

IX

А. АЛЕКСЕЕВ

МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ
НА ФОРТЕПЬЯНО

УЗГИЗ • 1961

1917
47
47
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ ИМ. ГНЕСИНЫХ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОГО ФОРТЕПЬЯНО

А. Д. АЛЕКСЕЕВ

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПЬЯНО

Допущено Отделом учебных заведений
Министерства культуры
в качестве учебника для очных, заочных
и вечерних отделений высших музыкально-учебных
заведений

Ташкент. Гос. музу
И.М. Хасанов
Инв. № ~~8987~~

БИБЛИОТЕКА
Инв. № ~~7916~~
Муз. училища им. Гнесиных

ЎЗБЕК ХАЛҚ АДАБИЯТИ ВА МАДАНИЯТИ ШАРАФИ
KUTUBXONA VA MA'RUFAIYAT MARKAZI
OZBEK MILLY MUSIQ SAN'AT INSTITUTI
Inv. No 11723
LABOROT RESURS MARKAZI

ГОСУДАРСТВЕННОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ
ИЗДАТЕЛЬСТВО
Москва 1961

и пианистического мастерства — такова насущная проблема фортепьянной педагогики, разрабатывавшаяся последовательно в методической литературе на протяжении уже довольно длительного времени; к ее разрешению по мере сил стремился и автор данного руководства.

Изучение руководства предполагает выполнение студентами самостоятельных заданий: методические анализы сочинений педагогического репертуара, подыскивание примеров, иллюстрирующих те или иные положения, высказанные в лекции или в пособии. Было бы, например, весьма желательно, чтобы при изучении главы о педали слушатели курса самостоятельно подобрали примеры на основные принципы педализации, чтобы, знакомясь с работой над фактурными трудностями, они смогли показать прием 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 в различных сочинениях, 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 методики 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 прослушать урок одного-двух студентов с учениками и обсудить его. В курсе следует использовать материал, который дают занятия по педагогической практике студентов. Это будет способствовать повышению интереса к предмету и большей практической направленности курса.

Неповторимые особенности индивидуальностей педагогов и учащихся, а также музыкальных произведений предполагают исключительное разнообразие путей воспитания ученика и трактовок исполняемых 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 руководстве рецептурное изложение правил, годных на все случаи жизни, которым надлежит догматически следовать, противоречило бы

творческому подходу педагога к своему делу — идее, положенной в основу настоящего руководства.

Книга возникла на основе ранее опубликованного пособия «Работа над музыкальным произведением с учениками школы и училища». Поскольку оно быстро разошлось и возникла необходимость во втором издании, автор решил дополнить его новыми темами и создать полный курс методики обучения игре на фортепьяно. Текст ранее опубликованного пособия вошел в эту книгу почти целиком, лишь с небольшими изменениями и кое-какими перестановками в связи с расширением тематики работы. Он использован в основном в четвертой, пятой, шестой, седьмой и девятой главах.

В этом пособии, как и в предыдущем, автор не только основывался на личной практике, но и стремился возможно шире использовать ценный опыт советских педагогов — своего учителя А. Б. Гольденвейзера, Е. Ф. Гнесиной, коллег по кафедре специального фортепьяно Музыкально-педагогического института им. Гнесиных и кафедры истории и теории пианизма Московской консерватории, своих первых педагогов К. М. Козловой и С. П. Васильевой-Дементьевой и ряда других. Автор выражает искреннюю признательность коллективу педагогов Музыкально-педагогического института им. Гнесиных, принявшему широкое участие в обсуждении книги, и ее редактору Ю. А. Розановой.

ВВЕДЕНИЕ

СОВЕТСКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Музыкальное образование в дореволюционной России

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 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. Руководство фортепьянными классами в них осуществляли выдающиеся пианисты и педагоги — братья Рубинштейны, Лешетицкий, Есипова, 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 пианистической 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. Их оказывалось явно недостаточным, чтобы дать возможность учиться многим детям материально не

обеспеченных родителей¹. Ограничение притока талантов из народа не могло не отразиться на уровне обучавшихся в консерваториях. Он был значительно менее высоким, чем в настоящее время. Наряду с действительно даровитыми 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.

Идейная основа народного образования и важнейшие принципы, определяющие процесс обучения в Советском Союзе

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».

В «Основных принципах единой трудовой школы», разработанных Государственной комиссией по просвещению и опубликованных за подписью А. В. Луначарского 16 октября

¹ Подобное положение наблюдается и в настоящее время в буржуазных странах, где музыкально-учебные заведения за редким исключением не получают государственной субсидии.

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; разъяснялось, 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, елико 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 чувство, мысль и волю... масс, поднимать 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 здорового реалистического направления. Красной нитью через весь путь советской музыки проходит борьба партии против лженинаторских тенденций буржуазного модернизма за творческое продолжение в новых условиях животворных традиций великого классического искусства, получившего широкое, подлинно всенародное признание.

Развитие советского музыкального образования. Его структура 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 благоприятно отразилось на судьбах музыкаль-

ного 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 5 консерваторий, то к 40-летию Советской власти в стране насчитывалось уже 23 высших музыкально-учебных заведения. В настоящее время они имеются в таких центрах национальных республик, где раньше не было даже училища.

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. Параллельно 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 фортепьянном факультете — педагогика, методика обучения игре на фортепьяно, история и теория пианизма. Широко разворачивается 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. Низшее 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 учреждениях). 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 средней квалификации и педагогов детских музыкальных школ. В связи с этим в программы училищ введен ряд специальных дисциплин. На фортепьянных отделах имеются классы ансамбля, концертмейстерский, фортепьянного ансамбля и чтения с листа, изучается методика фортепьянного обучения, проводятся за-

нения по педагогической практике. Среднее звено включает также специальные музыкальные школы с одиннадцатилетним сроком обучения, организованные при высших музыкально-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. Высшим музыкально-учебным заведением — со специально педагогическим профилем обучения — является и Музыкально-педагогический институт им. Гнесиных.

Помимо сети очных учебных заведений, за последнее время все больше расширяется 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.

Современные задачи музыкального образования

Пройдя долгий и сложный путь развития, советская школа может гордиться целым рядом больших достижений. Однако в ее работе имеется еще немало недочетов, тормозящих развитие нашей культуры. Как указано в «Зако-не об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» от 24 декабря 1958 года, необходимо решительно улучшить работу «по формированию у студентов марксистско-ленинского мировоззрения, повышению их коммунистической сознательности и активности, воспитанию молодых специалистов в духе коллективизма и трудолюбия, сознания общественного долга, социалистического интернационализма и патриотизма, соблюдения высоких принципов коммунистической морали». Необходимо добиться еще более тесной связи обучения с потребностями народа и развитием социалистической экономики. «Главной задачей советской школы является подготовка учащихся к жизни, общественно полезному труду» (из статьи 1 «Закона»).

В настоящее время как никогда важно, чтобы молодежь, оканчивающая музыкальные учебные заведения, оказалась на высоте тех 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.

Приближение музыкального образования к требованиям жизни вызывает необходимость еще большего внимания к

развитию самостоятельности учащегося. Важно позаботиться прежде всего о воспитании в нем мыслящего музыканта, творчески подходящего к вопросам искусства. Но этим, конечно, нельзя ограничиваться. Надо дать ученику как можно больше практических навыков — в области чтения с листа, игры в ансамблях и аккомпанемента, работы 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. Проблема эта неоднократно затрагивалась в печати и на различных совещаниях ввиду наблюдающейся иногда даже у талантливых молодых исполнителей нивелированности игры и отсутствия в ней отчетливо выраженного творческого начала. Такого рода недостатки становятся особенно нетерпимыми в условиях перехода к общественному строю, который предполагает максимальное развитие всех творческих сил человека и полный расцвет каждого дарования.

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

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА СПЕЦИАЛЬНОГО КЛАССА

Основные
направления,
методика проведения
и формы воспита-
тельной работы

Обучение фортепьянной игре — сложный и многогранный процесс. Он включает в себя не только пианистическое, но и общее музыкальное 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 не приметной 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 вникающий в художественное содержание музыкальных произведений, будет касаться и их образов, и воплощения в них многих жизненно важных тем, и эстетических воззрений композитора, и идеалов, которыми вдохновлялось его творчество. Пламенный патриотизм Шопена, неукротимый дух борца-свободолюбца Бетховена, солнеч-

ный оптимизм Моцарта, страстная любовь к русскому человеку Чайковского и многие, многие другие темы этого рода должны быть затронуты во время изучения учебного репертуара. При умном 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 понимания 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 песни, и в пьесах Чайковского, Рахманинова, Глиэра, 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 проникнет 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 кровной связи с жизнью народа¹.

¹ Заметим, кстати, что одна из лучших форм приобщения молодежи к народному искусству — участие в собирании фольклора. Пожалуй, ничто не может так сильно привязать к песне и пробудить к ней интерес, как слушание ее в исполнении народных певцов в естественных условиях быта, и притом слушание предельно активное, какое возникает именно у собирателя. Хотелось бы, чтобы педагоги музыкальных школ и училищ повсеместно возглавили «походы за песней», осуществляемые пока лишь некоторыми учебными заведениями, преимущественно высшими. Когда это станет привычным делом, тогда, может быть, музыканты-педагоги начнут поручать ученикам на лето, наряду с разучиванием новых пьес, записывать песни, подобно тому как в общеобразовательных школах требуют собирания гербария и коллекций минералов.

Очень важная форма воспитательной работы, получающая все большее распространение в настоящее время,— проведение учениками музыкальных вечеров и концертов просветительского характера в рабочих клубах, Домах офицера, подшефных колхозах. Это приносит всестороннюю пользу самим участникам и имеет большое значение для пропаганды искусства. В тех местностях, где музыкально-массовая работа не развернута в достаточной мере, осуществление ее силами педагогов и учащихся музыкальной школы и училища становится особенно необходимой.

Это хорошо понимают многие руководители и педагоги музыкальных учебных заведений. «Настала пора смело вторгаться в культурную жизнь города, края, области и активно участвовать в деле поднятия культурного уровня народа,— говорил в своем докладе на Всероссийских педагогических чтениях в январе 1960 года директор Краснодарского музыкального училища В. Е. Доронкин,— училище должно теперь стать большой общественной силой, подлинным очагом музыкальной культуры, страстным и убежденным пропагандистом музыкального искусства». Ставя перед собой эти задачи, коллектив Краснодарского училища организовал музыкальный лекторий для комсомольского актива города, ряд концертных групп для проведения концертов-лекций в учебных заведениях, на заводах и в близлежащих колхозах. Училище приняло также деятельное участие в работе Университетов культуры.

Особая разновидность просветительской воспитательной работы — проведение вечеров, посвященных различным темам искусства, совместными силами учащихся музыкальной и общеобразовательной школ. Интересные подробности об одном из таких вечеров на тему «Любимый композитор П. И. Чайковский» сообщает 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 пионервожатой и прослушав несколько передач по радио. Они выбрали художественный материал и приготовили выставку и стенд, посвященные жизни и деятельности П. И. Чайковского. На вечере 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 сообщает также о ряде других тем совместных вечеров, например «Мы

любим свою Родину», «Пионерская жизнь в творчестве советских композиторов», «Русская народная песня», «Композитор-химик А. П. Бородин»¹.

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 общеобразовательных школ, что крайне важно, но не всегда удается осуществить, 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 «ненужным 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 жили и будут жить». С. Сандомирской удалось найти правильный путь для борьбы с этими ложными взглядами. «Вместо споров,— рассказывает она,— я пригласила директоров, завучей и классных руководителей на открытый концерт своего класса... Вне всякого ожидания, на концерт пришло очень много педагогов — и приглашенных, и неприглашенных. С этого вечера началась наша связь и тесная дружба с общеобразовательными школами. Мои ученики, учащиеся старших классов, стали самыми активными помощниками в кружках художественной самодеятельности своих школ... В связи с этой работой, интерес учащихся к музыкальным занятиям явно повысился. Добавочная работа не снизила успеваемость учащихся, а повысила ее».

Большое место в жизни школы и училища должны занимать классные собрания. Они позволяют педагогу использовать весьма важные и эффективные формы коллективного воздействия на ученика. Тематика классных собраний во многих учебных заведениях отличается значительным разнообразием. Это и беседы о композиторах, о музыке, об искусстве интерпретации, о значительных событиях общественной жизни, доклады по тем же вопросам учащихся, исполнение различных произведений и их обсуждение, конкурсы на лучшее исполнение пьесы.

Педагог магнитогорского училища Б. М. Белицкий, сооб-

¹ Это и последующие высказывания пианистов-педагогов школ о воспитательной работе заимствованы из их сообщений на музыкально-педагогической конференции в Центральном Доме работников искусств (март 1959 года).

шая о собраниях своего класса, пишет: «Еженедельно по субботам в 5 часов вечера мы собираемся с классом для того, чтобы послушать музыку, поговорить на различные темы литературы и искусства. Основная задача наших суббот — расширение культурного кругозора учащихся, привитие им творческих навыков, развитие их инициативы. Обычно тематика наших встреч определяется на месяц вперед. Учащиеся сами делают сообщения на различные темы, выступают с аннотациями к изучаемым произведениям (сравнение редакций, исторические данные), играют и обсуждают свою игру... На этих собраниях только в текущем году учащиеся и я сам выступали со следующими сообщениями: «Исполнительское творчество Вана Клиберна», «Времена года» Чайковского», «Памятники античной культуры», «Бах и его время», «Проблемы современной живописи», «Дискуссия в «Комсомольской правде» (о Бахе, Блоке и ракете). «Обсуждение этой последней темы, связанной с вопросами, нужна ли советскому человеку музыка, было очень активным, и все решили, что необходима еще более напряженная учеба и работа, чтобы исчезла даже возможность появления такой дискуссии»¹. ✓

А вот несколько примеров проведения классных собраний из практики педагога музыкальной школы г. Колпашева Томской области М. Петровой. На собрании, посвященном Глинке, ученики исполнили «Детскую польку», ноктюрн «Разлуку», хор «Славься» в переложении для 8 рук, «Марш Черномора», танцы из «Ивана Сусанина» и другие сочинения. «После этого, — рассказывает педагог, — я сыграла им «Вальс-фантазию», а другая преподавательница (вокалистка) исполнила песню Вани и арию «Бедный конь в поле пал». Затаив дыхание слушали дети описание сцены и само исполнение. Затем у нас были соревнования в чтении с листа. Я подобрала соответствующие отрывки для каждого класса. Один класс был возле инструмента, ученики по очереди играли, а остальные, вооружившись карандашами и бумагой, ставили оценки. После этого вечера дети часто просили меня: «Устроим опять «чтение», и все стали как-то находить время, чтобы почитать с листа, даже те, которые не имеют своих инструментов и ходят упражняться в школу».

Сообщая о проведении на собраниях класса исполнительских конкурсов, М. Петрова говорит: «В прошлом году у нас вечер конкурса проходил так: ученики III класса играли «Шотландскую застольную» Бетховена, ученики же IV класса — «Сладкую грёзу» Чайковского, остальные были только слушателями и выражали свои чувства и мнения аплодисмен-

¹ Из курсовой работы Б. М. Белицкого «Воспитательная работа в специальном классе», представленной им в 1960 году во время обучения на заочном отделении Музыкально-педагогического института им. Гнесиных.

тами. Комиссия состояла из семиклассников. Я официально в ней не участвовала, находилась среди слушателей».

✓ Хорошей формой воспитательной работы справедливо считаются посещения концертов, театров, музеев, экскурсии в памятные культурно-исторические места и прогулки за город. Их следует проводить — и почаще — не только со всем классом, но и с отдельными учащимися (важно только, чтобы это не были всегда одни и те же «любимцы», как иногда случается в практике работы педагогов: состав группы в каждом конкретном случае должен определяться прежде всего целесообразностью участия того или иного ученика и, конечно, его желанием).

В какой мере следует планировать воспитательную работу, можно ли и нужно ли к ней специально готовиться? Разумеется, заранее должны быть намечены такие мероприятия, как собрания класса, конкурсы, посещения музеев; они требуют и соответствующей подготовки педагога. Но как быть с воспитательной работой, проводимой непосредственно в процессе обучения, а также с беседами, возникающими импровизационно, которые не могут быть предусмотрены заранее? Следует ли здесь всецело полагаться на волю случая и пойти по линии «самотека»? Конечно нет! Необходимо ясно представлять себе основные линии воспитательной работы, какую надлежит проводить с каждым учеником, важно быть внутренне подготовленным к ней. Тогда представившийся повод не застигнет врасплох и позволит использовать его в нужных целях.

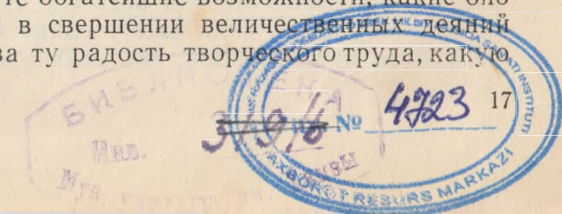
Остановимся более подробно на некоторых вопросах воспитательной работы, ведущейся в специальном классе.

Эстетическое воспитание

Весьма важно воспитать нужное отношение к искусству и к занятию им; уже это может благотворно сказаться на формировании мировоззрения ученика. Для некоторых исполнителей главный стимул развития артиста — честолюбие. Это, конечно, не тот путь, каким должен следовать советский человек. Не о личном успехе надо думать ученику, не эту струнку надо стремиться в нем затронуть педагогу, чтобы добиться более продуктивной работы. Честолюбие плохой советчик, толкающий человека на ложный путь. Сосредоточивая все помыслы на собственном «я», художник сам себя ограничивает. Постепенно он дальше и дальше отходит от больших творческих задач и духовный мир его мельчает.

Тщательно оберегая ученика от этого пагубного пути, надо указать ему истинные цели, к каким он должен стремиться. Важно, чтобы он научился ценить искусство за то прекрасное, что оно дает людям, за те богатейшие возможности, какие оно открывает для участия в свершении величественных деяний нашей современности, за ту радость творческого труда, какую

5987



оно дарит тому, кто им серьезно занимается. Сделать так, чтобы юный музыкант полюбил больше автора, чем себя, произведение, чем свою трактовку, исполнение, чем последующий за ним успех, — вот к чему должны быть направлены усилия педагога.

У Большое значение для понимания учеником общественной роли искусства имеет внешкольная музыкальная работа — концертные выступления, помощь самодеятельности. Именно здесь, при соприкосновении с профессионально подготовленной аудиторией, становится особенно осязаемым, что значит помочь людям приблизиться к сокровищам художественного творчества, как благодарна каждая попытка 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, каким должен обладать передовой гражданин нашей страны.

✓ Важно, чтобы молодой музыкант как можно больше получал ярких 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.

Ставя 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 проводить параллели, которые помогли бы глубже понять и прекрасное в музыке. Недаром Лист говорил, что Рафаэль и Микеланджело помогли ему понять Моцарта и Бетховена. Говоря это, великий пианист не только пытался наметить некоторые общие точки соприкосновения между творчеством мастеров различных областей искусства, но и стремился научить учеников ценить прекрасное в различных его проявлениях.

Широчайшие возможности развития эстетических вкусов 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 запасом впечатлений от прекрасного в окружающей нас жизни. К. Н. Игумнов в беседах о воспитании пианиста, быть может несколько неожиданно для некоторых присутствующих, отводил этому вопросу значительное место. Он ссылаясь 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 фортепьянные концерты Чайковского. Впечатления от природы важны для развития чувства колорита, что способствует обогащению красочных представлений и в области музыки.

Эстетическое воспитание неразрывно связано с развитием любви к музыке. Воспитание 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 безвкусным, пошлым, к формалистическому экспериментаторству модернистов.

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!

Жизнь великих музыкантов дает множество примеров исключительно сильного влечения к любимому делу. Интересна в этом отношении биография Скрябина. Уже в раннем детстве у мальчика обнаружилась необычайная тяга к музыке, к фортепьянной 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 музыкальный магазин, рассматривать там инструменты, их устройство, играть на них. Дома он с увлечением делал модели рояля. «К этому инструменту, — вспоминает воспитательница будущего композитора, — Л. А. Скрябина, — 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 осторожно, а сам убегал в свою комнату, бросался на кровать, прятал 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»¹.

Впоследствии, когда Скрябин 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. Скрябин, однако, не захотел с этим примириться. С большим упорством, в течение длительного времени, он лечился, усилением воли 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 Скрябина нельзя следовать в работе с рядовыми учениками.

¹ Александр Николаевич Скрябин. 1915—1940. Сборник к 25-летию со дня смерти. Редактор и организатор сборника Ст. Маркус. М.—Л., 1940, стр. 9.

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. Начинает казаться, что даже внутренне они становятся более содержательными, значительными. Невольно возникает мысль — вот если бы удалось пробудить у них такой же интерес к занятиям музыкой, если бы ученики проявили столько же рвения в изучении своих пьес!

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

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

Необходимо с детства приучать ученика к труду, 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.

«Учитель, — пишет автор одного методического исследования, — 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»¹.

Эта точка зрения представляется ошибочной. Конечно, не всегда труд заинтересовывает, но стремиться к тому, чтобы он увлек, очень важно. Можно, разумеется, успешно выполнить и работу, к которой нет расположения, потому только, что это необходимо. Но во сколько же лучше дело спорится,

¹ А. В. Веденов. Воспитание воли школьника в процессе учебной деятельности. М., 1957, стр. 6.

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 себе удовлетворение.

Одной из прекрасных демократических традиций русской педагогики было признание трудовой деятельности источником радости для человека. Еще Ушинский в своей превосходной, вдохновенной статье «Труд в его психическом и воспитательном значении», опубликованной в 1860 году, учил видеть в труде счастье. «Самое воспитание, — писал великий педагог, — если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни» (курсив автора¹).

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 «мстить»: 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 трудовых навыков?

У педагога для этого есть много средств — развитие интереса к занятию музыкой вообще, умение убедительно пока-

¹ К. Д. Ушинский. Собрание сочинений, т. 2. М.—Л., 1948, стр. 348.

зать, к каким художественным результатам приводит хорошо проделанная 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 вовлечь его в процесс пианистической работы. Надо разъяснять ему предпосылки успешного осуществления трудовой деятельности.

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

Трудиться надо напористо. «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 напористости являет творческая работа художников, ученых, рабочих — передовиков социалистического производства. Подобного 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.

Труд, наконец, должен быть левким. Энтузиазм, энергия без сноровки не могут привести к должному эффекту. Процесс овладения инструментом требует поэтому неустанный внимания к двигательной области, приобретения необходимых навыков и последующей «шлифовки» их, умения использовать их для решения возникающих художественных задач.

Успех педагога в очень большой мере определяется его умением индивидуально но 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 забыть 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 наи-

10 вкл. | Индивидуальный подход к ученику

более ценному, самобытному, что есть в индивидуальности ученика. В результате с течением времени часто происходит известное нивелирование личности ученика. К концу обучения у него, может быть, уже не обнаруживается тех недостатков, 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 ввести себя на эстраде в более стропие рамки, но его игра стала бледная, сухая. Сдерживая эмоциональные порывы ученика, педагог приглушил в нем чувство непосредственности, приучил отдавать чрезмерную дань рефлексии.

Большой и ценный опыт правильного подхода к индивидуальности ученика накоплен педагогами общеобразовательной школы. Ими написано на эту тему немало специальных работ, с которыми полезно ознакомиться пианистам, ведущим специальный класс в музыкально-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 «зацепить» 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 цепь.

Конечно, важно знать недостатки ученика и систематически работать над их устранением. Но достигать этого часто лучше как бы обходным путем, на основе развития сильных его сторон. Предположим, на II курсе училища ученик начал отставать в отношении беглости. 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 желанного результата.

Вдумчивые учителя в таких случаях нередко ищут иного пути. Они стремятся прежде всего выяснить причину, приведшую к тому, что работа над пальцевой техникой была ослаблена. Такой причиной может оказаться отвлечение внимания ученика новой, недавно открывшейся ему областью техники — октавами и аккордами. Тогда полезно дать произведение, которое включает и крупные виды техники, и мелкой и которое может по-настоящему увлечь ученика (типа концерта Мендельсона g-moll). Необходимость сыграть понравившееся произведение начнет активизировать работу над отстающими видами техники и может привести даже к тому, что ученик вновь обратится к игре гамм и этюдам Черни, которые он было совсем забросил.

В связи с различием индивидуальности учеников, прихо-

дится использовать самые разнообразные пути воспитания. Приведем несколько примеров¹.

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, раздуть 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 «развернуться» 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.

Имея дело с учениками этого рода, надо с особой заботой отнестись к тому, чтобы занятия музыкой приносили им больше удовольствия и поменьше разочарования, чтобы они ощущали собственный рост, чтобы 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, соблюдая в то же время необходимую осторожность, чтобы по возможности предупредить срывы, которые пагубно влияют на натуры такого рода. Преодолению застенчивости способствует систематическое общение с коллективом — не только игра в концертах, но и выступления на собраниях, общественная работа.

Некоторым ученикам особенно недостает инициативы. Они просят, чтобы им все показали, объяснили. Первое их

¹ Интересный дополнительный материал по этой теме содержит статья советского педагога-скрипача А. И. Ямпольского «О методе работы с учениками» («Труды Государственного музыкально-педагогического института имени Гнесиных», выпуск 1, М., 1959).

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 проблескам их собственной инициативы.

Чем более одарен ученик, тем чаще приходится сталкиваться с яркими и зачастую неожиданными проявлениями его индивидуальности. Настоящие таланты встречаются не так уже 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 пианистического развития.

Ряд важных проблем в отношении индивидуальности ученика возникает в процессе работы над музыкальным произведением. Об этом будет сказано позднее, в соответствующей главе.

ГЛАВА II

МУЗЫКАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ И ИХ РАЗВИТИЕ

Способности, необходимые для обучения фортепьянной 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 фортепьянной 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. И, наконец, для успеха обучения именно игре на фортепьяно важны специально исполнительские пианистические способности.

В работах некоторых представителей современной буржуазной психологии сквозит 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 способностей на основе врожденных музыкальных задатков. Он указывает и на условия, благоприятствующие этому процессу, а именно — на наличие продуктивной деятельности человека, причем такой, которая требует неперемennого участия данной способности.

Советская наука, конечно, не отрицает различного качества задатков и тем самым 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 ритмотворчеству, 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 достаточным свидетельством того, что у ребенка есть музыкальные данные.

Для уточнения представления о слухе и ритме, особенно если пение песенок было в каких-то отношениях небезукоризненным, 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 выступать, что иногда имеет место в педагогической практике. Желательно, чтобы ребенок при воспроизведении задания голосом делал те же оттенки, что и экзаменатор: по тому, на-

сколько ему удастся этого достигнуть, отчасти можно судить о его музыкальности.

При помощи специально подобранных ритмически-характерных мелодических отрывков можно выявлять и ритм поступающего. Этот способ испытания нам кажется значительно более целесообразным, чем отстукивание ритмических фигур вне их звуковысотного 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 выяснить — слышит ли экзаменуемый, что он фальшивит. Если слышит, это является уже 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 наводящей 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 неприязнь 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 музыкален. Эту мысль Теплов подкрепляет различными высказываниями из литературы, в частности остроумно выраженным мнением известного вокального педагога Дельсарта о значении для исполнения чувства и слуха: «Он не прощал фальшивость, но отсутствие ее считал наименьшим из достоинств певца. Относительно чувства — как раз наоборот: отсутствие чувства он считал наименьшим из грехов, а наличие его — наивысшим достоинством»¹.

Порой педагоги преждевременно, без проведения соответствующей работы, объявляют ученика «немузыкальным» и «ставят крест» на нем. Это неправильно. Такая практика, в сущности, антипедагогична, она противоречит основным принципам развития музыкальных способностей, о которых шла речь выше. Опыт хороших педагогов свидетельствует о том, что тщательная и умелая работа с учениками, казавшимися сначала немусикальными, 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 произведения. Важно способствовать тому, чтобы ученик побольше слушал музыки, и притом в хорошем исполнении.

Музыкальный слух — сложное понятие, включающее в себя ряд компонентов, важнейшие из которых — звуковысотный, ладовый (мелодический и гармонический), тембровый и динамический слух. Каждый из них имеет большое значение для обучения фортепьянной игре.

Существует, как известно, абсолютный и относительный слух. Понятие «абсолютный» в применении к слуху, в сущности говоря, относительно. Один способен называть звуки только того инструмента, на котором сам играет, другой может определять звуки любых оркестровых инструментов, но затрудняется в угадывании звуков незнакомых ему по тембру инструментов. Даже лица, обладающие наиболее совершенным абсолютным слухом, не в состоянии определять тонкие звуковые градации, возникающие при делении тона на части. Как показали исследования советского акустика Н. А. Гарбузова, человек слышит зоны частот звуковых колебаний. Кроме того, некоторые обладают способностью распознавать высоту

¹ Проф. Б. М. Теплов. Психология музыкальных способностей. М.—Л., 1947, стр. 38—39.

звука, но не в состоянии сами извлечь звуки требуемой высоты (пассивный абсолютный слух), другие же могут не только различать, но по желанию и воспроизводить звуки заданной высоты (активный абсолютный слух).

Наличие абсолютного слуха нередко (но отнюдь не обязательно) указывает на общую музыкальную одаренность. Проявляется он обычно в начале музыкального обучения.

Обладать абсолютным слухом для пианиста полезно, но не обязательно. Зато ему совершенно необходимо иметь хороший относительный слух, дающий возможность различать соотношения звуков по высоте, взятых одновременно и последовательно.

Человек способен «слышать» звуки воображаемые и записанные на бумаге, он способен произвольно оперировать своими звуковыми представлениями. Эта способность называется внутренним слухом.

Поскольку фортепьянная игра — сложный процесс звуко- и ритмотворчества, при котором отдельные звуки, составляющие музыкальное произведение, всегда заново и немного по-разному организуются в единое художественное целое, способность внутреннего слышания во время исполнения имеет огромное значение. Чем отчетливее и точнее это слышание, чем большие мелодические отрезки и аккордовые комплексы способен охватить музыкант, тем благоприятнее условия для исполнительского творчества. Пианист, охватывающий внутренним слухом большое «звуковое поле», имеет такие же преимущества, как шахматист, способный 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 неустанном контроле слуха.

Если спросить учащихся — следует ли всегда при игре на инструменте вслушиваться в свое исполнение, то они, конечно, ответят утвердительно. Однако на практике, к сожалению, наблюдается 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 невнимание к звуку и на среднем этапе изучения произведения, когда ученики, особенно ревностные в технической работе, стремятся получить «выдолбить» трудные места и долго играют их, порой «выколачивая» каждую ноту грубым форсированным звуком. Нам приходилось слышать, что таким способом иногда учат даже медленные кантиленные произведения.

Что же происходит в результате подобной «работы»? Фактически в процессе занятий лишь небольшая часть их действительно посвящена работе над звуком. Все остальное время ученик играет невыразительным, «безликим» звуком и, сам того не замечая, наносит вред своему слуху. Особенности конструкции фортепьяно — отсутствие непосредственного контакта исполнителя с источником звука — и без того могут легко привести к механичности звукоизвлечения. Насколько же способствуют развитию и укоренению этой вреднейшей привычки описанные выше занятия! При таких способах «работы» приходится удивляться не тому, что ученики медленно развиваются в отношении слуха и техники владения звуком, но что они все же в конце концов иногда оказываются способными слушать себя и играть выразительно, красивым звуком.

Между тем насколько успешнее протекало бы музыкальное формирование ученика, если бы он действительно систематически, на протяжении всего времени занятий за инструментом проявлял заботу о качестве звука и работал над его улучшением¹.

Вспомним, с какой любовью работал над созданием и воплощением звукового образа К. Н. Игумнов. «Ни один момент пианистических занятий, даже самые простые упражнения Константин Николаевич не мыслил без соответствующей работы над звуком. Все у него так или иначе связывалось со звуковым колоритом. «Вне конкретного реального звучания для меня нет музыки», — так откровенно признавался он»².

Напомним также отношение к звуку Г. Г. Нейгауза. «Звук, — говорит он, — должен быть закутан в тишину, покоиться в тишине, как драгоценный камень в шкатулке. Бережное и сосредоточенное отношение к звуку является необходимой предпосылкой художественного исполнения»³. Подчеркнем слова: «Бережное и сосредоточенное». Как важно не забывать о том, что это действительно необходимая предпосылка художественного исполнения!

Для развития слуха важно приучать слушать ткань произведения дифференцированно — улавливать различные голоса, мелодические и гармонические обороты и т. д.

Полезно также следить за исполнением музыки по нотам. Практику такого рода следует начинать как можно

¹ Ниже, в одной из последующих глав, мы будем говорить о том, что изучение произведения путем «выколачивания» бессмысленно и вредно даже с точки зрения воспитания нужных движений.

