно правдиво передать сущность музыкального образа, добиться нужных красок, тонких ритмических отклонений. В этом должна заключаться первая и главная задача педагога, когда он работает с учеником над «Белыми ночами».

Первый раздел пьесы — *Andantino* — носит спокойный лирико-созерцательный характер. На фоне нежных, хрустально-прозрачных аккордов мягко и ласково звучит выразительная мелодия:

126 *Andantino*

В ней ощущаешь словно поднимающуюся и постепенно переполняющую душу волну светлого чувства, «глубину наслаждения» от общения с природой, о чем Чайковский писал в письмах. Двукратно возникающая мелодическая волна подводит к генеральной паузе. Наступает миг, когда, кажется, все приостановилось — движение мыслей, чувств, даже самого времени. Это момент полного покоя, восторженного созерцания окружающей красоты.

Некогда Горький восторгался тем, как Рахманинов «слышит тишину». Этому слышанию автор «Сирени» и «Здесь хорошо» научился, конечно, во многом от Чайковского, от таких его сочинений, как «Белые ночи».

После паузы — мига «звучащей тишины» — открываются совсем особые, таинственно-ночные образы:



В репризе Andantino краски сгущаются, музыка приобретает более умиротворенный, величаво-торжественный характер:



Внезапно в этом мире спокойствия и тишины возникают новые образы, исполненные трепетности и душевного стремления (второй раздел пьесы — Allegretto giocoso). Они ярко передают нисходящими интонациями мелодии, звучащей на фоне пульсирующего сопровождения шестнадцатых (см. пример 30).

После длительного динамического нарастания возникает яркая кульминация, полная света, чисто русского размаха и широты:



После кульминации эмоциональное напряжение постепенно ослабевает. Репризное повторение первого Andantino возвращается к образам покоя и тишины.

«Белые ночи» могут служить отличным образцом для ознакомления ученика с некоторыми характерными чертами стиля композитора.

Как и в большинстве других пьес из «Времен года», в «Белых ночах» ярко проявляется свойственное мелодиям Чайковского сочетание песенности, широты развития и своеобразной декламационности, речитативной выразительности. Оно придает музыке особую проникновенность, теплоту, вызывает представление как бы непосредственного высказывания человеческого сердца. Декламационное начало получает выражение в большом количестве штрихов. Они имеют интонационный характер и отнюдь не должны разрывать мелодическую линию, как часто случается в исполнении придежных, но музыкально малоразвитых учеников.

Надо обратить внимание на полифонию пьесы, присущую и другим сочинениям Чайковского. Имеющая характер то подголосков, то имитаций, она динамизирует развитие и придает ткани большую мелодическую насыщенность.

В старших классах школы учащиеся уже знакомятся с симфонической музыкой Чайковского. Это помогает им осознать связи между его оркестровыми и фортепианными сочинениями: стремление композитора во многих пьесах выйти за рамки камерно-интимного стиля, использование ярких кульминаций, красочных оркестровых звучностей, оркестровых штрихов.

Остановимся на некоторых исполнительских задачах, возникающих в пьесе в связи с раскрытием ее образа.

С самого же начала важно обратить внимание на развитие мелодической линии. Уже в первых тактах должна ощущаться внутренняя устремленность музыки, иначе первые построения могут «рассыпаться» на отдельные мотивы. Объединяющим началом служит мелодия. Ее нельзя выделять, подчеркивать, она должна как бы сама собой мягко просвечивать сквозь легкую

ткань артефактов. Все время ощущая ее постепенное движение вперед, необходимо слегка «наметить» указанные автором штрихи, выявляющие в ней элементы речевой выразительности и придающие ей особую проникновенность, характер «говорящей» мелодии.

Мелодическому развитию должны быть подчинены и различные элементы выразительности: возникающие интонации, передающие мелодическое движение в другие голоса, небольшое нарастание звучности, а во втором предложении и едва заметное ускорение темпа, компенсируемое последующим *ritardando*. Все оттенки, однако, должны иметь характер скорее намека, мысли, высказанной про себя; это словно внутреннее развитие чувства, а не внешнее его проявление.

Одно из наиболее тонких в звуковом отношении мест пьесы — срединное построение *Andantino* (пример 127). Здесь надо поискать звучности нежных, таинственных. Важно обратить также внимание на педализацию. Педаль способствует большей звонкости и «серебристости» звучания красочного аккорда *B-dur*. Последующие нисходящие восьмые *trioletto* желательнее также сыграть на педали, но очень прозрачной (можно использовать и левую педаль). Это смягчит звучность и придаст ей «завуалированный», фантастический характер.

Следующий затем аналогичный двутакт, в котором предшествующее построение смещается на октаву вниз, естественно сыграть иначе. В более густом, «теплом» регистре хочется изменить характер мелодической линии, сделать ее более речевой, декламационной. Еще более прозрачной должна здесь быть педаль.

В репризе *Andantino* перед наступающим переломом в музыкальном развитии надо добиться ощущения полной и душевной умиротворенности. Звучность аккордов становится более насыщенной, напоминая звучание медных инструментов (пример 128). Педаль, как и обычно при переходе в низкий регистр, придается медяк несколько чаще. При помощи педали можно обеспечить более плавное соединение повторяющихся звуков мелодии.

Средняя часть наиболее развита в полифоническом отношении. В партии правой руки следует обратить внимание на то, чтобы звуки среднего голоса не прозвучали как мелодические (с таким недостатком часто приходится сталкиваться при исполнении «Белых ночей»).

Если говорить о дальнейших трудностях *Allegro giocoso*, то надо указать на подход к кульминации и исполнение самой кульминации. Как уже говорилось, для более точного расчета силы звучности при длительных нарастаниях полезно наметить несколько динамических волн. В данном случае их может быть три (большее дробление приведет к измельченности динамического плана): первая — такты 34—37, вторая — 38—41, третья — 42—44. Надо сказать ученику, что в каждой волне ее начало целесооб-

разно исполнять немного громче, чем в предыдущей, и постепенно доводить до большей звучности.

Центральная кульминация должна прозвучать ярко и полнозвучно. Сочное звучание мелодии требует большой насыщенности *фа-диез*. Остальные шестнадцатые надо исполнять тише, чтобы не заглушить мелодии.

Для насыщенного звучания этого построения необходимо использовать густую педаль (см. пример 129).

В репризе пьесы возникают те же исполнительские задачи, что и в первой части.

Совершенно иного рода произведение «Иольстерский танец» Грига из цикла «Норвежские танцы и песни» ор. 17. В нем сочетаются черты маршаставия и танца.

Сочинения Грига широко используются в педагогической практике. Многие из них вполне доступны по содержанию и исполнению учащимся старших классов школы. Ценность творчества Грига как педагогического материала в большой степени обусловлена его народностью. Подобно Чайковскому, Шопену, Сметане, великий норвежский классик создал целую серию превосходных фортепианных картин народной жизни своей страны.

Одним из образцов такого произведения может служить «Иольстерский танец». Это — совсем небольшой по размерам сценка народного праздника. Полная света, красочных контрастов, она произведена стихией танца, составляющего ее жизненную основу.

Пьеса начинается энергичными триольными фигурами — призывами к танцу. Также трикратно они повторяются воях октавой выше, но уже не *ff*, а *pp*, глухо, как далекое эхо в горах.

Эти вступительные построения вводят в первый раздел. Будто издали доносится маршевая поступь приближающейся праздничной процессии:

The image shows a musical score for two sections of the 'Iolster Dance' by Grieg. The first section is marked 'Allegro con fuoco' and the second 'Moderato marcato'. Both are in 2/4 time. The score is written for piano and includes dynamic markings such as *ff*, *pp*, *f*, and *sf*. The notation includes treble and bass clefs, various note values, and rests.



Первый раздел пьесы завершается кульминацией на септаккорде второй ступени.

Музыка второго раздела носит совсем иной характер. Колорит светлеет, минор уступает место мажору, двухдольный маршевое смещается трехдольным танцем — гибким и изящным. Слово прекрасный девичий образ, в чистом и прозрачном звучании D-dur возникает нежная, грациозная мелодия. Она развертывается не сразу, сперва робко, потом с неожиданной легкостью и стремительностью.

Весь второй раздел — последовательное нарастание энергии танца к широко изложенной коде — кульминации пьесы.

В сочинениях такого рода важно уделить особое внимание ритму. Нахождение звуковых красок, динамики, преодоление фактурных трудностей — все это далеко не создаст нужного образа, если музыка не будет одушевлена подлинно действенным ритмом. Почувствовать и передать его — одна из наиболее сложных исполнительских задач. Самое трудное — сделать ритм управляемым, преодолеть обычно возникающую в таких случаях

ритмическую инерцию, которая сообщает исполнению механичность и приводит нередко то к равномерному ускорению, то — в зависимости от тембра — к равномерному замедлению движения. Необходимая ритмическая свобода в сочинениях оттяжках перед звуками, которые должны быть отмечены (акценты, синкопы, сильные времена такта). Эти оттяжки особенно важны в начале второго раздела (перед Ферматами); они делят изящных «приседаний». Обращаем еще раз внимание ученика на то, что все подобного рода ритмические отклонения требуют тончайшего чувства меры.

Помимо ритма, большую роль в пьесе играет темброво-динамическая сторона исполнения. Ученик имеет возможность поработать здесь над динамическим планом двух типов: звуковыми контрастами и последовательными довольно длительными нарастаниями.

Примером яркого контраста может служить вступление. При исполнении подобных построений надо приучать ученика использовать все имеющиеся в его распоряжении выразительные средства для заострения контраста. Так, первые триола надо сыграть не только *ff*, но и очень энергично, с устремлением к последней ноте *ля*. Они требуют полной «собранности», концентрации воли, что дается учащимся обычно не сразу.

Последующие триола следует сыграть не только тихо, но и другим тембром — глухо, на левой педали. Их звучность, как эхо, постепенно замирает к концу.

Последнюю октаву *ля*, заключающую введение, надо внимательно «дослушать» до конца. Ученики часто этого не делают. Кроме того, нередко, оставляя ее на педали, они заблаговременно переносят руки в другую позицию. Между тем необходимо помнить, что зрительное впечатление от исполнения играет существенную роль. Так, в данном случае преждевременное изменение положения рук или корпуса играющего сразу же уничтожает всю художественную выразительность несутриумфального внимания, как бы прислушивания к чему-то, что должно будет сейчас прозвучать. Говоря в подобного рода случаях о необходимости соответствия движений исполняемой музыке, А. Б. Гольдштейнер метко замечал, что оно должно быть настолько полным, чтобы слушатели могли представить себе характер музыки, даже если бы они были отделены от пианиста стеклянной перегородкой и могли только видеть его, но не слышали бы ни одного воспроизводимого им звука.

Динамический план второго — последовательное нарастание звучности — положен в основу следующего за введением первого раздела пьесы. Линия усиления звучности идет здесь непрерывно, а уступами, подобно тому как в гористых местностях доносятся звуки от приближающейся процессии, то усили-

ваясь, то почти исчезла, так что некоторое время остаешься в неведении, движется ли она вперед или назад.

При длительных нарастаниях надо приучать учащихся соблюдать должную постепенность в усилении звука, иначе развитие будет статичным. Например, в первой динамической волне кульминационное *ff* не должно быть особенно сильным. Тот же динамический оттенок в конце построения — в кульминации всего раздела — надо воспроизвести более мощно.

В линии последовательного музыкального развития большую роль играет не только динамика, но и тембры звучания. Краски в пьесе должны все время меняться. Острое *staccato* (первое построение) уступает место (в басовых квинтах и терциях) *legato*, наминающему мягкие, словно приглушенные шаги. В последующем четвертакте следует добиться металлической звонкости терций в верхнем регистре. Особенно насыщенно должно звучать заключительное построение: аккорды с октавами в басу — словно грубое притоптывание мушкетера в аляске.

Общей линии развития должна быть подчинена и педализация. Начало первого раздела можно играть совсем без педали. Во втором построении педаль необходима; она придает насыщенность звучания квинтам и подчеркивает штрихи. Наиболее густая педаль применяется в заключительном построении — для придания кульминации большей полноты звучания.

Принцип последовательного динамического развития положен в основу и второго раздела пьесы. Используя богатые красочные возможности, открывающиеся контрастами фактуры, регистров, туше *legato* и *staccato*, надо осуществить единую линию нарастания энергии танца.

«Иолстерский танец» содержит некоторые фактурные трудности. В VI классе, когда обычно проходят это сочинение, ученики большей частью слабо владеют аккордовой техникой. Приходится специально работать над извлечением подзвучивших октав в басу свободным, незаторможенным движением, применяя вес руки. Немалую трудность часто представляют и двойные ноты. Их полезно учить кистевым движением *forte* и другими приемами, используемыми при работе над такого рода последованиями. При исполнении двойных нот в темпе уместно сыграть их ритмически свободно; «расставить» начальные шестнадцатые, затем ускорить движение и там, где указано *sostenuto*, вновь его замедлить. Это *rubato*, вызывающееся соображениями художественного порядка, вместе с тем значительно облегчает исполнение.

Известную трудность может представить и кульминационное построение *ff*. Неумение правильно распределить силу звучности приводит к грубости, визкости, замедлению темпа. Полезно указать ученику на то, что после первого мощного аккорда необходимо сразу же смягчить звук и затем сделать динамическое нарастание вместе с ускорением темпа. Последние аккорды следуют несколько замедлить.

Сонаты

В старших классах школы ученик знакомится с более легкими образцами сонатного творчества Гайдна, Моцарта, Бетховена и других композиторов.

Рассмотрим в качестве примера процесс работы над первой частью сонаты Гайдна С-бур (№ 5 по изданию Музгиза 1946 г.)¹.

Гайдна Соната С-бур, первая часть

Эта соната — один из лучших и типичнейших образцов гайдновского творчества. Она полна света, душевной бодрости, тонкого юмора. Слушая ее, словно соприкасаешься с неиссякаемым источником молодости, здоровья, оптимизма. Порой музыка становится грустно-задумчивой или драматичной. Но все это лишь кратковременные оттенки общего светлого колорита. Композитор дает их мимоходом, словно напоминая слушателю, что его «герою» не чужды переживания более серьезные и глубокие.

Основная мысль сочинения ярко и лаконично заключена в главную партию — ее начальное восьмитакте:

III Allegro con brio

Типично классический период — два взаимобалансирующие предложения: «вопрос» — «ответ», безскусственная мелодия-пейзаж с предельно простым сопровождением — и перед нами возникает вполне законченный образ, полный тонких стилистических деталей, по которым сразу заметен творческий почерк композитора (вспомним хотя бы форшлаг в первом такте. Какой

¹ Рекомендуется пользоваться этим изданием, а не старой редакцией М. Премана, в которой редактор изменил авторский текст и вносит собственные отклики, не оговаривая этого.

выразительный штрих! Сколько в нем типично гайдновского юмора, молодого задора!).

В экспозиции нет значительных контрастов. Более контрастная разработка. В самом начале ее, при отклонении в параллельный минор, музыка приобретает оттенок серьезности, раздумья. Это длится, однако, всего несколько мгновений, и вновь возникает прежнее, радостное настроение.

Но уже вскоре, в каденцеобразном построении, характер музыки вновь меняется. Нарастание энергии приводит к драматической кульминации, подчеркнутой замедлением темпа (*Adagio*) и необычным для того времени тональностям:



Драматизацией музыки отмечена и реприза (проведение темы в миноре, кульминация на уменьшении септаккорде).

В конце утверждается господствующий в сонате светлый, жизнерадостный характер.

Как и при работе над другими произведениями репертуара старших классов школы, в сонате С-дур необходимо делать более глубокие обобщения, касающиеся исполнительской музыки. Надо знакомить ученика с обликом Гайдна-композитора и раскрывать основные черты его творчества, такие, как оптимистическое восприятие жизни, кровная связь с народными истоками, ясность и гармоническая уравновешенность формы.

Уже в средних классах школы ученик должен познакомиться с общим характером звучности, используемой в произведениях ранних венских классиков. В дальнейшем, при прохождении таких сочинений, как соната Гайдна С-дур, полезно указать на связь фортепианного изложения ранних венских классиков с квинтетно-оркестровым письмом. В старших классах, кроме того, следует расширить представление о роли педали при исполнении классических сонат.

Необходимо углублять представление ученика и о метрических особенностях творчества Гайдна. Надо рассказать о том, что в его произведениях метрическая организация в значительной мере придает музыке ясность, активный, жизнеутверждающий характер. Необходимо приучать учащихся при исполнении классических сонат всегда очень отчетливо ощущать сильные доли такта. Особенно важно это в затактах построениях и при синкопах, потому что без

ощущения постоянных центров тяготения мотивов к сильной доле в этих случаях происходит как бы смещение тактовой черты и смысла музыки совершенно искажается.

Если в средних классах для придания исполнению целостности приходится обычно прибегать к помощи счетных единиц, то в старших классах следует дать понятие о более глубоких метро-венских закономерностях, имеющих место в творчестве являющемся воедино отдельные разделы произведения.

Все отмеченные стилистические черты могут быть раскрыты при прохождении разбираемой сонаты. Они ярко проявляются уже в первом восьмитакте главной партии. Они ярко проявляются важно, чтобы ученик ощутил бодрый, жизнеутверждающий характер музыки и гармоническую уравновешенность формы. Необходимо, чтобы он ясно представил и характер звучности, — она должна быть ясной и прозрачной, подобно звучанию струнного квартета, все аккорды надо брать и снимать строго одновременно (у автора знаки *classato* поставлены только в верхнем голосе, но их следует распространить, разумеется, и на аккорды в партии левой руки). Педаль в этом построении не обязательна; ее можно брать (очень коротко) для подчеркивания сильных долей такта и акцентированной четверти с форшлагом.

Следует обратить внимание на метрическую сторону исполнения. Отмеченная выше необходимость ясного ощущения в классических сонатах сильных долей возникает уже в первом такте. Стремясь выделить четвертую четверть с форшлагом, ученики иногда не чувствуют ее затактовую природу. В результате, вместо того чтобы вывить акцент, они искажают метрическую основу произведения, и у слушателя может создаться неясность относительно размера, в котором написана соната.

Последующий восьмитакт главной партии отличается от предыдущего появлением триольного сопровождения, усиливающего стремительность развития и жизнеутверждающую форму. Как и в других аналогичных местах сонаты, подобного рода сопровождение ни в коем случае не должно отяжелеть звучности. Поэтому хотя первые триоли в 8-м такте и следует несколько выделить, чтобы подчеркнуть характер нового построения, но затем при появлении мелодии звучность триолей надо смягчить. Ясность, отчетливость, необходимая в такого рода «альбертовых басах», требует почти беспедальной звучности.

В связующей партии в мелодии появляются обильные и трудные украшения. Их выразительная роль заключается в дальнейшей активизации развития: обращает на себя внимание, что все группетки выписаны на слабых долях такта; тем самым они как бы способствуют более энергичному устремлению мелодических нот к сильным долям (аналогичную роль, в сущности, исполняла четверть с форшлагом в главной партии). Естественно, что и исполнять украшения надо не только легко, ни в коем

случае не отяжеля мелодическую линию, но и ощущая невзможность тяготения к сильной доле такта².

Концы связующей партии надо сыграть очень энергично, полным звуком, чтобы рельефнее вывить грань между ней и побочной партией. Подчеркнуть этот контраст тем более важно, что обе партии близки по характеру, и если исполнитель не заострит внимания на их различии, то экспозиция может показаться однообразной. По сравнению со связующей партией, побочная партия носит более мягкий, женственный характер:

Иную функцию выполняют в ней группетто. Они призваны подчеркнуть ее изящество, выявить элементы танцевальной пластики. Поэтому исполнять их надо иначе, чем в связующей партии, — напевно, плавно, словно грациозные приседания в танце.

Надо обратить внимание на такты 42—44 (заключительные в примере 134) — наиболее певучее место в экспозиции. Здесь необходимо добиться максимальной певучести в мелодии, «скрипичной» мягкости и насыщенности звучания. Достижению цель-

² Укажем попутно на неправильную расшфровку группетто в издании Музгиза 1946 года. С целью облегчить исполнение в технич. отношении, редактор предлагает исполнять их за счет предшествующей длительности (см. пример 133а); это явно нарушает замысел автора, стремившегося путем авасии ускорений не только на четвертых, как было прежде, но и на вторых долях такта динамизировать развитие.

ности мелодической линии при октавном изложении может помочь педаль (см. пример 134). Кроме того, важно тонко рассчитать силу звука; после названной второй октавы ми надо очень связать их и рельефнее сделать *crescendo*, с тем чтобы лучше

В дальнейших построениях экспозиция не содержит никаких принципиально новых задач; поэтому перейдем прямо к разработке. Поскольку в разработке усиливается контрастность музыковедения учащегося. Уже в первом четирахтакте надо сделать небольшое замедление и затем вновь с прежней энергией исполнить тему главной партии в F-dur. Особенно важно убедительно сыграть кульминацию — *Adagio* — и предшествующий ей динамический подъем, иначе имеющиеся в сонате элементы драматизма окажутся нераскрытыми.

Драматический характер музыки и насыщенная фактура требуют в этом разделе густой педали. Ее следует менять с каждой новой гармонией. Лишь в тактах 92—93 при этой педали, если ее взять слишком глубоко, звучность может оказаться чрезмерно «гулкой» — тогда к концу следует постепенно приводить педаль.

В репризе, вследствие некоторых отличий от экспозиции, необходимо использовать кое-где другие краски, например в первом построении главной партии или при проведении ее в миоре.

Этюды

Черн. Для работы над классическими видами техники в старших классах школы широко используются этюды Черни оп. 299. Близкие по характеру этюдам сборника Черни — Гернер, они отличаются большей протяженностью. Поэтому в них особенно важно освобождать руку от напряжения во время игры.

Типичным примером этюда этого опуса может служить № 8:

Этюд основан на непрерывном движении шестнадцатых в партии правой руки. На всем его протяжении (55 тактов) в фигуре нет ни одной паузы. Линия шестнадцатых состоит прему-

шественно из различных позиционных фигур, чередующихся с отрезками гамм — диатонической и хроматической, короткими арpeggio и пассажами в виде спесоч секунд.

Как уже говорилось, при работе над такими чисто инструментальными сочинениями важно уделять внимание и художественной стороне исполнения — добиваться четкости, красоты и разнообразия звука, ясного вычлениния формы и т. д. Надо иметь в виду, что и этюды Черни, исполнимые совершенно, могут доставить слушателю художественное наслаждение. Напомним, как бесподобно их играла А. Н. Есипова.

Этюд требует многократных проигрываний, в результате которых только и можно до-настоящему преодолеть все его трудности и, главное, приобрести необходимую выдержку, научиться бороться с мышечными напряжениями. Сознательная, умная тренировка здесь так же необходима, как в спорте.

Приступая к работе над этюдом с длительным непрерывным движением, ученик должен знать, что при появлении усталости в руке ни в коем случае не следует продолжать игру через силу. И не только потому, что это может привести к болезни рук. Надо убедить ученика в том, что такая игра бессмысленна и даже вредна для преодоления трудностей этюда: играя напряженными мышцами, мы закрепляем иррационально протекающие движения и таким образом идем по пути регресса, а не совершенствования своего исполнения.

Поэтому, когда исполнитель чувствует, что рука начинает уставать, ему следует либо остановиться, либо — чаще это целесообразнее — продолжать играть тише или замедлить темп.

Можно дать некоторые советы для предохранения от усталости: не переходить к быстрому темпу, пока руки не привыкли к исполнению фигурации в умеренном темпе, соблюдать постепенность в переходе к более быстрым темпам, не перегружать общую звучность, применить «обедняющие» движения, следить за гибкостью запястья. Важно также наметить построения, в которых можно изменить характер движения рук и сделать несколько «освобождающих» кистевых движений (арpeggioобразные фигуры, начиная с 17-го такта) или смягчить звучность и тем дать отдых руке (пассаж после главной кульминации ff).

К тому времени, когда учат этот этюд, учащийся уже должен быть настолько подвинутым, чтобы свободно сыграть в быстром темпе каждое из звеньев фигурации. Поэтому основной задачей обычно является сочетание отдельных звеньев в единое целое (хотя над некоторыми из них, наиболее трудными, нередко приходится работать). Для разрешения этой задачи следует уделить места соединения звеньев, проигрывая по несколько раз крайне, соприкасающиеся фигуры двух смежных звеньев.

Необходимо также побольше играть в умеренном темпе более крупные разделы этюда, включающие различные типы фигур.

При этом надо заблаговременно, когда доигрывается одно из

звеньев, мысленно подготовиться к последующему, так как уверенное и безмятежное исполнение обусловлено точением фигуративного рисунка.

Большое значение имеет хорошее исполнение партии руки, содержащей либо сопровождение, как в разбираемом сочинении, либо мелодию, как в этюде № 7. Эти партии написаны таким образом, что они помогают исполнению фигурации. Так, в № 8 левая рука выполняет как бы роль дирижера. Помимо этого, на них левой руки способствуют уменьшению напряжения и в правой руке. Наконец, нельзя забывать о том, что хорошее исполнение сопровождения способствует большей музыкальной осмысленности, а это всегда благоприятно отражается и на чисто техническом прогрессе. Поэтому над более легкой партией в этом, как и в других этюдах, надо работать столь же тщательно, как и над фигурацией.

Токкаты современных композиторов

В фортепианной литературе XX века получили широкое распространение различные виды токаттного изложения. Работу над ними следует начать уже в музыкальной школе. Для этой цели можно использовать III выпуск «Школы фортепианной техники» В. Дельновой и В. Натансона, содержащий несколько относительно нетрудных токатт современных композиторов.

Среди пьес сборника привлекает внимание изданная, эффектно звучащая Токкатина польского композитора В. Рачковского. Она основана на одновременном сочетании диатоники и пентатоники — белых и черных клавиш (пример 136а):

136 a

Andante

pp leggiero

cresc

ff



Развивая навыки игры *martellato* и воспроизведения непрерывного, ритмически однородного движения в быстром темпе, Токкатина вместе с тем способствует введению ученика в область политонального мышления.

Как и многие современные произведения, Токкатина нередко оказывается трудной для разбора — ученики не сразу схватывают структуру музыкальной ткани. Облегчению этой задачи способствует проигрывание сочинения аккордами, вначале теми, которые составляют основу гармонии (см. пример 136 б). Ясное представление гармонического плана помогает осознать форму, слагающие ее построения, а тем самым лучше выявить логику развития мысли композитора и быстрее выучить пьесу на память.

Вслушиваясь в проигрываемые аккорды, ученик сможет легче уловить и естественнее воспроизвести мелодическую линию, скрытую в фигурационном движении.

Для достижения необходимой отчетливости звучания все играющие пальцы должны быть очень активными. Движения их надо по возможности свести к минимуму. Об этом хочется напомнить потому, что особенности изложения пьесы могут вызвать неэкономные движения запястья, отяжеляющие исполнение и препятствующие достижению быстрого темпа.

Подготовкой к токкате иного рода — мужественно-суровым, жестко звучащим — могут служить некоторые пьесы Б. Бартока из «Микрокосмоса». Так, № 122, 129, 131 V тетради приучают к исполнению последовательных аккордов, терций, кварт, преломленных сквозь призму ярко индивидуального мышления венгерского музыканта.

В токкатах современных композиторов нередко интересно воплощаются характерные черты народного музыкального языка, в том числе ритмика танцев. На это следует обратить внимание учащихся при изучении ими не только упомянутых сочинений Бартока, но и многих токкат советских композиторов, особенно представителей восточных национальных культур.

РАБОТА С УЧЕНИКОМ НАД РЕПЕРТУАРОМ В УЧИЛИЩЕ

Работа педагога
в училище

Перелом в развитии ученика и в методах обучения, намечающийся уже в старших классах школы, с особенной отчетливостью сказывается в училище. Характер работы педагога на этом этапе определяется задачами средней ступени музыкального образования — воспитанием музыканта-профессионала.

Педагогу по специальности — основному руководителю ученика — важно интересоваться всеми вопросами, связанными с подготовкой своего воспитанника к практической деятельности. Случается, что лишь в конце учебного года после удачно или неудачно прошедшего экзамена в классах ансамбля и по курсу методики педагог по специальности узнает, как ученик проявил себя по этим дисциплинам. Такое равнодушие к ответственным разделам учебной работы, призванным давать важные практические знания и навыки, свидетельствует о непонимании педагогом воспитательных задач, стоящих перед ним. Педагог фортепианного класса должен работать в тесном контакте с педагогами цикла специальных дисциплин. Используя свой авторитет, он может оказать им большую помощь, если будет время от времени спрашивать ученика, какие ансамбли тот играет или как протекают его занятия по методике, если он пригласит ученика зайти с партнерами в класс и сыграть подготовляемый ансамбль, если познакомится с педагогической работой ученика, послушает, как тот занимается.

В училище особенно важно неустанно заботиться о развитии инициативы и самостоятельности ученика. С каждым годом надо поручать ему выполнение все более сложных заданий. При этом нельзя идти по линии снижения требований. Чем больше ученику будет доверено, тем больше с него надо спросить. Только таким путем можно воспитать подлинно ответственное отношение к делу.

Уже в школе ученикам поручается самостоятельная подготовка отдельных пьес. В училище такого рода задания надо уделять больше внимания и практиковать их чаще (к сожалению, на практике это не всегда имеет место).

В музыкальном училище значительно обогащается и усложняется репертуар. Перед молодым исполнителем открываются новая область искусства — признание Шопена, Рахманинова, Скрябина, Дебюсси, Равеля и других композиторов, которых ему не приходилось еще играть. Углубляются представления о творчестве хористов фортепианной литературы прошлого и современности.

В это время заметно расширяется общий культурный кругозор ученика — вспомни хотя бы о том, с какими разнообразными и глубокими произведениями художественной литературы он ознакомится в классах общеобразовательной школы. Естественно, что и в области музыкального искусства его запросы становятся другими. Надо удовлетворить законный интерес учащихся к личности композитора, его жизни и деятельности. Надо больше рассказывать обо всем этом, рекомендовать доступные книги по музыке, побуждать чаще слушать концерты.

Более глубокими в этот период могут и должны стать стилистические обобщения. Большое внимание надо уделить ознакомлению ученика с музыкальным языком современного искусства.

Полифонические произведения

**И. С. Бах.
Прелюдия
и Фуга g-moll
из I тома „Хорошо
темперированного
клавира“**

В училище при работе над полифонией особенно большое значение приобретает изучение «Хорошо темперированного клавира» Баха.

Прелюдии и фуги этого сборника не содержат почти никаких указаний автора относительно характера исполнения. Поэтому при изучении их, как и инвенций, весьма важен выбор редакции.

Из многочисленных редакций «Хорошо темперированного клавира» наибольшее распространение получили три — Черни, Бузони и Муджеллини.

В прелюдиях и фугах еще отчетливее, чем в инвенциях, проявились отмеченные выше черты редакции Черни и Бузони.

Редакция Черни «Хорошо темперированного клавира» отличается большим количеством текстовых изменений, иногда носящих характер совершенно неприемлемого сглаживания самостоятельных особенностей музыкального языка Баха. Содержащая ряд логичных и естественных трактовок, она в целом не раскрывает всего художественного богатства сборника.

Редакция Бузони — чрезвычайно обстоятельная, изобилующая подробными исполнительскими указаниями в тексте и множест-

вом комментариев — представляет собой плод большой художественной и исследовательской работы. В ней нашли яркое выражение не только понимание Бузони стилистических особенностей баховских сочинений, но и эстетические воззрения редактора, его взгляды на развитие пианистического мастерства.

В теоретических высказываниях Бузони сказались противоречия его художественных принципов. Наряду с ценными соображениями в комментариях встречается и глубоко ошибочные мысли. Среди них в первую очередь надо указать на отрицательное отношение Бузони к искусству венна на фортепиано, как редакция он далеко не всегда был последовательным в осуществлении этого принципа.

Нельзя не отметить также чрезмерно свободное отношение редактора к некоторым произведениям (объединение прелюдий Es-dur, а также G-dur I тома с фугами в тех же тональностях из II тома, укрупнение вавое длительности фуги h-moll I тома, расшифровка в основном тексте ряда украшений без указания их обозначений Бахом).

Немалыми достоинствами обладает редакция Муджеллини. Она обстоятельна и содержательно раскрывает произведения Баха. В ней ощущается стремление к широким пластичным линиям вокального характера. Краткие примечания автора к отдельным сочинениям, хотя ни в коей мере не могут быть сопоставлены по глубине и значительности с комментариями Бузони, представляют все же несомненную ценность. Ограниченность их, как, впрочем, и редакции в целом, заключается в недостаточном внимании к красочной стороне исполнения, к раскрытию содержания путем образно-поэтических сравнений. Редакция Бузони в этом отношении значительно богаче, она сильнее будит художественную фантазию исполнителя.

Работа над «Хорошо темперированным клавиром» начинается с первых курсов училища, а иногда и в последнем классе школы. Приступая к изучению наиболее простых прелюдий и фуг (например, e-moll, d-moll I тома, f-moll II тома), необходимо кратко рассказать о сборнике в целом, о его художественном и историческом значении. Желательно познакомить ученика и с некоторыми прелюдиями и фугами, чтобы как можно больше заинтересовать его богатством и разнообразием содержания «Хорошо темперированного клавира».

С течением времени надо сказать о наличии различных редакций сборника и познакомиться с наиболее известными из них. Ученику уже довольно значительное музыкальное развитие учеников старших курсов училища, целесообразно предлагать им иногда сравнивать прелюдии и фуги в различных редакциях. Это пробуждает активность, расширяет кругозор, позволяет более углубленно подойти к трактовке сочинения. Разумеется, надо помочь

ученику сделать правильные выводы, с тем чтобы у него не возникло сомнений относительно того, чье толкование следует предпочесть.

Одна из особенностей «Хорошо темперированного клавира» по сравнению с полифоническими сборниками, ранее изучавшимися учениками, та, что его произведения представляют собой небольшие циклы — прелюдию и фугу. В отличие от сонат и концертов, эти циклы в педагогической практике всегда играют целиком. Эти прелюдии и фуги существуют органическая связь. Между прелюдией и фугой существует наиболее значительную часть цикла, прелюдия же служит введением к последующей фуге.

Единство прелюдий и фуг «Хорошо темперированного клавира», к сожалению, не всегда выявляется при прохождении их с учениками. Иногда прелюдию и фугу учат совершенно изолированно: ученик начинает учить прелюдию, не имея представления о фуге, при работе над фугой не раскрываются достаточно полно ее связи с прелюдией. Этот разрыв в изучении двух частей цикла приводит порой к тому, что на эстраде создается впечатление, будто учащийся, сыграв прелюдию, закончил одну пьесу и начал другую.