² Я. Мильштейн. Исполнительские и педагогические принципы К. Н. Игумнова. Очерки «Мастера советской пианистической школы», под ред. А. А. Николаева. М., 1954, стр. 87.

³ А. Николаев. Взгляды Г. Г. Нейгауза на развитие пианистического мастерства. Очерки «Мастера советской пианистической школы», стр. 181.

раньше. Это явится, между прочим, и хорошим упражнением в чтении с листа.

В отношении весьма важного для исполнителя мелодического слуха можно добавить, что его успешному развитию способствует систематическая работа над мелодиями различных типов и различной протяженности — начиная с коротких попевок до мелодических контуров целого произведения.

Для развития тембрового слуха полезно слушать оркестр и играть в ансамбле. Важно также, чтобы педагог больше применял красочные сравнения и приучал ученика на фортепьяно много слушать как бы в оркестровом звучании. Мы знаем из педагогической практики, что это как бы постепенно преобразует исполнение учащихся и делает его неизмеримо более ярким.

Внутренний слух естественным путем развивается в процессе правильно протекающей работы над произведениями, их исполнения и слушания музыки. Его совершенствованию благоприятствуют транспозиция по памяти знакомых произведений, подборание и игра по слуху, а также сочинение музыки (желательно не только за роялем, но и без него) и импровизации.

Целесообразно, чтобы педагог приучал использовать во время изучения музыкальных произведений приемы работы, требующие непрямого и интенсивного участия внутреннего слуха, а именно: внутреннее «проигрывание» перед исполнением начальных тактов сочинения, исполнение аккомпанемента одновременно с представлением внутренним слухом мелодии и, наоборот, разучивание произведения по нотам без рояля, без нот и без рояля (как рекомендовал Иосиф Гофман) и т. д. Разумеется, большинство этих приемов работы можно использовать только с подвинутым учеником, но некоторые из них, как, например, первый, должен быть введен уже в младших классах школы.

Важно приучать во время работы над сочинением представлять нужное звучание. Полезно спрашивать ученика, какой характер звука, по его мнению, соответствует той или иной фразе. Вначале надо выбирать музыку, уже известную ученику. В первое время ответы часто бывают неопределенные, недостаточно конкретные. Постепенно, по мере художественного роста ученика и развития его внутреннего слуха, они становятся более содержательными. Такого рода работу, сопровождающуюся, разумеется, и воспроизведением соответствующих звучаний, полезно проводить не только в училище, но уже и в школе.

Наряду со слухом важно всемерно развивать ритм ученика. Известно, что ритм — один из важнейших выразительных элементов музыкальной речи. Не говоря уже о многих



произведениях моторного характера, где роль его становится особенно явной, он имеет громадное значение и при исполнении лирических кантиленных пьес, в которых ритмические задачи на первый взгляд несколько заслоняются задачами звуковыми. Вспомним, как часто учащиеся в пьесах этого рода достигают требуемой звучности, а создать образ все же не могут именно из-за недостаточной ритмической тонкости исполнения. Ритм тесно связан с метром. Это обстоятельство особенно важно учитывать при работе над произведениями, требующими при исполнении большой определенности метра. В таких случаях роль ритма при выявлении метрического начала становится особенно значительной.

Существует мнение, что чувство ритма плохо поддается воспитанию. Подобное представление, думается, возникло потому, что работа над ритмом нередко ведется односторонне, а следовательно, результаты ее оказываются малопродуктивными. На практике при занятиях с детьми она иногда сводится преимущественно к тому, чтобы научить точному воспроизведению записи ритма. Между тем этим отнюдь не следует ограничиваться. Ведь ни одно произведение, даже из репертуара первых классов школы, нельзя играть метрономически ровно, так как это лишает его жизненности. При исполнении необходимо всегда проявлять известную ритмическую гибкость. Воспитание «живого», подлинного художественного исполнительского ритма и должно явиться одной из главных задач педагога. Тогда и ритмическое развитие ученика пойдет по правильному пути и будет протекать более успешно.

Механичность исполнения часто обуславливается также равномерным и однообразным выделением сильных долей такта. Подобное «тактирование» не имеет ничего общего с подлинно художественным выявлением метра. Необходимо, чтобы ученик с детства приучался хорошо ощущать размер пьесы, выразительное значение сильных долей, являющихся во многих произведениях кульминационными звуками мотивов и других более крупных построений. Не менее важно, однако, с самого же начала приучать ученика исполнять не «по тактам», а «по фразам», т. е. исходя из более крупных музыкально осмысленных членений формы.

Целый ряд практических вопросов, возникающих в связи с прочтением ритмической записи и ее художественным воспроизведением, будет рассмотрен позднее — в главе о работе над музыкальным произведением.

Музыкальная память Громадное значение для развития пианиста имеет музыкальная память. Ученик с хорошей памятью обладает многими преимуществами. Он значительно скорее разучивает произведения и накапливает музыкальные впечатления, что дает ему возможность быстро

двигаться вперед. Он чувствует себя увереннее на эстраде, благодаря чему может больше отдаться музыке во время исполнения и лучше выявить свой замысел.

Музыкальная память — понятие синтетическое, включающее слуховую, двигательную, логическую, зрительную и другие виды памяти. Как и все способности, она поддается значительному развитию. Педагог должен изучать свойства памяти ученика, создать благоприятные условия для ее развития, стремиться к тому, чтобы было возможно меньше срывов на эстраде, так как они могут нанести травму и подорвать уверенность в себе.

Пианист Гальстон сказал, что музыкальная память должна уподобляться лифту, подвешенному на нескольких тросах, — если какой-нибудь из них и оборвется, то останутся в запасе несколько других. Это замечание не лишено меткости. Действительно важно, чтобы у пианиста были развиты по крайней мере три вида памяти — слуховая, служащая основой для успешной работы в любой области музыкального искусства, логическая — связанная с пониманием содержания произведения, закономерностей развития мысли композитора, и двигательная — крайне важная именно для исполнителя-инструменталиста. У многих, в том числе крупных исполнителей, важную роль в процессе запоминания играет зрительная память.

Иногда один вид памяти — преобладающий — сковывает развитие остальных. Наиболее часто, особенно у двигательных способных детей, «запоминают» прежде всего и главным образом образом «пальцы», а «уши» и «голова» в этом процессе почти не участвуют. В результате, если в области моторики на эстраде происходит осечка, ученик останавливается и оказывается в беспомощном состоянии. Самое страшное для него при этом обычно даже не то, что он остановился, но что ему остаются непонятными причины остановки. Дома у него как будто «все выходило», а на эстраде вдруг случилась неудача. Единственно, чем он может объяснить ее, это — волнение. И вот он старается в следующий раз не волноваться, все время думает об этом и в результате волнуется еще сильнее. Выступления превращаются для него в сплошную пытку; на протяжении нескольких дней перед концертом его мучает вопрос: «не случится ли «катастрофа»? Так возникает боязнь эстрады, которая с течением времени обычно не проходит, а усиливается.

Можно с уверенностью сказать, что начало ее коренится в том периоде развития ученика, когда, впервые усомнившись в своей памяти, он поставил перед собой вопрос: «Почему это случилось?» — и не смог на него ответить. Будь в то время около него опытный и умный педагог-психолог, развитие боязни эстрады могло бы быть предотвращено.

Надо было сказать ученику — он остановился потому, что не выучил произведения достаточно хорошо на память. Такое объяснение обычно действует оздоравливающе, особенно когда подкрепляется следующим опытом: педагог просит исполнить сочинение с разных мест, пропеть его мелодические контуры. Если оно было заучено на основе преимущественно двигательной памяти, эта задача не сможет быть разрешена и ученик убедится, что он произведение наизусть не знает.

Психологически очень важно фиксировать внимание не на возможности забыть, а на проблеме наиболее рационального запоминания. Надо воспитывать уверенность в том, что после того как произведение тщательно выучено, когда оно и «на слуху», и «в голове», и «в пальцах», опасность забыть не угрожает (разумеется, если исполнитель достаточно активен, собран и внимателен).

К проблеме запоминания необходимо систематически обращаться на уроках не только ввиду ее значения для работы над сочинением, но и с целью направления по верному пути развития памяти ученика, которая, как и все способности, совершенствуется в процессе практической деятельности.

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

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

Этого, однако, недостаточно. 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, партию сопровождения в некоторых пьесах гомофонно-гармонического склада, требуют, чтобы ученик умел начинать с различных граней 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 ноктюрнах 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, лучшем представлении процесса музыкального развития.

Конечно, не все полифонические сочинения надо учить на память по голосам. Если над некоторыми из них, особенно двухголосными, целесообразно поработать этим путем, то по мере развития полифонического 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 проведений). 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 интересующее 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 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 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. «Запоминаю роль по действиям, которые произвожу, — сообщает один актер... — Что, например, делаю? Здравуюсь. Каким образом? Вот что служит опорой запоминания... За зубривать не приходится. Не страшно потом спутать слова. Знать надо только, что делать придется. Слова же вспоминаются сами собой»¹. 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.

Способность к произвольному запоминанию обычно сильнее выявляется в детстве и затем постепенно ослабевает. Подмечая начавшиеся неполадки в памяти ученика, педагоги обычно стремятся приучать его к произвольному запоминанию. При этом, однако, не всегда рекомендуются правильные пути. Так, ассистентка Теодора Лешетицкого Мальвина Брее в своей книге, излагающей основы метода ее учителя, сводит этот процесс к чисто зрительному запоминанию².

В действительности произвольное запоминание, как и произвольное, должно осуществляться на основе деятельности различных видов памяти. При выяснении того, как оно протекает, важно обратить внимание на многие факторы — в первую очередь на необходимую активность слуха, интеллекта и моторики (а иногда и зрения — у кого хорошая зрительная память). Надо добиваться, чтобы ученик, вслуши-

¹ Проф. А. А. Смирнов. Психология запоминания. М.—Л., 1948, стр. 126.

² «Надо многократно, со вниманием прочесть пассаж глазами до тех пор, пока ясно не представишь ноты мысленно, — пишет она. — Вслед за тем их следует многократно повторить в уме или вслух — и только после этого сыграть такт или фразу на память, но не быстрее, чем она может продиктовать ноты. Если какая-нибудь нота оказалась забытой, ее не надо искать ощупью или продолжая играть по слуху, но постараться вспомнить головой». Нет сомнения в том, что сам Лешетицкий в практической работе более творчески решал проблему запоминания, чем это описано в книге его ассистентки.

ваясь, вдумываясь и выграваясь в произведение, старался словно создать соответствующие отпечатки услышанного, продуманного и сыгранного. При осознании логики развития важно уяснить закономерности повторений, встречающиеся в них черты различий и ряд других моментов, облегчающих запоминание.

Один из существенных моментов, на который важно систематически обращать внимание ученика, — точное воспроизведение при игре на память текста и всех имеющихся в нотах указаний исполнительского характера. Необходимо бороться с распространенным явлением — особенно у детей — приблизительным выучиванием произведения, когда упускаются многие детали. В результате этого вкрадываются неточности, от которых впоследствии очень трудно избавиться. Поэтому пока ученик не разберется как следует в произведении, не научится грамотно его исполнять по нотам, не следует требовать игры на память.

Исполнительские пианистические способности

Специально исполнительские данные проявляются в любви к публичным выступлениям, способности «зажигаться» на эстраде и раскрывать в эти минуты все лучшие черты своей художественной натуры, умения завладеть аудиторией и доносить до нее свои замыслы.

Исполнительские способности могут сказаться в различных областях музыки. Есть и способности специально пианистические. Эти последние нередко отождествляют с врожденными фортепьянно-виртуозными данными. В действительности, однако, пианистические способности — понятие более широкое, включающее в себя не только виртуозную одаренность. Их следовало бы определить как способность музыканта наиболее ярко раскрывать свои художественные замыслы средствами именно фортепьянно-исполнительского искусства.

Исполнительские способности естественно развиваются в условиях систематических и успешно протекающих публичных выступлений. Вопросам подготовки к ним ученика и воспитанию эстрадного самочувствия посвящена одна из последующих глав пособия.

ГЛАВА III

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

Планирование педагогического процесса

На рубеже 20—30-х годов в советской школе получили известное распространение лженаучные буржуазные теории воспитания, в том числе так называемый «лабораторно-бригадный» метод. Приходя в класс, учитель общеобразовательной школы должен был спрашивать детей — чем бы им хотелось сегодня заняться, и в зависимости от этого проводил урок. При таком методе подрывался принцип руководства обучением ученика и отсутствовала должная система в усвоении знаний. Аналогичные веяния сказались и в практике работы музыкальных учебных заведений.

Эти вредные теории противоречат духу советской методики. Один из важнейших ее принципов — твердое и систематическое руководство всем процессом обучения со стороны педагога. В музыкальных учебных заведениях оно осуществляется на основе определенного плана, предусматривающего те сочинения, которые должны быть пройдены учеником.

Составление индивидуального плана очень 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 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 помогли 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 сообразовываться 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 сыграть — 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 выработать свое отношение к музыке, следствием чего явится и более остро выраженное 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 пробуждает 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 заглушать инициативу, настолько же пагубно было бы всякое ослабление руководящей роли педагога, который должен всегда оставаться в роли учителя, а не консультанта. Сообразоваться с желаниями ученика, вызывать их к жизни и использовать для повышения качества работы — не значит всецело передоверять ему такой важнейший участок педагогической работы, как выбор репертуара.

Одна из частых ошибок (преимущественно молодых педагогов) — завышение трудности сочинений. Это приводит к недостаточно высокому качеству исполнения и, в конце концов, может вызвать привычку играть небрежно. Следует ли, однако, вовсе отказываться от того, чтобы иногда давать ученику 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, скажем — «переиграть» руку. В принципе более трудными могут быть те пьесы, которые близки индивидуальности ученика и ставят перед ним до известной степени уже знакомые задачи.

Выбирая репертуар, необходимо учитывать те задачи многосторонней 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. Наконец, необходимо иметь в виду и задачу полноценного развития пианизма ученика, что требует работы над разнообразными видами фортепьянной фактуры.

Важно хотя бы несколько сочинений пройти в порядке ознакомления (их также следует — с соответствующей пометкой — включить в план). Желательно, чтобы это были не только фортепьянные пьесы, но и различные народные песни, романсы классиков, массовые песни советских композиторов, переложения оперной, симфонической и камерной литературы и т. д. Цель прохождения всех этих сочинений — расширение кругозора ученика, 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

шефском концерте. Так как эти произведения необходимо довести до возможной 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 полнее отчитаться в той работе, которая была проведена за предшествующий период. Поэтому надо так подобрать программу для выступления, чтобы показать ученика разнообразно и 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 и малой формы, а также этюдов, которые должен выучить ученик. Каждый из этих типов произведений должен быть представлен по возможности разнообразно. Например, если полагается пройти три полифонических произведения, то одно может быть инвенцией Баха, другое частью его же Французской сюиты, а третье — полифонической пьесой Мясковского. 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 инструктивного 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 яснее 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 отсут-

стве в планах ряда лет сочинений какого-либо крупного классика фортепьянной литературы и т. п.

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 всестороннего плана воспитания и обучения ученика, нигде не фиксируемого, но постепенно складывающегося у педагога в процессе работы. Этот план включает в себя не только наметки 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. Вырабатывается она, однако, большей частью не сразу, да и не у каждого педагога. Нередко, особенно у молодых педагогов, весьма важные линии музыкально-воспитательной работы оттесняются 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 тратить непроизводительно.

Допустим, 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 уделить 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. Наилучший 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 проверить то, что было сделано дома, поработать в классе над исполненными произведениями и дать задание к следующему уроку.

Даже хороший, прилежный ученик, если не проверить его работу над какой-нибудь пьесой, обычно начинает уделять ей меньше внимания: «Раз не спрашивают, значит это менее важно», — такова обычная ученическая психология. Памятуя, что без проверки 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 педализации 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 уделить 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 предваритель-

ная 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 обычны в практике хороших педагогов и являются естественным следствием их творческого состояния в процессе занятий.

Различные формы проведения урока. Формы проведения урока крайне разнообразны. Во многом они определяются индивидуальностью педагога — его методическими воззрениями, вкусами, привычками. Так, например, Фильд 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.

Нередко один и тот же педагог, в зависимости от различных обстоятельств, по-разному проводит уроки не только с различными, но и с одними и теми же учениками.

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 приучать 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 под самый конец, обычно систематически не успевают ее выполнять.

Каким образом следует осуществлять проверку задания проверки домашнего задания?

Многочратно и вполне справедливо в литературе осуждался метод так называемых «попутных поправок», при котором педагог, прослушивая 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 выполнил. 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 работать!

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

Слушая ученика, педагог должен очень хорошо запомнить все особенности его игры и указать на ее достоинства и недостатки. Если видно, что ученик работал над пьесой, то даже в том случае, если многие недостатки оказались непреодоленными, полезно отметить име-

¹ У Сафонова был свой способ занятий с учениками, плохо выучившими урок. Обычно очень активный, темпераментный, делавший много указаний, он в этих случаях складывал руки на груди и начинал вздыхать, а потом зевать. «За время игры, — вспоминает М. Л. Пресман, — ученику больше ни одного замечания не делалось. Ученик волнуется, играет все хуже и хуже. Наконец он доиграл пьесу до конца. Сафонов, делая последний, самый глубокий, вздох и самый продолжительный зев, кладет локти на свои колена, опирается головой о ладони рук и... молчит. Проходит минута... полторы... две... в классе мертвая тишина... боимся шевельнуться... При общем гробовом молчании раздается тихий, преувеличенно мягкий и протяжный голос Сафонова: — Ну что ж!.. Достаточно» (М. Л. Пресман. Уголок музыкальной Москвы восьмидесятых годов. Воспоминания о Рахманинове. Составление, редакция, примечания и предисловие З. Апетян. Том 1, М., 1957, стр. 223).

бруо 6 / руб 6 / руб 6 / руб 6 / руб 6 / руб

ющиеся достижения, чтобы поощрить его и правильно ориентировать в дальнейшей работе.

Не следует слишком загроужать 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 оставляется им 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

Прои́грывать сочинение важно по-настоящему, 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, обладающим специфическими выразительными средствами.

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, например, высказывания учеников Н. Г. Рубинштейна о благотворном влиянии его игры. «Как будила музыкальную мысль всякая сделанная им поправка, — пишет Р. Геника, — как возбуждала фантазию всякая сыгранная им фраза! В интимной обстановке 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 впитывал идеалы высочайшего совершенства фортепьянной игры»¹.

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 если и 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.

¹ Рост. Геника. Из консерваторских воспоминаний (1871—1879). «Русская музыкальная газета», 1916, № 40, стр. 691.

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 недостижим. Ослепленный этим исполнением, ученик дома все время пробовал достигнуть того же эффекта и постоянно играл этюд быстро. Последствия таких занятий оказались, разумеется, самыми плачевными.

Случай, подобные описанному выше, встречаются в педагогической практике, впрочем, относительно редко. Гораздо чаще исполнение педагога находится на недостаточно 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 своего 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 помнить, что мы учим 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 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 и другие формы работы с учеником. Педагог должен уметь говорить о музыке, притом возможно образнее, поэтичнее, увлекательнее. Это помогает выявить связи музыки с реальным миром, который нашел в ней свое отражение, делает ее более доступной и близкой ученику.

Словесные пояснения и образные сравнения только тогда достигают цели, когда они близки и понятны ученику. Важно поэтому, делая их, учитывать возраст учащихся, их знания, интересы. Особенно пробуждают инициативу ребенка образы и сравнения, найденные им самим в совместной работе с педагогом.

Когда чувствуешь, что ребенок не понимает исполняемой музыки, когда пьеса звучит бледно, невыразительно, полезно натолкнуть его на какую-либо подходящую программу, а затем вместе с ним попытаться ее конкретизировать, вызвав к жизни его художественную фантазию.

При умелом воздействии в этих случаях нередко удается быстро пробудить к произведению интерес и добиться нужной выразительности исполнения.

При работе с подвинутыми учениками обычно целесообразнее использовать отдельные образные сравнения, касаю-

щиеся характера звука, различных деталей или концепции целого. К такого рода пояснениям и прибегает большинство педагогов.

Указывая на значение образных характеристик, мы вместе с тем напоминаем, что применять их следует с большим тактом. Иначе такого рода метод работы может вылиться в пустую и вульгарную болтовню о музыке, которая будет отвлекать от самой сути художественной задачи, а в некоторых случаях может даже вызвать у музыкально чуткого ученика неприятную реакцию.

При работе с учениками важно касаться вопросов стиля композитора. Подвинутых учащихся следует знакомить с материалами, раскрывающими художественные воззрения автора, эпоху, в которую было создано сочинение, и т. п. Очень полезны параллели между исполняемыми сочинениями и другими произведениями композитора. Об этом справедливо заметил в одном из своих докладов С. Е. Фейнберг: «Подобно тому как было бы ошибочно изучать стиль композитора вне исторической обусловленности, нельзя рассматривать и отдельные инструментальные сочинения безотносительно к другим произведениям того же автора... Исполняя музыку Чайковского на фортепьяно, мы не можем правильно понять ее стиль, не подкрепляя наше представление впечатлениями от вокального, оперного, оркестрового стиля композитора. При исполнении фортепьянных сочинений Бетховена всегда приходится иметь в виду его квартетный стиль и особенно характер его симфонизма».

Проблема стиля имеет потому такое значение, что она дает ученику ключ для решения многих вопросов интерпретации. Раскрывая во время работы над каким-либо произведением наиболее существенные черты творчества композитора, педагог помогает ученику впоследствии решать аналогичные задачи и в других произведениях того же автора. Важно, однако, чтобы стилистические критерии не превращались в догмы, штампы. Нет ничего хуже, когда исполнитель подходит с одной меркой ко всем сочинениям композитора. Надо помнить — чем значительнее творение, тем оно индивидуальнее.

Наряду с исполнением и всякого рода словесными пояснениями, некоторые педагоги прибегают и к другим способам раскрытия содержания произведения, например, к эмоциональному воздействию на ученика с помощью «дирижирования».

Название это условное. Речь идет, разумеется, не о дирижировании в настоящем смысле слова, а о жестикуляции, имеющей целью раскрыть характер произведения. У некоторых педагогов она сопровождается подпеванием.

Значение этого метода работы в том, что он дает воз-

возможность педагогу непосредственно влиять на ученика во время исполнения. При наличии опыта и контакта с учеником педагог становится как бы дирижером, а ученик чутким, способным улавливать тончайшие его намерения оркестром. Надо помнить, однако, что злоупотреблять «дирижированием» опасно, так как это может привести к снижению активности ученика, подавлению его инициативы.

Использование этих методов и органическое их взаимопроникновение в процессе работы создает предпосылки для наиболее успешного решения поставленной задачи.

Задание и отметка Надо быть уверенным, что ученик ясно себе представляет не только объем материала, который надлежит выучить, но и характер работы над ним. С этой целью, а также для закрепления в памяти ребенка наиболее существенного из того, что ему было сказано, полезно в конце урока задать соответствующие вопросы. Той же цели служат записи в дневниках. Некоторые педагоги при работе с малышами пишут крупными печатными буквами, чтобы ребенок сам мог прочесть задание; это приучает с первых шагов к большей самостоятельности и способствует повышению качества домашней работы.

Учитывая большое воспитательное значение отметок, педагог должен быть уверен, что ученик понимает, почему получил тот или иной балл.

Творческое состояние педагога на уроке Успешное проведение урока во многом зависит от того, насколько творчески занимается педагог. Не следует думать, что педагогическое творчество — удел немногих избранных натур. В той или иной степени оно доступно и рядовому педагогу.

Творческое состояние во время педагогической работы характеризуется высшей степенью увлечения процессом занятий и максимальной концентрацией на нем внимания. В это время у педагога наблюдается повышенно острое ощущение достоинств и недостатков исполнения ученика и ясное осознание путей для достижения цели.

Иногда приходится слышать мнение, что творческое состояние есть нечто совершенно стихийное, не подчиняющееся воспитанию, ни в какой степени не зависящее от воли человека. Эта точка зрения не может считаться правильной. Конечно, мы не беремся утверждать, что всегда, в любую минуту возможно вызывать в себе желаемое творческое состояние. Но во всяком случае в известной мере это состояние все же подвластно человеку. Вспомним высказывания ряда композиторов, писателей и других деятелей искусства. Чайковский, например, говорил, что в отношении работы он обладает «железной волей...» «Вдохновение, — читаем мы в одном из

его писем, — это такая гостья, которая не любит посещать ленивых. Она является к тем, кто призывает ее».

Педагог может и должен вызывать в себе интерес к занятиям. При желании в каждом, на первый взгляд неинтересном, случае в педагогической практике можно найти что-либо интересное.

Допустим, ученик не в состоянии преодолеть какое-нибудь трудное место или ленится и не выполняет задания, или не проявляет достаточной музыкальной чуткости. Педагог раздражается, повторяет без конца одни и те же замечания, в результате чего у него складывается постепенно отношение к педагогике как к чрезвычайно скучной профессии. Между тем, если бы педагог иначе подошел к разрешению стоящих перед ним задач, такого положения могло бы и не создаться.

Вместо того чтобы заниматься с учениками «долбежкой», надо было направить свое внимание на выяснение причин замеченных недостатков, отнестись к стоящим трудностям как к творческим задачам, и тогда многое, казавшееся ранее неинтересным, стало бы увлекательным. Даже при изучении какого-либо произведения, которое могло бы уже надоест педагогу, так как он проходил его не один десяток раз, надо уметь заинтересоваться им, открывая в нем новые детали, новые возможности его трактовки учениками различной индивидуальности.

156m **Организация самостоятельной работы ученика** Исключительно важная роль домашней работы требует постоянного внимания к ней педагога. Необходимо помочь ученику в составлении дневного расписания с тем, чтобы была соблюдена разумная последовательность в занятиях музыкой и приготовлении уроков для общеобразовательной школы. Не все дети и подростки понимают, что работа за инструментом требует большого умственного напряжения и становится не только бесцельной, но даже вредной, когда человек сильно утомлен. Поэтому лучше всего ей отводить утренние часы. Если это невозможно, то целесообразнее посвятить музыке время перед приготовлением уроков для общеобразовательной школы, чем после них: переключении внимания отразится благоприятно на занятиях как искусством, так и наукой.

Учащиеся музыкальных школ и училищ не могут уделять очень много времени фортепьянной игре. Кроме посещения занятий и приготовления уроков, им необходимо читать книги, ходить в кино, театры, концерты, заниматься спортом, гулять, иначе они вырастут или недостаточно культурными, или физически незакаленными, с расшатанной нервной системой. Поэтому педагог специального класса должен обратить особое внимание на повышение качества домашней работы, приучать с первых лет обучения заниматься так, чтобы ни од-

на минута не пропадала зря. В увеличении производительности работы за инструментом у каждого ученика всегда можно найти большие неиспользованные резервы. Реализация их — одна из важнейших задач правильной организации домашней работы ученика.

Стремясь рационализировать процесс самостоятельных занятий ученика, некоторые педагоги указывают, сколько минут в день надо тратить на гаммы, этюды, полифонию и т. д. Этому уделяется довольно много внимания в некоторых зарубежных трудах по методике фортепьянного обучения, в том числе и современных. Такого рода регламентация представляется нам ненужной, сковывающей развитие самостоятельности ученика. Ведь буквально каждый урок, каждый день домашних занятий вносит изменения в характер, а следовательно и в продолжительность последующей работы над тем или иным сочинением. Одно из самых важных для ученика положений — научиться гибко, применительно к новым задачам, распределять свое время между различными объектами работы. Приобрести это умение можно лишь в процессе собственной практики. Педагог же должен руководить ею более тонкими методами, чем установлением времени для изучения того или иного сочинения, — в первую очередь соответствующим проведением урока, умелым акцентированием первоочередных задач, возникающих в процессе изучения подготавливаемой программы.

Важнейшее условие плодотворных домашних занятий ученика — всемерное развитие инициативы, навыков самостоятельной работы.

Человеку по природе свойственно чувство самостоятельности, стремление самому все попробовать, испытать. Сколько огорчений приносят родителям проявления инициативы их ребенком! Привлеченные яркостью огня, малыши тянутся к нему и обжигаются; едва научившись передвигаться по комнате, они постоянно стремятся взять в руки различные предметы и многое роняют, разбивают. 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 мою, тогда двухлетнюю, дочь во 2-й этаж, где находилась наша квартира. Девочка, как только ее спустили с рук, сошла вниз и самостоятельно поднялась на всю лестницу, как это обычно делала»¹.

Родители и педагоги, к сожалению, часто не учитывают этой особенности детской психики. Они нередко, выражаясь

¹ В. М. Федяевская. Границы вмешательства в детскую жизнь. Орел, 1924, стр. 6.

образно, «вносят 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, неустанное 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 пытливость 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 и т. п.

Важно систематически использовать широкие обобщения, позволяющие в частном раскрыть закономерности художественных явлений. Обобщения эти должны касаться и методов работы над теми или иными 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 мелизмов в других пьесах. 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 рекомендовали бы его применять возможно чаще.

Очень часто ученик проделывает лишнюю и даже вредную работу. Невнимательно разбирая и заучивая ошибки, он потом тратит много времени на их исправление; механически проигрывая 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. Многое 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, лечащему болезнь и вместе с тем следящему за тем, чтобы применяемое лекарство не оказало вредного действия на пораженные части организма.

Успеху самостоятельной работы во многом способствует привычка к самоконтролю. Важно, чтобы ученик не только умел слушать собственное исполнение, но и знал, что именно во время работы нуждается в проверке. Ему надо ясно представлять себе, где чаще всего возникают фальшивые ноты, неточности голосоведения, произвольные и неуместные изменения темпа. Такого рода построения требуют, естественно, особенно пристального внимания. Если ученик привыкнет в них себя проверять, то он сможет сам, без помощи педагога, обнаружить и исправить многие недостатки своего исполнения.

В дальнейшем мы еще не раз коснемся метода самоконтроля и более подробно остановимся на выяснении тех случаев, когда особенно часто возникают ошибки и недочеты ученического исполнения.

Для воспитания в учениках самостоятельности полезно, чтобы они время от времени сами, 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.

Чтобы хорошо организовать домашнюю работу ученика, надо знать условия, в которых он живет. Когда в класс приходит новичок, следует побывать у него дома, познакомиться с его семьей, попробовать инструмент. Иногда родители не понимают, как вредно играть ребенку на рояле расстроенном, у которого слишком тугая педаль или западают некоторые клавиши. Порой не учитывается плохое освещение пюпитра и клавиатуры. Все эти «мелочи» в действительности имеют большое значение.

Важно знать отношение родителей к занятиям музыкой их детей. Некоторые матери преувеличенно опекают ребенка, превращаются в репетитора и лишают его всякой самостоятельности. Иногда, наоборот, музыкальные занятия детей происходят без должного внимания со стороны родителей, которые не только не следят, чтобы ребенок действительно работал за инструментом, но даже не понимают, как важно создать в это время в комнате тишину.

Иногда приходится проводить с родителями настоящую воспитательную работу, добиться того, чтобы они помогали, а не мешали музыкальному развитию ребенка. Родители должны следить, чтобы ребенок занимался в положенное время, и создать ему необходимые условия для работы, но вмешиваться в нее без крайней нужды им не следует. Пусть лучше о всех замеченных недостатках они сообщают 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 замечать, что некоторые отцы и матери, даже те, кто сами прошли суровую жизненную школу, стремятся оберегать своего ребенка от труда: «Пока он еще маленький, пусть, мол, 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 показательным: «Сегодня к нам гости придут, надо убрать все, 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»¹.

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?

¹ Н. С. Лукин. Трудовое воспитание в школе и семье (беседы педагога). М., 1957, стр. 51, 50.

ГЛАВА IV

РАБОТА НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

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 сродняемся с ним, вживаемся в него психически и физически; мы зарождаем в себе «истину 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»¹.

Эти слова вполне применимы к искусству музыкантов-исполнителей. Их задача, как и актеров, 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.

¹ К. С. Станиславский. Работа актера над собой. Собрание сочинений, т. 2. М., 1954, стр. 64.

Важнейшая задача исполнителя — выявление самых существенных черт художественного образа. Они должны быть раскрыты особенно рельефно, выпукло, заостренно. И притом настолько естественно, в такой художественно убедительной форме, чтобы слушателю не казалось, что они ему навязываются.

Создание исполнительского образа не мыслится без учета жанровых особенностей сочинения, исторического своеобразия эпохи, в которую оно было создано, стиля композитора. Заострение в художественном произведении тех или иных черт не может осуществляться вне определенной идейной направленности.

Не следует думать, что все сказанное выше о задачах исполнителя при работе над произведением имеет отношение лишь к артистам-профессионалам. В основе своей те же требования должны быть предъявлены и к исполнению учащихся не только училища, но и школы. Не говоря уже об искренности и непосредственности — качествах, особенно подкупающих в талантливом детском исполнении, — игра ученика, так же как и музыканта-профессионала, должна быть содержательной, логичной, стильной.