Принцип механического сочетания частей цикла недопустим. Необходимо с самого же начала работы выяснить существующую между ними связь и рассматривать их содержание в единстве. Вне такой направленности работы многое в произведении может оказаться нераскрытым.

Прелюдия и фуга g-moll, выбранная нами для разбора, принадлежит к числу тех сочинений, которые чем дольше играешь, тем больше находишь в них новые значительные мысли. Так, ученики средних курсов училища часто видят в ней лишь благозвучную пьесу с рядом трудных в полифоническом отношении мест. Совсем иной предстает она умудренному опыту зрелому музыканту, которому раскрывается во всей полноте ее глубоко жизненное содержание. Более правильное толкование этого произведения исторически возникло не сразу. Накивно-упрощенный подход к нему ощущается в самой ранней редакции — Черни, трактующей фугу в шутивно-задорных тонах. Иные, более значительное содержание раскрывают в нем последующие редакции (Бузони, Муджеллини). Конечно, нельзя требовать от ученика 15—16 лет той же глубины трактовки, как от сформировавшегося музыканта, но стремиться к ней надо и с раннюю пору художественного развития.

Переделывая музыкальная наука в настоящее время убедительно раскрыла подлинный облик Баха — музыканта-мыслителя, ищущего и пытливого художника. Эти черты творческого облика композитора проявились и в его монументальных хоровых произведениях, и в инструментальных сочинениях, в том числе и в фуге g-moll. В ее музыке — то мужественно-суровой, то задумчиво-

лирической, но неизменно значительной и эмоционально наполненной — ощущаешь искания большой человеческой души, стремление найти ответы на вековые вопросы бытия.

Глубина содержания фуги еще больше отчается предвараждающей ее прелюдией. Развитие этой первой части цикла отличается изобретательностью, как бы волнообразной раскачкой движения. Каждая дается с трели.

Начало прелюдии спокойно и умиротворенно:

137 *Lentamente*

mp
sempre leggissimo

На фоне статичного, мягко колыхнувшегося сопровождения звучит трель в верхнем голосе. Мелодия здесь только зарождается — это пока лишь тонический звук, с которой ей словно трудно сойти. Но вот в верхнем голосе появляются робкие интонации — мелодулыбы, полувопросы. Оживляются и другие голоса. Мелодия грустно вторит среднему голосу с его плавно движущимися восьмыми.

Постепенно колорит светлеет. Дыхание мелодия становится шире, ее поступь более уверенной. Появляются интонации стремления, приводящие к светло звучащему В-дур:

138 *Lentamente*

Музыкальное развитие становится все более активным, устремленным. Этому способствует появление с 9-го такта имитационной полифонии (до тех пор использовалась полифония контрастного типа).

Вновь, в четвертый раз возникает трель и сопутствующее ей плавное покачивающееся сопровождение. Начинается новый — последний раздел прелюдии, самый протяженный.

Сумрачно, «затемненно» звучит теперь трель в низком регистре, подготавливая новое эмоциональное нарастание. Элементы диалога получают интенсивное развитие. Уже встречающиеся интонации, появляющиеся попеременно в низком и в верхнем регистре, приобретают совсем иной оттенок: то суровый, мрачный, то — в верхнем голосе — типично баховской патетики:

139 *Lentamente*

Важно услышать регистровые изменения тембра звучности и квинты вместо чистой).

К концу прелюдии музыка становится более спокойной, величавой. Постепенно ее течение замирает на трещетно вибрирующей, возникающей как далекий отзвук начальной фразы.

Все это предшествующее развитие психологически подготавливает содержание фуги, помогая воспринять глубину возникающего в ее теме вопроса:

140 *Andante*

Мужественная и суровая, философски значительная тема фуги полна большого внутреннего напряжения. Впечатление напряженности создается в первую очередь первым мотивом, основанным на характернейшем интервале уменьшенной септимы *фа-диез-ми-бемоль*. Второй мотив темы — плавный, умиротворяющий — не исчерпывает потенциальной энергии первого мотива; эти создается импульс для последующего развития.

Содержание фуги — процесс все большего психологического самоуглубления, напряженного лирико-философского раздумья. Каждое из проведенных темы, в связи с ее интонационными и регистровыми изменениями, а также характером контрапунктирующих голосов, приобретает особый эмоциональный оттенок. Так, например, в экспозиции третье проведение отличается большей напряженностью и драматизмом, чем предыдущие; это обусловливается не только использованием низкого регистра, но и появлением между верхним и средним голосами остро диссонансирующего интервала малой секунды:

141 *(Andante)*

Помимо темы, как обычно в фугах Баха, в различных голосах встречаются очень выразительные мелодические построения, например партия сопрано в интермедии:



В конце экспозиции наступает просветление. В разработке тема звучит в параллельном мажоре, сперва мягко и нежно, потом все более насыщенно и радостно. После кульминации в стретном проведении эта линия развития внезапно обрывается. Тема опять звучит в миноре — грустно, словно с оттенком сожаления. Заканчивается разработка интермедией, вносящей на время успокоение.

Но уже к концу интермедии напряжение вновь усиливается. Реприза открывается стреттой, более динамичной, чем предыдущая. Третья тема страстно звучит в главной тональности:



Еще одно проведение — новый, последний вопрос, и следует заключительное проведение темы — кульминация всей фуги. В сочетании с другими голосами, образующими плотный аккордовый массив, особенно с верхним, — тема приобретает характер окончательного итога, вывода из предшествующих напряженных исканий.

Перейдем к работе над прелюдией и фугой.

В прелюдии ученик сталкивается со многими задачами, обычными при исполнении контрастной полифонии. Надо добиться ясности голосоведения и рельефности звучания двух голосов в партии одной руки. Например, во 2-ом такте необходимо глубоко взять басовое сола, чтобы оно тянулось в течение требуемой дли-

тельности, как органичный пункт. В третьем такте следует несколько выдвинуть выразительный средний голос. В нижнем и среднем голосах надо стремиться к полному legato. В нижнем и среднем голосах надо стремиться к полному legato, для чего нр 138, в котором выписаны в нижнем голосе аппликатуру (см. при Черни — сверху и Муджеллини — снизу).

Преодолевая все полифонические трудности, надо стремиться не только к плавности голосоведения и хорошему legato, но и к достижению требуемых звуковых красок. Это сделает работу более продуктивной и увлекательной.

Некоторую трудность для ученика обычно представляют трели. Их не следует расшифровывать, строго придерживаясь редакции Муджеллини — вначале тридцатьвторыми, потом триоллы тридцатьвторых и, наконец, шестьдесятчетвертыми (см. пример 137). — так как это придает им механический, «заученный» оттенок (следует использовать лишь идею последовательного увеличения количества биений, положенную в основу расшифровки трели редактором).

Для художественного исполнения трели надо прежде всего раскрыть ученику ее выразительное значение: она должна производить впечатление распевания долгого мелодического звука, создавать эффект, подобный вибрации на струнном инструменте. Исполнять трели лучше всего следующим образом: вначале мягко извлечь основной звук, а вслед за тем без остановки, очень тихо начать чередования звуков, не придерживаясь при этом определенного количества биений и добиваясь возможно большей плавности crescendo и diminuendo. В конце, как указано в редакции Муджеллини, необходимо остановиться на главной ноте, чтобы рельефнее оттенить начало следующего мотива со слабой доли такта. Особенно мягко, чуть слышно надо исполнять заключительную трель на си-бемаре.

Едва ли не наиболее сложная задача в прелюдии — достигнуть органичности развития и разнообразия звука. Общий план исполнения, вытекающий из сделанного выше разбора, не совпадает с толкованиями редакторов «Хорошо темперированного клавира». Черни своими указаниями объединяет прелюдию и перегружает ее частым использованием forte. Неудобительно представляется и трактовка Бузони, рекомендуящего играть всю прелюдию в полутонах, «senza troppa espressione» («без особой выразительности»). В редакции Муджеллини вызывает возражение злоупотребление piano и недостаточная контрастность звучания.

Для придания большей красочности и насыщенности звука в прелюдии необходимо использовать правую педаль. Ее следует брать довольно часто: в построениях с трелью, в последнем разделе на басовые звуки и в некоторых других местах Кое-где можно применить и левую педаль.

Тема фуги Бузони и Муджеллини трактовали значительно глубже, чем Черни. Это видно из следующего сравнения:

184 *Andante con moto*

Бузони *molto f*

Муджеллини *nobilmente espresso
in poco pesante*

Черни *Andante con moto*

Исполнять тему можно различно: с оттенком декламационности — ближе к Бузони — или более строго в интонационном отношении, как предлагает Муджеллини. В обоих случаях необходимо опасаться того, чтобы стремление вывить значительность темы не породило выпренность, нарочитость исполнения. Как справедливо замечает С. Е. Фейнберг, важно проследить, чтобы не было «эмоциональной перегрузки» во втором мотиве темы; вследствие многократного его повторения на протяжении фуги такое исполнение быстро станет назойливым.

Как и во многих фугах, наиболее трудны в полифоническом отношении следующие места: стреттные проведения тем, сочетания в партии одной руки нескольких контрастных голосов и переходы среднего голоса из партии одной руки в партию другой.

В стреттах особенно трудно добиться хорошего звучания конца темы, когда внимание естественно направляется прежде всего на исполняемое одновременно начало темы и другим голосе. Поэтому при работе над ними полезно иногда выделить окончание тем.

Из трудностей, связанных с исполнением в партии одной руки нескольких контрастных линий, отметим случай перекрещивания голосов в 15-м такте. В этом месте важно прежде всего ясно представить голосоведение, чему может помочь партитурное изложение, имеющееся в редакции Бузони:

185

Сопрано

Алт

Тенор

Трудно добиться связанного исполнения правой рукой двух голосов в интермедии, заключающей разработку. Большое значение желдлин, лучший дает Муджеллини¹ (Бузони в самом трудном требует очень растающую руки, но зато обеспечивает полное legato, чего нельзя достигнуть, играя аппликатурой Черни. Предлагаем другой вариант, который обладает преимуществами аппликатуры Муджеллини, но не требует такого сильного растяжения

186 *Andante con moto*

Черни

Муджеллини

Предлагаемый вариант

Отметим еще один случай сочетания в партии одной руки двух голосов — не особенно трудный, но весьма характерный, а именно исполнение алты и сопрано при третьем проведении темы (в басу). Возникающая здесь секунда ля—си-бемоль (см. пример 141) очень выразительна. Подобные диссонансы часто встречаются у Баха, и их не следует затуманивать. Для более отчетливого звучания секунды необходимо несколько глубже сыграть первый звук и мягче второй.

В нескольких местах в фуге встречаются переходы средних голосов из партии одной руки в партию другой. Во всех этих случаях важно сосредоточить внимание на среднем голосе, чтобы добиться плавности голосоведения.

Для лучшего связывания голосов, большей певучести и красочности звучания в фуге следует применять педаль. Необходимо, однако, внимательно слушать, чтобы педаль не привела к смешению голосов.

Как и в интермедиях, ученик должен ясно представлять развитие музыкального материала и в связи с этим найти для каждого

¹ В сущности, это несколько видоизмененный вариант Таузага

проведения темы соответствующую характеристику. Помню тему, необходимо выявлять и другие выразительные голоса, например сопрано в первой интермедии.

Предлагаемый нами план исполнения (см. сделанный ранее разбор фуги) близок к трактовке Муджеллини.

В заключение еще раз хочется подчеркнуть, что исполнение таких полифонических произведений, как прелюдия и фуга g-moll, только тогда станет художественным, когда учащийся осознает имеющееся в них глубокое жизненное содержание и сумеет раскрыть его как процесс непрерывного развития.

Пьесы малой формы

Как и в школе, в училище необходимо уделить самое пристальное внимание искусству «пения на фортепиано». Важно систематически проходить с учениками разнообразные пьесы певучего характера. Остановимся на двух произведениях этого рода.

Шопен. Ноктюрн op. 8 № 2

Среди композиторов, привлекающих ученика еще со школьной скамьи, надо назвать одним из первых Шопена. Многие сочинения его, однако, при кажущейся на первый взгляд простоте (некоторые мазурки, прелюдии, ноктюрны), в действительности настолько сложны, что мало доступны ученикам школы. И не столько по фактуре, сколько по глубине образа, богатству идей и чувств, требующих для своего воплощения уже известной жизненной зрелости. Недаром, когда молоденькие ученицы обращались к Н. Рубинштейну с просьбой дать им что-нибудь поиграть из шопеновских сочинений, он отвечал им: «Вам рано думать о Шопене... Вот подрастаете, узнаете малость, что такая за штука жизнь, тогда и поймете отчасти Шопена»².

Уже в первых ноктюрнах Шопена, исполняемых учениками: cis-moll (без огула), f-moll op. 55, e-moll op. 72, Es-dur op. 9, — перед учеником раскрываются характерные особенности стиля Шопена: изящество и гибкость мелодии, тончайшее фортепианное письмо, полифоническая насыщенность сопровождения. Знакомство с ними на первых же изучаемых образцах ноктюрнов очень важно для введения учащегося в мир шопеновской музыки.

Ноктюрн Es-dur, выбранный нами в качестве примера, привлекает исключительной чистотой и поэтичностью лирического чувства. Мягкость очертаний гибкой, хрустально-прозрачной мелодии, легко скользящей на фоне изящного аккомпанемента, создает пленительный образ, исполненный благородства и женственной грации.

² Дулова-Зограф А. Ю. Мои воспоминания. — «Музыка», 1912, № 70, с. 301.

При изучении ноктюрна особое значение приобретает работа над мелодией. Шопеновская мелодика сложна для исполнения. Надо добиться не только красивого, певучего звучания, но и плавности, филигранной отделки, величайшей непринужденности исполнения, что особенно трудно из-за большого количества интервалов, мелизмов и разнообразных орнаментальных тонок. Обратимся к следующей фразе — одному из варьированных проведений темы (такты 13—16):

Ход на сексту *си-бемоль* — соль, словно широкий жест, открывающий собой начало ноктюрна, здесь заменен группой мелких нот, расположенных по восходящему трезвучию Es-dur. Это украшение, придающее мелодии еще большую широту, надо сыграть очень плавно, с тем чтобы не нарушить целостности мелодической линии. Расшифровывать эти украшения лучше за счет последующей длительности (первый звук вместе с басом) — именно так Шопен рекомендовал играть мелизмизм в своих сочинениях.

В следующем такте надо точно исполнить штрихи по два звука, придающие музыкальной речи оттенок большей возвышенности, но, вместе с тем, не нарушить единства линии шестнадцатых.

Трель в 15-м такте должна звучать очень мягко, создавая скорее иллюзию вибрации главной ноты, чем быстрого чередования двух смежных звуков.

Наиболее труден во всем этом построении заключительный пассаж. Его надо исполнить тончайшим «хрустальным» *pp* и совершенно непринужденно, как внезапно пришедшую в голову мысль. Учить такого рода орнаментальные фигуры полезно в умеренном темпе, все время осящая их мелодическую природу (поучительно привести ученикам меткое замечание Г. Г. Нейгауза, что шопеновские пассажи — «убыстренная мелодия»).

Следует обратить внимание на пальцы, приведенные в заключительном пассаже примера 147. Это аппликатура самого автора. Необычная и, на первый взгляд, не совсем «удобная», она в действительности очень пластична и ярко иллюстрирует уже упоминавшийся нами аппликатурный принцип Шопена: использование естественных различий пальцев для достижения тех или иных художественных задач. Так, явно стремясь к возможно более ровному и «деликатному» исполнению хроматической гаммы, автор предлагает ее играть 4-м и 5-м пальцами, причем 5-м даже два раза подряд на соседних белых клавишах. Для придания большей насыщенности долготу звуку *mi-besola* Шопен рекомендует его сыграть более массивным 1-м пальцем.

Исполнение шопеновской музыки, особенно орнаментальных фигур, требует большой гибкости метроритма. Шопен, как известно, славился исключительной точностью *gato*. Допуская значительные отклонения от темпа, он сохранял метроритмическое единство, которое достигалось прежде всего ритмичным исполнением сопровождения. «Левая рука, — говорил он, — должна быть дирижером».

Это замечание очень важно учесть при работе над ноктюрном Es-dur. Партия левой руки в нем играет основную роль в метроритмической организации музыкального материала и действительно является как бы дирижером. Особенно ответственна ее «дирижерская» функция при сопровождении орнаментальных пассажей. Необходимы здесь замедления темпа надо сделать очень естественно. Для этого их приходится подготавливать несколько заблаговременно, после же пассажей не сразу входить в надлежащий темп.

Особенно трудно сыграть *gato* при полиритмическом сочетании мелодии с сопровождением, как, например, в 16-м такте (см. заключительный пассаж в примере 147). О работе над такого рода построениями уже говорилось в четвертой главе.

В процессе изучения ноктюрна необходимо специально поработать над партией левой руки. Как и во многих других сочинениях Шопена, сопровождение здесь на первый взгляд представляется несложным, напоминающим обычный вальсообразный аккомпанемент. При более внимательном рассмотрении, однако, оно оказывается совсем не простым. Помимо линии баса, в нем все время возникают дополнительные голоса; они чрезвычайно обогащают ткань, придают ей большую мелодическую насыщенность и чисто фортепианную красочность. Их надо хорошо слы-

шать, но не следует специально подчеркивать, как делают некоторые пианисты. Это может отвлекать слушателя от главного мелодического голоса и привести к вычурности исполнения.

По воспоминаниям ученика Шопена Ленца, автор рекомендовал учить вначале партию сопровождения двумя руками так, чтобы каждый аккорд аккомпанемента звучал как хор гитар. Ленца спустя несколько дней после разговора сообщил об этом Таузингу, который с совершенством, что казалось, словно играет сам Шопен с таким Таузинг сказал: «Это так, не правда ли? Вы видите, я работал над всем двумя руками; Шопен был чертовски прав: это единственное средство, единственное».

В заключении остановимся кратко на плане исполнения ноктюрна в целом.

Сравнительно большая протяженность пьесы и отсутствие контрастных тем создают опасность однообразия исполнения. Для предотвращения этого необходимо прежде всего неметать аркадные темпы и счетную единицу. Надо играть именно в движении при исполнении естественно выбрать четверть с точкой.

Для достижения цельности исполнения важно не подчеркивать вначале детали, не замедлять движения в орнаментальных пассажах (тем более, что в первых построениях они не длинные и вполне могут быть сыграны в темпе). Использовать *gato* или привлечь внимание к характерным деталям путем особой звуковой краски целесообразно ближе к концу пьесы, где этих деталей сами композитором выписано больше (при каждом повторении одного и того же построения Шопен его нередко варьирует, обогащая и усложняя орнаментику).

Задача ученика с этим важным принципом интерпретации, способствующим приданию цельности исполнению произведений типа ноктюрна Es-dur, уместно привести меткое замечание К. И. Гигумова: «Когда идешь по улице и хочешь вовремя прийти в какое-нибудь место, не заглядываясь из витрин и вывески. Точно так же при исполнении пьесы не любуйся все время отдельными ее красотами и деталями, так как это может привести к тому, что будет утрачено единство целого».

Образцом лирической пьесы иного рода может служить «Сказка старой бабушки» *fi-moll* Прокофьева. Это сочинение вводит ученика в мир русской сказочности, преломленной с присущей композитору остротой и индивидуальностью творческого стиля.

Поразительно лаконично, двумя-тремя штрихами Прокофьев создает скульптурно-четкий образ: здесь всего две графически вытесненные линии, развивающиеся в характерном для русской музыки натуральном minore, — тихое и равномерное покачивание восьмых, а на фоне их налевая, задумчиво-грустная мелодия:

Прокофьев.
«Сказка
старой бабушки»
Ж 2 *fi-moll*



Перед нами встает близкий, знакомый с детства образ старой бабушки. Неторопливо ведет она рассказ о далеких временах и волшебных событиях. В сознании всплывает поэтический эпиграф к диалгу: «Иные воспоминания наполювну стерлись в ее памяти, другие не сотрутся никогда».

Векоре в музыкальном повествовании возникает оттенок таинственности. Чистый строй диатоники ломается, уступая место хроматизмам; ткань пьесы становится все более насыщенной, в ней появляются новые голоса; использованием крайних регистров композитор расширяет диапазон звучания; перед слушателем возникает сказочный мир — то ли зачарованное царство, то ли дремучий лес со зловещими клыками ючных птиц, с неизвестными звонами, словно долетающими со дна лесного озера:



Однако вскоре волшебные картины, завладевшие вниманием слушателя и увнешие его в мир фантастики, тускнеют; вновь возникает образ старушки рассказчицы. Серьезно и как бы уже исцмного устало течет ее повествование. В конце на миг опять

овершают образы сказки. Они попадают словно в димке воспоминаний и вскоре исчезают без следа.

Каждое богатое поле для исполнителя раскрывается в этой страстике вдохновенной русской лирики! Как много увлекательных художественных поисков предстает в ней ученику!

Наиболее важная и трудная область работы — звуковая. Диатоники и *pp*; в средней части, где обозначено *espresso*, звучаний надо добиться тончайших нюансов, разнообразнейших красочных оттенков.

Оркестральность прокофьевского стиля вызывает естественные ассоциации с тембрами различных инструментов. Так, мелодическую линию вначале можно представить исполненной на кларнете или гобои, а сопровождение — струнами. В рпразе слышатся звучание фисата.

Особенно богатой красочная палитра должна быть в средней части. На фоне мягкой «калатовой» звучности восьмых здесь слышатся то глухие, «молокофильные» октавы в нижнем регистре, то таинственные призывы среднего голоса, звучания словно заурядные дилатории.

Важнейшую роль в осуществлении всех красочных эффектов играет педаль. В начале пьесы ее следует использовать для придания большей певучести и красочности мелодии. Менять педаль надо часто, чтобы не затемнить прозрачной фактуры. В средней части функция педали — в основном гармоническая и колористическая. При ее помощи надо выдержать возможно дольше басовую октаву *си-бисес*, звучность которой должна постепенно расти. Для этого следует использовать полупедаль. Педаль желательна и в следующей такте: смешение звуков триады шестнадцатых придаст им более таинственный характер.

Немалую трудность в «Сказке» представляет ритмическая сторона исполнения. Необходимо обратить внимание ученика на пронизывающую пьесу непрерывное движение восьмых. Этот ритмический пульс, придающий музыке столь характерную для Прокофьева строгую метроритмическую органичность, должен чувствоваться на протяжении исполнения всей пьесы.

Для достижения плавности и непрерывности звучания сопровождение над ним надо специально работать. Полезно его вычленять, а также играть вместе с мелодией, сосредоточивая внимание на линии восьмых. За плавностью их движения необходимо тщательно следить в диссонансных насыщенных положениях и в местах перехода восьмых из партии одной руки в партию другой.

При работе над пьесой педагог должен обратить внимание ученика на характерные черты стиля композитора — глубокое

связи с русской народной основой, метроритмическую организацию музыкального материала путем отчетливо выраженной ритмической пульсации, лаконизм изложения, оркестровую красочность звуковой палитры и другие.

Иная эмоциональная сфера раскрывается и поэме Скрябина оп. 32. Наследие Скрябина представлено в репертуаре училища многими превосходными сочинениями. Изучение их начинается обычно на I—II курсах с прелюдий оп. 11 или с этюда оп. 2. Среди популярных пьес композитора, исполняемых более подвижными учениками, можно назвать две поэмы оп. 32.

Вторая из них, выбранная нами для разбора, воплощает типично скрябинский образ экстаза. Она написана в период создания композитором Четвертой сонаты и родственна завершающему разделу последней — коде *Prestissimo volando*.

К поэме D-dur можно было бы отнести и следующие слова из авторской программы Четвертой сонаты: «В радостном взлете высь устремляюсь... Я к тебе, светило чудное, устремляю свой полет!... В твоих искрищихся волнах утоваю... И лью тебя — о, море света! Я, свет, тебя поглощаю!»¹.

Образы обоих этих сочинений до сих пор остаются одним из прекраснейших выражений в музыке беспредельной силы человеческого духа, прометеевской мощи его дерзаний и властного завоевания тех возвышенных идеалов, к которым он стремится.

Работая с учениками над поэмой D-dur, желательно не только раскрыть ему с широких позиций ее содержание и тем самым сделать образ пьесы более значительным, близким и современным. Важно обратить их внимание и на выразительные средства, применяемые композитором. Это будет способствовать более сознательному отношению к возникающим художественным задачам и послужит ученику в дальнейшей основе для последующей самостоятельной работы над Скрябиным.

Как и в ряде других сочинений, композитор использует для воплощения образа экстаза мелодию энергичного характера с привычными интонациями и непрерывно пульсирующее сопровождение, эмоциональное напряжение которого усиливается функционально обостренным гармоническим языком (можно указать хотя бы на то, что пьеса начинается неустойчивой гармонией альтерированного секундакорда доминанты к субдоминанте и что на протяжении всей первой фразы создается интенсивное тяготение к тонике, впервые возникающей лишь в конце 4-го такта). Чтобы показать ученику типичность этих выразительных приемов для Скрябина, можно сопоставить поэму D-dur с кодой Четвертой сонаты:

1508

Allegro. Con eleganza. Con fiducia

При исполнении пьесы важно обратить внимание на ремарки автора «con eleganza» и «con fiducia». Вторая из них, означающая в переводе «с уверенностью», «с упованием», помогает исполнителю лучше осознать психологический подтекст музыки. Требование изящества, которое послужит предостережением против грубо материального характера звуковзвучения. Этот недостаток встречается довольно часто при исполнении поэмы большей частью у молодых пианистов, плохо знакомых

¹ Цит. по II тому Полного собрания сочинений для фортепиано А. Н. Скрябина. Редакция К. Н. Игунова и Я. И. Мильштейна. М.—Л., 1948, с. 318.

со стилем композитора и рассматривающих пьесу как повод «поразить» слушателя своим темпераментом. Таким недостатком чутким интерпретаторам сочинений Скрябина следовало бы напомнить, что самому автору «ненетовые» «громобойные» пианиссы были крайне антипатичны. Об исполнении одного из них он как-то сказал: «Этот аккорд должен звучать радостно-победно-важничко, а тут точно с размаху неуклюжий комод на бок повалился»⁴. Эмоциональность исполнителя для Скрябина заключалась прежде всего в одушевлении, нервном подъеме и волевой зарядке, а не в силе звучности.

Избегая в позме громоздкости и тяжеловесности, необходимо стремиться к насыщенности звучания. Этому будут способствовать «глубокие» басы, которые мы рекомендовали бы извлекать смелыми переносами руки без какого-либо предварительного нащупывания клавиш. Такие движения связаны с характером изюбки и способствуют большей свободе исполнения.

Мелодия должна звучать словно фанфара трубы (эффект, широко использованный Скрябиным при воплощении образов экстаза в оркестровых сочинениях). Достижению цели способствует концентрация веса в пальцах, исполняющих мелодическую линию. Это особенно важно на верхних звуках — *до-дизез* в 3-м такте и *си* в 4-м — иначе, особенно у пианистов с небольшой и слабой рукой, они не будут достаточно яркими. Ученику, не справляющемуся с требуемой звуковой задачей, следовало бы посоветовать молниеносно «собрать» руку к 5-му пальцу (этому способствует иное учение у автора, распределение фактуры в 3-м такте — исполнение *соль-дизез* левой рукой, — см. пример). Воспроизведению звучности медных инструментов может помочь высокое положение запястья, при котором пальцы находятся почти в вертикальном положении.

Аккорды, расположенные между линией мелодии и баса, образуют трепетно пульсирующий фон. Большие отклонения от среднего темпа, характерные для стиля Скрябина и постоянно встречающиеся в позме D-dur, могут легко привести к неровности исполнения. Во избежание этого, и при работе над пьесой и во время ее исполнения, важно систематически обращать внимание на неровность звучания аккордов, на плавность ускорений и замедлений темпа.

Педаль в позме берется густая, в основном на каждую новую гармонию. С общим насыщенным колоритом кое-где может контрастировать суховатая, лишенная педальной окраски звучность аккордов, например в конце 3-го такта.

Динамика, указанная автором, достаточно подробно и не нуждается в каких-либо дополнениях и комментариях. Хотелось бы

сделать лишь одно замечание относительно исполнения самого конца пьесы. Некоторые пианисты в последнем такте изменяют оттенки композитора и завершают позму // . Этот вариант представляется нам возможным.

Дебюсси.
«Арабеска» E-dur

Новая область фортепианной литературы раскрывается перед учеником в творчестве Дебюсси и Раavelя. В училище исполняется целый ряд их сочинений, таких, как «Арабески» E-dur и G-dur, «Бергамас-«Павана», сонатина и другие пьесы Дебюсси, «Арабеска» E-dur — произведение молодого Дебюсси.

уже достаточно самостоятельное, чтобы познакомиться с творческой индивидуальностью композитора и с чертами импрессионизма, представленного здесь ранней стадией его развития.

При работе над пьесой следует обратить внимание ученика на чисто французское изящество и тонкий лиризм, в высокой степени присущий творчеству Дебюсси. Импрессионистские искания композитора сказались в прозрачно-воздушном характере образов пьесы, в свободно-текущем развитии музыки, словно передающей непрерывные смены впечатлений от орнаментальных узоров, когда глаз непринужденно скользит от одной арабески к другой, затем вновь возвращается к полюбляющемуся ему фрагменту и на мгновение задерживается, чтобы найти в нем новые красоты. Именно по такому принципу строится развитие пьесы. В основе крайних частей ее трехчастной формы две темы:

151

Andantino con moto

⁴ Немцова-Луиц М. Отражи из воспоминаний о А. П. Скрябине // «Музыкальная современность», 1916, № 4—5, с. 109.



Первая вначале носит характер вступления. В дальнейшем она появляется после второй темы и приобретает большую распевность, которая еще усиливается в репризе. Проходя на протяжении пьесы несколько раз, эта тема таким образом становится фактором «мелодической динамизации» формы. В отличие от нее вторая тема, казавшаяся вначале главной, оказывается более пассивной и в дальнейшем почти не подвергается изменениям.

Средняя часть, в которой легко уловить влияние Грига, освещает развитие, не внося в него существенно новых элементов. Этим отсутствием резких светлотений внутри формы достигается впечатление еще большей воздушности, мягкой текучести музыки.

При работе над пьесой важно знакомить ученика с характерными чертами стиля композитора. Так, в первой теме следует обратить внимание на очень типичное для Дебюсси мелодическое развитие. Мелодия возникает из фигурации, постепенно обретая все более рельефные очертания. Усиление общей мелодической насыщенности ткани достигается и выделением линии басового голоса. Все это необходимо только выявлять исполнителю путем постепенного увеличения интенсивности звучания, а следовательно, и большего использования педала. Кульминация первой темы,

приходящая на последний такт, подчеркивается нонакордовой гармонией. Для ознакомления учащихся со стилем композитора полезно рассказать им о том, как часто Дебюсси использует эту гармонию, и показать на ряде примеров, в том числе и из «Арабески» E-dur, какую выразительную роль она играет.

Во второй теме интересно отметить элементы пентатоники и кварттовые интонации. Это очень типичные черты музыкального языка Дебюсси, на которые следует обратить внимание ученика. Надо указать ему и на то, что использование их в начале темы усиливает впечатление спокойствия, созерцательности (в дальнейшем, при нарастании эмоционального напряжения, композитор использует уже другие средства выразительности).

Одна из важнейших задач при изучении «Арабески» — работа над звуком. Эта пьеса вся словно соткана из переливов мягких звуковых красок, тающих в себе, подобно палитре Моне, Дега и Писсарро, бесконечное количество тонких оттенков. Интенсивность звучания постепенно повышается в средней, более певучей, части и в репризе. Оставаясь везде мягкой, звучность не должна быть все время матовой (иногда ошибочно полагают, что именно этот оттенок должен преобладать при исполнении пьес импрессионистов). Такого рода трактовка во все ее свойствах лучшим интерпретаторам творчества Дебюсси, в том числе и французским пианистам.

Громадную роль в создании впечатления воздушной среды, столь характерной для музыки импрессионистов, играет педаль. Брать ее в «Арабеске», как и в других сочинениях Дебюсси и Равеля, следует нередко на значительные отрезки построений, например в начале второй темы с каждой сменой гармонии на весь такт. В конце пьесы педаль можно держать на протяжении пяти последних тактов, что создает эффект затуманенности, удаления. При продолжительных педалях особенно важен звуковой контроль в моментах накопления звучности; в случае образования «грязи» педаль надо «подчистить».

Одна из трудных задач для ученика в этой пьесе, как и во многих других сочинениях Дебюсси, — добиться необходимой ритмической гибкости. Насколько важен в «Арабеске» этот элемент выразительности, свидетельствует обозначение этого элемента перед началом средней части, сделанное над верхним нотостроением, там, где указывается характер музыки и движения: *Tempo cresc.*, там, где указывается характер музыки и движения: *Tempo cresc.* Работа над ритмикой должна протекать в связи с раскрытием содержания отдельных тем и разделов формы. Только тогда можно достигнуть естественности агогических оттенков.

Бодуанин.
Точтания
на «Шести
карты»

Широкое распространение токкаты требует калыной литературе жанра пристального внимания к нему в период обучения, особенно и вусе, репертуар которых богат разнообразными сочинениями этого рода. Пьеса, выбранная нами для анализа, привлекает яркостью своего худо-

жественного облика, национально своеобразного и пластического эффекта. Ценность ее как учебного материала определяется также тем, что автор мастерски преворнил в ней элементы различных типов токкат XX века, вследствие чего работа над ней сможет подготвить к исполнению многих других сочинений данного жанра.

В Токкатые есть нечто от яростной ссыкатности, образом чуждого мира Стравинского. Как и в «Весне симциейной», в оскоченного развития здесь лежит варьирование дандарных ритмичности. Музыкае пьесе, однако, не свойственно обильное синковерование. Строгость своего метроритмического движения она несколько напоминает стиль другого выдающегося композитора XX века, крупного мастера токкаты — Прокофьева. Но только напоминает, так как, по существу, в ней воплощен иной тип моторики, ведущей свое происхождение от некоторых народных танцев Америки (отсюда характерная «перехватность» размера, например $\frac{3}{4}$, $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$)².

Ученика желательно ввести в круг всех этих вопросов (в большей или меньшей мере — в зависимости от степени его развития). При этом можно с успехом использовать приемы проблемного метода обучения, создавая различные «проблемные ситуации» и направляя молодого музыканта на путь самостоятельных поисков решения тех или иных задач. Поданутым и поставленным студентам учителя целесообразно порекомендовать сопоставить пьесу Бабаджаняна с некоторыми сочинениями токкатной жанра Стравинского и Прокофьева — для выявления сходства и различия с ними в отношении метричности. В связи с этой работой студенту полезно ознакомиться с некоторыми разделами книги В. Н. Холодовой «Вопросы ритма в творчестве композиторов первой половины XX века» (М., 1971). Не столь сложным, однако, доступным ридовым ученикам, является анализ формы Токкатыми (свободные вариации с чертами трехчастности и асимметричным разделом), тематизма и его связного ритмо-интонационного развития.