148
Работа над произведением. Проникновение в его содержание

Намеченные задачи, стоящие перед исполнителями музыкального произведения, определяют собой сущность работы над ним. В основу этой работы должно быть положено всестороннее изучение произведения, стремление возможно глубже проникнуть в его содержание.

Разгадка неуязвимости творчества больших артистов в значительной мере кроется именно в том, что они с течением времени все больше углубляются в образ; этим поддерживается их интерес к сочинению, сохраняется вежесть отношения к нему.

Необходимость неустанного вникания в содержание произведения на протяжении всей работы над ним важно воспитывать и в учениках, начиная с детского возраста. Это не только способствует улучшению качества исполнения, но и предохраняет от того часто встречающегося явления, когда по истечении некоторого времени сочинение им надоедает и перестает их интересовать.

В прежние времена многие педагоги не придавали значения ознакомлению учащегося с произведением в целом. Они сразу задавали разбирать по кусочкам («от сих до сих»), каждой рукой отдельно, не заботясь о том, чтобы ученик составил себе вначале хотя бы приблизительное представление о характере музыки. Это — неправильный метод. Он не соответствует основным принципам, лежащим в основе всякой умственной деятельности человека. Как известно, человек в начале процесса труда ставит перед собой определен-

ную цель. Без этого его работа будет недостаточно сознательной и потому малопродуктивной.)

Автор одного из современных зарубежных трудов в области теории пианизма — Ганс Безеле — считает, что задача первой стадии изучения произведения — «созерцательное проникновение в его эмоциональный и духовный мир». Автор полагает, что «исходящая изнутри человека интуиция должна безусловно предшествовать деятельности разума». Этот тезис подкрепляется ссылкой на высказывание Шопенгауэра о том, что будто бы «все самобытное и поэтому все настоящее в человеке проявляется как таковое, подобно силам природы, неосознанно».

Откровенно идеалистическая концепция Шопенгауэра неприемлема для советского музыканта. Отражающая неверие в силы человеческого разума и выдвигающая на первый план иррациональное начало, она дает неверный ориентир художнику, стоящему на позициях реализма. Подлинно творческий процесс, а изучение произведения именно таковым и должно быть, предполагает органическое взаимодействие интуиции и сознания. Ценна мысль Безеле, подчеркивающая значение эмоционального переживания сочинения в процессе первого соприкосновения с ним. Но резкое разграничение при этом моментов эмоциональных и рациональных недиалектично, ошибочно. Неудачно, конечно, и применение понятия «созерцательный» в отношении процесса ознакомления с произведением: он должен быть предельно активным.

Проникновение в содержание произведения предполагает вникание в особенности его мелодии, полифонии, ладового и гармонического строения, формы, фактуры и других средств выразительности. Вся эта работа ни в коей мере не должна носить отвлеченно-умозрительного характера. Вслушивание в музыкальный язык сочинения — это процесс искания смысла художественного повествования, раскрытия его эстетической ценности.

Музыка — искусство, развертывающееся во времени. Поэтому вопросы развития приобретают в ней особое значение. К сожалению, ученики часто этого не осознают. Один из типичных недостатков их исполнения заключается как раз в неумении понять ход мысли автора и передать ее логику.

При выявлении развития надо учитывать все элементы выразительности в их взаимодействии и в то же время осознать относительное значение каждого из них в том или ином разделе сочинения с тем, чтобы приучить ученика в первую очередь сосредоточивать внимание на самом существенном.

Поясним сказанное на примере пьесы Глиэра «Утро».

Эта поэтичная картинка-настроение написана в жанре ин-

струментального романса. Она отличается задушевностью лирического чувства, певучестью мелодики, тонкой живописностью и тембровым разнообразием:

Пьеса начинается небольшим вступлением — словно издали звучащим 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, звучит, замирая вдали, таинственное эхо. И вновь, как прежде, словно издали, доносится знакомый пастушеский напев, ласково обрамляющий всю эту красочную музыкальную картинку.

Естественно сосредоточить внимание на ведущем элементе — мелодии. Полезно проследить, как она постепенно развертывается на протяжении трех фраз: вступления, первого и второго предложений, как распеваются ее интонации, приобретая эмоционально более напряженный оттенок. В связи с этим происходит и тембровое ее изменение — она перемещается из верхнего в средний регистр, меняя свой первоначальный флейтовый характер на кларнетный, а затем на виолончельный.

Важно, чтобы ученик осознал и почувствовал роль других элементов музыкального языка, способствующих более полному раскрытию выразительных особенностей мелодии и ее развития. Во вступлении созданию впечатления полного душевного умиротворения и пейзажной зарисовки — нежности

утренних красок и некоторой пространственной удаленности звучания темы — способствуют прозрачный и статичный гармонический фон, педаль, словно окутывающая мелодию легкой дымкой, арпеджирование аккорда, смягчающее рельефы его контуров. В дальнейшем в усилении певучести музыки участвует аккордовое сопровождение восьмыми, насыщенное дополнительными голосами, нередко хроматически обостренными. Во втором, кульминационном предложении, кроме того, появляется верхний голос, дублирующий мелодию. Это типичный прием развития в певучих пьесах Глиэра — вспомним такие сочинения, как Прелюдия Es-dur или «В полях».

Спад эмоционального напряжения после кульминации достигается в первую очередь путем отказа от широкого мелодического развития и возвращения к более статичному сопровождению. В этом разделе значительную роль играют звукоизобразительные колористические детали и оттеняющие их красочные пятна гармонии. Именно на них надо ориентировать свое внимание исполнителю, их важно особенно хорошо услышать и тонко передать.

Вот, кратко говоря, то самое существенное, что следовало бы знать ученику о развитии пьесы, чем необходимо руководствоваться при создании исполнительского замысла и в процессе работы над его осуществлением.

В других сочинениях, в связи с их жанровыми особенностями и формой, надо обратить внимание на иные факторы, играющие важную роль в развитии. Скажем, при работе над фугой естественно сосредоточиться на ее полифонической структуре. В некоторых фугах могут быть свои особенности, которые необходимо учесть исполнителю. Так, изучая фугу C-dur Шостаковича из 24 прелюдий и фуг, следует иметь достаточно яркое представление о ладовом своеобразии сочинения, о том, что проведения тем в нем даются в различном ладовом освещении, что использование той или иной ладовой окраски связано с развертыванием формы фуги (например, в разработке сконцентрированы лады, придающие теме сумрачный, иногда даже злобный оттенок: проведение в гипофригийском ладу)¹.

При изучении произведения необходимо уделить внимание вопросам национального своеобразия его музыки. Это имеет большое принципиальное значение и важно не только для глубокого проникновения в сущность художественного образа, но и с точки зрения воспитания мировоззрения ученика. Говоря, например, о необычном ладовом строении фуги C-dur Шостаковича, надо связать его с явно обнаруживающимся стремлением композитора к претворению

¹ См. статью С. Скребкова «Прелюдии и фуги Д. Шостаковича» в «Советской музыке» № 9 за 1953 год.

зается окончательным выяснением художественных задач и их разрешением. При этом на первый план выдвигается задача собирания отдельных кусков 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 сложнее произведение, тем большее количество раз приходится его играть. Произведения, исполняющиеся в первых классах школы, — относительно короткие и несложные — можно проигрывать в темпе реже.

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 неудачным 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 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 дороге 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 самостоятельно работать над произведением и развить наиболее ценные черты индивидуальности ученика.

Вернемся в связи со сказанным к пьесе Глиэра «Утро» и

рассмотрим процесс работы над ней с двумя учениками детской музыкальной школы. Оба они имеют хорошие способности, но совершенно различны по индивидуальности. Один интересуется преимущественно быстрыми, виртуозными сочинениями, в лирике же проявляет себя пока менее удачно — его исполнение кантиленных пьес недостаточно тонко, задушевно. Другой, напротив, очень любит медленные певучие пьесы, умеет в них вслушиваться и играет их с чувством — иногда, впрочем, чрезмерным, что приводит порой к налету сентиментальности.

Включая «Утро» в репертуар первого ученика, педагог ставил перед собой задачу развить исполнительские качества, необходимые для пьес такого рода, увлечь ребенка музыкальными образами, до той поры остававшимися для него несколько чуждыми. Выбор именно этого лирического произведения объяснялся отчасти тем, что мальчик провел лето в деревне, среди очень живописной местности, красота которой произвела на него заметное впечатление.

С самого же начала, параллельно с тем, как ученик знакомился с музыкой пьесы, была сделана попытка возможно больше увлечь его поэтичностью художественного образа. Педагог рассказывал о богатых средствах, имеющихся в музыкальном искусстве для передачи образов природы, подкрепляя сказанное соответствующими примерами из литературы. Он, как бы невзначай, заводил разговор о тех местах, где ученик провел лето, вызывая его на рассказы о виденном, о своих впечатлениях, связанных с картинами природы в различное время дня. Возбуждая творческую фантазию мальчика, педагог незаметно подводил его к пониманию образа пьесы. Обычно бедная в отношении художественных эпитетов, лексика ученика стала в этих условиях богаче, что отразило большую яркость эмоционального переживания музыки. Педагог с удовлетворением отметил сказанную как-то 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, помогал найти нужные оттенки звучания мелодии и арпеджированного аккорда, а затем подсказал и прием педализации.

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 воспроизведение эха и пения птиц, попросил

вслушаться в красочные гармоника этого построения, создающие впечатление душевного умиротворения и тишины. Работали 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 слышание музыки вызвало известную метро-ритмическую 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 сочинений. Как можно было заранее предполагать, «Утро» сразу же привлекло ученика, он довольно быстро выучил текст и почувствовал общий характер музыки. Но именно потому, что пьеса очень нравилась ребенку и он старался как можно выразительнее передать ее красоты, его склонность к чувствительности вскоре начала обнаруживаться все более и более отчетливо. Поэтому главной задачей педагога стало переключение внимания ученика от деталей к целому, к логике строения фразы и формы всей пьесы, к более яркому выявлению кульминации. Как и в предыдущем случае, работа протекала отдельно над мелодией и сопровождением, но цели при этом преследовались иные, а потому и характер работы был другой. Мелодия вычленялась для того, чтобы ребенок легче мог схватить цельность построения, чтобы его внимание не отвлекали выразительные гармонии и дополняющие голоса. Работа над одной партией левой руки ставила задачу прежде всего «выравнивания» ритмики, которая часто «ломалась» вследствие излишнего внимания к деталям. Важно было, чтобы ученик почувствовал значение фона в создании образа спокойствия, душевного умиротворения, господствующего в этой музыкальной картинке пробуждающейся природы.

Ученик быстро овладел нужным в первом предложении мягким, певучим звуком. Но, как это свойственно натурам лирико-созерцательным, обычно тяготеющим к интимному выражению своих чувств, он не достиг нужной сочности, насыщенности звучания во втором предложении, в результате чего недостаточно выявлялась главная кульминация и весь облик пьесы тускнел. Педагог испробовал различные пути для раскрытия характера музыки, но не достиг желанного результата: у ребенка не возникало достаточно сильных импульсов, чтобы расстаться с нравящейся ему нежной звучностью — более яркая казалась ему грубой, неподходящей для пьесы.

Однажды во время занятий с учеником раздалась в соседнем классе звуки виолончели. Педагогу пришла счастливая мысль попросить играющего на минуту прервать свои упражнения и исполнить мелодическую линию второго предложения, над которой столько времени безуспешно шла работа. Это принесло успех. Сразу же стало ясно, что ученика привлекла, более того — прямо захватила та благородная красота тембра и полнота звука, с какой была пропета на виолончели злополучная фраза. Характерно, что ученик попросил позволения не играть больше в этот день пьесы, так как, сказал он: «Я, кажется, понял, чего мне не доставало, и хочу теперь дома сам поработать». На следующем уроке исполнение резко изменилось к лучшему.

Различие индивидуальностей учеников сказалось на характере детализации одного и другого. Так, второй ученик, владевший относительно более тонкими градациями звучности, чем первый, мог сыграть все вступление на одной педали, что хорошо соответствовало созданию нужного впечатления затуманенности пейзажа. Первый ученик исполнял эту фразу несколько плотнее, материальнее, в связи с чем педаль приходилось сменять раньше. Чтобы по возможности дольше продлить звучание гармонического фона и сделать менее заметными «швы» при смене педали, педагог предложил задержать левой рукой квартсекстаккорд до появления восьмых.

По-разному играли ученики и трели в заключительном разделе. Второй — мягко, приглушенно, с небольшим количеством звуков; это гармонировало с общим характером исполнения мальчика. Более активной манере игры другого ученика, обладавшего, к тому же, значительной пальцевой беглостью, соответствовала трель отчетливая, звонкая, с большим количеством звуков.

Итак, при изучении с различными учениками одной и той же пьесы возникает потребность по-разному подойти и к раскрытию ее содержания, и к осуществлению исполнительского замысла. Различную цель могут преследовать и схожие методы работы — в данном случае это проявилось при вычленении мелодии и сопровождения.

После того как мы рассмотрели общие принципы работы над произведением, перейдем к более детальной характеристике некоторых отдельных ее сторон.

Чтение нотного текста

Чтение с листа
и разбор нотного
текста

При чтении с листа исполнитель стремится прежде всего охватить сочинение в целом. Поэтому обращается внимание на самое существенное. Некоторые же детали — второстепенные голоса, менее значительные звуки в аккордах, тонкие оттенки — могут оставаться вне поля зрения

исполнителя. При чтении с листа надо стремиться сыграть произведение без остановок, в темпе, по возможности приближающемся к настоящему.

При разборе преследуются иные цели. Предполагается, что исполнитель уже имеет общее представление о музыке, и его внимание направляется теперь в большей мере на уяснение деталей. Вся ткань тщательно рассматривается как бы под микроскопом. Не пропускается не только ни один звук, но и ни один штрих, ни одно указание в отношении оттенков исполнения или аппликатуры. Во всем этом исполнитель пытается установить внутреннюю связь, он все стремится понять, взвесить, оценить. Отсюда и методы прочтения текста при разборе совсем иные. Произведение проигрывается медленно, в том темпе, в каком исполнителю легко охватить все требуемые детали. Обычно возникает потребность частых остановок, возвращения к одному и тому же сложному месту, обдумыванию проигранного. Менее подвинутые ученики должны отдельно разбирать мелодию и сопровождение, полифонические произведения отдельно по голосам.

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 предварительно просматривать новый текст глазами. Надо осознать размер и ладотональность (для лучшего закрепления ее в памяти можно предложить перед разбором сыграть соответствующую гамму). Необходимо уяснить строение произведения, отдать отчет в том, где мелодия, где сопровождение, как распределяются голоса между отдельными руками¹.

При просматривании текста необходимо одновременно 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 фортепьяно, надо посоветовать ему охватить возможно больший отрезок нотного текста. Умение «смотреть вперед» (и слышать!) особенно

¹ Совершенно недопустимо разбирать текст вне учета голосоведения. Если какой-либо голос переходит из партии одной руки в партию другой, как, например, в этюде Гедике ор. 36, тетрадь 1, № 13, его сразу же надо играть двумя руками. Разбирать подобного рода мелодическую линию одной правой или одной левой рукой неграмотно, и об этом должно быть известно уже с первых классов школы.

важно при чтении с листа, но оно необходимо и при разборе. Помехой этому служит не только недостаточная ориентировка в тексте, но и боязнь оторвать глаза от клавиатуры.

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.

Недостатки, встречающиеся при разборе

Многие ученики систематически допускают при разборе фальшивые ноты. Для борьбы с этим недостатком необходимо обратить особое внимание на развитие слуха и на музыкально-теоретическое образование ученика (знания в области теории музыки и гармонии помогают разбирать более грамотно). Помимо этого, полезно рассказать о том, в каких местах чаще всего при разборе возникают фальшивые ноты и где, следовательно, надо быть особенно настороже.

Каждый опытный педагог, внимательно следящий за разбором учеников, знает, что в большинстве случаев неверные ноты возникают в тех местах, где много случайных знаков, например в срединном разделе Прелюдии Глиэра Es-dur ор. 31. Нередко появляются ошибки в случайных знаках при их повторении в одном и том же такте. Иногда ученики путают случайные знаки в аккорде, особенно при тесном его расположении. Легко возникают ошибки при наличии добавочных линеек и при перемене ключей.

Во всех этих трудных местах учащегося следует приучать особенно внимательно себя контролировать.

Нередко «отстающей» стороной при разборе является область ритмики. В этих случаях полезно вначале сосредоточить внимание на особо сложных в ритмическом отношении построениях. Кроме того, важно систематически воспитывать чувство ритма и ознакомить ученика с вспомогательными приемами разбора ритмически трудного текста (о них будет сказано ниже).

Многие ученики обращают недостаточное внимание на аппликатуру. Это свидетельствует о том, что они недооценивают ее роли и что их внимание при разборе поглощают другие объекты. Задача педагога — объяснить ученику ее закономерности, нелогичность применяемой им аппликатуры. Разъяснений подобного 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 игранных им сочинениях, в которых аппликатура не проставлена.

Разбор произведения, которым заканчивается собственно начальный этап работы над ним, не означает прекращения изучения нотного текста. Хочется лишний раз подчеркнуть, что над 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 от него ускользнули. Вспомним слова Иосифа Гофмана: «Я берусь 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»¹. Наиболее верный путь борьбы с этим действительно распространенным недостатком — неустанно вчитываться в авторский текст на протяжении всей работы над произведением.

✓✓ Работа над звуком

Задачи работы над звуком в произведении

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 одном произведении может оказаться «некрасивым» в 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 звучка». 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

¹ Иосиф Гофман. Фортепьянная игра. Вопросы и ответы. М., 1938, стр. 38.

существо образа пьесы, сколько поразить необычностью трактовки. 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.

Туше Legato — основной, наиболее часто встречающийся вид фортепьянного туше.

Особая, исключительно важная его роль объясняется тем, что оно служит необходимой предпосылкой «пения на инструменте» — этой основе основ фортепьянно-исполнительского искусства.)

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 же 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. Несовершенство legato у более продвинутых учеников часто вызвано тем, что разнообразные двигательные задачи препятствуют им услышать недостатки своей игры. В этих случаях надо направить их внимание на решение стоящей задачи. Этого можно достигнуть путем вычленения соответствующего голоса или какими-либо иными средствами.

Важным условием хорошего legato является представление исполняемых звуков в виде единой линии. При этом естественно возникает и нужная динамика: усиление или ослабление звучности (в связи с требуемыми в том или ином месте сочинения художественными задачами). Надо помнить, что совершенно ровный по силе ряд звуков не создает впечатления полного legato.)

Степень совершенства legato во многом зависит от нахождения целесообразных 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 аппликатуру.

В пределах туше legato есть свои градации степени связности, и ученик должен о них знать. Вопрос об этом возникает, например, в таком произведении, как первая двухголосная инвенция Баха.)



{Инвенцию С-dur исполняют по-разному.} Иногда всю ее стремятся сыграть возможно более связно, что в ученическом исполнении обычно приводит к однотонности колорита. Некоторые педагоги рекомендуют восьмые играть *portamento*, а шестнадцатые — *legato*. При этом нередко нарушается цельность мелодической линии и инвенция звучит клочковато.}

Мы рекомендовали бы избрать средний путь: исполнять все произведение *legato*, но сделать это *legato* разнообразным — шестнадцатые играть более выразительно, с естественными динамическими нарастаниями звучности к концу, восьмые же — мягче, динамически ровно. Этим путем легче добиться и общей текучести развития, и контрастности звучания голосов.}

По мере своего пианистического развития ученик осваивает также различные виды несвязного туше, начиная с более тяжелого *non legato* типа *portamento* и кончая острым *staccato* (переходить к последнему надо очень осторожно, чтобы в руке не возникли зажимы). Чем легче и быстрее исполняется *staccato*, тем важнее обратить внимание на точность звукоизвлечения, так как в этих случаях отдельные звуки иногда «недобираются». *Staccato* исполняется различными приемами. Его играют и едва заметным кистевым движением, «твердыми» кончиками пальцев, и преимущественно пальцами, причем ногтевые фаланги совершают небольшие хватательные движения. И в том и в другом случае надо делать минимальные движения; субъективно при этом иногда возникает ощущение, будто играешь «внутри» клавиш. Для большей остроты звучания в некоторых построениях можно рекомендовать несколько приподнять кисть, чтобы касаться клавиши самыми кончиками пальцев («играть на цыпочках», как говорил Сафонов).}

Динамика и тембр {При работе над динамикой легко может возникнуть опасность формального выполнения оттенков. Иной раз ученик играет бледно, вяло. Стремясь повысить выразительность исполнения, педагог предлагает выполнить более рельефно стоящие в нотах динамические обозначения. Ученик начинает «делать» оттенки, но

исполнение от этого лишь проигрывает: не приобретая яркости, оно становится неестественным, нарочитым. Происходит 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 сыграть еще раз более выразительно ученик пытается преодолеть 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 вальсовости, на певучесть мелодии, что особенно сказывается на первых ее звуках, рекомендует исполнить шестнадцатые, как «легкий порыв ветерка», и выявить имеющийся в конце пассажа штрих, который до тех пор оставался для ученика незамеченным. Нередко этого оказывается достаточно, чтобы исполнение изменилось к лучшему, сделалось более живым и активным. Так, не говоря по сути дела ни единого слова 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 выяснения каких-либо динамических закономерностей стилистического порядка. Например, при работе с подвинутыми учениками надо разъяснить им харак-

терный для музыки Бетховена принцип контрастной динамики. Этот принцип ярко проявляется уже в первой сонате Бетховена f-moll op. 2. Учащиеся, незнакомые с ним, часто в главной партии подменяют стоящие в нотах *sf* и внезапные *ff* последовательным crescendo:

5 Allegro Бетховен. Соната №1, I ч.

Музыкальный фрагмент из первой сонаты Бетховена, I часть, 5-й такт. Темп Allegro. Динамика начинается на уровне *p* (пiano) и переходит к *f* (forte) в последующих тактах.

В этих случаях необходимо доказать ученику, насколько выразительнее авторские нюансы, и, если он не знаком с указанным принципом бетховенской динамики, рассказать о нем; желательно связать динамическое развитие с типичной для композитора оркестральностью мышления, что будет способствовать более яркому в тембровом отношении звучанию. Когда заходит речь о такого рода закономерностях, особенно целесообразно привести аналогичные примеры, скажем, следующие такты сонаты F-dur op. 10:

6 Allegro Бетховен. Соната №6, I ч.

Музыкальный фрагмент из первой сонаты Бетховена, I часть, 6-й такт. Темп Allegro. Динамика включает *p*, *sfz* и *f*.

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 нисходящем пассаже:

Allegro Бетховен. Соната №1, I ч.

Музыкальный фрагмент из первой сонаты Бетховена, I часть, 7-й такт. Темп Allegro. Динамика включает *p* и *f*.

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

Allegro Бетховен. Соната №1, I ч.

Музыкальный фрагмент из первой сонаты Бетховена, I часть, 8-й такт. Темп Allegro. Динамика включает *ff* и *p*.

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 динамизации¹.

Сглаживание 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»:

¹ На этот характерный пример обращает внимание в своей последней редакции сонат Бетховена А. Б. Гольденвейзер.

Чайковский „Масленица“

Allegro giusto

Структура его: 4+4+2+2+1+1. Соответственно следует осуществить и нарастание звучности. Каждое из четырехтактных, двутактных и однитактных построений, представляющих как бы новые ступени в общем динамическом подъеме, можно оттенить едва заметным спадом звучности в начале построения и затем несколько большим, 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., например, пьесы Чайковского: «Жаворонок», «Подснежник», «Осенняя песня», ноктюрн cis-moll; Бетховена: 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 звуки в аккордах или октавах (обычно бас в нижнем регистре и верхний голос в высоком). В качестве примера можно привести начало фантазии Моцарта c-moll:

Моцарт. Фантазия из сонаты c-moll

Adagio

Для заострения контраста между этими мотивами можно 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 возмозжности в смысле обогащения звуковой палитры исполнителя открывает педаль. Эти вопросы будут нами рассмотрены в разделе о педализации.

✓✓ Работа над метро-ритмом

Прочтение метро-ритмической записи

Основой работы над метро-ритмом произведения служит точное прочтение записанных в нотах временных соотношений звуков. Эта задача представляет для учащихся нередко значительные трудности.

Обычным вспомогательным средством при чтении ритмически сложного нотного текста является счет с и — вслух и про себя. Этот метод работы приносит существенную пользу, однако им 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 уяснения 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 — шестнадцатая может помочь деление четверти на четыре части. К подсчитыванию по шестнадцатым (кое-где для самоконтроля) полезно приучать и взрослых учащихся, когда они играют произведение вроде фуги D-dur из I тома «Хорошо темперированного клавира» Баха или Похоронного марша из сонаты Бетховена As-dur, op. 26¹.

¹ Т. Д. Гутман в таких случаях рекомендует сосредоточить внимание исполнителя на «дослушивании» долгих звуков.

украшения

Воспроизведение пунктирного ритма иногда осложняется дополнительными трудностями, например наличием украшения (тема Маленькой прелюдии d-moll № 6 И. С. Баха).

В таких построениях полезно сыграть несколько раз соответствующий голос без украшения, а затем, когда нужное соотношение длительностей будет усвоено, исполнить и украшение.

Известные трудности учащиеся обычно испытывают там, где доли такта последовательно дробятся 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 временную 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, ударя слигованную ноту, что сразу сделает 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 «пружинную» силу развития¹. Обращаем внимание молодых педагогов на то, что преодолению ритмических трудностей в произведении часто помогает осознание выразительного значения ритма.

Сложную задачу представляет исполнение полиритми-

¹ Подробнее об этом см. в нашей книге «С. В. Рахманинов». М., 1954 (стр. 46 и другие).

ческих сочетаний. Существуют различные методы преодоления этого рода трудностей. Некоторые педагоги прибегают к так называемому «арифметическому» методу путем нахождения наименьшего кратного. Например, при сочетании три на четыре рекомендуется найти число, кратное трем и четырем, — в данном случае это будет 12, — и затем поиграть одновременно оба голоса со счетом на 12; тогда звуки одного из них будут падать на раз, пять и девять, а другого — на раз, четыре, семь и десять (можно считать четыре раза раз — два — три). Этот путь не представляется нам наилучшим, так как сложность счета обычно долгое время мешает ученику охватить ритмическое сочетание в целом.

Более рационален другой метод, основанный на том, что ученика прежде всего знакомят с требуемой звуковой задачей, показывают, как должно реально звучать полиритмическое сочетание. Этот метод применяется в настоящее время многими педагогами. Он поддерживается и специалистами-психологами. «Начинать нужно с показа или, точнее говоря, с многих показов, — пишет Б. М. Теплов. — Показы эти не должны иметь «аналитического» характера, то есть они не должны превращаться в осуществляемую в очень медленном темпе звуковую иллюстрацию к арифметической схеме. Цель их совсем другая: они должны создать у ученика «образ целого» и дать ему возможность «почувствовать» ритм всего движения в целом, то есть совокупный ритм, создаваемый партиями обеих рук»¹.

После того как ученик несколько раз внимательно послушает исполнение педагога, он должен попытаться сам воспроизвести требуемое сочетание. При этом надо порекомендовать ему переключать внимание с одного голоса на другой с тем, чтобы выровнять движение, если оно протекает толчками. Ипать вначале следует в подвижном темпе — это поможет легче схватить общий ритм движения.

При игре более легкого полиритмического сочетания два на три, с которым учащимся прежде всего обычно и приходится иметь дело (например, в Маленькой прелюдии Баха e-moll), полезно обратить их внимание на то, что вторая нота дуоли берется как раз посередине длительности второй ноты триоли.

Если ученик после прослушивания требуемой полиритмической фигуры, исполненной педагогом, все же не может долгое время сам ее воспроизвести, то полезно рекомендовать ему следующий способ: поочередно поиграть каждый из голосов, затем сыграть несколько раз какой-либо из голосов, а когда движение станет уже в значительной мере «автоматичным»,

¹ Проф. Б. М. Теплов. Психология музыкальных способностей, стр. 295.

присоединить другой голос, направить на него внимание и стремиться к тому, чтобы так же ровно играть первый голос. Этот путь в свое время предлагал еще Иосиф Гофман в своей книге «Вопросы и ответы».

Естественно, что перед тем как исполнять полиритмические сочетания в произведениях, целесообразно потренироваться в этом на упражнениях.

Подобно тому как и при работе над динамикой, нельзя механически приносить ритмические «оттенки» исполнения. Такой метод был бы антихудожественным. Необходимо помнить, что ритм в музыкальном произведении не существует отдельно от звука; он является формой связи, проявлением во времени тех или иных звуковых сочетаний. Совершенно очевидно поэтому, что и работа над ритмикой практически должна быть неразрывно связана с работой над качеством звука, фразировкой, формой — в конечном счете с работой над раскрытием содержания произведения.

Область работы над исполнительским ритмом чрезвычайно обширна. Ограничимся лишь некоторыми проблемами в этой области, с которыми педагогу приходится сталкиваться на каждом шагу.

Единство темпа В ряде сочинений, например во многих 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 метро-ритмическим 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. Б. Гольденвейзер, ее легче представить не по первому 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 88).

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 четвертей к половинам (первая часть сонаты Бетховена *f-moll op. 2*, первая часть сонаты Гайдна C-dur), в произведениях типа скерцо к счету по тактам («Танец эльфов» Грига, скерцо Шопена и т. д.). Если сочинение уже достаточно выучено, то этим путем обычно

удаётся достигнуть естественного ускорения темпа и большей цельности исполнения.

Более подвинутым 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 — 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. Б. Гольденвейзер справедливо указывает, что между общим ритмом, объединяющим исполнение всего произведения, и ритмом отдельных построений должно существовать диалектическое единство, что наличием единой пульсации, пронизывающей все произведение, не противоречит некоторая индивидуализация 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 недопонимают выразительность пауз. В этих случаях педагоги обычно направляют свои усилия на то, чтобы раскрыть ученику художественный смысл пауз. С этой целью, например, педагог В. В. Листова предлагает наполнить паузы эмоциональным содержанием; работая с учеником, она называет 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 и исполнения. Надо объяснить ему, где чаще всего возникают непреднамеренные 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 полезно 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:

12 Moderato

И. С. Бах. Двухголосная инвенция 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 за гру-

женным какими-либо деталями. В этих случаях важно, чтобы ученик охватил мысленно большее построение.

Агогика

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 (см. пример 13). Когда эта интонация появляется впервые в 7-м такте, композитор никак ее не подчеркивает. Не следует ее выделять и исполнителю: можно лишь чуть оттенить первый звук *ми-диез*. В 18-м такте Григ уже ставит черточки над каждой нотой. В соответствии с этим выделенные звуки следует сыграть ярче и ритмически несколько «расставить». Наконец, в 21-м такте автор не только ставит черточки, но и сам предлагает сделать небольшое замедление темпа:

Allegro appassionato

13 poco rit. Григ. „Весной“

Еще больших ритмических расширений требует эта интонация в репризе.

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

14 Очень медленно, с нежностью [poco rit.] Новак. „Колыбельная“

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*:

15 Andante cantabile Чайковский. „Баркарола“
Poco più mosso
p *ma poco a poco cresc.*

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 указанных в нотах *accelerando*, едва заметные темповые ускорения часто бывают уместны в серединных построениях, имеющих относительно менее устойчивый характер (например, в «Песне без слов» Мендельсона E-dur № 9, в Прелюдии Глиэра E-dur, в «Мелодии» Рахманинова E-dur).

Темповые замедления часто связаны с фактурными изменениями, например с появлением аккордов в широком расположении. Так, в средней части «Грустной песенки» Чайковского кульминационное построение подчеркивается аккордом арпеджиато B-dur, что вызывает необходимость темпового расширения, так как иначе он прозвучит недостаточно значительно:

Allegro non troppo Чайковский. „Грустная песенка“

Следует пояснить, что расширение должно быть очень «эластичным»: надо сделать едва осязаемое замедление перед самым аккордом и в следующем такте опять незаметно войти в темп. Обращая внимание на эти тонкости, мы подготовили-

нам учащихся к исполнению многих более сложных построений в художественной литературе, требующих гибкого расширения темпа, например:

Lento con gran espressione Шопен. Ноктюрн cis moll

17

В данном случае учащийся сталкивается с типичным примером столь характерного для Шопена *tempo rubato*. Сделать плавное расширение темпа здесь нелегко. Особенно часто «ломается» ритм сопровождения, поэтому важно обратить внимание на то, чтобы замедление и последующее возвращение к темпу восьмых в партии левой руки было плавным и естественным. Для более органического сочетания партий правой и левой руки полезно наметить звуки пассажа, совпадающие (или почти совпадающие) с восьмыми сопровождения.

Свободы ритма требуют пьесы с явно выраженным танцевальным характером. Исполняя их, важно ощущать метроритмическую периодичность, свойственную данному танцу, то есть определенную последовательность чередований сильных долей, а иногда и синкоп. Выделение этих звуков связано с ритмическими изменениями. В некоторых случаях, например, в быстрых вальсах, они должны быть минимальными и практически обычно не требуют того, чтобы на них специально обращать внимание учащегося. Однако нередко ритмические «оттяжки» бывают довольно значительными, как в первом такте следующего построения «Андалузского танца» Глинки:

18 Tempo di mazurka Глинка. „Андалузский танец“
dolce con garbo

Подобного же рода ритмические «оттяжки» встречаются в Вальсе Грига а-moll op. 12, в «Арлекине» Глиэра op. 34 и во многих других пьесах. Они ассоциируются с прыжками и последующими приседаниями или каким-нибудь другим характерным танцевальным «ла». Обращение к образам танца в этих случаях помогает ученику более органично передать нужное ритмическое отклонение.

Следует указать на то, что при подчеркивании синкоп в этих и других случаях важно всегда соответственно выделять и сильную долю такта, иначе легко может возникнуть метрическая неопределенность.

Закljučая рассмотрение некоторых вопросов, связанных с работой над агогикой, подчеркнем, что дать полное представление обо всем сказанном вне реального звучания невозможно, так как самое главное — меру ритмических отклонений — словами определить нельзя. Поэтому, говоря о необходимости работы над всеми этими тонкостями художественного ритма уже на относительно раннем этапе развития ученика, мы считываем, что все они будут хорошо показаны на фортепьяно.

Работа над мелодией

Искусство „пения на фортепьяно“

При изучении музыкального произведения необходимо уделить особое внимание работе над мелодией. Это объясняется ее ролью в музыкальном искусстве. Глинка говорил, что гармония, контрапункт и инструментовка призваны лишь «дополнять» и «дорисовывать» мелодическую мысль. Рахманинов — величайший мелодист XX столетия, считал, что «мелодия — это музыка, главная основа всей музыки».

Если основа музыки — мелодия, то основа мелодии — пение. Еще Серов говорил, что «всякая музыка, естественно говоря, есть пение»¹. Эту правильную мысль не следует, разумеется, понимать слишком узко. Мы знаем, что инструментальная музыка имеет свои закономерности и свои выразительные средства, отличающие ее от музыки вокальной. И все же в конечном счете мелодия и в инструментальных сочинениях в большей или меньшей степени связана с принципами вокального искусства, с естественными закономерностями человеческого дыхания. Без этих связей музыка становится мертвой, автоматичной.

Певучесть при игре на инструменте, рассматриваемую как классическую традицию русского исполнительского искусства, нельзя сводить лишь к напевности звука самой по себе. Это понятие органически включает в себя «одушевленность»

¹ А. Н. Серов. Критические статьи, т. IV. СПб., 1895, стр. 1587.

исполнения, «поиски в инструментах выразительности и эмоционального тепла, свойственных человеческому голосу»¹.

Для широких кругов русского слушателя пребывание «задушевности», «сердечности» являлось издавна неотъемлемой чертой всякого 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 пролежала» — пел он, и всем нам сладко становилось и жутко... Русская, правдивая, горячая душа звучала и дышала в нем, и так и хватала вас за сердце, хватала прямо за его русские струны».

В этом рассказе запечатлена и другая типическая 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».

Эти традиции должны быть положены в основу работы пианиста над мелодией. Одна из важнейших задач педагога — научить молодого исполнителя «петь на фортепьяно», «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 придающей ему слащаво-сентиментальный отпечаток. Лучшим средством против подобных проявлений дурного вкуса служит неустанное стремление к широкому охвату мелодической линии на протяжении крупных разделов формы. Это способствует не только большей цельности, но и простоте, естественности исполнения.

Важно прежде всего уяснить развитие мелодии, ее членение на построения большего и меньшего масштаба, определить относительную важность этих построений.

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 слитной, связывает одно с другим»².

¹ Академик Б. Асафьев. Музыкальная форма как процесс. Кн. II, М.—Л., 1947, стр. 13.

² См. А. В. Вицинский. Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. «Известия Академии педагогических наук РСФСР», вып. 25, 1950, стр. 204.

Не менее важно почувствовать и передать моменты «дыхания» — цезуры — между отдельными фразами. Глубоко справедливы слова А. Б. Гольденвейзера о том, что «живое дыхание есть основной нерв человеческой речи, а следовательно, и музыкального искусства, родившегося из звуков человеческого голоса... Если вообразить себе такого человека, который, допустим, мог бы говорить целую минуту не переводя дыхания, то я представляю себе, что слушать его было бы совершенно невыносимо. Я испытываю это мучительное ощущение какой-то психологической одышки, слушая игру некоторых пианистов. Элементов дыхания, цезур, пауз в их игре как будто не существует»¹.

При объяснении ученику выразительного значения цезур и вообще логики мелодического развития необходимо постепенно вводить начальные сведения из области музыкальной формы. Надо знакомить ученика с членением мелодии и музыкальных 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 двутакта, досказывающего начатую в них мысль (см. пример 22).

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 названиям интервалов и ступеней гамм, ему перестали быть чуждыми 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 прочные знания в области анализа форм. Если же все теоретическое образование ученика ограничивается сведениями, почерпнутыми из соответствующих курсов, то почти всегда эти знания оказываются непрочными, и он их быстро утрачивает.

Рассмотрим процесс работы над мелодией в целом на

¹ А. Николаев. Исполнительские и педагогические принципы А. Б. Гольденвейзера. Очерки «Мастера советской пианистической школы», стр. 121.

примере двух произведений: «Сладкой грезы» Чайковского и «Мелодии» Рахманинова (первая редакция).

Один из довольно обычных недочетов 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.

При работе над мелодией ученику прежде всего важно почувствовать характер основной интонации пьесы (первый двутакт), 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):

12 Moderato. Умеренно Чайковский. „Сладкая грёза“

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 т.).

Выявлению этого динамического плана должна способствовать ритмика. Например, главную кульминацию первой части естественно сыграть не только большим звуком, но и шире, как бы несколько «расставив» 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 ученики, 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 нотном тексте, ни динамическими обозначениями ответа на некоторые важные вопросы. Такого рода трудности возникают, например, при определении главной кульминации «Сладкой грёзы». 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 грёзе» Чайковского нам представляется более логичным отнести главную кульминацию ко второму построению средней части, так как это будет способствовать большей рельефности звучания репризы.

Развитие в «Мелодии» Рахманинова основано на типичных для этого композитора волнах интенсивного динамического нагнетания и ярких кульминациях в пределах как отдель-

ных построений, так и всей пьесы в целом. Основная трудность заключается 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 подъемах, но и осуществление равномерного динамического спада, так как он происходит нередко на довольно значительных отрезках мелодической линии.

Пьеса трехчастна по форме. Уже в первой части имеются значительные, последовательно нарастающие двукратные подъемы мелодических волн. Средняя часть состоит из цепи двутактных построений, создающих большое нагнетание к главной кульминации пьесы. Этот раздел, в связи с его фактурными различиями, естественно разбить на три волны (первая — от 18-го такта, вторая — от 26-го и третья — от 32-го). Развитие этих волн должно быть последовательно все более напряженным, особенно последней волны, подводящей к главной кульминации. Важно выполнить имеющееся в начале третьей волны авторское указание *pp*; это даст возможность сделать более интенсивным нарастание звучности к кульминации. В репризе пьесы после небольшого подъема наступает постепенное успокоение.

Большую роль в развитии мелодии играет не только динамика, но и тембровая сторона исполнения. Насыщенный звук баритонального или виолончельного характера придает уже первой фразе значительное эмоциональное напряжение. Интенсивность звучания второго динамического подъема усиливается введением более развитой фактуры и появлением глубоких басов. Важно ощутить эту новую густую краску. Последовательное нагнетание в средней части также подчеркивается различной «инструментовкой». Каждую из трех волн следует окрасить по-разному. В первой — мелодию можно представить звучащей у струнных инструментов с сурдиной, во второй волне сурдина как бы снимается, и звучность становится более светлой; в третьей волне, вследствие последовательного развития фактуры, краски становятся более густыми. В репризе яркое ощущение тембровых изменений помогает создать более выразительную линию постепенного спада звучности.

Работа над связью звуков внутри фраз

Во многих случаях приходится работать над выявлением развития мелодической линии внутри фраз, особенно часто над достижением плавности в сочетании звуков *legato*. Одной из значительных трудностей в этом отношении является соединение долгих звуков с последующими короткими. Надо с детства приучать ученика хорошо «дослушивать» долгие звуки и исполнять последующий за ними короткий звук при-

мерно 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 звучания¹. 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 равной, что соответствует плавному, спокойному развитию этой превосходной мелодии, написанной в духе русских протяжных песен. Для достижения выразительности и связности исполнения необходимы, однако, небольшие изменения силы отдельных звуков. Так, звук *соль-диез* следующий после относительно долгой ноты, надо взять чуть тише. Но так как мелодия движется в дальнейшем к звуку *до-диез*, 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 *до-диез* 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, словно взятые голосом. Это поможет лучше ощутить подъем мелодической энергии, усиление напряженности звучания. Вспомогательным приемом в подобных случаях может служить «раскрытие» руки перед взятием соответствующего

¹ Встречаются, впрочем, случаи, когда короткие звуки исполняются веско и тяжело (например, нередко шестнадцатые в похоронных маршах при пунктирном ритме восьмая с точкой — шестнадцатая).

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 группетто в побочной партии сонаты Бетховена *c-moll*, *op. 10 № 1* (см. пример 134).

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 «Ариэте» Грига *op. 12* в мелодии возникает стремление к последнему звуку:



В конце же первого предложения «Старинной французской песенки» Чайковского при повторении *соль* требуется затухание звучности:



Рассмотренные нами случаи исполнения мелодии *legato* связаны с использованием едва заметных динамических изме-

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

Важно, чтобы ученик приучался осознавать смысл отдельных интонаций мелодии, например грустного «вздоха» в конце первого предложения «Старинной французской песенки» Чайковского (см. предыдущий пример) или изяшных «приседаний» в начале сонатины Клементи G-dur:

23 Allegretto

Клементи. Сонатина №2

Известно, что в некоторых случаях характер интонации указывается композитором определенными обозначениями. Так, в сонатине Клементи наиболее значительный звук отмечен знаком *fz*. Надо объяснить ученику, что этот знак мог иметь различное значение и отнюдь не всегда требовал резкого акцента. В данном случае он обозначает лишь более глубоко взятые звуки *соль* 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 юности» Шумана.

Необходимо познакомить ученика не только с длинными — 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 носят группировочный характер и помогают более наглядно воспринять нотную запись. Необходимо с течением времени научить ученика 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 цели 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 пластики, 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 задорно-шутливого характера в различного рода юморесках, скерцо.

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

Работа над полифоническими трудностями

156m
Необходимость работы над полифонией. Различие голосов по степени их значения.

Как ни важно научиться выразительно исполнять один голос и правильно передавать характер его мелодического развития, этого еще недостаточно для художественного исполнения музыкального произведения.

Насыщенность фортепьянной литературы полифонией выдвигает перед пианистом труднейшую задачу одновременного ведения различных голосов и их сочетания в единое целое. Если пианист не обладает развитым полифоническим слухом и необходимыми навыками в исполнении полифонии, его игра не будет художественно полноценной. Одна из особенностей так называемого ученического исполнения заключается в том, что в нем отсутствует необходимая рельефность воспроизведения отдельных элементов ткани. Вследствие этого оно производит 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, свойственного в первую очередь многоголосной русской песне, лежит развитие главного голоса (в песне — запевы). Остальные голоса, возникающие обычно как его ответвления, обладают большей или меньшей самостоятельностью. Иногда они лишь повторяют с небольшими изменениями основную мелодию,

развиваясь параллельно с ней. В других случаях подголосок больше отличается от главного голоса, сближаясь с ним лишь в общих контурах развития (в кульминационных звуках, в кадансах). И в том и в другом случае подголоски способствуют увеличению общей распеваемости мелодического развития.

Большую или меньшую самостоятельность подголосков можно проследить на «Подблюдной» Лядова-Зилоти, представляющей собой образец удачной обработки русской народной песни в духе подголосочного полифонического развития.

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 Магдалины Бах», некоторые Маленькие прелюдии, сюиты). Контрастной полифонией этого типа свойственна переменная концентрация мелодического начала в различных голосах, вследствие чего то один, то другой из них выступают на первый план. В качестве примера можно указать на Маленькую прелюдию Баха g-moll:

21 Menuet - Trio

И. С. Бах. Маленькая прелюдия 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 равнозначимы, 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:

И. С. Бах. Двухголосная инвенция c-moll

23

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 Глиэра Es-dur:

Глиэр. Прелюдия Es-dur.

26 Andante

Способствуя усилению певучести мелодии и всей ткани в целом, сопровождение выполняет здесь в известной мере функцию подголосков в русской народной песне: оно увеличивает общую распеваемость музыки. Эти же черты ясно ощущаются во многих произведениях Шопена, Лядова, Скрябина, Маманинова, 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 несовпадения кульминационных звуков, а следовательно и динамики. Особенно часто это имеет место в полифонических произведениях. Например, в первых же тактах двухголосной инвенции Баха F-dur наблюдается несовпадение фаз развития темы в верхнем и нижнем голосах:

27 Allegro И. С. Бах. Двухголосная инвенция F-dur

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

28 Allegretto giocoso Чайковский. „Белые ночи“

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

Различие голосов в темброво-динамическом отношении

Голоса всегда различаются и в темброво-динамическом отношении. Уже в детских пьесах, 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:

29 Sostenuito Гедике. Миниатюра d-moll

В пьесе «Шарманщик поет» Чайковского проводятся одновременно четыре линии: в партии правой руки — мелодия и сопровождение восьмыми, в партии левой — линия четвертой и выдержанного баса:

Тихо (Andante) Чайковский. „Шарманщик поёт“

В «Миниатюре» Гедике необходимо выявить различие в звучании сопровождения и верхнего голоса, для чего терции надо сыграть возможно мягче, а мелодию — как бы соло сопрано — более светлым звуком. Для нижнего голоса следует использовать 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 выявляют разницу между звуками *ре* мелодии и *до* в сопровождении, в результате чего слушатель может легко принять звук *до* за мелодический. Ошибок 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 выявить главный голос, его надо исполнить возможно более legato, глубоким и вместе с тем мягким звуком, сопровождение же в партии правой руки — несвязно и очень тихо, наподобие 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 нижних голосов. Оба 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. Особенно 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. Это в большой мере повышает выразительность исполнения.

Использование темброво-динамических различий голосов необходимо при исполнении построений, основанных на принципе так называемой дополняющей ритмики.

В чем заключается этот принцип?

Предположим, что ученик исполняет следующие такты из Маленькой прелюдии Баха g-moll:

И. С. Бах. Маленькая прелюдия g-moll

31 Menuet - Trio

Ритмическая основа этого места, так же как и всей прелюдии в целом, — равномерное движение восьмыми. Это движение осуществляется, однако, не в одном голосе, оно переходит из верхнего в средний и обратно. Один голос таким образом ритмически дополняет другой.

Задача исполнителя — добиться непрерывности движения и вместе с тем выявить самостоятельность каждого голоса. Для этого необходимы не только плавный переход звуков в линии движущихся голосов (в данном случае восьмых) из одного голоса в другой, но и различие звучания каждого голоса в темброво-динамическом отношении, так как иначе слушатель попросту не ощутит полифонической природы этого построения. Отметим попутно, что в подобных случаях нелегко соблюсти должное чувство меры.

Нередко в исполнении учащихся либо вовсе нет градаций в характере звука, либо (это случается реже), различие в звучании настолько велико, что теряется ощущение непрерывности ритмического движения.

Принцип дополняющей ритмики широко используется и в произведениях гомофонно-гармонического склада. Характерным образцом в этом отношении может служить начало «Первой утраты» Шумана (см. пример 77).

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

Так, например, в ученическом исполнении нередко наблюдается смещение сильных долей такта в следующих построениях Польки Чайковского:

Чайковский. Польшка

32 Умеренно (Темп польки)

и его же Вальса fis-moll:

Чайковский. Вальс fis-moll

33 Tempo di Valse
Molto espressivo e cantabile

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.

Во втором примере из Вальса Чайковского fis-moll двухдольный характер мелодии создает своеобразное противоречие с трехдольным размером сочинения (противоречие, как известно, свойственное многим сочинениям этого жанра, особенно вальсам Чайковского). Ученикам нелегко дается исполнение средней части пьесы, у них сплошь 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 туше (скажем, сочетание *legato* в одном голосе и *staccato* в другом). Это представляет значительные трудности для учеников, особенно в начале обучения.

Основ. принципы работы над полифонией С основными принципами работы над полифоническими трудностями учащийся знакомится преимущественно при изучении полифонических произведений. На этой проблеме мы и остановимся поэтому более подробно.

К работе над полифонией надо приступать с первых же месяцев обучения. Вначале она протекает преимущественно на образцах наиболее легких полифонических обработок народных песен, а также на полифонических пьесах, этюдах и различного рода упражнениях (см., например, сборники Е. Ф. Гнесиной: «Фортепьянная азбука», «Маленькие этюды для начинающих», «Подготовительные упражнения к различным видам фортепьянной 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 на двух фортепьяно — это придает 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 песни «Катенька веселая», названная им «Пастухи играют на свирели»:

34 Moderato Сорокин. „Пастухи играют на свирели“

Двухголосная подголосочная полифония в этой пьесе становится особенно доступной ученику благодаря программному названию. Ребенок легко представляет здесь два плана звучности: как бы игру взрослого пастуха и маленького пастушка-подпаска, подпрыгивающего 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 вначале 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 полифоническое задание будет осознано и нужное сочетание по возможности ясно услышано, следует поработать над отдельными голосами. Сосредоточивая 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 — внимательнейшим образом слушать, чтобы была достигнута нужная звуковая цель и не оказался утраченным характер каждой мелодической линии. Для обеспечения необходимого слухового контроля целесообразно при соединении голосов играть их первое время не от начала до конца, но отдельными небольшими построениями, возвращаясь повторно к наиболее трудным местам и играя их по нескольку раз. При этом полезно вновь проигрывать особенно трудные сочетания по голосам.

Весьма эффективный способ работы для подвинутых учеников — петь один из голосов, в то время как другие исполняются на фортепьяно. 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 приобщению 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 в начале двухголосной инвенции F-dur восходящие отрезки темы.

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 проходят 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 гомофонно-гармонического склада основана на тех же принципах. И здесь после ознакомления с общим характером музыки и возникающими в связи с этим исполнительскими задачами следует вычленить 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 всё 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.

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 пианистических 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 невнимательным 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 учащихся в силу каких-либо его индивидуальных особенностей.

Если педагогу приходится заменять или восполнять недостающие аппликатурные указания, то это следует делать, проигрывая 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 подыскивать 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. Казавшие некогда незыблемыми, 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 освещения всего этого круга вопросов, мы остановимся лишь на некоторых важнейших аппликатурных принципах, с которыми педагогу следует в первую очередь познакомить учеников школы и училища.

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

По возможности надо стремиться к естественной последовательности пальцев и приучать к этому с первых же шагов обучения. Надо разъяснить ребенку, что следующая друг за другом клавиши обычно нажимаются поочередно каждым пальцем, что пропуск одной клавиши обычно вызывает пропуск и соответствующего пальца. Постепенно в дальнейшей работе надо показать, 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 быстроте и прочности 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 глубь 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. Так, например, нередко сжатое состояние руки способствует извлечению более певучего звука. Поэтому в средней части «Деда Мороза» Шумана, где обычно нелегко добиться сочности исполнения кантилены, звук *ре-бемоль* целесообразнее извлекать не 3-м, а 2-м пальцем:

35 Шуман „Дед Мороз“

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:

36 Не очень скоро (Темп мазурки) Чайковский. Мазурка

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

При выборе аппликатуры следует руководствоваться также естественными особенностями пальцев. Так, например, 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 анализ ноктюрна *Es-dur*). Знакомить с этим принципом целесообразно уже подвинутых учеников, так как использование его требует известной степени владения инструментом.

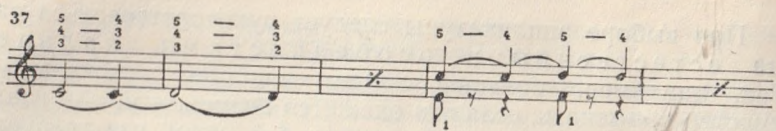
Большие трудности для учеников представляют многие места, требующие достижения максимальной связности при помощи пальцевого legato. Это относится, например, к исполнению повторяющихся звуков legato. В таких случаях обычно используется подмена пальцев, придающая игре больше плавности (см. «Первую утрату» Шумана, 5-й такт, пример 77).

При повторении несвязных звуков, особенно когда они должны прозвучать с одинаковой силой, обычно целесообразнее, наоборот, применять одинаковые пальцы (см. второй дуэт главной партии сонатины Моцарта *C-dur* № 1, пример 88).

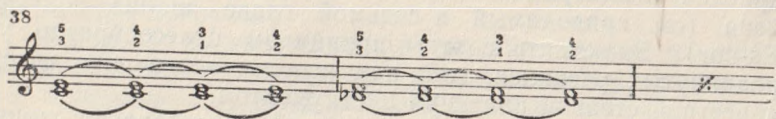
Постепенно учащихся следует познакомить с более сложными видами аппликатуры, используемыми для достижения legato, а именно: переключением пальцев, беззвучной подменой пальцев на одной клавише и скольжением пальцев с клавиши на клавишу. Особенно часто эти приемы используются в полифонической музыке, но нередко они применяются и в музыке гомофонно-гармонического склада.

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

Поработать над беззвучной подменой пальцев полезно путем упражнений. На более ранних этапах обучения с этой целью хорошо использовать упражнения Е. Ф. Гнесиной из ее «Подготовительных упражнений к различным видам фортепьянной техники», например:



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



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



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

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

При скольжении важно найти наилучший угол наклона пальца. Иногда это имеет решающее значение для достижения нужной плавности звучания. Нередко совершенное legato при скольжении не удается потому, что ученики, стремясь к наибольшей связности исполнения, инстинктивно слишком сильно прижимают ту клавишу, с которой палец должен скользить. Как только это излишнее давление снимается, скольжение 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—Гермер № 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. пример 41, пальцы, заключенные в скобки). 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 иногда приходится отказываться. Могут встретиться случаи, когда один принцип входит в противоречие с

другим или когда следует 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 руками. Многие крупные пианисты придают этому большое значение. 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 кантилене. Я часто передаю некоторые элементы из одной руки в другую, если так будет меньше суетни и лучше будет звучать»¹.

Изменение авторского распределения рук возможно только в том случае, если это ведет к более совершенному разрешению стоящей художественной задачи. Оно недопустимо, когда в целях достижения чисто пианистического удобства авторский замысел хотя бы в незначительной мере искажается. Было бы, например, неправильно во многих произведениях с широким фигурационным изложением партии левой руки (типа «Элегии» 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 сопровождение.

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 42 вариант аппликатуры в скобках). Целесообразнее звуки секунды распределить между двумя руками; это придает исполнению плавность:

Шуман „Веселый крестьянин“
Frisch und munter. Весело и бодро

¹ См. А. В. Вицинский. Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением, стр. 203.

В пьесе того же автора «Первая утрата» в такте 23 для исполнения в партии левой руки звука *фа-диез* 2-м пальцем требуется довольно большое растяжение, обычно недоступное для детской руки. Не имея возможности сыграть мелодию указанной аппликатурой, дети часто ипроят 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:

Шуман „Первая утрата“

43 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 ноктюрне «Разлука» Глинки (см. «Избранные пьесы» композитора под редакцией Н. В. Отто и А. Н. Юровского), в репризе первой части концерта Моцарта A-dur (см. редакцию А. Б. Гольденвейзера) и в других сочинениях.

✓ Педализация

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

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

Исключительно важна роль педали как связующего средства. Придавая фортепьянному звуку большую продол-

жительность, она позволяет соединять воедино различные элементы ткани, находящиеся на значительном расстоянии друг от друга. Использование этих свойств педали вызвало некогда целый переворот в фортепьянной фактуре и послужило основой для создания того развитого специфически фортепьянного стиля, который утвердился с периода романтизма.

Значение педали, как связующего средства, особенно велико при сочетании различных звуков в единый гармонический комплекс — для соединения мелодии и сопровождения, басов с отделенными от них аккордами, звуков гармонической фигурации (типа этюда Шопена As-dur op. 25) и т. д. Многие в этом плане предполагают обязательное использование педали.

Весьма важна роль правой педали также как красочного средства. Изменение тембра фортепьянного звука достигается тем, что при поднятых демпферах взятым звукам начинают беспрепятственно резонировать их многочисленные частичные тоны.

Наличие частичных тонов подтверждается различными опытами. Вот один из них: беззвучно нажимается какая-либо клавиша в среднем регистре (допустим соль первой октавы), а затем, не отпуская ее, сильно и отрывисто извлекается звук, находящийся ниже на расстоянии квинты и двух октав; струна, соответствующая нажатой клавише, также начинает откликаться:



Подобным же образом отвечают и другие частичные тоны — особенно отчетливо первые и в нижнем регистре. Другие же звуки, чуждые системе данного звукоряда частичных тонов, не отзываются. В этом нетрудно убедиться, нажав в приведенном примере клавиши, соседние с соль первой октавы.

На явлении резонанса частичных тонов основан, в частности, известный эффект модуляции в «Паганини» из «Карнавала» Шумана, когда после исполненных *ff* терций в басовом регистре неожиданно выплывает призрачно звучащая доминанта будущего As-dur'a, возникающая благодаря беззвучно нажатому аккорду:

Шуман. Карнавал „Паганини“



Если один звук рождает ряд частичных тонов, то насколько же увеличивается их количество при многоголосии. Возникает целая система резонирующих звуков, открывающая громадные возможности для воспроизведения на инструменте разнообразных красок.

Появление дополнительных резонирующих звуков, порождаемое нажатием правой педали, придает звучанию не только новые краски, но и большую полноту. Усиление звучания, вызываемое использованием педали, можно различить уже на отдельно взятом звуке. Еще более заметно это при полнозвучных аккордах, захватывающих нижний и средний регистры.

Придание звуку большей полноты, красочности и продолжительности имеет важное значение для достижения большей певучести исполнения и приближения фортепьяно к «поющим» инструментам. Нажатие педали вслед за извлечением звука — единственное средство оказать на него воздействие уже после удара молоточка по струне. Это «оживление» фортепьянного звука отдаленно напоминает вибрацию при пении и игре на смычковых инструментах.

Взятие педали после звука — единственное средство сделать crescendo на выдержанном звуке или аккорде, которое стоит в некоторых сочинениях и обычно считается указанием реально невыполнимым. Напомним начало первой пьесы из «Пестрых листков» Шумана:

Шуман. „Пестрые листки“



Возможностью некоторого усиления звука путем нажатия педали иногда пользуются для выявления синкоп, напри-

мер в одном из эпизодов первой части «Венского карнавала» Шумана:



Начало работы над педалью. Педальные упражнения

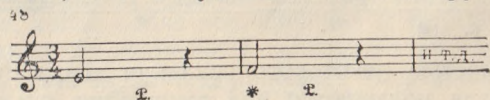
В течение первого года обучения детям трудно справляться удовлетворительно с педалью даже тогда, когда их ноги достают до нее. Приступать к изучению педализации следует лишь тогда, когда ученик уже получил известную пианистическую подготовку, начал приучаться «слушать себя» и овладел в известной степени 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 и певучесть.

После этого можно перейти к упражнению в связывании при помощи педали отдельных звуков. Так же, как и в предшествующем 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 их слияния: 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.

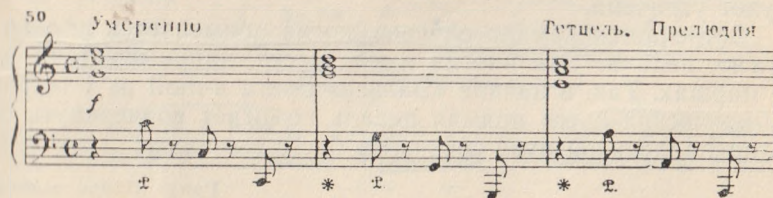
Считать вслух при педальных упражнениях нецелесообразно, так как это ослабляет слуховой контроль.

Важно также поиграть упражнения на связывание аккордов и отдельных звуков в аккорды¹:



Педализация в легких детских пьесах

Приобретенные на упражнениях навыки следует тотчас же применять в исполнительных произведениях. Вначале целесообразно выбирать пьесы, в которых педализация была бы несложной и вместе с тем создавала возможно большие, чисто педальные, эффекты. Такого рода пьесой является, например, «Прелюдия» Тетцеля («Школа игры на фортепьяно» под редакцией А. Николаева):



Педаль здесь очень простая — запаздывающая, меняющаяся на каждую гармонию.

¹ Хорошие упражнения такого рода имеются в сборнике «Подготовительные упражнения к различным видам фортепьянной техники» Е. Ф. Гнесиной. Из этого сборника заимствован последний пример и некоторые описанные выше упражнения.

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

На первых этапах обучения нельзя рекомендовать 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:

51 Andantino Хачатурян. Andantino

Надо приучать ученика разбираться в том, какие звуки можно соединять 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 19) 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 подчеркнуть бас и при маленькой руке соединить бас с аккордом:

52 Allegro moderato Григ Вальс a-moll

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; этюды и полифония, как правило, играют без педали.

Педагог должен планомерно 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 в более сложных сочинениях старших классов 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.

Неустанное внимание к певучести 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, например, достигнуть связности в октавном изложении мелодии при наличии в ней больших интервалов:

53 Andante Бетховен. Соната № 19, I ч

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

Иногда можно добиться нужной чистоты звучания, если задержать бас пальцем и запоздать со взятием педали, например:

54 *Narrante a piacere* Метнер. Сказка, ор. 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 уместно задержать пальцем отдельные клавиши, мы хотели бы вместе с тем напомнить о манере некоторых учащихся передерживать звуки дольше 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 пальцем бас *си*:

Глинка. Вариации на тему „Соловей“ Алябьева

55 *Andante con grazia e legato*

Учащиеся в этом месте нередко плохо педализируют: они берут по инерции, как и в предыдущих тактах, запаздывающую педаль на вторую долю, отчего происходит смешение 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 полу-педали.

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 лапку в этих случаях надо лишь настолько, чтобы демпферы на мгновение слегка коснулись струн. Поэтому движение ноги должно быть быстрым и очень незначительным.

Приведем пример использования полупедали:

56 Лядов. Прелюдия, ор. 33 № 1

Adagio

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 выходящих 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 басу 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: берется на педали в басу октава *forte* и на этом фоне исполняются *pp* различные аккорды двумя руками (на-

пример, параллельные сектаккорды). При появлении гармонической «грязи» звучность подчищается полупедалью, а бас удерживается возможно дольше:



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

Во многих случаях для «прочищения» звучности целесообразно использовать прием постепенного снятия педали, например:



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 лишь слегка приглушают их вибрацию. Педали первого рода употребляются большей частью при насыщенной фактуре, второго рода — при прозрачном изложении или в тех случаях, когда надо «притушить» какие-либо звуки. Применение неглубоких педалей дает возможность играть на педали большие построения, что повышает певучесть и красочность исполнения.

Широкое использование педальных звучностей, становящееся доступным пианисту при развитии его мастерства, не должно приводить к полному отказу от звучностей беспедальных. Надо помнить, что умелое чередование построений, педализируемых густо и не педализируемых вовсе, повышает красочность исполнения. Недаром этим приемом часто пользовались пианисты, славившиеся богатством своей звуковой палитры. Напомним слова Игумнова: «Как в живописи нужны красочные мазки, пятна для создания общего фона, так в музыке педаль нужна для создания красок. Поэтому я против частой смены педали, — этой своего рода «санитарной» педали, педали сухой и бездушной. Но создав пятна, мазки, не следует забывать и о «вентиляции», чтобы не осталось гармонической грязи»¹.

Весьма характерны в этом отношении некоторые примеры педализации А. Рубинштейна, приводимые А. Буховцевым в его «Руководстве к употреблению фортепьянной педали»:



¹ Я. Мильштейн. Исполнительские и педагогические принципы К. Н. Игумнова. Очерки «Мастера советской пианистической школы», стр. 97.



Большое колористическое значение имеет левая педаль. Объясняя ученику ее назначение, надо подчеркнуть, что она применяется в качестве красочного средства. Ею ни в коем случае не следует компенсировать недостаточно выработанное *piano*, что порой имеет место даже у концертирующих пианистов¹.