При исполнении пьесы, как и других сочинений, написанных в жанре токкаты, необходима энергия ритма, устойчивости и «напористость» движения, рельефность выявления диспозиции, в том числе акцентов. Важно обратить внимание на внутреннюю контрастность двухчастной структуры, положенной в основу тематизма Токкатыми, на то, что эта контрастность, наметившаяся уже во вступлении, при кристаллизации темы заметно обостряется (ср. такты 1—2 и 9—10):



Воплощая динамический взрыв во втором такте темы, следует ощущать его не только в плане громкостного акцента, но и как расплывание сформировавшейся тональности (си-бемоль минор). Этот тональный конфликт, развертывающийся на протяжении всей пьесы и придающий ее музыке большую напряженность, завершается в конце утверждением главной тональности.

Разучивая пьесу, полезно ознакомиться и с интерпретацией ее автором — яркой, очень темпераментной, проникнутой огневой стихией народных плясок³. Следует, однако, предостеречь учащихся от копирования этого, как и любого другого, исполнения. Так, к примеру, можно себе представить художественно-убедительную трактовку пьесы и не в столь быстром темпе. Но в этом случае требуется и несколько более отчетливая «прорисовка» деталей, с тем чтобы «психологическое время» исполнения оказалось в нужной мере заполненным.

Сонатные allegro и медленные части сонат

Если в школе ученик знакомится преимущественно с образцами сонатного творчества Гайдна и Моцарта, то в училище на большее внимание уделяется изучению сонат Бетховена. На этом этапе перед молодым исполнителем значительно полнее раскрывается круг образов великого композитора. Особенно большое впечатление на ученика обычно производит бетховенские героиче-

² Еще большей неравномерности и сложности свойственна внутренняя кристаллизация «квартетов» — «Сказкиного цирка».

³ Бабаджанян А. Шесть картин для фортепиано «Музыка», Д 15601—2

ко-драматические произведения. Это — совсем новая страница в его художественной жизни.

Один из первых образов этой музыки — соната op. 10 № 1, открывающая ряд драматических сочинений композитора, написанных в той же тональности *c-moll*, — «Патетическая», последняя фортепианная соната, 32 вариации, Пятая симфония и другие.

Бетховен.
Соната *c-moll*,
op. 10 № 1,
первая часть

Приступая к работе над сонатой, важно прежде всего раскрыть ученику масштабы стоящей перед ним задачи, указать на тот новый круг образов, куда его вводит это сочинение. Желательно познакомить ученика и с другими произведениями такого рода, рекомендовать послушать некоторые бетховенские симфонии или увертюры в оркестре.

На I—II курсах, когда обычно проходят сонату *c-moll*, учащиеся уже настолько развиты, что начинают более глубоко интересоваться бетховенским творчеством. Надо ввести их в круг основных проблем искусства Бетховена, рассказать им о его мужественной борьбе — художника и человека, о его высоких этических идеалах. «Жизнь Бетховена» Романа Роллана или другая содержательная, увлекательно написанная книга о композиторе может оказаться при этом очень полезной и пролить свет на многое в исполняемом сочинении.

В процессе работы ученику надо рассказать и о чертах стиля бетховенских сочинений типа сонаты *c-moll* — о громадной ритмической энергии, резких динамических контрастах, обилии синкоп и акцентов, оркестральности звучания.

Эти черты ярко проявляются уже в главной партии сонаты. В первых же ее тактах Бетховен сталкивает контрастные начала: могучим аккордам и энергичным пассажам, утверждающим волево начало, противопоставлены аккорды *p* с их интонациями жалобы, стона:



Внезапно мягкий, певучий звук возвещает появление светлых поэтических образов, то ласково-нежных — связующая партия, то полных изящества — побочная партия:



Дальнейшее развитие музыки идет по линии нарастания энергии, возвращения в сферу героики. Оно осуществляется типично

бетховенскими средствами динамизации — появлением резких акцентов на слабых долях такта и бурливой фигурации, противно поставленным контрастными начала. 90-й такт — кульминация экспозиции.

В заключительной партии наступает умиротворение. Но неукротимый бетховенский дух сказывается и здесь — мягкие вопросительные интонации верхнего голоса неожиданно прерываются акцентами среднего голоса:

154 (Allegro molto e con brio)



Сжатая разработка полна контрастов. После проведения в мажор нескольких фраз главной партии возникает опять тема — грустная и печальная:

158 (Allegro molto e con brio)



Тема эта органично связана с предшествующими темой экспозиции. Отметим, что соната вообще отличается родством тематического материала внутри первой части и всего цикла. Но это обстоятельство следует обратить внимание ученика. Надо указать ему также на то, что подобного рода близость тем свойственна и ряду других сонат Бетховена.

Постепенно музыка приобретает вновь мужественный, волевой характер, который утверждается в репризе.

По сравнению с экспозицией реприза содержит некоторые новые черты. Особенно важно отметить изменение эмоциональной окраски побочной и заключительной партий, обусловленное использованием иной ладовой тональности. Это придает репризе еще

более суровый драматический оттенок. Торжесто волевого начала подчеркивается двумя последними аккордами //

В основу работы над сонатой мы рекомендуем читать редакцию А. Б. Гольдштейна (новую, издания 1955 года), и выискивает много полезных комментариев. Авторские указания и были бы весьма целесообразно соотносить с другими редакциями.

Одна из важнейших задач при исполнении этой части заключается в том, чтобы достигнуть необходимой энергии, устойчивости ритма. Для успешного ее разрешения важно не представить ритмической пульсы (в данном случае еще единственной четверти). В сонате с-молл пульса энергичного душевного подъема, однако отнюдь не верной направленности, пульса пламенно мушкетерской, волевой натуры.

Правильное ощущение ритмической пульсации очень важно для передачи всей главной партии. Оно придает ей более действенный, стремительный характер, помогает добиться нужной остроты пунктирного ритма и услышать замечательные «говорливые» паузы, эти последние создают полную настороженность тишины перед появлением пассажей, подобно раскатам грома, то затихающим вдали, то обрушивающимся с увеселенной силой.

Важнейшую выразительную роль в главной партии играет указанное выше контрастное противопоставление двух начал. Контрасты эти, заключенные в себе оркестровые начала, должны быть выявлены не только динамикой, но и различным характером звука — плотным, монументальным в первом аккорде, металлически-звонким в последующих пассажах, трезвотом-кин, невнятным в последующих аккордах и. Было бы большой ошибкой упускать эти контрасты, что нередко делают ученики: смягчать последние звуки пассажей ил, напротив, усиливать третий аккорд и. Важно не ослаблять напряжения в конце главной партии, не играть тихо вершин звуков. Энергичное окончание главной партии (это скорее не завершение, а внезапное прекращение, обрыв) ярче оттеняет наступающий переход в связующей партии.

Большую роль при исполнении главной партии, как и всей сонаты, играет педаль. Ее значение и творчество Бетховена по сравнению с творчеством его предшественников, например, ярче проявляется. Она усиливает контрастность исполнения, красочность, придает большую звуковую мелодию и насыщенность фактуре. Так в главной партии вдали педаль способствует дальности звучания аккордов и контрастному, эмоционально-звонкому их звучанию (см. пример 133). Она помогает связать аккорды и доставить в них нужную звуковую массу. В среднем разделе главной партии триольные фигуры можно сыграть на более отдаленной педали, что придает звуку более глухой и затененный характер.

Тонкая красочность в связующей партии — одно из характерных проявлений оркестральности фортепианной фактуры Бетховена. Уже первый звук — *ми-бемоль* — хочется сыграть не только полно, певуче, но и на педали — в нем надо услышать нечто только поэтично, родственное призывным сигналам валторны в пасторально-романтических эпизодах симфонической литературы.

В последующих переключках ласково-нежной мелодии важно обратить внимание на дидотональные красочные сопоставления и на типичные для Бетховена регистровые контрасты, возникающие как бы от исполнения схожих построений различными инструментами.

Различные тембры особенно обнаруживаются в двух последних фразах связующей партии, где на фоне густого выдержанного баса звучит словно диалог гобоя и кларнета.

В связующей партии обычно специально приходится работать над педалью. Роль ее здесь велика. Она помогает придать первому звуку *ми-бемоль* нужный колорит, способствует большей напевности мелодии и связыванию повторяющихся звуков верхнего голоса. Во всем этом построении педаль не должна быть густой, чтобы не затмить голосоведения.

Побочная партия «инструментована» еще более прозрачно: солирующий инструмент (вероятнее всего, кларнет) и легчайшее сопровождение струнных с едва замеченной линией баса.

Передать эту воздушно-легкую музыку в своем роде не менее трудно, чем драматически-аволонванную главную партию. В мелодии нелегко добиться плавноности исполнения групплето и абсолютной ровности звучания восьмых *staccato*. Такого рода последования надо исполнять самими кончиками пальцев — это даст более четкую и прозрачную звучность. Совсем небольшое кистевое движение должно сочетаться с очень точными движениями пальцев, направленными в самое «дно» клавиши. При работе над этими пассажами полезно исходить из четкого пальцевого *legato*, которым играют быстрые гаммы, чтобы потом, включив легкое движение кисти, перейти к *staccato*.

Обычно много приходится работать и над партией левой руки. Необходимо добиться полной свободы и непринужденности ее исполнения. Чем легче и нежнее она прозвучит, тем более певуче сможет пропеть свою партию верхний голос.

Педаль в побочной партии должна быть очень прозрачной. Ею следует лишь немного «поддержать» некоторые мелодические звуки, чтобы придать им большую певучесть и красочность или лучше связать их с последующими (см. пример 153).

Последующий динамический подъем должен быть осуществлен очень постепенно. При нарастаниях такого рода важно не смешивать акцентов с *crescendo*, что может привести к преждевременному усилению звучности.

Подобное смешение двух динамических оттенков постоянно имеет место в ученическом исполнении.

Между тем Бетховен, любивший резкие контрасты, очень часто пользовался именно акцентами в тех случаях, где исполнителям мало знакомым с его стилем, хочется сделать постепенное нарастание звучности. Эти особенности динамики Бетховена важно разъяснять учащимся на ряде примеров.

Акцентировка всегда обусловливается характером музыки. Если героическое начало в построении, характеризующем заключительной партии сонаты *c-moll*, требовало тишины — лирической и умеротворенной — она должна быть мягкими и скорее певучими, чем острыми.

В разработке новые задачи, по сравнению с экспозицией, возниают в среднем лирическом построении (см. пример 155). Основной задачей в нем — соблюдение полнейшего *legato* а партии возможных вариантов педализации указан в примере 155). Как и обычно при изложении мелодии октавами, основой для связывания их служит в верхний голос.

Довольно значительную трудность представляет собой построение, следующее за этим центральным разделом разработки. В нем надо передать постепенное изменение характера музыки и органически подготовить появление репризы, создав нужное эмоциональное напряжение. Важно точно выполнять типично бетховенские указания в отношении динамики — *p* после *ff* и внезапное *f* в начале репризы.

Работая над репризой, ученик должен ясно представлять себе ее отличие от экспозиции как в смысле некоторых деталей нотного текста, так и в отношении эмоционального содержания музыки, вызванное дидотональными изменениями.

Бетховен.
Соната c-moll,
op. 10 № 1,
вторая часть

Новые исполнительские задачи возникают в медленных частях классических сонат, особенно в *Adagio* и *Largo* Бетховена.

Уже в сонатах Бетховена раннего периода медленные части выделяются глубиной художественной мысли. Понимание их нередко требует большей музыкальной и жизненной зрелости, чем других частей цикла. И часто учащиеся, хорошо справляющиеся с технически более трудными *Alllegro* или финалами, оказываются здесь несостоятельными.

В средних частях с наибольшей силой раскрывается певучая природа бетховенского пианизма. Благодарство и мужественная выразительность мелодии, широта дыхания и насыщенность звука сочетаются в них с оркестральностью мышления. Это придает многим певучим мелодиям Бетховена своеобразный красочный отпечаток.

Одна из трудностей исполнения средних частей — их медленный темп. Ученику до этого редко приходится играть медленно, написанные в таком медленном движении. Поэтому внима-

чале ему обычно трудно добиться цельности исполнения всей части и до конца выдержать нужный темп.

Медленные части сонат отличаются и большей сложностью фактуры — полифонической насыщенностью тканей, орнаментальным убранством мелодии, особенно же сложностью и разнообразием ритмики. Именно эта особенность часто представляет для учащихся наибольшее трудности на первом этапе разучивания произведения. Им приходится потратить много усилий, чтобы разобраться в большом количестве мелких длительностей, в выписанных нотах орнаментальных каденциях и встречающихся иногда полиритмических сочетаниях.

Все эти неполнительские задачи возникают при работе над средней частью сонаты с-мол op. 10 — одним из наиболее типичных и относительно менее трудных бетховенских Adagio в репертуаре средних курсов училища.

Adagio составляет резкий контраст с первой частью (а в то же время оно родственно ей и связано с ней тематически). После проницающейся бури наступает душевное умиротворение. Первая тема, полная благородного величия, оттеняется второй темой — лирической. Обе они в дальнейшем повторяются. Так возникает форма небольшого сонатного аллегро без разработки. В коде проводится несколько видоизмененная главная партия. Это вносит в форму черты рондо.

Adagio открывается мягко и торжественно звучащей первой темой. С первых же звуков она властно увлекает в мир героических образов Бетховена:

758 Adagio molto

759

The image shows two systems of musical notation for a piano piece. The first system is labeled '758 Adagio molto' and the second system is labeled '759'. Both systems consist of a grand staff with a treble and bass clef. The music features a slow, majestic melody with wide intervals and a steady, powerful accompaniment.

Первую тему надо сыграть широко, насыщенно и певуче. Представление звучности смычковых инструментов симфонического оркестра поможет добиться необходи-

мой несмысленности звука и вызвать у исполнителя ощущение непрерывности — теченности мелодической линии ввиду медленности темпа Adagio.

Связанные мелодические звуки способствуют украшению целого грубого надо сыграть широко и неторопливо. Расширять его лучше квинтальными. В дальнейших пролонгированных темах все же такую трактовку надо избегать, так как она обесцвечивает большую плавность движения и нежность звучания шестнадцатой. Назначенный характер должны носить и последующие звуки, выписанные мелкими длительностями. Тривольные короткие звуки исполняются слабее, преимущественно, иа долей героического характера музыки и мигучий подъем к кульминации.

Соблюдению единства темпа способствует явное представление ритмического пульса (двоение нотки). Для достижения насыщенности и неуловимости звучания в первом предложении, как и во всех других разделах второй части сонаты, нужна обильная педаль.

Во втором предложении фактура становится более сложной и полифонической насыщенной:

760 Adagio molto

761

762

The image shows three systems of musical notation for a piano piece. The first system is labeled '760 Adagio molto' and the second system is labeled '761'. The third system is labeled '762'. All systems consist of a grand staff with a treble and bass clef. The music features a more complex, polyphonic texture with overlapping melodic lines and a steady, powerful accompaniment.

Во время остановок мелодического движения линия шестнадцатых приобретает большую выразительность (см. 2-й и 4-й такты примера 157), а в 6—8-м тактах возникают даже элементы диалога с верхним голосом.

Величаво-спокойный характер музыки требует чрезвычайной ровности в исполнении шестнадцатых. За этим необходимо особенно тщательно следить в 5-м такте, где фигурационное движение основано на принципе дополняющей ритмики. Надо, кроме того, остерегаться ускорения темпа там, где шестнадцатые приобретают мелодический характер, как это иногда делают ученики.

Следует обратить внимание на рельефное исполнение каждого из двух голосов в партии левой руки. Басовые звуки, выписанные четвертями, должны быть полными и насыщенными, иначе тема прозвучит «медко» и потеряет свою значительность. В 6-м такте для достижения большего *legato* можно использовать педаль (см. пример 157).

Небольшое связующее построение соединяет главную партию с побочной. Музыка приобретает в нем драматический характер. Перехлестки энергичных стремительных пассажей и мягких «ваздохов» аккордов звучат как отзвук конфликтного развития первой части:



Задача исполнителя — возможно отчетливее подчеркнуть имеющиеся контрасты. С этой целью, помимо выявления тембродинамических противопоставлений оркестрового типа, следует обратить внимание на исполнение орнаментики. Начальные форшлаг лучше исполнить коротко, одновременно с басом, что больше соответствует энергичному характеру музыки. Для подчеркивания контрастов с последующим мотивом пассаж тринадцатых следует играть скоро и устремленно к коню; с этой целью надо возможно дольше задержаться на верхнем звуке, с тем чтобы до предела обострить ритмическое напряжение.

Во второй теме важно передать не только левучесть и изящество, но и присущий ей романтический характер:

159 (Adagio molto)



Нередко «камнем преткновения» для учеников являются пассажи в партии правой руки. В действительности они не так сложны, как кажутся на первый взгляд. Трудность здесь скорее психологического плана: ученики обычно срываются в этом месте не потому, что не могут в темпе сыграть пассаж, а из-за недостатка самообладания, приводящего к чрезмерной торопливости и статке нарушению ритма двигательного процесса (мы, конечно, имеем в виду ученика, достаточно подвинутого и проделавшего предельную работу по изучению пассажа). Ключ к преодолению трудности находится в умении правильно, спокойно распределить внимание. Для достижения этого полезно разбить пассаж на группы звуков, исходя из имеющихся в мелодической линии элементов повторности (одни из вариантов даны в примере

Моцарт.
Концерт А-дур,
первая часть

Это произведение — один из относительно более легких фортепианных концертов, доступнее учащимся последних классов школы и первым курсов училища. Изучение его вводит в круг задач, стоящих перед исполнителем в классических концертах, в первую очередь Моцарта, а также в известной мере Бетховена и других композиторов того времени. Оно дает возможность вести и некоторых и некоторые вопросы, связанные с исполнением перед учеником и некоторые вопросы, связанные с исполнением сочинений концертного жанра, о которых шла речь выше.

Концерт А-дур — произведение светлого лирического характера, исключительно поэтичное, мелодически насыщенное и ясное по форме. Первая часть написана в обычной для концертов Моцарта структуре сонатного *allegro* с двойной экспозицией (первая экспозиция — оркестровая). Обе основные темы лирические. Они оттеняются следующими за ними темами энергичного характера. Первая из этих тем используется особенно широко и является своего рода динамическим стержнем первой части.

Остановимся вначале на некоторых важнейших задачах, возникающих при работе над первой частью концерта, а затем приведем ряд примеров, иллюстрирующих высказанные положения.

Одна из основных задач — сочетание лирической мягкости, певучести с ритмической активностью. Концерт А-дур принадлежит к числу сочинений, в исполнении которых особенно часто отсутствует гармоническое единство указанных элементов. Ученики играют его иногда певучим звуком, но вяло, статично или, наоборот, активно, виртуозно, но сухо, без лирического обаяния. При работе над преодолением недостатков этого рода полезно обратиться к некоторым высказываниям Моцарта относительно искусства исполнения. Например, учащимся, увлекающимся быстротой темпов в ущерб выразительности, можно рассказать, что, хотя сам Моцарт обладал исключительной виртуозностью, он никогда не злоупотреблял ею. Великий музыкант не терпел чрезмерной быстроты темпа и считал, что сыграть произведение быстро легче, чем медленно. «В быстром темпе, — говорил он, — можно не ударить нескольких звуков, и этого никто не заметит. Но что же в этом хорошего?» Полезно также привести высказывания современников об исполнении самого Моцарта, например Клемента, говорившего: «Я... не слышал никого, кто играл бы так одухотворенно и с такой грацией».

Как и в других произведениях Моцарта, в концерте А-дур важна чуткость к мельчайшим интонациям богатейшей по выразительности мелодической линии. Без художественно-осмысленного воспроизведения всех штрихов и других обозначений, определяющих тот или иной характер исполнения, музыка тускнеет и теряет значительную долю своей прелести. Обычно над многими фразами концерта приходится в этом отношении рабо-

тать отдельно. Большое внимание надо уделить качеству звука. Необходимо помнить, что при всей своей кристаллической ясности звук в сочинениях Моцарта никогда не должен терять певучести. Ее важно сохранить даже в самых прозрачных пассажах, которые следует исполнить в характерной для того времени «жемчужной» манере игры, когда каждый звук «испытает», «сверкает».

Помимо мелодии, большое выразительное значение в концерте имеют и другие голоса. Крайняя прозрачность ткани требует особой отточенности линии сопровождения, ясного выявления ее рисунка, тончайшего воспроизведения всех пауз, создающих необходимые цезуры-дылания в движении голосов. Для выразительного исполнения сопровождения в такого рода сочинениях надо приучить учащихся работать над ним весьма тщательно, как над противосложением в полифонической музыке.

Все эти задачи возникают уже при исполнении главной темы. Первое появление солирующего инструмента — один из ответственных моментов в произведениях концертного жанра. Во многих сочинениях, с целью подчеркнуть ведущую роль солиста, авторы начинают его партию виртуозной идущей Моцарт не пользуется этим приемом. Он не стремится выделить первое соло фортепиано каким-либо эффектными фактурными приемами и излагает главную тему в партии солиста очень скромно, в камерном плане:

Тем самым перед соином становится трудная художественная задача. Он должен привнести в себе лирические лирической, владеть искусством звуков, искусством фразировки, искусством лепки, искусством выразить себя тонким музыкантом. Важно добиться «напевной», «несушеющей» звуков в первом же мелодическом входе, использовать все обычные в такого рода случаях средства (интонационные свободной руны и клавиатурные дифференциальные в темброво-динамическом отношении звучание мелодии и сопровождения, педаль и т. д.). Большое значение имеет также воспроизведение штрихов во 2-м такте. Точное их исполнение поможет выявить единство этой темы. Отметим, наконец, необходимость полного legato в последующей линии терций и мягкого закругления всей фразы. По тому, насколько художественно ученик воспроизведет все эти детали, уже можно до известной степени судить о его музыкальности и понимании им стиля композитора.

Во второй фразе главной партии имеет большое значение звучание шестнадцатых. Для придания им нужного блеска, «искристости» можно рекомендовать играть самыми кончиками пальцев. Большей активностью, упругости исполнения будут способствовать устремления к верхним звукам и яркое, но не резкое выделение этих звуков.

В конце первого предложения надо обратить внимание ученика на одну характерную деталь: появление выдержанного баса, который должен прозвучать достаточно рельефно, чтобы создать гармоническую основу для верхнего и среднего голосов. В дальнейшем в концерте неоднократно встречается построение, имеющие несколько самостоятельных линий. Например:



В этом построении необходимо отчетливо выводить все голоса, для чего их следует исполнить различно в темброво-динамическом отношении. Важно, чтобы прозвучали не только бас и средний голос, но и верхние звуки шестнадцатых, выходящие мелодически лишь в аккорде в партии оркестра.

В побочной партии надо добиться мягкого и связного звучания повторяющихся звуков, на что ученики обычно не обращают внимания.

103 [Allegro]



Для достижения требуемой связности можно рекомендовать приемы, указанные в четвертой главе. Возможно использовать также короткую педаль.

Во втором предложении побочной партии основная мелодическая линия, излагающаяся до тех пор в партии солиста, помещается в оркестр:



В такого рода случаях особенно важно, чтобы ученик, работая дома, мысленно представлял или пропевал тему, проходящую в оркестре, иначе он не сможет уверенно вступить.

Последующую фразу, вносящую контраст в преобладающее до тех пор лирическое настроение, надо сыграть энергично, решительно, но не грубо. Нередко в ученическом исполнении недостаточно выразительно звучит начальная интонация следующего такта:



Происходит это чаще всего потому, что оба звука *до-диез* исполняются примерно одинаково. Между тем они совершенно различны по характеру. Первый из них мы рекомендовали бы играть блестящим звуком, как бы «снятая» аккорда с клавиатуры, второй более певуче, плавным опусканием руки на клавишу, используя «красивую рессору».

Через несколько тактов возникает построение, представляющее интерес в смысле ансамбля. Если до сих пор партия солиста была либо ведущей, либо сопровождающей, то теперь между ней и партией оркестра образуется диалог:

В этом построении повторяющиеся мотивы уместно сыграть различно, например так, как указано в редакции А. Б. Гольденвейзера. Возможно использовать и другие динамические оттенки: *p* — *più forte* — *pp*.

В разработке надо обратить внимание на полифонические моменты: выразительно сыграть «дуть» двух голосов в начале партии солиста, провести имитацию между верхним и нижним голосом (в редакции А. Б. Гольденвейзера имитируемые звуки отмечены черточками). В конце разработки, где восьмые последовательно сменяются триолями восьмых, шестнадцатыми и секстолью шестнадцатых — довольно частый у Моцарта прием выписанного *accelerando*, — надо добиваться точного воспроизведения этих ритмических соотношений, иначе можно нарушить темповое единство и ансамбль с партией оркестра.

Не останавливаясь на рериэе, которая не ставит перед исполнителем существенно новых пианистических задач по сравнению с экспозицией, перейдем к каденции.

Перед тем как приступить к ее изучению, надо рассказать ученику о том, какую роль каденции играли в старинных концертах, о том, что они являлись очень ответственным разделом при исполнении концерта и особенно привлекали внимание слушателя, так как именно в них солист должен был выказать свои

творческие возможности и в полной мере раскрыть виртуозное мастерство.

В каденциях, в частности и в каденции раскрыть виртуозное умения вначале особенно сложным является преодоление ритмических и виртуозных трудностей. Однако еще большие трудности ожидают его в дальнейшем, когда на основе хорошо выученного текста начинается работа над окончательной художественной задачей исполнения. Нелегко добиться того, чтобы каденция звучала свободно и непринужденно, чтобы каденция звучала свободно, а не как затверженный текст (некоторым ориентиром в этом отношении могут служить указания в редакции А. Б. Гольденвейзера).

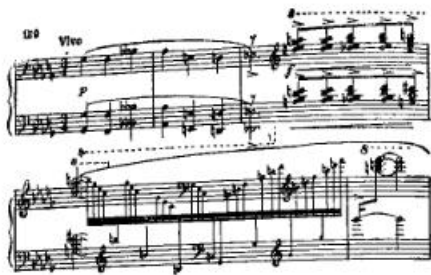
Хачатурян, Концерт, первая часть

Немало новых задач возникает перед учеником при изучении концертной литературы последних на примере концерта А. Хачатуряна.

С педагогической точки зрения это сочетание интересно во многих отношениях. Работая над ним, ученик знакомится с одним из ярких образов советского инструментального концерта, подымающего культуру народов Востока.

Правдиво воплощая типические образы современной действительности, автор использует немало выразительных средств, характерных для музыки XX столетия и вместе с тем имеющих самобытный национальный отпечаток. Стилизация произведения дает возможность углубить знания студентов училища в отношении ладогармонического языка современного искусства. Она вводит в мир народных ладов, в сферу красочных, терпких гармоний, основанных на своеобразном сплаве элементов инструментальной музыки народов Кавказа и европейских композиторов первых десятилетий нашего века. Среди примечательных особенностей гармонического языка концерта, связанных с этими истоками, надо назвать обилие малых секунд, возникающих путем альтерации какого-либо из звуков аккорда в одном из голосов, а иногда и напластования целых секундových гродей (каденция первой части). Отметим также широкое и многогранное использование органных пунатов (сравните основные темы всех трех частей цикла).

Работа над сочинением Хачатуряна способствует развитию важных качеств, необходимых для исполнения многих романтических концертов, — яркой эмоциональности, интенсивности лирического чувства, красочного богатства звуковой палитры, пианистического размаха. Вместе с тем в концерте отчетливо проявились и классические тенденции, получившие разнообразное претворение в искусстве нашего века (гармоническое уравновешенная форма с рельефно выраженными чертами симметрии, широкое использование, наряду с романтической техникой, пальчатых пассажей, возрождающих традиции игры лиристов-класси-



Порыв волевого начала, воплощенный последующими аккордами, вызывает естественно некоторый сдвиг темпа. Надо, однако, помнить, что автор выписал их восьмыми, то есть длительностями всего лишь вдвое более короткими. Скорость движения и агогические отклонения от среднего темпа определяются в этом построении задачей рельефного доведения до слушателя линии гармонически терпких созвучий, подводящих к кульминационному аккорду // . Кульминация выделяется не только динамически, но и колористически — последующим pedalным наплывом, создающим красочно-вибрирующее пятно гармонии.

После тщательной работы над отдельными темами и разделами первой части следует приступить к их объединению, стремясь возможно рельефнее воплотить ее форму. Для этого необходимо охватить внутренним слухом большие построения, сыграть их одним дыханием длительные динамические подъемы, ярко выявить кульминации. Целность исполнения помогает ясное представление линий главной партии в экспозиции, репризе и коде.

Для работы над концертным жанром в училище имеется богатый материал — произведения И. С. Баха, Моцарта, Бетховена (Первый, Второй и Третий концерты), Мендельсона, Шумана, Шопена, Гринга, Арениского, Римского-Корсакова, Глазунова, Рахманинова (Первый концерт), Шостаковича, Кабалевского, Галикина, Балайчивадзе, Тактакишвили, Онеггера, Пуленка и других композиторов.

Этюды

Профессиональный характер обучения в училище требует постоянного внимания к дидактическому развитию ученика. В связи с этим изучение этюдов приобретает особенно большое значение.

В училище продолжается работа над видами техники периода классицизма. Наряду с этюдами Черни, преимущественно ор. 740, также носят инструкторный характер, хотя многие из них обрешены и Крамера предназначены главным образом для выработки четкости, ровности звука. Фактура их преимущественно позиционная, насыщенная элементами полифонии, двойными нотами.

В отличие от Черни, Клементи и Крамер реже применяли гаммообразные фигурации (объясняется это тем, что этюды Клементи и Крамера создавались в начале XIX века, когда гаммы еще не получили в фортепианной педагогике столь широкого распространения, как в 20-е и 30-е годы — период наиболее интенсивного развития творчества Черни).

В репертуар ученика важно включать также этюды и виртуозные пьесы, в которых используются другие виды техники, непосредственно подготавливающие к фактуре романтиков и композиторов последующего времени. Таковы сочинения Мошловского, Арениского, многих современных авторов.

Характерным образцом этюдов Клементи может служить этюд F-dur № 13 по общеподобительной редакции сборника «Gradus ad Parnassum» («Ступень к Парнасу») Таузига.

Требующий ясного, чеканного звука, блеска и ритмической устойчивости исполнения, этот этюд основан на повторении и развитии простой позиционной фигуры (см. пример 170а):



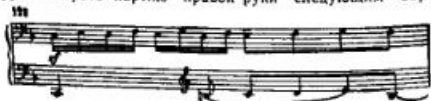


Ткань этюда последовательно усложняется путем присоединения к основной фигуре новых элементов: с 11-го такта возникает параллельное движение в партии другой руки, с 20-го — левая исполняет мелодическую линию поверх правой, в которой продолжается фигуративное движение, с 24-го — оба эти голоса переходят в партию правой руки, с 35-го — параллельное движение в обеих руках сочетается с имитационными перекличками верхнего и среднего голосов (см. пример 170 б, в, г, д).

При работе над этюдом необходимо прежде всего выучить основную фигуративную ячейку, для чего надо побольше поучить одной рукой весь первый раздел этюда (до появления параллельного движения в партии левой руки). Учить шестнадцатые полезно медленно, активными пальцами, полнотонными по *legato* и другими способами. Необходимо обратить особое внимание на изменение фигурации с третьей доли такта. Чтобы предупредить легко возникающее в этом месте «комканье» шестнадцатых, следует делать на первой и третьей долях такта акценты.

С 11-го до 19-го такта надо тщательно работать над партией левой руки: выучить ее отдельно наизусть и учить различными способами, с тем чтобы левая рука не отставала от правой и могла уверенно, твердо в темпе вести свою линию. Важно, кроме того, учить и обе партии вместе. Полезно при этом их играть попеременно с различной силой и различным характером тише (один голос *legato*, другой — *staccato*). Чтобы добиться полного соответствия в исполнении правой и левой руки, следует делать на сильных долях такта акценты.

Трудно осуществить координацию правой и левой руки при их перекрещивании (такты 20—23). Это место обычно требует специального изучения. Вначале полезно несколько упростить фактуру и поиграть партию правой руки следующим образом:



Это временное облегчение поможет лучше ощутить сооплавающие звуки в партиях двух рук и как бы создать каркас будущей постройки.

Значительные трудности, особенно при небольшой или мало растяннутой руке, представляет последующее построение (см. пример 170 г). В действительности оно не так уж трудно, если правильно распределить силу звучности. Мы уже говорили, что учащиеся, видя оттенки *f* или *ff*, нередко начинают с большой силой играть каждый звук. Это имеет место и в данном случае, в результате чего пальцы часто «завязают» в первых же двойных нотах, темп замедляется и мелодия не звучит *legato*. Между тем для создания требуемой насыщенности звучания вполне достаточно сыграть с нужной полнотой только басовую октаву и долгую мелодическую ноту *фа*. Фигурацию же можно играть тише, необходимо лишь сохранить прежний очень ответственный характер звука. Особенно важно сильно смягчить звук в середине такта. Это не только значительно облегчает исполнение, но и помогает более выразительно «петь» мелодию — лучше соединить первую восьмую *ми* с предшествующим долгим звуком *фа*, добиться большего *legato* в мелодической линии, которую здесь приходится исполнять одним и тем же пальцем.

Этюд *F-dur*, как и другие этюды из «Gradus ad Parnassum», требует большой выдержки. Особенно трудна партия правой руки, которая основана на непрерывном фигуративном движении шестнадцатых. Для избежания усталости в руке можно рекомендовать те же пути, что и в Этюде Черни оп. 299 № 8. И здесь следует использовать все возможные места для отдыха руки, например построение, в котором фигуративное движение имеет вид тремоло (начиная с 26-го такта).

Из сравнения фактуры всех образцов примера 170 легко сделать вывод, что трудность этюда значительно возрастает к концу. Это обстоятельство необходимо учитывать при определении темпа в исполнении. Обычно ученики вначале сильно «разгоняются» и потом им приходится играть медленнее. Чтобы не изменить движения в произведениях с такого рода фактурой, необходимо избирать темп по самому трудному месту.

В этюде *F-dur* возникают разнообразные звуковые задачи. Каждый из разделов требует определенного характера звука: первый — легкого и прозрачного, второй — более энергичного и густого. При появлении двойных нот в партии правой руки звучность должна быть более певучей. Надо обратить внимание и на рельефное выделение отдельных голосов в ткани этюда. Для этого полезно специально поработать над партией сопровождения.