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

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

Воспитание правильных представлений в этой области требует систематического накопления нужных слуховых впечатлений. Важно, чтобы ученик побольше слушал хорошее, стильное исполнение различных произведений. Этого, однако, недостаточно. Понимание стилистически верной педализации развивается значительно успешнее при планомерном воздействии педагога. Важно приучать ученика к анализу слуховых впечатлений и осознанию приемов педализации, необходимых для достижения требуемой цели.

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:

¹ На это обращал внимание еще Шопен. Вспомним его характеристику Гальберга: «Гальберг хорошо играет, но он не мой человек. Он моложе меня, очень нравится дамам, стряпает попури из «Немой», исполняет *piano* педалью, а не рукой, децимы берет как октавы, носит на рубашках бриллиантовые запонки...» (Ф. Шопен. Письма. Перевод Анны Гольденвейзер. Под ред. А. Б. Гольденвейзера. М., 1929, стр. 122).



Раскрывая значение этой педали, 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 — красочных гармонических 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 (рисунок фигурации при этом не должен исчезать, но его воспроизведение надо подчинить красочной выразительности всего созвучия).

запястье, прижатые или чрезмерно отведенные локти, приподнятые плечи (часто одно плечо приподымается выше другого), кривящийся рот, учащенное и неритмичное дыхание, отсутствие естественной гибкости спины.

Существуют различные пути борьбы с напряжениями. Надо внимательно вслушиваться в свою игру и добиваться требуемой звучности. Это будет помогать приспособлению мышечного аппарата к выполнению стоящей задачи и способствовать устранению излишней фиксации. Такой путь, однако, на практике далеко не всегда бывает достаточным. Весьма важно, чтобы учащийся, кроме того, учился контролировать свое мышечное ощущение и осознавать чувство свободы во время игры. Привычка к освобождению должна сделаться у исполнителя как бы автоматической. Очень правильную мысль по этому поводу высказал — в отношении актерского исполнения — К. С. Станиславский. Он говорил, что во время больших эмоциональных подъемов ослабление мышц должно стать явлением более нормальным, чем их напряжение. Это замечание в полной мере применимо и к искусству музыканта-исполнителя.

Значительную пользу в борьбе с напряжениями могут оказать также некоторые двигательные приемы. Большое значение имеет, например, «дыхание» кисти. В этом поразительно метком выражении Шопена раскрыта очень важная роль освобождения кисти во время игры. Привычку систематически освобождать кисть можно в известной мере уподобить умению правильно, ритмично дышать во время бега. Разумеется, этим игровым приемом можно пользоваться лишь в тех случаях, когда он не противоречит смыслу исполняемого.

Иногда снятию лишнего напряжения помогает беззвучное проигрывание какого-нибудь неудачного пассажа или трудной фигурации. Приведем пример из нашей личной практики. Одна ученица никак не могла в темпе сыграть эту Аренского Es-dur, op. 41 № 1; этому препятствовала зябучность левой руки. Мы попросили ученицу в среднем темпе «проиграть» от начала до конца партию сопровождения так, чтобы каждый палец только касался нужной клавиши, но не надавливал на нее. Это привело к превосходным результатам. После одного лишь такого «проигрывания» удалось сразу достигнуть увеличения темпа, и левая рука, раньше сильно устававшая к концу, стала доигрывать этюд без напряжения. Произошедшее «чудо», конечно, легко объяснимо. Прежде при исполнении фигурации расходовалось чрезмерно много энергии, пальцы слишком сильно давили на клавиши и как бы «вязли» в них; теперь излишек усилий был «снят» и движение стало протекать с гораздо меньшим сопротивлением.

Часто использовать такой способ работы не следует, что-

бы не приучиться к поверхностному звукоизвлечению. Но в качестве «противоядия» от излишнего напряжения и давления пальцев на клавиши он может принести немалую пользу.

В дальнейшем мы еще коснемся некоторых приемов, помогающих освобождению руки, а теперь обратимся к работе над основными видами фортепьянной фактуры.

Мелодические фигурации и гаммообразные последования legato При работе над мелодической фигурацией, как и при работе над мелодией, важно обратить внимание прежде всего на достижение цельности линии. Поэтому

и фигурационное движение в пьесе или в этюде, и пассажи мы рекомендовали бы прежде всего играть, «как мелодию», выразительно, хорошим legato, полным певучим звуком. Такой способ работы наиболее благоприятствует естественному отбору мышц, нужных в том или ином случае, и предохраняет от появления излишних напряжений.

Уже при игре в медленном темпе надо показать ученику «объединяющие» движения, придающие исполнению большую гибкость, пластичность. В дальнейшем ученик должен сам находить такого рода движения. Необходимо следить вместе с тем и за активностью пальцев. Это особенно важно при разучивании фигураций, требующих большой четкости исполнения. Для активизации пальцев важно усилить слуховой контроль за качеством звучания — направить внимание ученика на то, чтобы каждый звук был ясным, округлым, достаточно насыщенным. Во многих случаях полезно также несколько поднимать пальцы перед звукоизвлечением. Подъем этот, однако, должен быть незначительным и не вызывать излишних напряжений.

Недостаток четкости исполнения иногда вызывается неправильным положением пальцев. Надо следить, чтобы они не прогибались в суставах и оставались закругленными. Весьма важно последить, кроме того, чтобы не давливались «косточки» на тыльной стороне руки, так как это лишает палец должной опоры.

Не следует думать, что для придания «самостоятельности» пальцев надо укреплять их путем форсирования, «выколачивания» каждого звука. Это отнюдь не лучший путь к намеченной цели, так как он вызывает напряжение в руке, препятствует свободному движению пальцев. Дело заключается не столько в развитии силы пальцев, сколько в обеспечении нужной согласованности работы мышц, в устранении излишних напряжений. Все это достигается значительно легче и быстрее указанным нами способом работы.

В гаммообразных и многих других фигурациях для ученика нередко представляет известную трудность подкладывание 1-го пальца. Важно последить, чтобы оно происходило плавно, без толчка. Для этого нужно большой палец подво-

дять к нужной клавише постепенно, а не рывком, как нередко делают ученики.

Большую пользу могут принести специальные упражнения на подкладывание 1-го пальца. Их существует немало. К числу наиболее распространенных относятся такие, в которых вычленяются и по нескольку раз повторяются отрезки гаммы, где происходит подкладывание. При этом, разумеется, необходимо сохранить ту аппликатуру, которой придется играть:



В своей личной практике автор руководства пришел к упражнениям иного рода. Ученику, после того как он сможет плавно в среднем темпе играть пятипальцевые последования, предлагается исполнить те же звуки другой аппликатурой, той, которая применяется в гаммах, а именно в правой руке при движении вверх и в левой — при движении вниз: 1, 2, 3, 1, 2. Неровность звучания, обычно имеющая при этом место, становится особенно заметной, 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 аппликатурой, следует перейти к фигуре из шести звуков, сыграв ее 1, 2, 3, 1, 2, 3 пальцами, и так постепенно дойти до тонического звука:



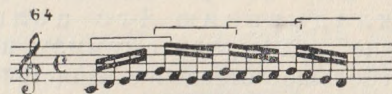
Преимущество этого упражнения в том, что оно очень естественно осуществляет переход от уже известных ученику пятипальцевых последовательностей к гаммам.

Малоподвинутым 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 фигурационной линии утрачивается. Показателем этого служит «тряска» руки. Если такого рода недостатки имеют место, полезно несколько сбавить темп и поработать над достижением боль-

шей 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 вычленений отдельных отрезков фигурации, исполнения их в подвижном темпе и последовательного укрупнения такого рода кусков. Величина отрезков может быть различной. В случае большой «зжатости» 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 нескольку звуков. 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 ровно, как «живая» линия, хорошим звуком и совершенно свободно в техническом отношении. Учить группы следует сперва в умеренном темпе и постепенно увеличивать его. Впоследствии надо приступить к объединению групп — сперва по две, потом по три и так далее. Соединение групп — очень ответственный момент. Необходимо тщательно следить, чтобы при этом не было излишнего напряжения в руке («тряски»).

В педагогической практике применяются, кроме того, ритмические варианты, состоящие из чередования групп коротких и долгих 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 насыщенны-

ми. На исполнение долгих звуков надо обратить особое внимание, так как учащиеся обычно недопонимают их значение. Ученику необходимо разъяснить, что без правильного исполнения долгих звуков нельзя хорошо сыграть и короткие, что на долгих звуках ученик должен 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 последования *pop legato* — *legato*. Этот способ работы хорош тем, что приучает к более точным и скупым движениям, которые так необходимы многим ученикам при исполнении несвязных звуков.

Арпеджио и гармонические
фигурации
legato

При исполнении этого рода последовательных, 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 отведение запястья по направлению движения. В быстром темпе обычно нецелесообразно добиваться такой же связности при подкладывании 1-го пальца и следует использовать плавный перенос руки. И в том и в другом случае важно обратить внимание на то, чтобы при опускании 1-го пальца на клавишу не возникало акцента.

Для учеников с маленькой рукой арпеджио трудны также растяжением, часто вызывающим заметное напряжение. Для предотвращения его следует обратить внимание на то, чтобы рука находилась по возможности в свободно собранном состоянии («сжатом», как говорил Скрябин). В первую очередь надо следить за 1-м и 5-м пальцами, которые особенно часто напрягаются.

Акценты в коротких и ломаных арпеджио рекомендуется делать с помощью бокового движения руки (вращение предплечья). Таким приемом исполняются этюды Черни — Гермера №№ 31 и 38 из 1-й тетради, этюд Черни *op. 299 № 3* и многие другие сочинения. Помощь руки требуется и в громких быстро арпеджированных аккордах (средняя часть «Баркаролы» Чайковского из «Времен года», начальные аккорды в Вариациях Глинки на тему «Соловей» Алябьева). В этих случаях следует энергичным движением «собрать» руку к 5-му (или 1-му) пальцу и в момент нажатия последнего звука оттолкнуться всей рукой от клавиатуры.

Немалую трудность для учеников представляют различные гармонические фигурации, в изобилии встречающиеся в фортепьянной литературе, начиная с разложенных аккордов («альбертиевых» басов) в сонатах Гайдна и кончая сопровождением типа партии левой руки в ноктюрнах Шопена или в «Музыкальном моменте» Рахманинова *e-moll*. Быстрые «альбертиевы» басы полезно учить медленно, используя вращательное движение предплечья, «приоткрывая» 5-й палец и добываясь освобождения запястья от излишнего напряжения (в быстром темпе движения, разумеется, должны быть очень экономными). Можно также поработать способом вычленения; в фигурациях типа финала сонаты Гайдна *D-dur* эти вычленения полезно начинать со второй шестнадцатой каждой группы: таким путем движение легче осваивается:



Подобного рода вычленения очень помогают при изучении трудной фигурации в партии левой руки в сонате Бетховена *e-moll op. 90*.

Широкие гармонические фигурации полезно учить плавным, «объединяющим» движением, свободно собранной рукой. Это освобождает от напряжений, способствует большей плавности и точности исполнения. Для предохранения от усталости и «зажимов» в руке, легко возникающих при быстрых непрерывных движениях, важно приучить руку освобождаться в процессе исполнения. В такого рода произведениях, как этюд Аренского *Es-dur, op. 41 № 1*, или «Музыкальный момент» Рахманинова *e-moll*, в связи с последовательными усилениями и ослаблениями звучности в каждой фигурационной волне естественно должны возникать смены напряжений и освобождения руки. Добившись ритмичного протекания этой мышечной работы, исполнитель оказывается в состоянии без всякой усталости играть фигурации в течение длительного времени.

Напряжение в левой руке в этюде Аренского или в «Музыкальном моменте» Рахманинова нередко вызывается излишней затратой силы, обусловленной стремлением к яркости и энергии исполнения:

В таких случаях надо показывать ученику, что достаточно сыграть насыщенно опорные звуки — в данном случае басы — и рельефно воспроизвести *crescendo*; общая же звучность может и должна быть легкой, иначе фигурация станет чрезмерно вязкой и будет затемнять мелодию.

Аккорды

На ранних этапах обучения в аккордах обычно приходится обращать внимание прежде всего на ровность и одновременность воспроизведения всех звуков. Еще более трудную задачу представляет выделение мелодического голоса, особенно когда он исполняется 5-м и 4-м пальцами. В этих случаях важно, чтобы ученик научился сосредоточивать вес руки на соответствующем пальце (выделение звука путем давления пальца использовать не следует, так как это обычно не приводит у детей к желанному результату и лишь сковывает руку). Работать над разрешением требуемой задачи лучше всего методом вычленения. Вначале несколько раз извлекается верхний звук соответствующим пальцем — глубоко, насыщенно — так, чтобы вес руки сосредоточился на клавише. Вслед за тем исполняется аккорд, причем ученик стремится сохранить звучность и ощущение в руке, найденное в предшествующем упражнении. Чередование отдельных звуков и аккордов надо повторять до тех пор, пока трудность не будет преодолена.

В младших и средних классах аккорды извлекаются в основном тем же приемом, что и отдельные звуки *non legato* в начальных упражнениях, то есть свободным погружением руки в клавиатуру. Запястье при этом должно быть податливым, но не «разболтанным». Точность звукоизвлечения требует активности пальцев. Если ученику не удастся найти нужное ощущение, полезно подсказать ему, что аккорд надо как бы «взять» пальцами.

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, «притормаживается», 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 произведений. 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 в более сложных аккордах точности звукоизвлечения; использование его, однако, может привести к «зажимам» в руке.

В старших классах школы и на первых курсах училища начинают играть произведения, в которых встречаются полнозвучные аккорды, требующие большой силы звучания (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 за этим надо последить специально; впоследствии вырабатывается соответствующая привычка.

Из многих случаев, когда важно использовать этот прием, приведем один: начало этюда Мошковского *g-moll* («15 виртуозных этюдов» ор. 72). Освобождение от излишнего напряжения в аккордах правой руки сразу же благотворно сказывается на исполнении в целом, тем самым и на фигурации басового голоса.

В быстрых аккордовых последованиях свободе исполнения способствует умелое распределение силы звучности. Возьмем, к примеру, следующий эпизод из первой части «Венского карнавала» Шумана:



Ученики нередко играют вязко аккордовые репетиции. Происходит это потому, что перегружается звучность и вовремя не освобождается рука. Между тем, здесь, так же как и при исполнении фигураций типа этюда 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 во 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 постоянно приходится иметь дело и в детской литературе. В качестве примера укажем на среднюю часть «Маленькой сказки» Майкапара из 1-й тетради «Новеллетт» ор. 8:



В этом месте ученикам не удается достаточно остро сыграть шестнадцатые, пока они не научатся мгновенно освобождать руку после первой терции.

Быстрые последования октав staccato

В произведениях из репертуара музыкальной школы ученик встречается с быстрыми последованиями staccato — терций, секст, октав, аккордов. В качестве примера можно было бы привести Стаккато-прелюдию Майкапара C-dur, ор. 31 № 4:



Последования staccato 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 запястье не было зажимов. Рука при переносе с одной сексты на другую приподнимается, начиная с запястья, и совершает плавное движение, наподобие тех, какие можно наблюдать, если встряхнуть канат, закрепленный у противоположного конца.

Лишь 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 staccato, над которыми приходится работать преимущественно на первых курсах училища.

При исполнении октав необходимо прежде всего устранить лишние движения, представляющие обычно серьезную помеху для ученика. Надо по возможности освободиться от движений в глубь 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 пальцем (иногда при большой руке и 3-м) и извлекать звук преимущественно пальцевым движением. Это дает кисти краткие передышки и предохраняет от напряжений.

Особенно эффективным становится использование пальцевых движений в хроматических октавных последованиях. В такого рода пассажах верхний 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 аппликатурой.

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). Играя 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.

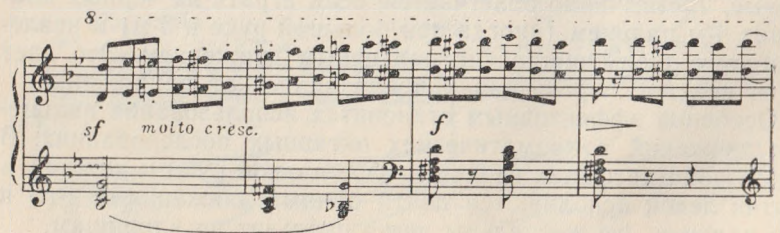
Предотвращению усталости в руке способствует распределение силы звучности между различными голосами октав, между отдельными октавами и, наконец, между партиями обеих рук.

Поясним сказанное краткой характеристикой работы над первым разделом октавного этюда Черни g-moll, op. 553 № 5 (см. «Октавная техника на фортепьяно». Избранные этюды и упражнения под редакцией А. Н. Юровского, часть I):

70 *Molto vivace* Черни. Этюд, op. 553 № 5



80




В начале этюда целесообразно несколько выделить в октавах нижний голос, а затем, при восходящем хроматическом движении, — верхний. Это придаст больше блеска звучанию в кульминации и будет предохранять руку от усталости. Соответственно такому плану исполнения в первых тактах важно особенно тщательно поучить 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 между партиями двух рук. Особенно мощно должны звучать «опорные» октавы, остальные надо играть несколько легче. Целесообразно, кроме того, примерно с конца 9-го такта перенести центр тяжести на октавы в левой руке. 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 приучать его с самого же начала ясно слышать движение двух голосов. Чтобы сделать это восприятие 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 другими.

*

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 средних, старших классов школы и училища.

ГЛАВА V

РАБОТА С УЧЕНИКОМ НАД РЕПЕРТУАРОМ В СРЕДНИХ КЛАССАХ ШКОЛЫ

В средних классах школы играют полифонические произведения типа легких песенных обработок, «Нотную тетрадь Анны Магдалины Бах» и Маленькие прелюдии и фуги Баха, пьесы из «Детского альбома» Чайковского, «Альбома для юношества» Шумана и «Детской музыки» Прокофьева, сонатины венских классиков, этюды Черни — Гермера и другие сочинения. При всей относительной несложности этих произведений они уже знакомят ученика с достаточно широким кругом музыкальных образов и пианистических задач. Изучение этого репертуара может и должно развивать художественные вкусы ребенка, воспитывать элементарные навыки работы над произведением, заложить основы пианистической техники.

Полифонические произведения

С первых классов школы учащийся должен познакомиться со всеми видами полифонического письма — подголосочным, контрастным, имитационным — и овладеть элементарными навыками исполнения двух, а затем и трех контрастных голосов в легких полифонических произведениях различного характера.

На примере пьесы К. Сорокина «Пастухи играют на свирели» мы уже говорили о работе над самыми простыми образцами полифонии. Остановимся теперь на несколько более трудных сочинениях из репертуара средних классов школы.

Исключительно важную роль в полифоническом воспитании ученика играют обработки русских народных песен. Они помогают легче осмыслить выразительное значение полифонии, приобщают к полифоническим особенностям народной музыки. Практика показывает, что ученики, воспитывающиеся с раннего возраста на образцах народного многоголосья, впо-

Ан. Александров.
„Кума“

следствии 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 песенный напев. Другие голоса имеют характер подголосков; они обогащают мелодию, раскрывают в ней всё 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 «чинностью» движения. Их надо исполнять неторопливо, мягким, глубоким звуком, добиваясь максимального legato. При работе над первым «куплетом» полезно обратить внимание ученика на характерную ладовую переменность, подчеркивающую народно-национальную основу пьесы:

71 Allegro moderato Ан. Александров. „Кума“

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:

72 Allegro moderato Ан. Александров. „Кума“

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

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 сопровождений, широко распространенных в русской музыкальной литературе:

73 Allegro moderato Ан. Александров. „Кума“

Задорно-шутливый характер музыки подчеркивают мастерски вплетенные в подголосочно-полифоническую ткань имитации голосов.

Заключительный «куплет» наиболее сложен для исполнения в полифоническом отношении. Помимо сочетания в партии одной руки двух голосов, различных в ритмическом отношении, что имело место и в предыдущих «куплетах», здесь особенно трудно добиться контраста между партиями двух рук: певучего legato в правой и легкого staccato в левой. Обычно не сразу дается ученикам и непринужденное исполнение переключек 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. Менуэт G-dur из «Нотной тетради Анны Магдалины Бах» С образцами баховской полифонии контрастного типа ученик начинает знакомиться по пьесам «Нотной тетради Анны Магдалины Бах». Характерным примером ее может служить Менуэт G-dur (№ 6 по изданию избранных «Двенадцати маленьких пьес» из «Нотной тетради»)¹.

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 переключки:

И. С. Бах. Менуэт G-dur из «Нотной тетради Анны Магдалины Бах»



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

¹ Принадлежность этой пьесы И. С. Баху ставится некоторыми немецкими исследователями под сомнение (см., например, Hermann Keller. Die Klavierwerke Bachs. Leipzig, 1950).

пьесы: подсказать требуемый звук, фразировку, ритмику. Важно познакомить ученика с особенностями музыкального строения многих менуэтов, в том числе и Менуэта G-dur (плавное начало мотива, «устремление» к сильной доле второго такта и последующий мягкий спад звучности). Соответственно надо разъяснить ученику и характер фразировки в менуэтах этого типа (см. лиги, поставленные в примере 75).

После того как ученик познакомится с особенностями строения танца, ему становится понятной необходимость и мягкого исполнения начальных восьмых, и небольшого выделения сильной доли второго такта, и легкого звучания двух последующих долей. Он начинает понимать целесообразность смены пальцев на двух последних четвертях 2-го такта — звуках *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 втором такте к 1-му пальцу. Понимание характера музыки дает также нужное представление о темпе исполнения: он должен быть подвижным, 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 рук¹.

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.

И. С. Бах. Маленькая прелюдия e-moll 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.

Рассмотрим одну из таких пьес — прелюдию e-moll № 7. Подобно многим другим сочинениям сборника, она отличается исключительным лаконизмом и в то же время значительностью художественного содержания. Ее певучая элеги-

¹ В отношении общего плана и отдельных деталей исполнения пьесы можно придерживаться редакции Л. Ройзмана (отдельное издание трех менуэтов из «Нотной тетради» в серии пьес педагогического репертуара).

ческая тема проходит вначале в верхнем, затем в нижнем голосе — в миноре 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:

И С. Бах. Маленькая прелюдия e-moll

76 Andantino

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 найти 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 выразительное значение всех проведений темы 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 вздохи), надо наметить фразировку (см. пример 76). Необходимо добиться нужной протяженности и различного звучания двух голосов — более светлого звука в верхнем голосе и очень мягкого в среднем. Эти голоса полезно сначала поиграть 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 — portamento, вначале очень легко, потом, при нарастании звучности — более тяжело.

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

Прелюдия e-moll хорошо подготавливает к более сложным сочинениям трехголосного имитационного склада и фугам. 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 задачи исполнителя. От него требуется не только умение красиво «петь» на фортепиано, но и своим исполнением выразить глубокие 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:

77 Nicht schnell. Не скоро Шуман. „Первая утрата“

Важно правильно почувствовать выразительный смысл начала первого мотива — характер грустного вздоха, подчеркнут-

того *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 напевного выделения мелодического голоса. В 5-м и 6-м тактах обычно приходится работать над связыванием повторяющихся звуков. Для достижения большего *legato* уместно применить подмену пальцев.

Наиболее сложна в пьесе средняя часть. В ней надо обратить внимание на правильность голосоведения, в первую очередь на выдерживание и «дослушивание» звуков нижнего голоса. Некоторую помощь ученикам может оказать иное распределение фактуры в 22-м такте (см. пример 43). 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 *f* 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.

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

Что должно определять характер работы над такого рода произведением? Естественно — лежащее в основе его танцевальное начало:

78 Довольно скоро Чайковский. Вальс

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, выделяющей затейливые па, то немножко неуклюжей и смешной пляске ряженых (см. примеры 79 и 80).

При работе над отдельными элементами ткани целесообразно начать с сопровождения: в нем рельефнее выявляется танцевальное начало пьесы, 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 «виолончельного» баса и коротких легких аккордов «альтов»:

79 Довольно скоро Чайковский. Вальс

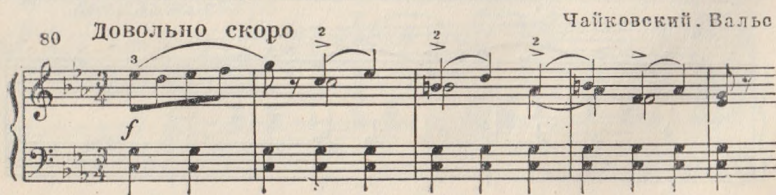


Партию левой руки желательно выучить наизусть — не только для большей прочности запоминания, но и чтобы лучше слышать ее и добиться в ней более тонкой художественной отделки. Полным овладением партией левой руки мы бы считали такое ее знание, когда ученик может свободно, на память проаккомпанировать 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 соединить их в общую линию. Достигнуть этого помогает ощущение безостановочного движения 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 79).

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



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 снимается 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 «зацепить» мелодические звуки предшествующего такта.

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

**Кабалевский.
«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 пьесы, 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 восприятии образов буденновцев и чапаевцев в литературе, музыке и живописи, напомнить о Гайдаре, пойти в музей и посмотреть картины Грекова, «с их беспредельными южными степями, охваченными революционным пожаром, красными всадниками, в дыму кровавых схваток мчащимися навстречу смерти и победе»¹. Пьеса ценна органической связью своего музыкального языка с советскими массовыми песнями.

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

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:

Кабалевский, „Кавалерийская“

Allegro molto (Очень быстро)

psub

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 чеканки каждой фразы, ученик допускал, а педагог прощал недостаточную определенность, аморфность ритмики.

Важно также, чтобы в процессе работы в сознании ученика возможно резче «выгравировалась» динамика, от точного соблюдения которой зависит яркость художественного образа. Для этого надо в одних случаях добиваться рельефных контрастов между фразами, в других — осуществлять энергичные «вводы» в последующие построения путем указанных автором *crescendo* и акцентов.

Быстрый темп требует особой отточенности 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 запястье свободным.

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

При окончательной отделке важно обратить внимание на последовательное нарастание эмоционального напряжения к концу пьесы: первая и средняя часть исполняются в основном

небольшим звуком, реприза же вся *f*, а заключительный аккорд даже *ff*.

Педаля 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 способствует, кроме того, приобретению навыков игры аккордов *martellato*.

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 занимают вариационные циклы. Своеобразие 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 лаконизма выражения, умения в немногом 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 подробно 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 отнестись к разбору текста и глубже проникнуть в содержание музыки.

Большое значение для выявления формы цикла имеют

цезуры между отдельными вариациями. Цезурами можно разредить вариации и объединить их, тем самым размельчив или укрупнив 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.

Рассмотрим процесс работы над вариационным циклом на примере Вариаций на русскую тему Майкапара из третьей части «Новеллетт» ор. 8.

Майкапар. 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 эффектностью пианистического изложения. Включение его в репертуар ученика даст возможность поработать над исполнением и певучей песенной мелодии в сочетании с различными видами сопровождения, и над полифонией разнообразного типа, и над некоторыми пианистическими трудностями.

В основу темы автором положена популярная в конце прошлого века песня «Катеринушка»¹:

82 Песня „Катеринушка“

Тя же ло бы ло де ты ну шке
сы пать ла с ко вы сло ва, да тру дные со Ка те
ри ну ш ке па рня ж да ты По кро ва

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

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

¹ Напев и слова песни нам любезно сообщила А. В. Руднева.

Первая вариация имеет полифоническое строение, близкое к подголосочному складу. Почти неизменная тема проходит в басу, над нею «вьется» свободный 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:

Майкапар. Вариации на русскую тему

83 Andantino (Poco piu vivo) *sempre sostenuto*

mf sostenuto e pesante *mf*

leotissimo

Сопровождающий голос должен прозвучать мягко, очень отчетливо и звонко.

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 общепотребительных способов, полезно путем наращивания звуков, но не в обычном порядке, а с конца — начиная с совпадающих звуков:

84

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

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

Если тему можно играть без педали, то в первой вариации педаль весьма желательна. Надо сказать, что в произведениях Майкапара 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 квинте 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):



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

Третья, заключительная вариация длиннее предыдущих и разнообразнее по фактуре. Она очень эффектна и довольно трудна в пианистическом отношении. Работать над ней полезно не только обычным способом в медленном темпе, но также — играя пассажи по звеньям (этот способ применим и в других сочинениях с аналогичной фактурой, например в Прелюдии Майкапара cis-moll из «Бирюлек»):



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

При исполнении партию 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 триолей. 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 Бетховена op. 14 № 2, в детской музыке — Вариации Любарского на тему русской народной песни, Вариации Гнесиной G-dur и другие). 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 значительным для детской руки растяжением):



В такого рода фактуре, как указывалось ранее (см. пример из пьесы «Шарманщик поет» Чайковского), необходимо применить различные приемы для исполнения мелодии и сопровождения. Ведущий голос надо играть весом руки. Для этого его полезно поучить сперва отдельно, а затем, продолжая исполнять мелодию «тяжелыми», «мягко переступающими» пальцами, постепенно вводить звуки сопровождения. При этом руку во время упражнения надо все время «собирать» в сторону 5-го пальца. Сопровождение вначале полезно поучить 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 отделке 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, тему можно было бы сыграть несколько медленнее указанного темпа, а канон подвижнее темы.

В Вариациях Майкапара 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 «скомканным» все заключение цикла.

Сонатины

Работа над сонатиной.

Моцарт. Сонатина С-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 разновидностей сонаты, остановимся на одной, имеющей особое значение в педагогической практике, — на сонатном творчестве венских классиков.

Подготовительным этапом к сонатам Гайдна, Моцарта, Бетховена служат классические сонатины. Они знакомят учащихся с особенностями музыкального языка периода классицизма, воспитывают чувство классической формы, ритмическую устойчивость исполнения. Благодаря исключительной лаконичности фортепьянной «инструментовки» малейшая неточность звуковлечения, невнимание к штрихам, передерживание или недоудерживание отдельных звуков при исполнении этих произведений становятся особенно заметными и нетерпимыми. 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 С-dur № 1.

Сонатины 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 сонатин Моцарта отчетливо проявляется основная трудность воплощения сонатной формы — выявление контрастных образов и наряду с этим соблюдение единства целого.

Первая часть сонатины С-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 возникают два лирических построения, внутри которых в свою очередь происходят смены настроения:

88 Allegro Моцарт. Сонатина № 1, 1ч.

Прелестная побочная партия полна типично моцартовской грации и задушевной лирики:

89 Allegro Моцарт. Сонатина № 1, 1ч.

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, глубокого и вместе с тем очень доступного. Полезно знакомить ученика с некоторыми другими сочинениями великого классика, в том числе с отрывками 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.

Остановимся на некоторых примерах.

Большие трудности обычно возникают уже в начале сонатины при раскрытии характера контрастных построений (их всего четыре).

**РАБОТА С УЧЕНИКОМ НАД РЕПЕРТУАРОМ
В СТАРШИХ КЛАССАХ ШКОЛЫ**

Основные задачи
работы педагога
в старших классах
школы

В годы, предшествующие окончанию школы, совпадающие с переломным возрастом учащихся, необходимо уделить самое пристальное внимание воспитательной работе. В этот период особенно важно чутко отнестись к запросам подростка, всемерно развивать его интересы в области искусства, организовать работу с ним таким образом, чтобы он получил знания и навыки, которые дали бы ему возможность после окончания школы не порывать с музыкой и активно участвовать в самодеятельности.

В старших классах выявляются учащиеся, имеющие данные для поступления в училище. Работа с ними требует особого внимания. Надо подумать о подготовке их к профессиональной художественной деятельности — заботиться о расширении их музыкального кругозора, приобретении ими хорошей музыкально-теоретической базы. Важно обратить специальное внимание на техническую подготовку этих учащихся; с ними надо проходить больше этюдов, более сложные виды гамм, арпеджио и аккордов. Необходимо повысить требования в отношении качества домашней работы и степени ее самостоятельности.

В старших классах школы изучают более сложные произведения. Нередко это уже сочинения концертного репертуара. Таковы, например, пьесы из «Времен года» Чайковского, «Песни без слов» Мендельсона, экспромты Шуберта, сонаты Моцарта. По сравнению с произведениями, написанными специально для детей, эти сочинения ставят перед исполнителем более трудные и разнообразные задачи.

Относительная сложность репертуара и повышение общего уровня развития ученика вызывает изменение характера педагогической работы. Возникает необходимость больших обобщений по целому ряду проблем, связанных и с самими произведениями и с их исполнением. В средних классах ученика

знакомят лишь в самых общих чертах с творческим обликом композитора, с жанром и формой исполняемых произведений. В старших классах круг музыкальных интересов учащихся расширяется. Они начинают посещать концерты, слушать более серьезные радиопередачи. На этом этапе обучения их надо больше знакомить с творчеством композитора, раскрывать присущие ему стилевые особенности.