Мошковский.
18 симфонических этюдов
оп. 72, этюд d-moll
№ 9

Многие этюды Мошковского приближаются к пьесам концертного типа. Этюд d-moll, бурный, патетический, является как бы отзвуком виртуозных драматических произведений романтиков вроде «Лесного царя» Шуберта — Листа или этюда Шопена h-moll.

Начало этюда основано на трепетно-пульсирующих триолях:



После драматического развития в пределах первой части в середине этюда наступает просветление:

Однако вскоре музыка вновь приобретает драматический характер и доходит до патетической кульминации:

После этого начинается спад эмоционального напряжения. Оставшее движение постепенно уходит в нижний регистр, является репетициями отдельных звуков и, наконец, замирает совсем.

Этюд Мошковского полезен тем, что в нем встречаются весьма разнообразные октавные последования: репетиции, арпеджио, гаммы диатонические и хроматические в правой и в левой руке поочередно и в двух руках одновременно. Кроме того, в нем имеются октавы двух типов: легкие и тяжелые.

Мы уже говорили, что при исполнении быстрых октав надо стремиться к возможно большей свободе руки и максимально экономным движениям.

Для освобождения руки следует использовать приемы, о которых шла речь в четвертой главе. В начале этюда при октавных репетициях полезно менять положение завястья. В дальнейшем большую роль играет умелое распределение динамики. Так, например, в построении, приведенном в примере 173, первый аккорд надо сыграть очень полнозвучно «от плеча». Следующие же две-три октавы можно исполнять значительно легче. В быстром темпе, при использовании педали, особенно если сделать *crescendo* к верхнему *do*, создается полное впечатление общей звучности *f*. Такого рода динамика, помогая добиться нужного художественного эффекта, вместе с тем дает рукам необходимый отдых.

В последующих октавах первый звук триоли следует играть тяжелее, а второй и третий — легче. Это не только подчеркивает метрическую структуру, но и предохраняет руку от излишнего напряжения.

Освобождению рук во время исполнения этюда способствует также рациональное распределение силы звучности между партиями правой и левой руки. Например, в конце октавного унисона (см. 3-й такт примера 173) следует несколько облегчить звучность правой руки и более энергично сыграть партию левой. Это усилит контраст между драматической первой частью и последующей серединой просветленного харак-

трех вводять большее количество звуков, менять акцентировку и т. д.

Описание упражнения не только хорошо подготавливают к исполнению мелодии, представляющих для учеников школы и учащихся большие трудности, но и способствуют быстрому развитию мелкой пальцевой техники.

Можно с пользой применять и некоторые номера из существующих сборников упражнений, сообразуясь с потребностями того или иного ученика: для детей — из «Подготовительных упражнений к различным видам фортепианной техники» И. Гвесиной, для более продвинутых учеников — из «160 восьми-тактовых упражнений» op. 821 и «Ежедневных упражнений» op. 337 К. Черни, «Новой формулы» В. Сафонова, упражнения И. Брамса, А. Корто и других.

Иногда полезно создавать упражнения, способствующие преодолению той или иной трудности в произведении. Это особенно целесообразно, когда разучивается сочинение, в котором встречается какое-либо место, резко выделяющееся на фоне всей остальной фактуры сложностью пианистического задания. Если на такие места заранее не обратить внимания и не начать усиленно над ними работать, то нередко оказывается, что ученик еще не может с ними справиться, когда уже все остальное выучено и сочинение могло бы быть исполнено целиком.

Пожалуй, нигде угроза бездумной, бессмысленной зубрежки не становится такой реальной, как при работе над упражнениями. Поэтому особенно важно, чтобы ученик ясно понял их цель и ту пользу, какую они могут принести, чтобы он максимально сосредоточился на выполнении требуемой задачи и следил за качеством звучания. Глубоко прав был Сафонов, когда в одной из своих «Пяти заповедей учащегося» в «Новой формуле» писал: «Даже в самых сухих упражнениях неуклонно наблюдай за красотой звука».

Для того чтобы извлечь из упражнений больше пользы, важно играть их энергично, с напором, и даже — не следует бояться этого слова — с некоторым спортивным увлечением. Внутренняя собранность исполнителя зависит и от надлежащей ритмической организации игры. Она должна иметь место и в гаммах, и в пятипальцевых последованиях, и в упражнениях на мелодии.

При работе над упражнениями крайне важна точность задания и систематичность проверки их. Надо совершенно конкретно указывать, какие упражнения ученику необходимо выучить к следующему разу и как следует над ними работать. При этом важно направить его внимание именно на то, чтобы выучить заданное, преодолеть трудности, добиться хорошего исполнения в таком-то темпе. Это создает условия для того, чтобы ученик не ограничивался эпизодическим

проигрыванием упражнений (что часто встречается на практике), а действительно работал над ними.

Специального рассмотрения заслуживает проблема прохождения гамм, арпеджио и аккордов.

Гаммы принято изучать по квинтовому кругу. В пианистическом отношении это путь трудный, так как именно в первой из них — С-диг'ной — возникает ряд особенно сложных задач. Но зато он обеспечивает систематичность в музыкальном развитии ученика и теоретической осмысленности тоналности.

Желательно, чтобы к концу первого года обучения было пройдено несколько мажорных гамм. Изучение их предвдается упражнениями в связывании нескольких звуков legato и в подкалывании 1-го пальца. Об этих упражнениях, из которых важнейшим музыкальным тренировкам, которые необходимо ставить перед учеником при работе над гаммообразными фигурациями, уже говорилось выше (см. с. 142—145).

Гаммы сперва играют на протяжении одной-двух октав каждой рукой отдельно. При соединении двух рук лучше начинать с более легкого в аппликатуру отношении расходящегося движения. Переходя в дальнейшем к параллельному движению, полезно некоторое время поиграть партии левой и правой руки на расстоянии двух октав, с тем чтобы ученик лучше услышал каждый голос. Время от времени следует возвращаться к игре отдельными руками, чтобы «полировать» каждую партию; особенно важно обратить внимание на левую руку, которая обычно менее самостоятельна и иногда лишь подыгрывает правой.

Во втором и третьем классах должны быть пройдены все мажорные гаммы. Можно рекомендовать учить вначале диэзные гаммы до E-диг'ной включительно, чтобы как следует освоить общий им всем аппликатурный принцип. Затем желательней всего переходить к бемольным тоналностям, начиная с F-диг, знание которых к тому времени уже становится необходимым при работе над репертуаром. После того как будет освоено несколько мажорных гамм, начинают работу над минорными гаммами — гармоническими и мелодическими. С целью приучения слуха к натуральным ладам следует ввести и исполнение натуральной минорной гаммы.

После того как ученик пройдет гаммы во всех тоналностях, необходимо начать их повторять. Возвращаясь таким путем многократно на протяжении обучения к уже пройденным гаммам, надо каждый раз ставить перед учеником новые задачи, прежде всего добиваться лучшего качества исполнения и более подвижного темпа. Постепенно меняются и формы работы над гаммами: вводятся акценты, ритмические варианты, динамические отклонения и т. д. В старших классах школы (с продвинутыми учениками) в училище весьма желательно поучить гаммы от одной ноты, то есть, например, от до сыграть без перерыва одну за другой

гаммы C-dur, B-dur, As-dur, G-dur, F-dur, Es-dur, Des-dur. Это придает восприятию народных ладов, развивает быстроту и внутреннее представление ладоотличий и при способлении к игре одной и той же аппликатурой различных, в том числе не всегда удобных, комбинаций клавиш¹.

В средних классах начинают проходить хроматические гаммы, а в старших классах — гаммы в интервалах (в терции, децimu и в старших классах — гаммы двойными терциями, секстами и октавами).

Для ознакомления ученика с принятой аппликатурой можно использовать «Таблицы гамм» А. Николаева. Некоторые гаммы, особенно хроматические и двойными нотами, исполняются различной аппликатурой.

Хроматические гаммы в детской музыкальной школе мы рекомендовали бы играть 1—2 пальцами вверх и 3—1 вниз (правой рукой, левой — наоборот), то есть, например, гамму от звука до правой рукой: 1—2, 1—2, 1—2—3, 1—2, 1—2—3—4—3—2—1, 3—1, 3—2—1, 3—1, 3—1. В виртуозной литературе в хроматических гаммах широко используются 4-й палец, а иногда и 5-й.

Диатонические гаммы двойными терциями обычно играют одной из следующих аппикатур (правой рукой вверх от нот до — ми):

- а) 3—4 3—4 3—4—5 б) 3—4—5 2—3—4—5
1—2 1—2 1—2—3 1—2—3 1—1—2—3

Второй вариант, в котором 1-й палец подкладывается реже, представляется нам более удачным.

Существует целый ряд аппикатур хроматических гамм двойными терциями. Мы рекомендовали бы использовать следующую скользкую аппикатуру (от терции до — ми — бе — ла в правой руке вверх и затем вниз):

- 3—4—5—3—4—3—4—3—4—5—4—5—4—5—4—3—4—
1—2—1—2—1—2—1—2—1—2—1—2—1—2—1—2—1—2—
3—5—4—5—4—3
2—1—2—1—2—1

Аккорды и арпеджио трезвучий можно вводить с конца первого года обучения.

Пока рука еще не сформировалась, аккорды следует играть из трех звуков. Вначале можно поупражняться в извлечении трезвучий по ступеням гаммы и попеременно в различных октавах, затем образений трезвучия и, наконец, последовательно трезвучия, секстаккорда и квартаккорда. С четвертого-пятого

¹ Для приближения учащихся к народным ладом можно использовать сборник болгарского педагога Цветана Чифчиевой «Гаммы и технические упражнения на пиано по старым ладом» (София, 1975).

класса обычно переходят к исполнению четырехзвучных аккордов — трезвучий и доминантсептаккордов.

Арпеджио играют вначале короткие и ломаные, а когда рука подрастет — примерно с четвертого класса — и длинные. В старших классах школы начинают изучать арпеджио доминантсептаккордов с их обращениями.

Для активизации всех пальцев и борьбы с распространенным недостатком — произвольным акцентом на 1-м пальце — полезно вначале поучить короткие арпеджио трезвучий в тредольном размере, а длинные — в четырехдольном, рельефно отмечая каждую первую долю такта. В дальнейшем необходимо научиться играть арпеджио с другой метроритмической группировкой, а также совершенно ровно.

Подвинутые ученики исполняют аккорды и арпеджио от одной ноты: в старших классах обычно в шести видах — трезвучия мажорное и минорное, мажорный и минорный секстаккорды и квартаккорды, в училище — в одиннадцать видах (к предыдущим прибавляются доминантсептаккорда с его обращениями и уменьшенный септаккорд). Вполне возможны, конечно, и другие комбинации этих форм техники.

Целый ряд общих методических соображений относительно работы над арпеджио и аккордами уже был изложен в четвертой главе и во избежание повторов здесь опущен.

В заключение нам хочется поделиться с молодыми педагогами нашим опытом работы над гаммами, арпеджио и аккордами на основе внутреннего слуха и зрительных представлений. Она может производиться без инструмента и за инструментом. В первом случае ученик мысленно проигрывает гамму или арпеджио, стремясь представить себе клавиатуру, требуемые клавиши, осознать последовательность пальцев и услышать — в соответствующем темпе — нужное звучание. Во втором случае такого рода представления чередуются с реальным исполнением их на фортепиано. Этими путями удается преодолеть механического знания гамм, арпеджио и аккордов, преодоления качества точности игры и — в результате — быстрого улучшения качества исполнения. Работать так могут, конечно, лишь более сознательные ученики — старших классов школы и училища. Чтобы постепенно приучить к этому методу занятий, полезно уже в средних классах чаще напоминать о необходимости перед исполнением мысленно проиграть отрезок требуемой гаммы и представить его мысленно проиграть отрезок ноты гаммы (не глядя на клавиатуру), указать, какой палец должен быть на такой-то клавише.

Работа над гаммами путем внутреннего представления, естественно, не должна подменять собой тренировку за инструментом, которая необходима для приобретения прочных двигательных навыков, а также выносливости и меры. Речь идет о разумном сочетании различных приемов работы.

ПУБЛИЧНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ

Воспитание
правильного отноше-
ния к публичной
игре

Уже в период обучения в детской музыкальной школе ученику надо разъяснить общественное значение исполнительской деятельности. Необходимо прививать чувство ответственности за качество исполнения на эстраде и вместе с тем любовь к игре при публице.

Пусть учащийся с детских лет приобщается к тому, что выступление — это серьезное дело, за которое он несет ответственность перед слушателем, перед автором произведения, перед самим собой и перед своим педагогом, что вместе с тем это — праздник, лучшие минуты его жизни, когда он может получить громадное художественное удовлетворение.

Работа
в предконцертной
обстановке

Во всем, что касается выступления — этого решающего момента в творческой жизни исполнителя, — особенно отчетливо сказывается индивидуальность музыканта. Поведение

на эстраде, самоочувствие во время игры, реакция на отношение аудитории — все это выявляется у каждого исполнителя по-своему. Чрезвычайно различны и формы подготовки к концертным выступлениям.

Интересные материалы по этим вопросам содержит диссертация А. В. Видинского «Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением». В ней приведены факты из практики видных советских мастеров пианизма, свидетельствующие о глубоко индивидуальном подходе их к проблеме подготовки публичного выступления. Так, С. Рихтер рассказывает: «Многим кажется, что пианист должен быть окончательно готовым к концерту за пять дней. А я считаю, что я все время должен играть. Последнее время я всегда занимаюсь в день концерта, и порядочно: часов по шесть. Прогриваю отдельные места, куски. Прогриваю, главным образом, „по-настоящему“. Это очень помогает. Только не нужно играть целиком всю вещь, чтобы не испортить ее. Играю я всегда что-нибудь из того, что буду играть на концерте. Другого никогда не играю».

Совершенно иначе протекала подготовка к концерту Г. Нейгауза. «Я замечал за собой, — говорил он, — что когда я много занимаюсь перед концертом, то я иногда играю хуже... В самый отходный, погулять, заняться какими-нибудь другими делами, тогда отправляюсь на концерт... В день концерта я подгряю часа два, проверю, проигрываю совершенно бездушно... Очень часто я повторяю другие вещи»¹.

Добавим, что в данном случае существенные различия, проявившиеся в характере подготовки к концерту Г. Нейгауза и С. Рихтера, — это различия в практике работы педагога и ученика. Они, однако, вполне закономерны, поскольку речь идет о крупных артистах, имеющих ярко выраженную творческую индивидуальность. Плохо, когда ученик, подвергаясь мелочной опеке со стороны педагога, строит всю предконцертную работу по чужим советам, собственная же его природа при этом игнорируется.

Как бы ни были индивидуальными формы подготовки к выступлению, все же некоторые общие советы в этой области можно было бы дать.

Особенно сложные задачи возникают перед исполнителем, когда ему приходится готовить к выступлению не одно произведение, а целую концертную программу. Прежде всего трудно достигнуть того, чтобы вся она одновременно находилась в готовности к требуемому сроку. Часто, особенно в классе неопытного педагога, некоторые сочинения оказываются «сырыми», недоработанными, к другим ученик уже потерял интерес и начинает играть их все хуже и хуже. В результате последние дни перед выступлением протекают в крайне нервной обстановке — что-то наспех доучивается, где-то срочно ставятся «затканы».

Во избежание этого следует так планировать работу над программой, чтобы во всяком случае самые трудные ее номера были подготовлены заранее. Это относится преимущественно к сочинениям полифоническим, крупной формы, виртуозного характера. Их полезно выучить заблаговременно и дать им, как говорят, некоторое время «полежать».

Исполнение программ целиком требует устойчивости и внимания. Достигнуть этого помогает неустанная забота о внутренней логике музыкального развития, стремление возможно ярче воплотить слышимым внутренним слухом звуковой образ. Устойчивость внимания, подобно физической выдержке, также необходима при исполнении программы, вырабатывается в процессе тренировки не только на эстраде, но и в период подготовки.

¹ Видинский А. В. Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением, с. 207—208.

к выступлению. Перед концертом важно иногда проигрывать программу во время домашних занятий, среди товарищей и знакомых.

Исполнитель должен научиться целостно охватывать программу. Над «сцепкой» ее форму, ощутить взаимосвязь входящих в нее сочинений.

Непосредственно перед выступлением внимание ученика медленно загружать многими замечаниями, так как это обычно вредно отражается на исполнении. Вместе с тем было бы неправильно не делать вовсе никаких указаний — важно, чтобы ученики точно знали, как им надо работать над тем или иным произведением до самого дня выступления, иначе они нередко начинают «портить» выученное. Последние замечания перед выступлением должны быть направлены на устранение самых важных недостатков, — преимущественно связанных с трактовкой целого, но иногда и отдельных важных деталей.

В ученике надо воспитывать уверенность, что он достаточно подготовлен к выступлению. Эта уверенность создается не только соответствующими словами педагога. Большую роль здесь играют удачные исполнения программы перед выступлением.

Если опытный артист, вроде С. Рихтера, обладающий громадной выносливостью в игре, может, не расстраивая своих сил, несколько часов заниматься перед концертом, то для большинства учеников это нецелесообразно. Им следует дать поэтому совет не переутомляться в день выступления, не играть много на инструменте, не совершать никакой изурительной работы — психической и физической. Если концерт вечером, перед ним желательно хоть немного отаховать. Вместе с тем не следует резко менять привычный режим, так как это может неблагоприятно отразиться на состоянии нервной системы.

Творческое самочувствие во эстраде

Когда возникает контакт с аудиторией, когда ее «дыхание» охватывает и вызывает прилив творческих сил, когда чувствуешь полную духовную и физическую свободу, дающую возможность беспрепятственно осуществлять свои художественные намерения, тогда можно говорить о хорошем, подлинно творческом эстрадном самочувствии. Позная это драгоценное чувство, надо бережно хранить его в памяти и пытаться каждый раз вновь вызывать его во время игры. Лучше всего в этом поможет увлечение исполняемой музыкой. Отгадывай ей целиком, наслаждайся ее красотами и стремись к тому, чтобы слушатель наслаждался вместе с тобой, — таков вернейший путь для достижения нужной цели.

Должен ли быть на эстраде самоконтроль? На этот вопрос даются различные ответы. Венгерский методист профессор Йожеф Гат отвечает на него следующим образом: «К сожалению, и сегодня еще распространена точка зрения, по которой исполнитель должен все время контролировать себя во время исполнения. В действительности, делать

это мы можем только в том случае, если не живем жизнью музыкальных тем. Критика безусловно нужна, но ведь это и в театре дело режиссера. При домашних занятиях мы должны работать с содержанием до конца, осознавать нужные взаимосвязи... Но что совершенно не давая им возможности вжиться в роль? Да и на недомогающих темах порядок их выступления, предупреждающий в более сложных периодах, в каком месте, например, повернуть в другую сторону и т. д.»

С этими высказываниями мы не можем полностью согласиться. Конечно, в процессе публичного исполнения было бы вредно все время акцентировать внимание на недостатках, на том, что не удалось сделать. Но ведь контроль за собственной игрой к этому отнюдь не сводится. Он не исключает и возможности «вживаться» в роль. Творческое состояние тем и характеризуется, что у художника, в данном случае исполнителя, при высокой степени увлечения создаваемыми образами обостряется и контроль за процессом этой работы, без которой она не могла бы быть успешной.

Эстрада, как правило, вызывает волнение. Нередко волнение способствует большей яркости исполнения; известно, что одаренные ученики обычно играют публично лучше, чем в классе. Однако во многих случаях волнение слагивается отрицательно. У различных учеников оно проявляется по-разному. Некоторые играют на эстраде более скованно, сухо и формально, чем в домашней обстановке. Другие, наоборот, впадают в преувеличенно «развязный» тон, и их игра приобретает марочный, искусственно приподнятый характер. Волнение часто неблагоприятно отражается на технической стороне исполнения, а иногда приводит к заминкам, остановкам и пропускам целых эпизодов.

Все эти формы эстрадного волнения постоянно встречаются в ученическом исполнении. С ними надо вести систематическую и упорную борьбу, чутко применяя к индивидуальности каждого ученика, внимательно и вдумчиво анализируя причины каждой постигшей его неудачи.

Важно прежде всего как можно лучше подготавливать учеников к концертам и не выпускать их с «сырими», недоработанными произведениями. Необходимо помнить, что срывы во время публичного выступления приводят к появлению страха перед эстрадой. Весьма вредно фиксировать внимание учащихся на проблеме волнения. Напротив, как уже было сказано, надо воспитывать в них чувство радости от общения с аудиторией и проплетать в них чувство радости от общения с аудиторией и процесса публичного выступления. Вместо того чтобы расширять

¹ Гат Йожеф. Техника фортепианной игры. Москва — Буффало, 1967, с. 60.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГОМ СВОЕГО МАСТЕРСТВА

Стимулы совершенствования педагогического мастерства

Ответственные задачи, стоящие перед педагогом специального класса, требуют от него систематической работы над собой, над повышением педагогического мастерства. «*Без личного труда, — говорил Ушинский, — человек не может идти вперед; не может оставаться на одном месте, но должен идти назад*»¹.

Что необходимо для совершенствования педагога, для того, чтобы его работа непрерывно улучшалась? Прежде всего для этого должны быть соответствующие стимулы. Они могут быть различными. Некоторыми педагогами (совершенно так же, как и учащимися) руководят в значительной мере честолюбивые стремления. Такого рода побуждения в известной мере способствуют успеху работы, но их нельзя признать стимулами истинными, достойными высокого звания педагога советской школы. Соответственно средствам и успех, порожденный ими, неглубок, непрочен, он так же отличен от успеха подлинного, действительного, как позолота от драгоценного металла. Педагоги-честолюбивы стремятся во всем быть первыми. Ради этого они завербовывают себе лучших учеников и освобождаются от учеников средних, «трудных». Но кого этим они наказывают в первую очередь? Самих же себя. Их воля, их искания все больше отклоняются от истинных педагогических целей, их мастерство, перестав оттачиваться в борьбе с трудностями, постепенно хиреет. Глядящий, иногда неприметно для самих себя и для других в них начинают обозначаться черты героя гоголевского «Портрета».

Ложному стимулу честолюбия необходимо со всей решительностью противопоставить истинный стимул совершенствования педагогического мастерства — горячую заинтересованность делом, при которой высокая степень осознания

ответственности стоящих задач органически сочетается с чувством любви к своей работе, к искусству педагогической работе, к тому, что педагог не отказывается от «трудных» учеников, напротив, они иногда вызывают особый его интерес, и успехи в работе с ними приносят ему особое удовлетворение. Когда работа по-настоящему увлекает педагога, его влечение преодолевает трудности, стоящие на пути, ему легче становится преодолевать трудности, стоящие на пути. Такой педагог, молодеет и к старости оказывается порой более юным душой и современным по своим взглядам, чем его молодые коллеги. Он продолжает интересоваться своим делом и после того, как вышел на пенсию и, казалось бы, мог спокойно отдохнуть. Он остается непременно посетителем концертов учащихся, его всегда увидишь на методических лекциях сидящим в первых рядах и жадно ловящим каждую мысль лектора. Помните замечательны эти люди, с которых надо брать пример молодым педагогам и опыт которых надо внимательно изучать!

Анализ и критика своей работы. Роль коллектива

Как формируется такой педагог, как рождается эта подлинная увлеченность педагогической работой? Очень во многом это зависит от самого педагога. Мы уже говорили о том, что педагог может активно влиять на свое творческое состояние во время урока. Точно таким же образом он может вызывать в себе интерес к педагогической деятельности в целом. Вернейший путь к этому — возможно более глубокое вникание в самую сущность педагогического процесса, всесторонний анализ работы, ведущейся с каждым учеником, ее достижений и недостатков. Подобно тому как он учит своих учеников доискиваться перво-причины всех явлений и почаще задаваться вопросом «почему?», педагог должен и сам идти тем же путем, ставить перед собой аналогичные вопросы. Внутренний мир каждого, даже рядового ученика, так богат и к тому же находится в постоянном развитии, так многообразны те связи с искусством, в какие вступают растущие музыканты, так содержательна литература, изучаемая в классе, что каждый соприкасающийся со всем этим, если он только начнет серьезно задумываться над возникающими проблемами, не может, конечно, остаться безучастным, незаинтересованным наблюдателем.

Анализ педагогического процесса, рождающий интерес к нему, неразрывно связан с критическим отношением педагога к своей работе. Выработанная долгие самосознанием привычка оценивать свои достижения и неудачи на педагогическом поприще — необходимое условие успешного совершенствования педагогом мастерства. Большое значение при этом имеет способность видеть отражение своей работы в исполнении учеников, более того — во всем отношении их к себе, к искусству, к жизни. Счаст-

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч., т. 2 М.—Л., 1948, с. 339—340.

для того, кто сумел создать такое зеркало, помогающее ему лучше распознать свои достоинства и недостатки. Такой педагог сможет по-настоящему оценить афоризм А. Б. Гольденвейзера: «Многое мне дали мои учителя, большему я обязан самому себе, больше же всего меня научили мои ученики».

Очень важно внимательнейшим образом прислушиваться к мнению своих коллег. К сожалению, иногда приходится встречаться с чрезвычайно болезненной реакцией на дружескую критику товарищей, когда замечания, направленные на улучшение работы, воспринимаются как сведение личных счетов или попытка дискредитировать педагога. Такие явления обычно свидетельствуют о недостатках работы коллектива школы и во всяком случае о неправильном отношении к критике со стороны критикующего, неумении его понять мотивы критики и найти в ней рациональное зерно. Нет сомнения в том, что педагоги такого рода принимают сами себе значительный вред, лишают себя фактически действительной помощи со стороны тех, кто может эту помощь оказать. Насколько разумнее поступает тот, кто ставит себя с коллегами в такое положение, когда ему могут сказать правду в глаза и знают, что он ее правильно воспримет.

Самокритичность не должна превращаться в бесконечное копание в собственных ошибках, что может привести к нежелательным последствиям. Среди педагогов есть такая категория людей, вечно в себе сомневающаяся, не верящих в свои силы и этим, конечно, вредящих своей работе. Борьба с таким недостатком должна прежде всего сам педагог. Наиболее действенное средство для его преодоления — переклечение психоанализа с отрицательных явлений на положительные, стремление осознать причины не только неудач, но и своих успехов — они всегда имеются, даже в периоды «неуезания», полосы неудач — и закрепить их на практике. Когда педагог убедится, что он хотя бы в каких-то разделах работы и при занятиях с некоторыми учениками умеет достигать успехов, тогда у него начинает прибавляться уверенность в своих силах, в возможность преодоления и других недочетов своей работы.

Многое, конечно, в таких случаях может сделать коллектив, руководство учебного заведения. Можно вполне согласиться с высказываниями Макаренко, подчеркивавшего громадное значение школьного коллектива, видевшего в нем самостоятельный «живой организм». Действительно, коллектив педагогов, учащихся и административно-технического персонала может сыграть громадную роль в судьбе его членов. Чуткое и доброжелательное отношение со стороны коллектива, и в первую очередь коллег-педагогов, создает хорошую трудовую атмосферу, благоприятствующую поднятию тонуса педагогической работы в учебном заведении и способствующую творческому росту каждого преподавателя.

Работа за инструментом и другие факторы, способствующие совершенствованию педагогического мастерства

Одно из важных средств повышения педагогического мастерства — систематическая работа за инструментом и исполнительская деятельность. Тот, у кого значительный концертный опыт, будет совсем иначе преподавать, чем тот, кто этого опыта не имеет. Тот, кто может хорошо исполнить произведение, будет над ним и с учеником работать лучше и интереснее того,

кто сам произведение не играл (при прочих равных условиях). Высказывая это соображение, хотелось бы предостеречь и от сужения педагогического репертуара кругом любимых педагогом сочинений, которые он сам некогда успешно исполнил. На практике иной раз приходится наблюдать, что педагог из года в год дает один и те же пьесы или во всяком случае основной репертуар его класса мало обновляется. Конечно, повторение пройденных сочинений с другими учениками вполне возможно и даже желательно; это дает возможность более гибко и тонко работать над ними, помогает оттачивать педагогическое мастерство. Но, наряду с прохождением уже находившихся в работе произведений, очень важно неустанно пополнять свой педагогический репертуар. Отсутствие этого обычно бывает верным показателем сужения круга интересов педагога, начинающегося периода застоя в его работе над собой, и в частности его исполнительской деятельности.

Нередко приходится наблюдать, как молодые педагоги уже через несколько лет после окончания учебного заведения совсем перестают играть публично и свои выступления ограничивают лишь сопровождением концертов учеников. Иногда в таких случаях ссылаются на загруженность педагогической работой или на какие-либо иные трудности. Чаше, однако, этим стремятся скрыть — и от себя и от других — действительные причины, связанные с недостаточным интересом к концертной деятельности, иногда боязнью ее. А иногда — увы! — у начинающих предаваться благодушной самоуспокоенности к этому примешивается боязнь уронить свое достоинство. В этих случаях особенно важно, чтобы уронить свое достоинство. В этих случаях особенно важно, чтобы помощь пришел коллектив. Инициативные вечера, осуществление лекторий, циклов тематических вечеров, осуществляемых силами педагогов школы, или другие музыкально-просветительские мероприятия, которые вовлекают весь коллектив педагогов в исполнительскую деятельность. В таких случаях для каждого может найтись работа. Некоторые выступают в качестве солистов, другие исполняют ансамбли или проаккомпанируют вокалистам и инструменталистам. Во всех случаях не только проводится общественно полезное мероприятие, но и будет развешиваться столь необходимая для успеха работы учебного заведения исполнительская деятельность педагога неустанным рас-

Повышение мастерства требует от педагога неустанный расширения знаний во всем, что касается его работы, о нем мыслимо без живого интереса ко всему новому.

- Авратинер В. И. Методические материалы по педагогике. Вып. 1. Центр методической работы по детскому музыкальному и художественному образованию. М., 1969.
- Амальтер Б. Г. Человек как предмет познания. Изд. ЛГУ. Л., 1968.
- Боговадский Д. Н. и Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959.
- Бернштейн Н. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966.
- Бочкарев Л. Л. Психологические аспекты публичного выступления музыкантов-исполнителей. — «Вопросы психологии», 1975, № 1.
- Видицкий А. В. Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. — Известия АПН РСФСР. Вып. 25, 1950.
- Вопросы психологии нравственного развития школьников. Под ред. В. Н. Колбасовского и В. А. Крутецкого. — Известия АПН РСФСР. Вып. 123. М., 1962.
- Выгодский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
- Возрастные возможности усвоения знаний. Под ред. Д. Б. Эльконика и В. В. Давыдова. М., 1966.
- Занков Л. В. Дидактика и жизнь. М., 1968.
- Занков Л. В. Опыт психологического изучения школьников в составе педагогического исследования. — «Вопросы психологии», 1971, № 2.
- Индивидуальные варианты развития младших школьников. Под ред. Л. В. Занкова и М. В. Зверевой. М., 1973.
- Ковалев А. Г. Психология личности. М., 1970.
- Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. М., 1972.
- Леонтьев А. Проблемы развития личности. М., 1972.
- Люблинская А. А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. М., 1971.
- Michel Paul. Über musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Leipzig, 1962.
- Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.
- Небылиным В. Д. Основные свойства нервной деятельности человека. М., 1970.
- Павлов И. П. Полн. собр. соч., т. III, IV. М.—Л., 1961.
- Психология техники игры на фортепиано (статьи И. Березовского и В. Бардаса). Перевод А. С. Швецса. Пред. прим. и предисловие Гр. Прокофьева. М., 1928.
- Развитие учащихся в процессе обучения (I—II классы). Под ред. Л. В. Занкова. М., 1963.
- Развитие школьников в процессе обучения (III—IV классы). Под ред. Л. В. Занкова. М., 1967.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.
- Смирнов А. А. Психология запоминания. М.—Л., 1948.
- Страхов И. В. Психология творчества (лекция для студентов педагогических институтов). Саратов, 1968.
- Сухомацкий В. А. О воспитании. М., 1975.
- Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.
- Теллов В. М. Психология музыкальных способностей. М.—Л., 1947.
- Токина Н. Н. Вопросы психологии музыкально-исполнительского творчества. Изд. Саратовского университета, 1972.
- Ушинский К. Д. Собр. соч., т. 1—11. М.—Л., 1948—1952.
- Яковлева Тамара. Психичното начало в изпълнителското изкуство. София, 1967.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Введение. Советское музыкальное образование	5
Глава I	
Воспитательная работа педагога специального класса	11
Глава II	
Музыкальные способности и их развитие	27
Глава III	
Планирование процесса обучения, методика проведения урока и организация домашней работы ученика	42
Глава IV	
Работа над музыкальным произведением и развитие в ее процессе элементов художественного мастерства	59
О работе над произведением в целом	59
Чтение нотного текста	71
Мелодия	76
Ладовая тональность и гармония	90
Полифония	99
Темп и метроритм	108
Динамика и тембр	116
Аппликатура	121
Педализация	127
Работа над различными видами фортепианного исполнения	139
Глава V	
Начальное обучение. Работа с учеником над сочинениями из репертуара первых четырех классов школы	154
Полифонические произведения	163
Пьесы малой формы	169
Вариационные циклы	177
Сонатини	181
Этюды	185
Глава VI	
Работа с учеником над репертуаром в старших классах школ	188
Полифонические произведения	189

Пьесы малой формы	196
Сонаты	205
Этюды	209
Глава VII	
Работа с учеником над репертуаром в училище	213
Полифонические произведения	214
Пьесы малой формы	224
Сонатные allegro и медленные части сонат	237
Концерты	248
Этюды	258
Глава VIII	
Работа над упражнениями	265
Глава IX	
Публичное выступление	272
Глава X	
Совершенствование педагогом своего мастерства	278
Список литературы	283

ИБ № 1410

АЛЕКСЕЕВ АЛЕКСАНДР ДМИТРИЕВИЧ
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО
 Издание третье, дополненное

Редактор В. Панкратова. Художник М. Шевцов. Худож. редактор А. Голованова.
 Техн. редактор М. Николая. Корректоры В. Галактионская, Г. Мартышкина.
 Подписано к печати 27/II 1978 г. Формат бумаги 60x90/4. Печ. л. 18,0. Уч.-изд. л. 18,91.
 Тираж 20.000 экз. Изд. № 6007. Зак. № Ценой 1 р. 00 к., на бумаге № 2.

Издательство «Музыка», Москва, Петликовск. 14,
 Московская типография № 8 Совнацграфоформы
 при Государственном комитете Совета Министров СССР
 по делам издательства, полиграфии и книжной торговли,
 109086, Москва, Ж-26, Южнопортовая ул., 54.