Полифонические произведения

В старших классах школы начинается непосредственная подготовка к исполнению самой сложной полифонической формы — фуги. Осуществляется она в основном на изучении фугетт и инвенций.

Рассмотрим процесс работы над произведениями этого рода — двух- и трехголосными.

Мясковский.
„Охотничья
перекличка“

Наряду с инвенциями Баха и другими произведениями западноевропейского репертуара необходимо знакомить ученика и с полифоническим творчеством русских композиторов. Из образцов более легкой двухголосной полифонии можно рекомендовать для прохождения в V—VI классах «Охотничью перекличку» Мясковского. Ценность этой пьесы в том, что она обладает всеми типическими чертами фуги, программный же замысел способствует доступности ее содержания. Такого рода сочинения часто помогают ученику лучше понять выразительные возможности полифонии.

Если учащийся еще не знаком с фугой, ему надо объяснить основные черты этой формы, указать на ряд выдающихся образцов ее в художественной литературе и познакомить с некоторыми из них.

Светлое, жизнерадостное содержание фуги Мясковского определяется ее темой, имитирующей охотничий сигнал:



Как и во многих более развитых фугах, в этой теме два контрастных мотива. Первый — энергичного призывного характера, основанный на раздельно звучащих четвертях. Второй — плавное заполнение скачка восьмыми, «вытекающими» из последнего звука предшествующего мотива.

Развитие основано на обычных закономерностях построения фуги. В сочинении три раздела — экспозиция, разработка и реприза.

В экспозиции, как принято, тема проводится столько раз, сколько в фуге голосов, в данном случае два раза. Разработка начинается проведением темы в доминантовой тональности. Реприза динамизирована стреттой.

После того как ученик ознакомится с формой, надо перейти к выяснению 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 надо сделать 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 ложины; сопутствующее ей противосложение — мягко и глухо.

Вскоре звучность нарастает. Перекличка рогов становится все более отчетливой и звонкой. Ученику можно подсказать образ оживленной кавалькады всадников, 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 репетиций. 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 верхнем голосе проводится второй мотив темы, исполняемый четким *legato diminuendo*, в нижнем голосе звучат по *legato crescendo* четверти первого мотива, устремляющиеся к кульминационной ноте *do* 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.

В качестве примера произведения трехголосного имитационного письма рассмотрим инвенцию И. С. Баха *a-moll* (автор озаглавил трехголосные сочинения сборника симфониями, но мы будем называть их, как принято в практике, 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 композиторской 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,

раскрывается в ней недостаточно глубоко (трехголосные инвенции f-moll, a-moll). Черни часто «мельчит» динамический план, вследствие чего нечетко вырисовывается форма сочинения. Обилие динамических вилок придает излишнюю «волнообразность» фразировке; почти неизменно встречающиеся в конце произведений piano 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 певучие возможности инструмента 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 инвенций опускает баховские обозначения мелизмов и выписывает украшения нотами непосредственно в тексте. Это лишает ученика возможности знакомиться 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 единственным возможным и наилучшим в том или ином конкретном случае. Поэтому гораздо целесообразнее, как это сделано, например, в редакции А. Б. Гольденвейзера, давать в тексте авторские обозначения мелизмов, а рядом приводить их расшифровку.

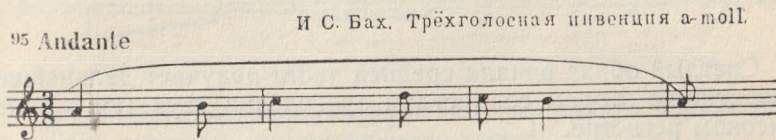
В целом про редакцию Бузони можно было бы сказать, что они, подобно компасу, будучи в опытных руках, приведут к желанной цели. Но, как и в каждом компасе, в них необходимо делать поправки, и порой довольно значительные, — «на склонение». У Бузони оно выражается в том, что, борясь против сентиментальности, он иногда придает лирическим произведениям несвойственную им суровость и даже жесткость. Кроме того, у него проявляется порой замена привычного и

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 глубокими человеческих чувств.

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 «распеваётся»:



Вслед за небольшой итермедией — нежным диалогом верхнего и среднего голосов — начинается третье проведение темы в басу. Звучащая теперь в густом насыщенном регистре, она приобретает более суровый характер.

Новая итермедия, вносящая оттенок 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 волне восходящего и нисходящего трезвучий:

няют 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 97). 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 глубь 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 аппликатуре 1-й палец должен «вползти» с *соль* на *фа-диез*, что не всем ученикам удастся выполнить достаточно плавно. Более удачным нам представляется вариант, предложенный М. В. Виноградовым (см. пример 96).

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 перехода 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 отделку 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 познакомить 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 эпиграфа, 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. Тончайший музыкант-психолог, Чайковский с поразительной чуткостью 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:

100 Чайковский „Белые ночи“

Andantino



В ней ощущаешь словно подымающуюся и постепенно переполняющую душу волну светлого чувства, ту «глубину наслаждения» от общения с природой, которую, как мы знаем по письмам Чайковского, он нередко испытывал.

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:

101 Andantino



В репризе Andantino краски сгущаются, музыка приобретает более умиротворенный, величаво-торжественный характер:

102



Внезапно в этом мире спокойствия и тишины возникают новые образы, исполненные трепетности и душевного стремления (второй раздел пьесы — Allegretto giocoso). Они ярко переданы нисходящими интонациями мелодии, звучащей на фоне пульсирующего сопровождения шестнадцатых (см. пример 28).

После длительного динамического нарастания возникает яркая кульминация, полная света, чисто русского размаха и широты:



После кульминации эмоциональное напряжение постепенно ослабевает. Репризное повторение первого Andantino возвращает 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. Она 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 оплодотворены должны разрывать мелодическую линию, как часто случается в исполнении прилежных, но музыкально малоразвитых учеников.

Надо обратить внимание на полифонию пьесы, присутствующую 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 фортепьянными сочинениями: стремление композитора во многих пьесах, в том числе и в «Белых ночах», выйти за рамки камерно-интимного стиля, использование ярких кульминаций, красочных оркестровых звучностей.

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 арпеджированных аккордов. 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 имитации, словно 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 намек, 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*. Здесь надо поискать звучностей нежных, таинственных. Важно обратить также внимание на педализацию. Педаль способствует большей звонкости и «серебристости» звучания красочного аккорда *B-dur*. Последующие нисходящие восьмые *portamento* желательно 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 другом, более густом, «теплом» регистре хочется изменить и характер мелодической линии: сделать ее более речевой, декламационной. Еще более прозрачной должна здесь быть и педаль.

В репризе *Andantino* перед наступающим переломом в музыкальном развитии надо добиться ощущения полной душев-

ной умиротворенности. Звучность аккордов становится более насыщенной, напоминающей звучание медных инструментов. Педаль, как и обычно при переходе в низкий регистр, придется менять 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. Во втором такте, как уже говорилось, возникает характерный полифонический контраст между затухающей звучностью мелодии и небольшим нарастанием звука в устремляющейся вверх фигурации в партии левой руки (см. пример 28).

Если говорить о дальнейших трудностях *Allegretto 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 целесообразно исполнять немного громче, чем в предыдущей, и *crescendo* доводить до большей звучности.

Центральная кульминация должна прозвучать очень ярко и полнозвучно. Сочное звучание мелодии требует большой насыщенности баса *фа-диез*. Остальные шестнадцатые надо исполнять тише, чтобы не заглушить мелодии.

Для насыщенного звучания этого построения необходимо использовать более густую педаль (см. пример 103).

В репризе пьесы возникают те же исполнительские задачи, что и в первой части.

Григ. „Иольстерский танец“
Совсем иного рода произведение «Иольстерский танец» Грига из цикла «Норвежские танцы и песни» ор. 17. В нем сочетаются черты марша-шествия и танца.

Сочинения Грига широко используются в педагогической практике. Многие из них вполне доступны по содержанию и изложению 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 фортепьянных картин народной жизни своей страны.

Одним из образцов такого произведения может служить «Иольстерский танец». Это — совсем небольшая по размерам сценка народного праздника. Полная света, красочных кон-

Примером ярко выраженного контраста может служить вступление.

При исполнении подобных построений надо приучать ученика использовать все имеющиеся в его распоряжении выразительные средства для заострения контраста. Так, первые триоли надо сыграть не только *ff*, но и очень энергично, с устремлением к последней ноте *ля*. Они требуют полной «собранности», максимальной концентрации воли и энергии, что дается учащимся обычно не сразу.

Последующие триоли 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 цезуры: настороженного 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. Гольденвейзер метко замечает, 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 иного рода — последовательное нарастание звучности — положен в основу следующего за введением первого раздела пьесы. Линия усиления звучности идет здесь не непрерывно, а уступами, подобно тому как в гористых местностях доносятся звуки от приближающейся процессии, то усиливаясь, то почти исчезая, так что некоторое время остаешься в нерешительности, 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*, напоминающему мягкие, словно приглушен-

ные шаги. В последующем четырехтакте следует добиться металлической звонкости терций в верхнем регистре. Особенно насыщенно должно звучать заключительное построение: аккорды с тяжелыми октавами в басу — словно грузное приотпывание мужчин в пляске.

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.

«Иольстерский 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 полноточных 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*, вызываемое соображениями художественного порядка, вместе с тем значительно облегчает исполнение.

Известную трудность может представить и кульминационное построение *ff*. Неумение правильно распределить силу звучности приводит к грузности, вязкости, 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 следует 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 *C-dur* (№ 5 по изданию Музгиза 1946 года) ¹.

¹ Рекомендуются пользоваться этим изданием, а не старой редакцией М. Пресмана, в которой редактор изменяет авторский текст и вносит собственные оттенки, не оговаривая этого.

Гайдн.
Соната С-дур,
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 главной партии — ее начальном восьмитакте:

105

Allegro con brio

Гайдн. Соната С-дур, I ч.

Типично классический период — два взаимоуравновешивающие предложения: «вопрос» — «ответ», безыскусственная мелодия-песенка 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 выразительный штрих! Сколько в нем юмора, молодого задора!).

В экспозиции нет значительных контрастов. Более контрастна 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 дра-

матической кульминации, подчеркнутой замедлением темпа (Adagio) и необычным для того времени нонаккордом:

106

Гайдн. Соната С-дур, I ч.

Allegro con brio 100 Adagio Tempo primo

Большей драматизацией музыки отмечена и реприза (проведение темы в миноре, кульминация на уменьшенном 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 исполняемой 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 фортепьянного изложения ранних венских классиков с квартетно-оркестровым письмом. В старших классах, кроме того, следует расширить представление о роли педали при исполнении классических сонат.

Необходимо углублять представление ученика и о метроритмических особенностях творчества Гайдна. Надо рассказать о том, что в его произведениях метро-ритмическая 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 затактных 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 смысл музыки совершенно искажается.

Если в средних классах для придания исполнению целью-

сти приходится обычно прибегать к помощи счетных единиц, то в старших классах следует дать понятие о более глубоких метро-ритмических закономерностях, имеющих место в творчестве венских классиков, а именно о ритмическом пульсе, скрепляющем воедино отдельные разделы произведения.

Все отмеченные стилистические черты могут быть раскрыты при прохождении разбираемой сонаты. Они ярко проявляются уже в первом восьмитакте главной партии. Для его исполнения важно, чтобы ученик ощутил бодрый, жизнерадостный 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 *staccato* 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 метро-ритмическую 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 выявить акцент, они искажают метрическую основу произведения, и у слушателя с самого же начала может создаться неясность относительно размера, в котором написана соната.

Последующий восьмитакт главной партии отличается от предыдущего появлением триольного сопровождения, усиливающего стремительность развития и жизнерадостность музыки. Как и в других аналогичных местах сонаты, подобного рода сопровождение ни в коем случае не должно отяжелять звучность. 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 «альбертиевых 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 группетто 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 отяжеляя мелодиче-

скую линию, но и ощущая неизменно тяготение к сильной доле такта¹.

Конец связующей партии надо сыграть очень энергично, полным звуком, чтобы рельефнее выявить 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:

108

Гайди. Соната C-dur, I ч.

Allegro con brfo

¹ Укажем попутно на неправильную расшифровку группетто в издании Музгиза 1946 года. С целью облегчения исполнения в техническом отношении, редактор предлагает исполнять их за счет предшествующей длительности (см. пример 107, в); это явно нарушает замысел автора, стремившегося путем введения украшений не только на четвертых, как было прежде, но и на вторых долях такта динамизировать развитие:

107

Гайди. Соната C-dur, I ч.

Иную функцию выполняют в ней группетто. Они призваны подчеркнуть ее изящество, выявить элементы танцевальной пластики. Поэтому и исполнять их надо иначе, чем в связующей партии, — более напевно, плавно, словно грациозные приседания в танце.

Надо обратить внимание на такты 42—44 (заключительные в примере 108) — наиболее певучее место в экспозиции. Здесь необходимо добиться максимальной певучести в мелодии, «скрипичной» мягкости и насыщенности звучания. Достижению цельности мелодической линии при октавном изложении может помочь педаль (см. пример 108). Кроме того, важно тонко рассчитать силу звука: после напевной второй октавы *mi* надо очень мягко взять последующие *sol-dieз* и *ля* с тем, чтобы лучше связать их и рельефнее сделать *crescendo*.

В дальнейших построениях экспозиции не содержится никаких принципиально новых задач; поэтому перейдем прямо к разработке.

Как уже говорилось, в разработке усиливается контрастность музыки. На выявление ее и необходимо в первую очередь обратить внимание учащегося. Уже в первом четырехтакте 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, а тем самым и все содержание ее будет сильно обеднено.

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 приподнять педальную лапку.

В репризе, вследствие некоторых отличий от экспозиции, необходимо использовать кое-где другие краски, например в первом построении главной партии или при проведении ее в миноре.

Этюды

Для работы над классическими видами техники в старших классах школы широко используются этюды Черни ор. 299. Близкие по характеру этюдам сборника Черни—Гермер, они отличаются большей протяженностью. Поэтому в них особенно важно освобождать руку от напряжения во время игры.

Типичным примером этюда этого опуса может служить № 8:

Черни. Этюд, ор. 299 № 8

Molto allegro

Этюд основан на непрерывном движении шестнадцатых в партии правой руки. На всем его протяжении (55 тактов) в фигурации нет ни одной паузы. Линия шестнадцатых состоит преимущественно из различных позиционных фигур, чередующихся с отрезками гамм — диатонической и хроматической, короткими арпеджио и пассажами в виде цепочек секунд.

Как уже говорилось, при работе над такими чисто инструктивными сочинениями важно уделять внимание и художественной стороне исполнения — добиваться четкости, красоты и разнообразия звука, ясного выявления формы и т. д. Надо иметь в виду, что и этюды Черни, исполняемые совершенно, могут доставить слушателю художественное наслаждение. Напомним, как бесподобно их играла Есипова.

Этюд требует многократных проигрываний, в результате которых только и можно по-настоящему преодолеть все его трудности и, главное, приобрести необходимую выдержку, научиться бороться с возникающими 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 нерационально 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, — часто это целесообразнее, — продолжать играть тише или в более медленном темпе.

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, применять «объединяющие» движения, следить за гибкостью запястья. Важно также наметить построения, в которых можно изменить характер движения рук и сделать несколько «освобождающих» кистевых движений (арпеджиобразные фигуры, начиная с 17-го такта) или смягчить звучность и тем дать отдых руке (пассаж *diminuendo* после главной кульминации *ff*).

К тому времени, когда учат этот этюд, учащийся уже должен быть настолько подвинутом, 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 учить места соединения отдельных звеньев, проигрывая по несколько раз крайние, 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 безошибочное исполнение обусловлено точными и своевременными представлениями о наступающем изменении фигурационного 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, точное исполнение поставленных автором пауз и освобождение 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 благотворно 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.

За время обучения в школе надо готовить учащихся к разнообразным видам техники, встречающимся в произведениях композиторов как старых, так и новых школ. Необходимо выработать навыки исполнения фактуры, основанной не только на мелкой пальцевой технике, но и на

других видах изложения. Этой цели с успехом могут служить многие виртуозные пьесы типа художественных этюдов русских авторов. В качестве примера укажем на «Фантастическую сказку» Пахульского F-dur.

«Фантастическая сказка» контрастна по содержанию. Музыка первого раздела — взволнованная, полифонически насыщенная, содержащая, наряду с основной мелодической линией, выразительные подголоски и непрерывную фигурационную линию шестнадцатых:

110

Пахульский „Фантастическая сказка“, оп. 12 № 8
С достаточной быстротой

Второй раздел торжественно-величавого характера, аккордового склада:

111

Пахульский „Фантастическая сказка“, оп. 12 № 8

С достаточной быстротой

Эти разделы повторяются с небольшими изменениями, образуя сложную двухчастную форму.

Основная трудность первого раздела — одновременное сочетание певучей мелодии в верхнем голосе и быстрой непрерывной фигурации в среднем. Такое изложение часто встречается в фортепьянной литературе. Работать над ним полезно

вначале по голосам; особенно трудно добиться ровности и плавности звучания фигурации. При исполнении двух линий шестнадцатые играютя очень легко, вес же руки сосредотачивается на пальцах, ведущих мелодию. Чтобы яснее почувствовать разницу в ощущении пальцев, играющих эти две линии («легкие» и «тяжелые» пальцы), полезно поучить одновременно оба голоса, причем мелодию legato, а сопровождение staccato. Надо поработать также над партией левой руки, чтобы достигнуть рельефности исполнения среднего голоса и баса.

Во втором разделе для учащихся обычно представляет трудность аккордовая фактура. Подобного рода полнзвучные октавы и аккорды исполняются весом всей руки «от плеча». Точность звукоизвлечения требует хорошего ощущения кончиками пальцев клавиш.

В этом разделе следует опасаться статики. Для избежания ее надо ясно ощущать развитие мелодической линии в каждом построении, ее стремление к последнему аккорду. Кроме того, необходимо найти соотношение в характере звучности отдельных построений (наиболее естественно считать кульминационным третий двутакт).

Если этюды классического типа исполняются преимущественно без педали, то в таком произведении, как «Фантастическая сказка», педаль необходима. Берется она в большинстве случаев на каждую новую гармонию (см. примеры 110, 111). Во 2-м такте последняя четверть должна прозвучать без педали, иначе будет затемнена пауза.

ГЛАВА VII

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.

Педагог по специальности — основной руководитель ученика — должен 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 методике 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 недопонимании педагогом воспитательных задач, стоящих перед ним. Педагог фортепьянного 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 подготавливаемый 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 воспитывать подлинно ответственное отношение к делу.

Уже в школе ученикам поручается самостоятельная подго-

товка отдельных пьес. В училище такого рода заданиям 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 открывается новая область искусства — произведения Шопена, Рахманинова, Скрябина и других композиторов, которых ему не приходилось еще играть. В это время заметно расширяется его общий культурный кругозор — вспомним хотя бы о том, с какими разнообразными и глубокими произведениями художественной литературы ученик знакомится 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 стилевые обобщения.

Полифонические произведения

И. С. Бах.
Прелюдия и fuga
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 редакций Черни и Бузони.

Редакция Черни «Хорошо темперированного клавира» отличается большим количеством текстовых изменений, иногда носящих характер совершенно неприемлемого сглаживания самобытных 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 множеством комментариев — представляет собой плод большой художественной и исследовательской работы. В ней нашли яркое выражение не только понимание Бузони стилистических особенностей баховских сочинений, но и эстетиче-

ские воззрения редактора, его взгляды на развитие пианистического мастерства.

В теоретических высказываниях Бузони сказались противоречия его художественных принципов. Наряду с ценными соображениями в комментариях встречаются и глубоко ошибочные мысли. Среди них в первую очередь надо указать на отрицательное отношение Бузони к искусству «пения на фортепьяно», как якобы не соответствующего природе инструмента. Правда, в своих редакциях он далеко не всегда был последовательным в осуществлении этого принципа.

Нельзя не отметить также чрезмерно свободного отношения редактора к некоторым произведениям (объединение прелюдий Es-dur, а также G-dur I тома с фугами в тех же тональностях из II тома, укрупнение вдвое длительностей 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, c-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 познакомить с наиболее известными из них. Учитывая 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.

И.С.Бах Прелюдия g-moll (Х.Т.К., I.т.)

115 *Lento*

Музыкальное развитие становится все более активным, устремленным. Вновь, в третий раз возникает трель и сопутствующее ей плавно покачивающееся сопровождение. Начинается новый — последний раздел прелюдии, самый протяженный.

Сумрачно, «затемненно» звучит теперь трель в низком регистре, подготавливая новое эмоциональное нарастание. Элементы диалога, возникшие в конце предшествующего раздела, получают интенсивное развитие. Уже встречавшиеся интонации, появляющиеся попеременно в низком и в верхнем регистре, приобретают совсем иной оттенок: то суровый, мрачный, то — в верхнем голосе — типично баховской патетики:

114 *Lento* И.С.Бах Прелюдия g-moll (Х.Т.К., I.т.)

К концу прелюдии музыка становится более спокойной, величавой. Постепенно ее течение замирает на трепетно вибрирующей трели, возникающей как далекий отзвук начальной фразы.

Все это предшествующее развитие психологически подготавливает содержание фуги, помогая воспринять глубину возникающего в ее теме вопроса:

115 И.С.Бах. Фуга g-moll (Х.Т.К., I.т.)

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; этим создается импульс для последующего развития.

Содержание фуги — процесс все большего психологического самоуглубления, напряженного лирико-философского раздумья. Каждое из проведенных тем, 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 обуславливается не только использованием низкого регистра, но и появлением между верхним и средним голосами остро диссонирующего интервала малой секунды:

116 *Andante* И.С.Бах. Фуга g-moll (Х.Т.К., I.т.)

Как уже говорилось, трактовка фуги и ее темы значительно глубже у Бузони и Муджеллини, чем у Черни. Это видно из следующего сравнения:

Andante con moto И. С. Бах. Фуга g-moll (X. Т. К., I т.)

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 в другом 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:

И. С. Бах. Фуга g-moll (X. Т. К., I т.)

Для соблюдения в теме большего legato между звуками фа и ми-бикар можно до тенорового голоса взять 1-м пальцем левой руки, а затем беззвучно подменить в партии правой руки пальцы на терции до — ми-бикар.

Трудно добиться связного исполнения правой рукой двух голосов в интермедии, заключающей разработку. Большое значение здесь имеет аппликатура. Из вариантов, предложенных Черни и Муджеллини, лучший дает Муджеллини¹ (Бузони в самом трудном месте вообще не указывает пальцев). Вариант этот сложный и требует очень растянутой 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 руки:

Отметим еще один случай сочетания в партии одной руки двух голосов — не особенно трудный, но весьма характерный, а именно исполнение альты и сопрано при третьем проведении темы (в басу). Возникающая здесь секунда ля — си-бемоль (см. пример 116) очень выразительна. Подобные диссонансы часто встречаются у Баха, и их не следует затушевывать. Для

¹ В сущности, это несколько видоизмененный вариант Таузига.

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 инвенциях, ученик должен ясно представлять развитие музыкального материала и в связи с этим найти для каждого проведения темы соответствующую характеристику. Помимо темы, 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 фортепьяно». Важно систематически проходить с учениками разнообразные пьесы певучего характера. Остановимся на двух произведениях этого рода.

Среди композиторов, привлекающих внимание 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 совершенно недоступны 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 молодые 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»¹.

¹ А. Ю. Дулова-Зограф. Мои воспоминания. «Музыка», 1912, № 70, стр. 301.

Уже в первых ноктюрнах Шопена, исполняющихся учениками: cis-moll (без опуса), f-moll op. 55, e-moll op. 72, Es-dur op. 9 — перед учеником раскрываются характерные особенности стиля Шопена: изящество и гибкость мелодии, тончайшее фортепьянное 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.

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 тонких штрихов, мелизмов и разнообразных орнаментальных фигур.

Обратимся к следующей фразе — одному из варьированных проведений темы (такты 13—16):

122 Andante a tempo Шопен. Ноктюрн Es-dur

The musical score shows three systems of music. The first system starts at measure 122 with a treble clef and a bass clef. The melody in the right hand is marked *sf* and *simile*. The second system continues the melody and accompaniment, with a *cresc.* marking and a *p* dynamic. The third system shows the final measures, including a fermata over the last chord.

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 цельности мелодической линии. Расшифровывать эти украшения лучше за счет последующей длительности (первый звук вместе с басом).

В следующем такте надо тонко исполнить штрихи по два звука, придающие музыкальной речи оттенок большей взволнованности, 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 ощущая 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 122. Это аппликатура самого автора. Необычная и, на первый взгляд, не совсем «удобная», она в действительности очень пианистична 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 *ми-бемоль* Шопен рекомендует его сыграть более массивным 1-м пальцем.

Исполнение шопеновской музыки, особенно орнаментальных фигур, требует большой гибкости метро-ритма. Шопен, как известно, славился исключительной тонкостью *rubato*. Допуская значительные отклонения от темпа, он сохранял метро-ритмическое 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 метро-ритмической организации музыкального материала и действительно является как бы дирижером. Особенно ответственна ее «дирижерская» функция при сопровождении

орнаментальных пассажей. Необходимые здесь замедления темпа надо сделать очень естественно. Для этого их придется подготавливать несколько заблаговременно, после же пассажей не сразу входить в темп.

Особенно трудно сыграть *rubato* при полиритмическом сочетании мелодии с сопровождением, как, например, в 16-м такте (см. заключительный пассаж в примере 122). 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 фортепьянную красочность. Их надо хорошо слышать, но не следует специально подчеркивать, как делают некоторые пианисты. Это может отвлечь 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». Ленц рассказывает, что впоследствии сообщил об этом Таузигу, который спустя несколько дней после разговора сыграл ноктюرن с таким совершенством, что казалось, словно играет сам Шопен. При этом Таузиг сказал: «Это так, не правда ли? Вы видите, я работал над басом двумя руками; Шопен был чертовски прав: это единственное средство, единственное».

В заключение 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 наметить правильный темп и счетную единицу. Надо играть именно в движении *Andante*, то есть как бы идя спокойным шагом; счетной единицей 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 длинны и вполне могут быть сыграны в темпе). Использовать *rubato* или привлечь внимание к характерным деталям путем особой звуковой краски целесообразно ближе к концу пьесы, где этих деталей самим композитором

выписано больше (при каждом повторении одного и того же построения Шопен его немного варьирует, обогащая и усложняя орнаментику).

Знакомя ученика с этим важным принципом интерпретации, способствующим приданию цельности исполнению произведений типа ноктюрна Es-dur, уместно привести меткое замечание К. Н. Игумнова: «Когда идешь по улице и хочешь вовремя прийти в какое-нибудь место, не заглядываясь на витрины 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».

Примером лирической пьесы иного рода может служить «Сказка старой бабушки» *fis-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 скупые линии, развивающиеся в характерном для русской музыки натуральном миноре, — тихое и равномерное покачивание восьмых, а на фоне их напевная, задумчиво-грустная мелодия:

123 *Andantino* Прокофьев. „Сказка старой бабушки“ №2

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 циклу: «Иные воспоминания наполовину стерлись в ее памяти, другие не сотрутся никогда».

Вскоре в музыкальном повествовании возникает оттенок таинственности. Чистый строй диатоники ломается, уступая место хроматизмам; ткань пьесы становится 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 кликами ночных птиц, с неведомыми звонами, словно долетающими со дна лесного озера:

Прокофьев. „Сказка старой бабушки“ №2

124 *Andantino* *pp*

Однако вскоре волшебные картины, завладевшие вниманием слушателя и унесшие его в мир фантастики, тускнеют; вновь возникает образ старушки рассказчицы. Серьезно и как бы уже немного устало течет ее повествование. В конце на миг опять оживают образы сказки. Но они появляются словно в дымке воспоминаний и вскоре исчезают без следа.

Какое богатое поле для исполнителя раскрывается в этой страничке вдохновенной русской лирики! Как много увлекательных художественных поисков предстает в ней ученику!

Наиболее важная и трудная область работы — звуковая. Диапазон динамики в пьесе очень невелик: у автора имеются лишь оттенки *p* и *pp*; в средней части, где обозначено *crescendo*, звучность можно довести до *mf*. В пределах этих динамических градаций 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 гобое, а сопровождение струнными. В репризе слышится звучание фагота.

Особенно богатой красочная палитра должна быть в средней части. На фоне мягкой «альтовой» звучности восьмых здесь слышатся то глухие «колокольные» октавы в нижнем регистре, то таинственные призывы среднего голоса, звучащие словно засурдиненные валторны.

Важнейшую роль в осуществлении всех этих 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 функции педали — в основном гармонические и колористические. При ее помощи надо выдержать возможно дольше басовую октаву *си-диез*, звучность которой должна постепенно растаять. Для этого следует использовать полупедаль. Педаль желательна и в следующем такте: смещение звуков триоли шестнадцатых придаст им более таинственный характер.

Известную трудность в «Сказке» представляет ритмическая сторона исполнения. Необходимо обратить внимание ученика на пронизывающее пьесу непрерывное движение восьмых. Этот ритмический пульс, придающий музыке столь характерную для Прокофьева строгую метроритмическую организацию, должен чувствоваться на протяжении всего сочинения.

Для достижения плавности и непрерывности звучания сопровождения над ним надо специально работать. Полезно его вычленять, а также играть вместе с мелодией, сосредоточивая внимание на линии восьмых. За плавностью их движения надо особенно тщательно следить в полифонически насыщенных построениях и в местах перехода восьмых из партии одной руки в партию другой.

Иная эмоциональная сфера раскрывается в поэме Скрябина ор. 32.

Наследие Скрябина представлено в репертуаре училища многими превосходными сочинениями. Изучение их начинается обычно на I—II курсах с прелюдий ор. 11 или с этюда ор. 2. Среди популярных пьес композитора, исполняемых более подготовленными учениками, можно назвать две поэмы ор. 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 — *Prestissimo volando*.

К поэме *D-dur* можно было бы отнести и следующие слова из авторской программы Четвертой сонаты: «В радостном взлете ввысь устремляюсь... Я к тебе, светило чудное, устремляю свой полет!.. В твоих искрящихся волнах утопаю... И пью 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

¹ Цит. по II тому Полного собрания сочинений для фортепьяно А. Н. Скрябина. Редакция К. Н. Игумнова и Я. И. Мильштейна, М.—Л., 1948, стр. 318.

человеческого духа, прорывающей мощи его дерзаний и властного завоевания тех возвышенных идеалов, к которым он стремится. Как мелки, по сравнению с благородной, полной гуманизма музыкой Скрябина, кажутся всякого рода «космические» симфонии модернистов, тщетно пытающихся отобразить величайшие деяния современности грубо натуралистическими средствами искусства буржуазного декаданта.

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 дальнейшем основой для последующей самостоятельной работы над Скрябиным.

Как и в ряде других сочинений, композитор использует для воплощения образа экстаза мелодию энергичного характера с привязанными 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:

Скрябин. Поэма ор. 32 № 2

125 Allegro. Con eleganza. Con fiducia

Prellissimo volando

Скрябин. Соната №4, II ч.

При исполнении пьесы важно обратить внимание на ре-марки автора «*con eleganza*» и «*con fiducia*». Вторая из них, означающая в переводе «с уверенностью», «с упованием», помогает исполнителю лучше осознать психологический подтекст музыки поэмы. Требование изящества, которое может показаться на первый взгляд несколько неожиданным, должно послужить предостережением против грубо материального характера звукоизвлечения. Этот недостаток встречается довольно часто при исполнении поэмы большей частью у молодых пианистов, плохо знакомых со стилем композитора и рассматривающих пьесу как повод «поразить» слушателя своим темпераментом. Таким недостатком чутким интерпретаторам сочинений Скрябина следовало бы напомнить, что самому автору «неистовые» «громобойные» пианисты были крайне антипатичны. Об исполнении одного из них он как-то сказал: «Этот аккорд должен звучать радостно-победным кликом, а тут точно с размаху неуклюжий комод на бок повалили»¹. Эмоциональность исполнителя для Скрябина заключалась прежде всего в одушевлении, нервном подъеме и волевой зарядке, а не в силе звучности.

Избегая в поэме громоздкости и тяжеловесности, необходимо стремиться к насыщенности звучания. Этому будут спо-

¹ М. Неменова-Лунц. Отрывки из воспоминаний о А. Н. Скрябине. «Музыкальный современник», 1916, № 4—5, стр. 100.

собствовать «глубокие» басы, которые мы рекомендовали бы извлекать смелыми переносами руки без какого-либо предварительного нащупывания клавиш. Такие движения связаны с характером музыки 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 на пальцах, исполняющих мелодическую линию. Это особенно важно на вершинных звуках — *до-диез* 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 «собирать» руку к 5-му пальцу (этому способствует иное, чем у автора, распределение фактуры в 3-м такте — исполнение *соль-диеза* 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 поэме *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 непрерывность звучания аккордов, на плавность ускорений и замедлений темпа.

Педаль в поэме 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 подробна 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 поэму *ff*. Этот вариант представляется нам возможным.

Новая область фортепьянной литературы раскрывается перед учеником в творчестве Дебюсси и Равеля. В училище исполняется целый ряд их сочинений, таких, как «Арабески» *E-dur* и *G-dur*, «Бергамасская сюита», «Детский уголок», некоторые прелюдии Дебюсси, «Павана», Сонатина и другие пьесы Равеля.

«Арабеска» *E-dur* — произведение молодого Дебюсси. Но оно уже достаточно самобытное, чтобы познакомить 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 любимшему ему фрагменту и на миг задерживается, чтобы найти в нем новые красоты. Именно по такому принципу строится развитие пьесы. В основе крайних частей ее трехчастной формы две темы:

126 ♩ Andante con moto Дебюсси „Арабеска“
E-dur

p

mf

a tempo

pp

p

poco a poco cresc

sempre cresc. e strin-

rit

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 влияния Грига, освежает развитие, не внося в него существенно новых элементов. Этим отсутствием резких светотеней 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 тонко выявить исполнителю путем постепенного увеличения интенсивности звучания, а следовательно и большего использования педали. Кульминация первой темы, приходящаяся на последний такт, подчеркивается нонаккордовой 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 квартовых интонаций. 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, таящих в себе, подобно палитре Монэ, 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 вовсе не свойственна 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 слуховой 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 автора перед началом средней части, сделанное над верхним нотоносцем, там, где указываются характер музыки и движения: *Tempo rubato*. Работа над ритмикой должна протекать в связи с раскрытием содержания отдельных тем и разделов формы. Только тогда можно достигнуть естественности агогических оттенков.

Сонатные allegro и медленные части сонаты

Если в школе ученик знакомится преимущественно с образцами сонатного творчества Гайдна и Моцарта, то в училище наибольшее внимание уделяется изучению сонат Бетховена. На этом этапе перед молодым исполнителем значительно полнее раскрывается круг образов великого композитора. Особенно большое впечатление на ученика обычно производят бетховенские героико-драматические произведения. Это — совсем новая страница в его художественной жизни.

Один из первых образцов этой музыки — соната ор. 10 № 1, открывающая ряд драматических сочинений композитора, написанных в той же тональности *c-moll*, — «Патетическая», последняя фортепьянная соната, 32 вариации, Пятая симфония и другие.

Бетховен. Соната
c-moll ор. 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 волевое начало, противопоставлены аккорды *p* с их интонациями жалобы, стона:

Бетховен. Соната № 1, I ч.

Allegro molto e con brio

127

Внезапно мягкий, певучий звук возвещает появление светлых поэтичных образов, то ласково-нежных — связующая партия, то полных изящества — побочная партия:

Allegro molto e con brio

128

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 бурлящей фигурации, противопоставлением контрастных начал. 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:

Allegro molto e con brio

129

Сжатая разработка полна контрастов. После проведения в мажоре нескольких фраз главной партии возникает новая тема — грустная и певучая:

Allegro molto e con brio

130

Тема эта органично связана с предшествующими темами экспозиции. Отметим, что соната вообще отличается родством тематического материала внутри первой части и всего цикла. На это обстоятельство следует обратить внимание ученика. Надо указать ему также на то, что подобного рода близость тем свойственна и ряду других сочинений 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 ладотональности. Это придает репризе еще более суровый драматический отпечаток. Торжество волевого начала подчеркивается двумя последними аккордами *ff*.

В основу работы над сонатой мы рекомендовали бы положить редакцию А. Б. Гольденвейзера (новую, издания 1955 года), в которой тщательно воспроизведены все авторские указания и имеется много полезных комментариев. Помимо этого,

педагогу было бы весьма целесообразно познакомиться и с рядом других редакций.

Одна из важнейших задач при исполнении этой части заключается в том, чтобы достигнуть необходимой энергии, упругости и устойчивости ритма. Для успешного ее разрешения важно ясно представить ритмический пульс (в данном случае его единицей является четверть). В сонате *c-moll* пульс энергичный и страстный. Это пульс человека, находящегося в состоянии сильного душевного подъема, однако отнюдь не нервной взвинченности, пульс пламенно чувствующей, 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 изумительные «говорящие» паузы; эти последние создают полную настроенности тишину перед появлением пассажей, подобно раскатам грома то затихающим вдали, то обрушивающимся с удвоенной силой.

Важнейшую выразительную роль в главной партии играет указанное выше контрастное противопоставление двух начал. Контрасты эти, заключающие в себе оркестровое начало, должны быть выявлены не только динамически, но и различным характером звука — плотным, монументальным в первом аккорде, металлически-звонким в восходящих пассажах, трепетно-мягким, певучим в последующих аккордах *p*. Было бы большой ошибкой затушевывать эти контрасты, что нередко делают ученики: смягчать последние звуки пассажей или, напротив, усиливать третий аккорд *p*. Важно не ослаблять напряжения в конце главной партии, не играть тихо верхние звуки. Энергичное окончание главной партии (не завершение, а внезапное прекращение, обрыв!) ярче оттенит наступающий перелом в связующей партии.

Большую роль при исполнении главной партии, как и всей сонаты, играет педаль. Ее значение в творчестве Бетховена, по сравнению с творчеством его предшественников, неизмеримо возрастает. Она усиливает контрастность исполнения, красочность, придает большую певучесть мелодии и насыщенность фактуре. Так в главной партии правая педаль способствует полноте звучания аккордов и контрастному противопоставлению их пассажам (см. пример 127). Она помогает связать аккорды *p* и достигнуть в них нужной певучести звука. В среднем разделе главной партии триольные фигуры можно сыграть на левой педали — это придаст звучности более глухой и затаенный характер.

Тонкая красочность в связующей партии — одно из характерных проявлений оркестральности фортепьянной фактуры Бетховена. Уже первый звук — *ми-бемоль* — хочется

сыграть не только полно, певуче, на педали — в нем надо услышать нечто глубоко поэтичное, родственное призывным сигналам валторны в пасторально-романтических эпизодах симфонической литературы.

В последующих переключках ласково-нежной мелодии важно обратить внимание на ладотональные красочные сопоставления и на типичные для Бетховена регистровые контрасты, возникающие как бы от исполнения схожих построений различными инструментами.

Различие тембров особенно обнаруживается 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 затемнить голосоведения.

Побочная партия «инструментована» еще более прозрачно: солирующий инструмент (вероятнее всего, кларнет) и легчайшее сопровождение струнных с едва намеченной линией баса.

Передать эту воздушно-легкую музыку в своем роде не менее трудно, чем драматически-взволнованную главную партию. В мелодии нелегко добиться плавности исполнения группетто и абсолютной ровности звучания восьмых *staccato*. Такого рода последования надо исполнять самыми 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 «поддерживать» некоторые мелодические звуки, чтобы придать им большую певучесть и красочность или лучше связать их с последующими (см. пример 128).

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 испол-

нении. 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 обуславливается характером музыки. Если героическое начало в построении, предшествующем заключительной партии сонаты *c-moll*, требовало акцентов сильных и энергичных, то в самой заключительной партии — лирической и умиротворенной — они должны быть мягкими и скорее певучими, чем острыми.

В разработке новые задачи, по сравнению с экспозицией, возникают в среднем лирическом построении (см. пример 130). Основная задача в нем — соблюдение полнейшего *legato* в партии правой руки. Достижению его способствует педаль (один из возможных вариантов педализации указан в примере 130). Как и обычно при изложении мелодии октавами, основой для связывания верхних звуков служит 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 выполнить 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 изменения эмоционального содержания.

Бетховен. Соната
c-moll ор. 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 *Allegro* или финалами, оказываются здесь несостоятельными.

В средних частях с наибольшей силой раскрывается певучая природа бетховенского пианизма. Благородство 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

сочинения, написанные в таком медленном движении. Поэтому вначале ему обычно трудно добиться цельности исполнения всей части и до конца выдержать нужный темп.

Медленные части сонат отличаются и большей сложностью фактуры — полифонической насыщенностью ткани, орнаментальным убранством мелодии, особенно же сложностью и разнообразием ритмики. Именно эта особенность часто представляет для учащихся наибольшие трудности на первом этапе разучивания произведения. Им приходится потратить много усилий, чтобы разобраться в большом количестве мелких длительностей, в выписанных нотах орнаментальных каденций и встречающихся иногда полиритмических сочетаниях.

Все эти исполнительские задачи возникают при работе над средней частью сонаты *c-moll* ор. 10 — одним из наиболее типичных и относительно менее трудных бетховенских *Adagio* в репертуаре средних курсов училища.

Adagio составляет резкий контраст с первой частью сонаты. После прорвавшейся бури наступает душевное умиротворение. Первая тема, полная благородного величия, оттеняется второй темой — лирической. Обе они в дальнейшем повторяются. Так возникает форма небольшого сонатного *allegro* 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:

131 Adagio molto Бетховен. Соната № 5, II ч.

Первую тему надо сыграть широко, насыщенно и певуче. Представление звучности смычковых инструментов симфонического оркестра поможет добиться необхо-

димой насыщенности звука и вызвать у исполнителя ощущение непрерывности течения мелодической энергии, ее движения и во время долгих звуков, что особенно важно ввиду медленного темпа Adagio.

Слиянию мелодических звуков способствуют украшения. Начальное группетто надо сыграть плавно и неторопливо. Расшифровать его лучше квинтолями. В дальнейших проведениях темы это приводит, правда, к трудному полиритмическому сочетанию. Все же такую трактовку надо предпочесть, так как она обеспечивает большую плавность движения и мягкость звучания первой шестнадцатой. Напевный характер должны носить и последующие звуки, выписанные мелкими длительностями. Тридцатьвторые в 5-м и 6-м тактах, в отличие от большинства случаев, когда короткие звуки исполняются слабее предшествующих им долгих звуков, надо сыграть насыщенно и решительно. Этого требует героический характер музыки и энергичный подъем к кульминации.

Соблюдению единства темпа способствует ясное представление ритмического пульса (движение восьмыми).

Для достижения насыщенности и певучести звучания в первом предложении, как и во всех других разделах второй части сонаты, нужна обильная педаль.

Во втором предложении фактура становится более сложной и полифонически насыщенной:

Adagio mollo Бетховен. Соната № 5, Пч.

Во время остановок мелодического движения линия шестнадцатых приобретает большую выразительность (см. 2-й и 4-й такты примера 132), 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 внимательно 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 «мелко» и потеряет свою значительность. В 6-м такте для достижения большего legato можно использовать педаль (см. пример 132).

Небольшое связующее построение соединяет главную партию с побочной. Музыка приобретает в нем драматический характер. Переключки энергичных стремительных пассажей и мягких «вздохов» аккордов звучат как отзвук конфликтного развития первой части:

Adagio mollo Бетховен. Соната № 5, Пч.

Задача исполнителя — возможно отчетливее подчеркнуть имеющиеся здесь контрасты. С этой целью, помимо выявления темброво-динамических противопоставлений оркестрового типа, следует обратить внимание на исполнение орнаментики. Начальные форшлаги лучше исполнить коротко, одновременно с басом, что больше соответствует энергичному характеру музыки. Для подчеркивания контрастов с последующим мотивом пассаж тридцатьвторыми следует играть скоро и устремленно к концу; 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 певучесть и изящество, но и присущий ей романтический характер:

134 Adagio mollo Бетховен. Соната № 5, II ч.

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 нарушению ритма двигательного процесса (мы, конечно, имеем в виду ученика, достаточно подвинутого и проделавшего предварительную работу по изучению пассажа). Ключ к преодолению трудности находится в умении правильно, спокойно распределить внимание. Для достижения этого полезно разбить оба пассажа на группы звуков, исходя из имеющихся в мелодической линии элементов повторности (один из вариантов дан в примере 134), и тщательно поучить каждую из них. В процессе этой работы надо добиться того, чтобы, играя первую группу звуков, можно было заблаговременно переключить внимание на вторую. Тогда и исполнение всего пассажа будет протекать уверенно и безошибочно.

Среди довольно распространенных погрешностей, допускаемых учениками в Adagio, отметим искажение триольной структуры в 13-м и последующих тактах от начала побочной партии (см. пример 134). Во избежание этого, надо слегка отмечать начало каждой триоли.

В том же построении ученики не всегда ощущают мелодическое начало, содержащееся в верхних звуках партии правой руки. Оно воспринимается отчетливее, если сравнить это построение с предшествующим, послужившим для него мелодической и гармонической основой.

В отмеченном построении следует обратить также внимание на педализацию. Педаль надо брать таким образом, чтобы не сливались вместе хроматические звуки мелодической линии (см. пример 134).

В репризе не возникает никаких принципиально новых задач. Можно указать лишь на первый пассаж в побочной партии, несколько менее удобный, чем аналогичный пассаж в экспозиции. В этом месте следует подобрать наиболее удобную для ученика аппликатуру. Приводим некоторые возможные варианты:

Adagio mollo Бетховен. Соната № 5, II ч.

Лямонд 4 5 3 2 5 3 1 4
Шнабель 4 3 2 5 2 1
Гольденвейзер

135

Последнее проведение главной темы (кода), благодаря фактурным изменениям, представляет несколько большие трудности в полифоническом отношении. Здесь важно тщательно последить за исполнением отдельных голосов с тем, чтобы обеспечить выразительный ансамбль их звучания.

Концерты

Работа над концертом При изучении концертов необходимо учитывать не только задачи, возникающие в работе над любым произведением крупной формы, но и своеобразие самого концертного жанра.

Характерная особенность концерта заключается в том, что это произведение ансамблевое и что пианист исполняет в нем лишь ведущую партию. В связи с этим необходимо, чтобы при работе над концертом была выяснена роль партии солиста во всех разделах концерта: где она имеет ведущее значение, где подчиненное, аккомпанирующее, где равноценное с оркестром (дуэты, переключки или имитации с каким-либо инструментом). Для этого необходимо, чтобы учащийся изучал фортепьянную партию не изолированно от оркестровой, а как часть единого художественного целого. Надо приучать его уже при первом прочтении текста концерта проигрывать все сочинение с начала до конца, включая оркестровое вступление или оркестровую экспозицию и все *tutti*. И в дальнейшем необходимо обратить внимание на то, чтобы учащийся отлично знал оркестровую партию и не только мог назвать в ней все темы, но и умел ее вполне законченно сыграть.

При исполнении концерта пианисту необходимо все время ощущать свое единство с оркестром и гибко сочетать функции солиста и аккомпаниатора. Образцом в этом отношении могут служить исполнения первоклассных артистов. Очень поучительно для ученика было бы, например, послушать вместе с педагогом с нотами в руках грамзапись Второго концерта Рахманинова в авторской интерпретации и затем разобрать исполнение, в частности с точки зрения ансамбля. Достоинно удивления, как этот гениальный пианист умел то господствовать над всей массой инструментов и властно увлекать их за собой, то словно вступать в единоборство с оркестром, то отступать на второй план и покорно следовать велению дирижера.

Одна из важнейших особенностей ансамбля в концертах заключается в том, что это — сочетание различных инструментов. Даже тогда, когда ученику приходится играть концерты в сопровождении второго фортепьяно, как обычно бывает в практике учебных заведений, необходимо, чтобы он возможно более отчетливо представлял реальное тембровое звучание партии оркестра. Для этого следует обратить его внимание на инструментовку важнейших тем или сопровождения в наиболее характерных местах. Надо рекомендовать, если представляется возможным, послушать изучаемый концерт в исполнении оркестра.

Наконец, необходимо учитывать концертный стиль изложения, присущий произведениям этого жанра. Он требует от исполнителя большего размаха и виртуозности, чем камерные произведения.

Все эти черты определяют важную роль жанра концерта в воспитании пианиста. Концерты не только знакомят с особенностями исполнения крупной формы, но и развивают чувство ансамбля, ритм, тембровый слух, манеру игры «крупным планом».

Рассмотрим процесс работы над концертом на примере первой части концерта Моцарта A-dur.

Это произведение — один из относительно более легких фортепьянных концертов, доступный учащимся последних классов школы и первых 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 поставить перед учеником и некоторые вопросы, связанные с исполнением сочинений концертного жанра, о которых шла речь выше.

Концерт A-dur — 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 более 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 изяществом и ритмической активностью. Концерт A-dur 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 Клементи, говорившего: «Я... не слышал никого, кто играл бы так одухотворенно и с такой грацией».

Как и в других произведениях Моцарта, в концерте A-dur 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 работать 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 исполнять в характерной для того времени «жемчужной» манере игры, когда каждый звук «искрится», «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-дыхания 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 каденцией. Моцарт не пользуется этим приемом. Он не стремится выделить первое соло фортепьяно какими-либо эффектными фактурными приемами и излагает главную тему в партии солиста очень скромно, в камерном плане:

136 Allegro

Моцарт. Концерт A-dur, I ч.

Тем самым перед солистом ставится трудная художественная задача. Он должен привлечь к себе внимание лирической насыщенностью исполнения, прелестью звука, искусством фразировки, то есть с самого же начала выказать себя тонким музыкантом. Важно добиться напевного, «несущего» звука в первых же мелодических нотах, используя все обычные в такого рода случаях средства (мягкое погружение свободной руки в клавиатуру, дифференцированное в темброво-динамическом отношении звучание мелодии и сопровождения, педаль и т. д.). Большое значение имеет также воспроизведение штрихов во 2-м такте. Тонкое их исполнение поможет выявить изящество 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 активности, 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 встречаются построения, имеющие несколько самостоятельных линий, например:

137 Allegro Моцарт. Концерт A-dur, I ч.

В этом построении необходимо отчетливо вывить все голоса, для чего их следует исполнить различно в тембродинамическом отношении. Важно, чтобы прозвучали не только бас и средний голос, но и верхние звуки шестнадцатых, имитирующие мелодическую линию аккордов в партии оркестра.

В побочной партии надо добиться мягкого и связного звучания повторяющихся звуков, на что ученики обычно не обращают внимания:

138 Allegro Моцарт. Концерт A-dur, I ч.

Для достижения требуемой связности можно рекомендовать приемы, указанные в четвертой главе. Возможно использовать также короткую педаль.

Во втором предложении побочной партии основная мелодическая линия, излагавшаяся до тех пор в партии солиста, перемещается в оркестр:

139 Allegro Моцарт. Концерт A-dur, I ч.

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 преобладавшее до тех пор лирическое настроение, надо сыграть энергично, решительно, но не грузно. Нередко в ученическом исполнении недостаточно выразительно звучит начальная интонация следующего такта:

140 Allegro Моцарт. Концерт A-dur, I ч.

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 «снимая» аккорд с клавиатуры, второй более певуче, плавным опусканием руки на клавишу, используя «кистевую 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:

141 Allegro Моцарт. Концерт A-dur, I ч.

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 «дуэт» двух голосов в начале партии солиста, провести имитации 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 репризе, 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.

При изучении каденции, в частности и каденции концерта *A-dur*, для ученика 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 отделкой исполнения. Особенно трудно добиться того, чтобы каденция звучала свободно и непринужденно, подлинно импровизационно, а не как затверженный текст. Для этого важно работать над темповой свободой отдельных построений (некоторым ориентиром в этом отношении могут служить указания в редакции А. Б. Гольденвейзера), над цезурами и другими элементами выразительности.

В училище ученик постепенно знакомится и с другими образцами концертного жанра. Обычно это — сочинения Баха, Бетховена, (Первый, Второй и Третий концерты), Мендельсона, Шумана, Шопена, Грига, Аренского, Римского-Корсакова, Глазунова, Рахманинова (Первый концерт), Кабалевского (Третий «молодежный» концерт), Хачатуряна, Шостаковича (Второй концерт, Концертино) и т. д. При изучении их сохраняют свою силу указанные выше принципы работы над концертом, но они приобретают индивидуальный отпечаток в связи с особенностями стиля композитора и характером музыки.

Профессиональный характер обучения в училище требует неустанного внимания к пианистическому 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, используются этюды Клементи и Крамера. Этюды этих авторов также носят инструктивный характер, хотя многие из них обладают и чисто музыкальными достоинствами. Этюды Клементи и Крамера предназначены главным образом для выработки пальцевой техники — развития самостоятельности и силы пальцев, 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 фортепьянной педагогике столь широкого распространения, как в 20-е и 30-е годы — период наиболее интенсивного развития творчества Черни).

В репертуар ученика важно включать и этюды на другие виды техники, непосредственно подготавливающие к виртуозной фактуре романтиков и композиторов последующего времени. Таковы этюды Мошковского, Аренского и других авторов. Некоторые из них относятся к жанру концертных этюдов.

Характерным образцом этюдов Клементи может служить этюд *F-dur* № 13 по общеупотребительной 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 142а):

142 а) Allegrissimo Клементи. Этюд *F-dur* («Ступень к Парнасу»)

б)

в)

г)

д)

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 фигурационное 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 142 б, в, г, д).

При работе над этюдом необходимо прежде всего выучить основную фигурационную ячейку, для чего надо побольше поучить одной правой рукой весь первый раздел этюда (до появления параллельного движения в партии левой руки). Учить шестнадцатые полезно медленно, активными пальцами, полнозвучным *pop 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 туше (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:

143

Это временное облегчение поможет лучше ощутить совпадающие звуки в партиях двух рук и как бы создать каркас будущей постройке.

Значительные трудности, особенно при небольшой или мало растянутой руке, представляет последующее построение (см. пример 142г). В действительности оно не так уже трудно, если правильно распределить силу звучности. Мы уже говорили, что учащиеся, видя оттенок *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 отчетливый характер звука. Особенно важно сильно смягчить звук в середине такта. Это не только значительно облегчает исполнение, но и помогает более выразительно «спеть» 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 Parnasum», требует большой выдержки. Особенно трудна партия правой руки, которая основана на непрерывном фигурационном 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 фигурационное движение имеет вид тремоло (начиная с 26-го такта).

Из сравнения фактуры всех образцов примера 142 легко сделать вывод, что трудность этюда значительно возрастает к концу. Это обстоятельство необходимо учитывать при определении темпа исполнения. Обычно ученики вначале сильно «разгоняются» и потом им приходится играть медленнее. Чтобы не изменять движения в произведениях с такого рода фактурой, необходимо выбирать 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.
15 виртуозных
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:

144 Allegro Мошковский. Этюд d-moll (15 виртуозных этюдов)

После драматического развития в пределах первой части в середине этюда наступает просветление:

Мошковский. Этюд d-moll (15 виртуозных этюдов)

145 Allegro

146 Allegro

Однако вскоре музыка вновь приобретает драматический характер и доходит до патетической кульминации:

Мошковский. Этюд d-moll (15 виртуозных этюдов)

146 Allegro

После этого начинается спад эмоционального напряжения. Октавное движение постепенно уходит в нижний регистр, сменяется 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 запястья. В дальнейшем большую роль играет умелое распределение динамики. Так, например, в построении, приведенном в примере 145, 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 метро-ритмическую 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 построения, приведенного в примере 145, целесообразно несколько облегчить звучность правой руки и более энергично сыграть партию левой. Это усилит контраст между драматической первой частью и последующей серединой просветленного характера. Вместе с тем правая рука получит возможность немного отдохнуть перед длительным исполнением непрерывных октавных последований.

Аналогичного рода передышки можно сделать и в некоторых других построениях, например:

Мошковский. Этюд d-moll (15 виртуозных этюдов)

147 Allegro

При вступлении басовых октав партия правой руки отходит на второй план и в ней сразу же следует уменьшить силу звучности, что даст возможность не только рельефнее вывить ведущий голос, но и освободить руку.

Некоторые октавные пассажи этюда полезно мысленно членить на группы. Так, в кульминационном построении целесообразно расчленить нисходящий уменьшенный септаккорд на два отрезка (см. пример 146), что будет способствовать большей уверенности и чистоте исполнения. Необходимо, разумеется, следить за тем, чтобы это членение не нарушило метро-ритмической структуры.

В отличие от инструктивных этюдов на классические виды техники, сочинения типа рассматриваемого нами этюда требуют широкого использования педали. Примерная педаль в этюде Мошковского указана в приводимых нотных образцах.

Основную роль в развитии техники двойных нот играют этюды, изучаемые в школе и в училище. Помимо этюдов в собственном смысле слова, с успехом используются и пьесы с соответствующей фактурой, приближающиеся по характеру к этюдам концертного типа. Примером сочинения подобного рода может служить прелюдия Аренского g-moll, op. 63 № 5 (см. «Сборник этюдов и виртуозных пьес русских композиторов», составитель В. А. Натансон, редактор Б. Б. Тиц, выпуск первый для I—II курсов училища).

Музыка прелюдии текучая, подвижная, напевного характера, то грустно-задушевная, то просветленная. Двойные ноты — сексты, септимы, терции, кварты — сосредоточены почти исключительно в партии правой руки:

Аренский. Прелюдия, op. 63 № 5

148 Allegro (Скоро) ♩ = 160

Над прелюдией можно работать всеми теми способами, которые используются при изучении двойных нот. Особенно полезно играть ее в спокойном темпе, добиваясь возможно большей плавности исполнения и совершенного legato, для чего необходимо последить за гибкостью кисти и свободой руки. С целью достижения напевности мелодии и дифферен-

циации звучания двух голосов в партии правой руки можно поиграть их одновременно различными видами туше: верхний — legato, средний — легким staccato.

Исполнительский план прелюдии вполне ясен, и поэтому мы не будем на нем останавливаться. Педаль в ней запаздывающая, не очень густая, берется по гармонии (см. пример 148).

Работа над этим сочинением может принести большую пользу. Прелюдия совершенствует технику в области двойных нот и подготавливает ко многим произведениям училищного и вузовского репертуара, вырабатывает пластичность исполнения, развивает гибкость, ловкость кистевых движений, способствует растяжению руки.

ГЛАВА VIII

РАБОТА НАД УПРАЖНЕНИЯМИ

Значение упражнений
в развитии техники
исполнителя

Надо ли музыканту-исполнителю для развития техники прибегать к специальным упражнениям или достаточно работать над художественными произведениями и этюдами?

Этот вопрос разрешался педагогами по-разному.

В прошлом веке упражнениям уделялось чрезвычайно много внимания. Чуть не каждый сколько-нибудь видный педагог предлагал свою систему ежедневной технической тренировки. Считалось, что не только ученики, но и зрелые пианисты должны значительную долю «рабочего времени» посвящать игре упражнений. Представителем наиболее крайних взглядов по этому вопросу был известный музыковед и фортепьянный методист Риман (недаром именно с его высказываниями полемизирует болгарский профессор А. Стоянов в своей книге «Искусство пианиста»). Риман предлагал уделять упражнениям при двухчасовой домашней работе — 40 минут, при четырехчасовой — с утра по часу и еще полчаса до обеда.

Постепенно эта практика занятий начала подвергаться все более решительному осуждению. Выступая против механичности процесса тренировки, обычно сопутствовавшей длительной игре упражнений, ряд музыкантов подверг сомнению и самый метод работы с помощью упражнений. Случилось то, что нередко бывает при всяких резких поворотах к новому — «с водой выплеснули и ребенка». Отказ от систематического изучения гамм и других важнейших формул изложения привел к необходимости длительного времени учить их в произведениях. В результате художественная литература по сути дела стала превращаться в тренировочный материал, что накладывало определенный отпечаток на характер ее исполнения. Кроме того, и развитие техники стало протекать менее успешно, так как работа над ней не велась достаточно систематично.

Эти тенденции, особенно характерные для западноевропейского пианизма, получили известное распространение

и в нашей стране, преимущественно в 20-е годы. К счастью, ошибочность их была довольно скоро осознана. Отойдя от крайностей, свойственных пианистической культуре прошлого, современная советская педагогика рассматривает упражнения как важное и эффективное средство для технического развития ученика. Их значение в том, что они дают возможность в наиболее сконцентрированном виде работать над основными фактурными формулами, над самым ядром пианистических трудностей, что способствует рационализации процесса обучения.

Различные виды упражнений В педагогической практике используются различные виды упражнений. Особенно большое внимание в настоящее время уделяется гаммам, арпеджио и аккордам. Их систематически изучают в школе и в училище. Проверка работы над ними происходит ежегодно путем специальных зачетов по технике.

Некоторые теоретики пианизма высказывали мысль о том, что гаммы в настоящее время уже не могут считаться «ключами» к фортепьянной технике, что это — ключи «заржавевшие». С таким мнением, однако, нельзя согласиться. Конечно, было бы неправильно считать их единственной, универсальной «отмычкой» для всех встречающихся трудностей. Но тем не менее, вместе с арпеджио и аккордами, они продолжают сохранять значение основных фундаментальных формул, которыми должен в совершенстве владеть каждый современный пианист. Это необходимо не только для исполнения музыки старых мастеров, но и для успешного преодоления многих фактурных трудностей современной литературы. Не надо забывать, что в ней еще достаточно широко используются виды техники периода классицизма. Кроме того, работа над гаммами, арпеджио, аккордами дает возможность приобрести целый ряд навыков, необходимых для воспроизведения более сложных видов фактуры.

Значение гамм также в том, что они развивают ученика в музыкальном отношении — дают более прочное знание мажоро-минорной системы, воспитывают чувство ладо-тональности.

Систематическое прохождение гамм, арпеджио и аккордов с учениками школы и училища целесообразно дополнить работой над другими видами упражнений, способствующими формированию пианизма ученика. Некоторые из них — упражнения в подкладывании 1-го пальца, в беззвучной подмене пальцев на одной клавише — уже упоминались в ходе предшествующего изложения.

Помимо этого, следует всячески рекомендовать упражнения в исполнении различных последований legato в пределах позиции руки. Начинать следует, естественно, с наиболее простых — связывания двух-трех соседних звуков с тем, что-

бы постепенно дойти до исполнения пяти звуков. Играть их полезно в различных октавах, например правой рукой последовательно в первой, второй, третьей и снова во второй и первой октавах; левой рукой — соответственно — в малой, большой, контроктаве, большой и малой. Перемещение в различные октавы способствует лучшей координации движений пальцев и руки, развивает необходимую свободу игры и ориентировку на клавиатуре, освежает внимание и знакомит со звучанием различных регистров. В этом смысле современная методика работы над пятипальцевыми упражнениями имеет много преимуществ перед практиковавшимся в старину способом изучения их путем многократного повторения на одних и тех же клавишах.

Пятипальцевые упражнения описанного типа следует использовать не только в первые месяцы обучения, как принято в педагогической практике, но и на протяжении всего пребывания ученика в младших и средних классах школы, а может быть и позднее. При этом необходимо, разумеется, все время варьировать упражнения и добиваться лучшего качества их исполнения — большей ровности, четкости, увеличения темпа. Осуществление принципа «единство в многообразии» дает возможность длительно работать над разрешением одной и той же проблемы, ставя перед собой все новые задачи, что создает предпосылки для более успешного преодоления трудностей.

Очень полезно поиграть упражнения на мелизмы. К ним следует приступать после того как ученик овладеет элементарными навыками исполнения пятипальцевых последований. Сперва надо работать над более простым украшением — мордентом (перечеркнутым и неперечеркнутым), затем перейти к группетто и трелям. Играть мелизмы полезно в различных октавах и различными пальцами, желательно побольше использовать 4-й и 5-й, например:

149

The image shows four staves of musical notation for exercise 149. The first two staves are in 2/4 time and feature eighth-note patterns with fingerings 1-2-3-4 and 3-4-3-2. The third staff is in 3/4 time and shows eighth-note patterns with fingerings 4-5-4-3 and 4-3-4-5, followed by 'и т.д.' (etc.). The fourth staff is in 2/4 time and shows eighth-note patterns with a '5' above the first note and 'и т.д.' below the staff.

Предлагаемую схему надо от урока к уроку наполнять различным содержанием: каждый раз играть упражнения с других нот, постепенно использовать черные клавиши, ускорять темп, в трелях вводить большее количество звуков, менять акцентировку и т. д.

Описанные упражнения не только хорошо подготавливают к исполнению мелизмов, представляющих для учеников школы и училища большие трудности, но и способствуют быстрому развитию мелкой пальцевой техники.

Можно с пользой применять и некоторые номера из существующих сборников упражнений, сообразуясь с потребностью того или иного ученика: для детей — из «Подготовительных упражнений к различным видам фортепьянной техники» Е. Гнесиной, для более продвинутых учеников — из «160 восьмитактовых упражнений» ор. 821 К. Черни, «Новой формулы» В. Сафонова, упражнений И. Брамса 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.

Работа над упражнениями 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, которую 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 мелизмы.

При работе над упражнениями крайне важна точность заданий 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 трудность, добиться хорошего исполнения в таком-то темпе. Это создаст 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 — C-dur'ной — возникает ряд особенно сложных задач. Но зато он обеспечивает систематичность в музыкальном развитии ученика и теоретическом осмысливании тональностей.

Желательно, чтобы к концу первого года обучения было пройдено несколько мажорных гамм. Изучение их предваряется упражнениями в связывании нескольких звуков legato и в подкладывании 1-го пальца. Об этих упражнениях и о важнейших музыкальных требованиях, которые необходимо ставить перед учеником при работе над гаммообразными фигурациями, уже говорилось выше (см. стр. 129—132).

Гаммы сперва играют на расстоянии одной-двух октав каждой рукой отдельно. При соединении двух рук лучше начинать с более легкого в аппликатурном отношении подходящего 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 «пошлифовать» 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-dur'ной включительно, чтобы как следует освоить общий им всем аппликатурный принцип. Затем желательно переходить к бемольным тональностям, начиная с F-dur, 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 народным ладам, следует ввести и исполнение натуральной минорной гаммы.

После того как ученик пройдет гаммы во всех тональностях, 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 оттенки и т. д. В старших классах школы (с подвинутыми учениками) и 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 приучает к восприятию народных ладов, развивает быстроту внутреннего представления ладотональностей и приспособления к игре одной и той же аппликатурой различных, в том числе не всегда удобных, комбинаций клавиш.

В средних классах начинают проходить хроматические гаммы, в старших классах — гаммы в интервалах (в терцию, дециму и сексту), в училище — 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 используется 4-й палец, а иногда и 5-й.

Диатонические гаммы двойными терциями обычно играют одной из следующих аппликатур (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 аппликатур хроматических гамм двойными терциями. Мы рекомендовали бы использовать следующую скользящую аппликатуру (от терции — до — ми-бемоль в правой руке вверх и затем вниз):

3—4—5—3—4—3—4—3—4—5—4—5—4—5—4—5—4—3—4—
1—2—1—2—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 обращений трезвучия и, наконец, последовательно трезвучия, секстаккорда и квартаккорда. С четвертого-пятого 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 трехдольном размере, а длинные — в четырехдольном, рельефно отмечая каждую первую долю такта. В дальнейшем необходимо научиться играть арпеджио с другой метро-ритмической 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 одиннадцати видах (к предыдущим прибавляются доминантсептаккорд 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 (стр. 132—136) и во избежание повторений 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 задание, 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 воплощением их на фортепьяно. Этими путями удается добиться более точного знания гамм, арпеджио и аккордов, преодоления механичности игры и — в результате — быстрого улучшения качества исполнения. Работать так могут, конечно, лишь более подвинутые ученики — старших

классов школы и училища. Чтобы постепенно приучать к этому методу занятий, полезно уже в средних классах чаще напоминать о необходимости перед исполнением мысленно проиграть отрезок требуемой гаммы и представить его звучание, просить назвать вслух ноты гаммы (не глядя на клавиатуру), указать, какой палец должен быть на такой-то клавише.

Работа над гаммами путем внутреннего представления, естественно, не должна подменить собой тренировку за инструментом, которая необходима для приобретения прочных пианистических навыков, а также выносливости в игре. Речь идет о разумном сочетании различных приемов работы, что поможет избежать в ней односторонности и, следовательно, недостаточной ее продуктивности.

ГЛАВА IX

ПУБЛИЧНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ

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 публике.

Пусть учащийся с детских лет привыкает 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.

Во всем, что касается выступления — Работа в предконцерт- этого решающего момента в творческой ной обстановке жизни исполнителя — особенно отчетливо сказывается индивидуальность музыканта. Поведение на эстраде, самочувствие 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. Вицинского «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. Проигрываю отдельные места, куски. Проигрываю, 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 протекает подготовка к концерту у Г. Нейгауза. «Я замечал за собой,— говорит он,— что когда я много занимаюсь перед концертом, то я иногда играю хуже... В самый день концерта я должен лишь немного потренироваться, а потом отдохнуть, погулять, заняться какими-нибудь другими делами, может быть, совершенно не имеющими отношения к музыке, и тогда отправляться на концерт... В день концерта я поиграю часа полтора-два. Иногда медленно просматриваю программу концерта, проверяю, проигрываю совершенно бездушно... Очень часто я не трогаю перед концертом тех вещей, которые я буду играть, а повторяю другие вещи»¹.

Добавим, что в данном случае существенные различия, проявляющиеся 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 индивидуальны 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 «заплатки».

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 программы целиком требует устойчивости внимания. Достигнуть этого помогает неустанная забота о внутренней логике музыкального развития, стремление возможно ярче воплотить слышимый внутренним слухом звуковой образ. Устойчивость внимания, подобно физической вы-

¹ См. названную работу, стр. 208, 207.

держке, также необходимой при исполнении программы, вырабатывается в процессе тренировки не только на эстраде, но и в период подготовки к выступлению. Перед концертом важно иногда проигрывать программу во время домашних занятий, среди товарищей и знакомых.

Исполнитель должен научиться целостно охватывать программу. Надо «слепить» ее форму, ощутить взаимосвязь входящих в нее сочинений.

Непосредственно перед выступлением внимание ученика нельзя 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 важнейших 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 растрчивая 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 изнурительной работы — психической и физической. Если концерт вечером, перед ним желательно хоть немного отдохнуть. Вместе с тем не следует резко менять привычный режим, так как это может неблагоприятно отразиться на состоянии нервной системы.

Творческое самочувствие на эстраде

Когда возникает контакт с аудиторией, когда ее «дыхание» окрыляет 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. Познав это драгоценное чувство, надо бережно хранить его в памяти и пытаться каждый раз вновь вызывать его во время игры. Лучшее всего в этом поможет увлечение исполняемой музыкой. Отдаться ей целиком, наслаждаться ее красотами и стремиться 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. Современный 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 как режиссеры: развертывать характеры, вскрывать внутреннее содержание до конца, осознавать нужные взаимосвязи... Но что это за режиссер, который во время спектакля критикует актеров, совершенно не давая им возможности вжиться в роль? Да и на «спектакле» пианиста работает уже только ведущий режиссер, напоминающий темам порядок их вступления, предупреждающий в более сложных переходах, в каком месте, например, повернуть в другую сторону и т. д.»¹

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 сказывается 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 нарочитый, 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. Педагог должен вести с ними систематическую и упорную борьбу, чутко применяясь к индивидуальности каждого ученика, внимательно и вдумчиво анализируя причины каждой постигшей его неудачи.

Важно прежде всего как можно лучше подготавливать

¹ Йожеф Гат. Техника фортепьянной игры. Москва—Будапешт, 1957, стр. 60.

учеников к концертам и не выпускать их с «сырыми», «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 процесса публичного выступления. Вместо того чтобы расспрашивать ученика перед выступлением, не волнуется ли он, как это делают некоторые «заботливые» педагоги, необходимо мобилизовать его волю на то, чтобы он сумел донести до слушателей исполнительский замысел, не потеряв при этом ни основной нити музыкального повествования, ни деталей. И сам ученик, вместо того чтобы мучить себя преждевременными страхами — не случится ли с ним на эстраде «катастрофы», должен сосредоточить свое внимание на том, чтобы как можно лучше сыграть произведение.

Большое значение для устранения чрезмерного волнения имеют частые выступления. Известно, что даже самые опытные исполнители после долгого перерыва в концертной работе, как правило, волнуются значительно больше, чем в период систематических выступлений. Вместе с тем и самые робкие ученики, если им приходится играть часто, начинают чувствовать себя на эстраде значительно увереннее. Таким образом, дело заключается прежде всего в том, чтобы обеспечить ученику возможность часто выступать перед публикой. Ограничиваться в этом отношении положенными выступлениями на вечерах в музыкальном учебном заведении, разумеется, нельзя. Необходимо, чтобы ученики систематически играли в шефских концертах, на вечерах в общеобразовательной школе и т. п. Но и этого недостаточно. Важно, чтобы педагог предоставил им возможность как можно чаще исполнять в классе, используя для этого не только сочинения, находящиеся в работе, но и пройденные ранее. При этом педагог должен постепенно приучать ученика сразу включаться в образ произведения, вызывать в себе нужную эмоциональную настройку, достигая полной сосредоточенности в процессе игры и т. д. Для развития исполнительских навыков полезно иногда начинать урок с того сочинения, которое ученик может сыграть в относительно законченном виде. Слушая исполнение такого сочинения, полезно отойти в другой конец класса — это и ученика больше настроит на «концертный лад», и педагогу даст возможность лучше охватить исполнение в целом.

Работа над репертуаром

В быту учащиеся довольно часто говорят, что они «отыграли» на зачете то или иное произведение. Это выражение довольно точно передает действительное положение дела потому, что обычно, исполнив публично какую-нибудь пьесу, уча-

щиеся к ней больше не возвращаются, сплошь и рядом даже не думают о том, чтобы хоть раз сыграть ее «для себя».

Между тем подобная практика никак не может быть названа рациональной. Прежде всего, исполнение ученика редко бывает вполне совершенным. Обычно остается немало погрешностей, которые следовало бы исправить и работа над которыми могла бы принести большую пользу. Кроме того, важно уже в детском возрасте позаботиться о накоплении хотя бы небольшого репертуара. Исполнитель, приучившийся «иметь в пальцах» некоторое количество произведений, выгодно отличается от исполнителя, который всегда только учит произведения с тем, чтобы потом тотчас же их забыть. Первый из этих исполнителей значительно скорее приобретает ту свободу и законченность, которая отличает зрелого артиста от неопытного ученика. Кроме того, у исполнителей, имеющих репертуар, в работе над ним значительно быстрее развивается пианизм, память, выдержка, накапливается опыт работы над отделкой произведения.

Работа над репертуаром, разумеется, не должна занимать много времени. В первые годы обучения следует повторять только отдельные произведения. Впоследствии их количество надо постепенно увеличивать.

ГЛАВА X

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 также отличен от успеха подлинного, действительного, как позолота от драгоценного металла. Педагоги-честолюбцы 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. Глядишь, 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 заботу о

¹ К. Д. Ушинский. Собрание сочинений, том 2. М.—Л., 1948, стр. 339—340.

сованность делом, при которой высокая степень осознания ответственности стоящих задач органически сочетается с чувством любви к своей работе, к искусству, к ученикам. Этот стимул ведет к подлинному успеху в педагогической работе, к тому, что педагог не отказывается от «грудных» 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 жизнь становится наполненной, содержательной, ему легче становится преодолевать трудности, стоящие на пути. Такой педагог, как ни покажется это парадоксальным, с возрастом все больше 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 непременным посетителем концертов учащихся, его всегда увидишь на методических докладах сидящим в первых рядах и жадно ловящим каждую мысль лектора. Поистине 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 первопричины всех явлений и почаще задаваться вопросом «почему?», он 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 расгульные музыканты, так содержательна литература, изучаемая в классе, что каждый соприкасающийся со всем этим, если он только начнет серьезно задумываться над возникающими проблемами, не сможет остаться безучастным, незаинтересованным наблюдателем.

Анализ педагогического процесса, рождающий интерес к нему, неразрывно связан с критическим отношением педагога к своей работе. Выработанная долгим самовоспитанием привычка оценивать свои достижения и неудачи на педагогическом поприще — необходимое условие успешного совершен-

ствования 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. Счастлив тот, 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, большому 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 критикуемого, неумении его понять мотивы критики и найти в ней рациональное зерно. Нет сомнения в том, что педагоги такого рода причиняют сами себе значительный вред, лишают себя фактически действенной 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 сомневающихся, не верящих в свои силы, и этим, конечно, вредящих своей работе. Борьба с таким недостатком должен прежде всего сам педагог. Наиболее действенное средство для его преодоления — переключение психоанализа с отрицательных явлений на положительные, стремление осознать причины не только неудач, но и своих успехов — они всегда имеются, даже в периоды «незвездия», 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 чле-

нов. Чуткое и доброжелательное отношение со стороны коллектива и в первую очередь коллег-педагогов создает хорошую трудовую атмосферу, благоприятствующую поднятию тонаса всей педагогической деятельности.

Работа за инструментом и другие факторы, способствующие совершенствованию педагогического мастерства

Одно из важных средств повышения педагогом своего 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 глубже и интереснее того, кто сам произведение не играл (при прочих равных условиях). Высказывая это соображение, хотелось бы предостеречь и от сужения педагогического репертуара кругом излюбленных педагогом сочинений, которые он сам некогда успешно исполнял. На практике иной раз приходится наблюдать, что педагог из года в год дает одни 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 вообще 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 — увь! — у начинающих предаваться благодушной самоуспокоенности к этому примешивается боязнь уронить свое достоинство. В этих случаях особенно важно, чтобы на помощь пришел коллектив. Инициативные его члены должны организовать лекторий, циклы 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 вока-

листам и инструменталистам. Во всех этих случаях не только проводится общественно полезное мероприятие, но и будет разворачиваться столь необходимая для успеха работы учебного заведения исполнительская деятельность его педагогов.

Повышение мастерства требует от педагога неустанного расширения знаний во всем, что касается его работы; оно немислимо без живого интереса ко всему новому, появляющемуся в своей специальной области. Хороший педагог внимательно следит за появляющимися изданиями новых сочинений и переизданиями старых. Некоторые педагоги имеют обыкновение при ознакомлении с новой педагогической литературой выписывать себе в особую тетрадь краткие данные о произведении, которое привлекло их внимание, — автора, название, примерный класс, основной характер и т. п., иногда даже начальные такты. Такую репертуарную тетрадь, выросшую в целую книгу, имела, например, В. Ю. Зограф-Плаксина, основательница и многолетний директор музыкального училища при Московской консерватории. Трудно переоценить значение подобных, «для себя» сделанных репертуарных списков. Каждый педагог сможет легко оценить их пользу, когда ему придется составлять индивидуальные планы для учеников своего класса. При таком методе работы, который очень хочется рекомендовать молодому педагогу, несравненно быстрее запоминаются новые сочинения и обогащается репертуар педагога.

Работа над повышением педагогического мастерства предполагает неустанную заботу о расширении своего политического и культурного кругозора — посещение концертов, чтение книг по искусству, исполнительским проблемам, общим и специальным вопросам педагогики, участие в методической работе учебного заведения.

ПРИЛОЖЕНИЕ

НАЧАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Ответственность
начального этапа
обучения.
Музыкальное
развитие ученика.

Давно миновали времена, когда было распространено заблуждение, будто музыкальное обучение детей можно доверить едва умеющему играть любителю, когда пред-
рассудок, что «начальным основаниям можно у всякого учиться» был «почти у всех один» (из старинного фортепьянного руководства, изданного в России в конце XVIII века). Художественное воспитание ребенка справедливо считается у нас ответственным 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 особенно неприятным 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 фортепьяно. 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 благоприятствовал общепринятый начальный репертуар. Он состоял преимущественно из малосодержательных инст-

руктивных 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 пианизма 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 вслушиваться в музыкальную речь, проникать в ее смысл и строение, распознавать качество звучания. Слуховое воспитание ученика должно осуществляться на материале художественном, доступном и интересном для ребенка. Лучше всего с этой целью использовать народные, детские и массовые песни советских композиторов. Этот материал можно заимствовать из различных песенных сборников для ребят школьного и дошкольного возраста. Сначала следует выбирать песенки самые простые, вроде: «На зеленом лугу», «Жили у бабуся», «Петушок». Разучивать песни надо со словами. Благодаря этому у ребенка повысится интерес к занятиям, а главное ему станет более ясным музыкальный смысл песен (естественно, что текст должен быть подходящим для детей).

Разучивая по слуху песни, надо добиваться того, чтобы они были спеты ребенком чисто, ритмично и с элементарной выразительностью. Преувеличенные, «сделанные» оттенки здесь, как и везде, неуместны. В процессе разучивания песни надо постепенно 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.

Знакомство с инстру-
ментом. Посадка.
Первые навыки
звукоизвлечения

Наряду с разучиванием песенок, что является на самом раннем этапе обучения ос-
новой для художественного воспитания и
развития слуха ученика, желательно с первых же уроков на-
чать знакомить его с инструментом. Надо в общих чертах
рассказать об устройстве фортепьяно, что всегда интересует
детей, показать клавиатуру и характер звучания среднего,
высокого и низкого регистров, играя на инструменте подходя-
щие пьески и предлагая ученику самому попробовать и по-
слушать звуки различной высоты. При этом следует разъяс-
нить, что означает понятие «выше» и «ниже». На первых же
уроках ученик выучивает названия звуков — до, ре, ми, фа,
 соль, ля, си. Ориентиром для нахождения их служат черные
клавиши (группирующиеся по две и по три). Желательно,
чтобы при помощи последних ученик научился находить бе-

4, 5, 6 нот.

лые 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 «аршин 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 каблук. 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 сознания ученика второстепенными моментами, а останавливаясь лишь на самом существенном, на важнейших недостатках. Так, скульптор сперва высекает общие контуры фигур и только потом переходит к отделке деталей.

В прежние времена педагоги обычно начинали изучение навыков звукоизвлечения 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 4-му и, наконец, к 1-му и 5-му пальцам); эти упражнения играют поочередно правой и левой рукой.

Путь от *non legato* к *legato* рационален потому, что воспитывает у ребенка с первых же шагов обучения координацию движений 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 несовер-

шенно 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 на постепенно усложняющемся материале (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 звукоизвлечения определяющим моментом служит стремление решить определенную звуковую задачу, в связи с которой и надо рекомендовать соответствующие приемы. Такой подход будет формировать мышление ученика в нужном направлении, воспитывать у него правильное понимание соотношения художественной цели и средств, необходимых для ее достижения.

Подбирание песен

Когда ребенок начнет овладевать извлечением отдельных звуков, полученный навык надо применить для подбирания разученных по слуху песенок. Для детей с неразвитым слухом эта задача будет нелегкой. Чтобы ее облегчить, полезно приучать ребенка пропевать искомый звук и вслушиваться — лежит ли он «ниже» или «выше» исходного. 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 слуха и свободы ориентировки на клавиатуре.

Подобранные песенки полезно транспонировать в одну-две тональности.

Подбирание 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 эпизодов, либо передавая более низкие звуки в левую руку и более высокие в правую (эти принципы распределения рук положены советскими композиторами и методистами в основу переложений песен в ряде сборников для начального обучения).

После того как ребенок подберет некоторое количество песенок одним пальцем, можно переходить к исполнению *legato* нескольких звуков. Параллельно полезно играть упражнения на связывание двух, затем трех, четырех и пяти звуков.

Звук.

Далеко

Обучение нотной грамоте

Когда музыкальное и слуховое развитие детей будет хотя бы в минимальной степени направлено по верному пути и они овладеют элементарными навыками звукоизвлечения, можно начать знакомить их с нотной записью. Весь описанный 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 нотоносца 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 стан. При ее помощи осуществляется постепенность в переходе от скрипичного к басовому ключу.

Понятие о различных размерах — двудольном, 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 большие и меньшие четвертей отсчитываются во время исполнения песни, причем выясняется, сколько они заключают в себе четвертей или сколько их умещается в четверти. Таким образом ученик знакомится с половинами и восьмыми. Определив все длительности, в записанной мелодии проставляют тактовые черточки (исходя из ударных и неударных звуков). Подобное объяснение, в теоретическом отношении, конечно, поверхностное, практически на первое время оказывается вполне достаточным. Впоследствии, по мере интеллектуального развития ученика, ему надо пояснить сущность дела более обстоятельно. Некоторые педагоги, впрочем, умеют и детям, не знающим еще дробей, ясно рассказать о записи ритма (при этом используется деление яблока или куска бумаги на части).

В методическом отношении весьма важно, чтобы нотная запись была воспринята учеником как средство для фиксации музыкально осмысленных звукоочетаний. Поэтому при ее изучении надо все время отталкиваться от имеющихся у ребенка слуховых представлений и вначале заносить на бумагу известные ему сочинения — практически это будут разученные с ним песни. Таким образом, песня, которую вначале изучают по слуху и исполняют голосом, а затем подбирают на инструменте, служит 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 обучения.

Наиболее распространенные у нас пособия для начального обучения в первых классах: «Школа игры на фортепьяно», составленная Э. Кисель, В. Натансоном, А. Николаевым и Н. Сретенской под редакцией А. Николаева, «Сборник фортепьянных пьес, этюдов и ансамблей для начинающих», составленный С. Ляховицкой и Л. Баренбоймом и «Юный пианист» — песни, пьесы, этюды и ансамбли для начальных классов детских музыкальных школ, составление и редакция Л. Ройзмана и В. Натансона. Помимо того, пользуется известностью ряд авторских сборников: А. Гедике, Е. Гнесиной, Д. Кабалевского и других. Ценный материал содержат «Пьесы для фортепьяно на народные темы» (составление и редакция Б. М. Розенгауз).

Первые три руководства отличаются друг от друга выбором материала (хотя в них встречаются и повторения одних и тех же пьес), структурой, литературным текстом. Школа под редакцией А. Николаева, как это принято в пособиях такого рода, содержит краткие замечания о методике начального обучения, которые даны в связи с постепенно усложняющимся репертуаром. Песенные мелодии, а в дальнейшем легкие пьески различного характера, сонатины, вариации, полифонические сочинения чередуются с упражнениями, этюдами и ансамблями.

С. Ляховицкая и Л. Баренбойм, не ставившие перед собой задачи составления школы, ограничились подбором нотного материала, который они распределили в трех разделах: первый — мелодии и пьесы, второй — упражнения и этюды, третий — ансамбли. Особенно содержателен в сборнике песенный раздел.

Составители «Юного пианиста», как они сами пишут в предисловии, «поставили перед собой задачу ознакомить советскую педагогическую общественность с новыми инструктивными произведениями советских композиторов, написанными для настоящего издания, а также сделать доступными многие

известные, давно не переиздававшиеся сочинения». Много внимания в сборнике уделено ансамблевому разделу. Содержательно написаны методические замечания.

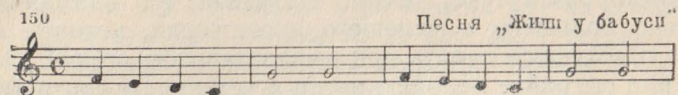
При наличии у этих руководств целого ряда индивидуальных особенностей во всех них отчетливо сказалось единство принципиальных методических воззрений, характерных для современного этапа советской фортепьянной педагогики. Это — воспитание ребенка в духе подлинного демократизма, социалистического патриотизма и интернационализма, что ярко проявляется в народнопесенной основе педагогического репертуара, опоре на искусство русского народа и народов других республик Советского Союза, а также различных стран мира. Это, далее, — забота о художественной стороне развития ученика, стремление отобрать с самого же начала репертуар содержательный и разнохарактерный, познакомить 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 самодовлеющего значения, а подчинен задачам общемusыкального воспитания ученика. Отметим в данной связи явную тенденцию к полифонизации ткани и равномерному развитию обеих рук. В этом отношении типичны не только многие песенные обработки, но и ряд этюдов (например, «Азбука» Е. Ф. Гнесиной).

Единство методологической основы и ее передовой характер, проявившиеся в современных советских руководствах для начального обучения, обнаруживаются еще более резко при сопоставлении их с прежними пособиями по игре на фортепьяно. В качестве примера можно взять школу Бейера. В ней есть, правда, и некоторые достоинства — недаром на протяжении десятилетий она пользовалась большим распространением и выдержала множество изданий. Автор использует привлекательные для детей пьески, в том числе и народного характера, он стремится скрасить упражнения введением аккомпанемента педагога. Но как беден художественный материал школы по сравнению с нашими руководствами, какой относительно малый удельный вес занимает в ней народная музыка! Как сухи упражнения, каким примитивизмом веет от приданного им сопровождения, как однообразны они в регистровом и тональном отношении! Поистине достаточно бросить даже беглый взгляд на школу Бейера, чтобы убедиться, насколько наша советская методика ушла вперед.

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. Надо обратить его внимание на то, что мелодия — это не ряд обособленных звуков, но определенная последовательность звуков, связанных между собой в единое целое. Иными словами, с самого же начала надо воспитывать линейное восприятие мелодии. Это важно потому, что вначале 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 движутся, «текут» все остальные звуки. Например, в песенке «Жили у бабуся» такими звуками в двух начальных фразах будут первые половинные *соль*:

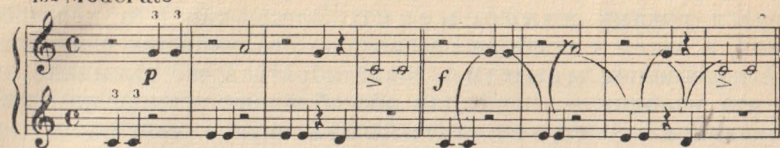


Чтобы помочь начинающему более целно представить инструментальную мелодию, иногда полезно ее подтекстовать. Педагог Н. А. Сретенская рассказывает, что, работая с учеником над пьеской Ан. Александрова «Дождик накрапывает», она долго не могла добиться осмысленного исполнения, пока ей не пришла в голову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

Ан. Александров. „Дождик накрапывает“

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

В песнях, исполняемых поочередно 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 152 авторскую запись с последующим неверным исполнением пьесы, которое часто приходится слышать).



Уже при разучивании песен, исполняемых 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, исполняемых на одном дыхании.

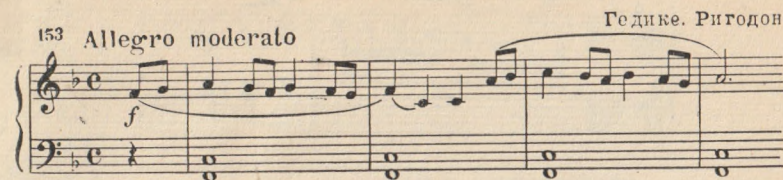
Вспомогательным приемом, помогающим объяснить членение мелодии, служит аналогия со словесной речью. Выберите песню, в которой отчетливо выражено совпадение текстового и музыкального членения, и предложите ученику продекламировать текст песни. Обратите его внимание на остановки большего и меньшего протяжения, 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 бабуся».

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 нотах) 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 излишней.

После однопольно изложенных песен ученик переходит к пьескам, в которых мелодия сопровождается несложным ак-

компанементом, вначале нередко в виде басовой квинты. Примером такого рода может служить Ригодон Гедике:



Напевный, чинный по характеру, этот танец труден своей фразировкой. Его мелодия образована из повторения ритмически однородных групп — две восьмые и четверть; «устремление» в них надо сделать к более долгому звуку, приходящемуся на сильных долях такта. Однако смысловая значительность этих долгих звуков в различных группах различная — на первой доле они должны быть более опорными. Типичная ошибка учеников при исполнении подобных групп (не только в этом, но и во многих других сочинениях, например, в «Этюде» Гедике № 22 соч. 36, 1 тетрадь, такты 8—10) — акцентирование первой восьмой. Особенно часто это встречается при *forte* и *crescendo*.

Известную трудность в Ригодоне представляет кульминация — точнее, исполнение трех верхних звуков в 12—14 тактах. Для того чтобы удалось требуемое в этом месте филирование звучности, звук *ре* надо взять достаточно полно. При извлечении же последующих звуков необходимо внимательно слушать, с какой силой звучит предшествующий звук, и сообразоваться с ним.

На первых порах детям приходится испытывать трудности при сочетании мелодии даже с таким простеньким сопровождением, как в Ригодоне, — оно звучит грубо, не удается выделить бас («перевешивает» более тяжелый 1-й палец). Для преодоления этих недостатков полезно поработать отдельно над квинтой, научиться играть ее мягко и гулко. Чтобы выделить бас, его следует также поучить отдельно, сосредоточивая на 5-м пальце вес руки. Когда это будет достигнуто, можно попробовать взять квинту, стараясь легко играть 1-м пальцем и сохранить прежнюю нагрузку на 5-м пальце. Затем надо опять поиграть одним 5-м пальцем, чтобы «закрепить» найденное ощущение, вновь взять квинту и так далее до тех пор, пока трудность не будет преодолена. Этот «метод инерции» может быть использован и в ряде других случаев.

Постепенно ученик переходит к пьесам с более сложной мелодией и развитым сопровождением, к полифоническим сочинениям, вариациям, сонатинам.

Одновременно изучаются этюды. В качестве примера рассмотрим процесс работы над следующим этюдом Гнесиной:

Гнесина. Этюд №22 (Маленькие этюды для начинающих)
154 Allegro



Мелодичный, задорный, изящный, он нравится детям и широко используется в педагогической практике.

Хорошим подготовительным упражнением к этюду может служить исполнение пассажа первого 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 единством мелодической линии, ровностью и четкостью звука, особенно за плавностью перехода из партии левой руки в партию правой; палец с последней клавиши первой группы шестнадцатых (в данном случае 1-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 неиграющей руки 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.

В заключение этого краткого очерка о методике начального обучения хочется подчеркнуть, что на самом раннем, как и на последующих этапах развития ученика, успех педагога в значительной мере определяется живым, горячо заинтересованным отношением к делу. Неустанно совершенствовать свое мастерство, обновлять методы работы, искать для каждого ученика наилучшие пути раскрытия его индивидуальности необходимо при обучении ребенка не в меньшей степени, чем взрослого. Лишь такое творческое отношение педагога к стоящим перед ним задачам достойно большого дела — музыкального воспитания нашей замечательной советской детворы.

СПИСОК ОСНОВНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс, кн. II. М.—Л., 1947.
- Варенбойм Л. А. Фортепьянная педагогика, ч. I. М., 1937.
- Бах Иоганн Себастиан. «Клавир хорошего строя». Обработал и пояснил с присоединением примеров и указаний для изучения современной техники фортепьянной игры Ферруччио Бузони, ч. I. Новое издание под редакцией и с дополнениями Г. М. Когана. М.—Л., 1941.
- Beseler H. Das Klavierspiel. Musikalische und technische Hinweise für Künstlerisches Uben. Kassel, 1955.
- Бетховен Л. Сонаты для фортепьяно в 4-х томах. Редакция А. Б. Гольденвейзера, т. I. М., 1955 (примечания).
- Буховцев А. Руководство к употреблению фортепьянной педали. М., 1886.
- Вицинский А. В. Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. «Известия Академии педагогических наук РСФСР», вып. 25, 1950.
- Гат И. Техника фортепьянной игры. Будапешт—Будапешт, 1957.
- Гельман Э. Педализация в процессе обучения игре на фортепьяно и способы ее обозначения. М., 1954.
- Геника Рост. Из консерваторских воспоминаний (1871—1879). «Русская музыкальная газета», 1916, № 40.
- Гнесина Е. Подготовительные упражнения к различным видам фортепьянной техники (пособие для педагогов и учащихся). М.—Л., 1940.
- Гнесина Е. Фортепьянная азбука (методическая записка). М., 1954.
- Гофман И. Фортепьянная игра. Вопросы и ответы. М., 1938.
- Дулова-Зюграф А. Мои воспоминания. «Музыка», 1912, № 70.
- Коган Г. У врат мастерства. М., 1958.
- «Мастера советской пианистической школы». Очерки под ред. А. А. Николаева. М., 1954.
- Martienssen C. A. Zur Methodik des Klavierunterrichts. Leipzig, 1951.
- Нейгауз Г. Об искусстве фортепьянной игры. М., 1958.
- «О музыкальном исполнительстве». Сборник статей под ред. Л. С. Гинзбурга и А. А. Соловцова. М., 1954.
- «Очерки по методике обучения игре на фортепьяно», вып. первый под ред. А. А. Николаева. М.—Л., 1950.
- «Психология техники игры на фортепьяно». Две статьи Березовского и Бардаса. Перевод А. С. Шевеса. Редакция, примечания и предисловие Гр. Прокофьева. М., 1928.
- Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя-пианиста. М., 1956.
- Савинский С. Леонид Николаев. Пианист, композитор, педагог. Л.—М., 1950.
- Сафонов В. Новая формула. Мысли для учащихся и учащихся на фортепьяно. 1916.
- Серов А. Н. Критические статьи, т. IV. СПб., 1895.

- Станиславский К. С. Работа актера над собой. Собрание сочинений, т. 2. М., 1954.
- Стоянов А. Искусство пианиста. Сокращенный перевод с болгарского, предисловие и примечание С. М. Хентовой. М., 1958.
- Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.—Л., 1947.
- Фейгин М. Э. Работа над полифонией в музыкальной школе и музыкальном училище. Рукопись. Библиотека Государственного музыкально-педагогического института им. Гнесиных.
- Фейгин М. Э. Мелодия и полифония в первые годы обучения фортепьянной игре. М., 1960.
- Чайковский П. И. Переписка с Н. Ф. фон Мекк, т. 1. М., 1934.
- Шопен Ф. Письма. Перевод Анны Гольденвейзер. Под ред. А. Б. Гольденвейзера. М., 1929.
- Шапов А. Фортепьянный урок в музыкальной школе и училище. М., 1947.
- Шапов А. П. Фортепьянная педагогика. М., 1960.
- Ямпольский А. И. О методе работы с учениками. Труды Государственного музыкально-педагогического института им. Гнесиных, выпуск 1. М., 1959.
- Янкова Тамара. Клавирно искусство. София, 1959.

95 к.

