

Л. Баренбойм

ПУТЬ
К МУЗИЦИРОВАНИЮ

Издание второе, дополненное



ЛЕНИНГРАД „СОВЕТСКИЙ КОМПОЗИТОР“
ЛЕНИНГРАДСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ 1979

Баренбойм Л.

78 Путь к музицированию. Исследование. Изд. 2-е, доп.
Бар-24 Л.: Советский композитор, 1979.

352 с.

Книга доктора искусствоведения, профессора Л. А. Баренбойма посвящена проблеме начального обучения игре на фортепиано.

Исследование содержит обзор и анализ советской, а также прогрессивной зарубежной педагогики, существующих пособий и методических материалов. Автор выделяет ведущие тенденции в современной методике фортепианного обучения и, опираясь на них, формирует обобщающие принципы современной музыкально-педагогической науки.

Настоящее (второе) издание книги дополнено различными материалами и, в частности, большим послесловием, в котором анализируется новая фортепианная школа Л. Баренбойма, Ф. Брянской и Н. Перуновой (она в скором времени будет выпущена издательством «Советский композитор»). Даются практические рекомендации педагогам, которые будут работать по этому пособию.

Б $\frac{90101-689}{082(02)-79}$ 464-78

Предисловие ко второму изданию

За несколько лет, прошедших со времени выхода в свет первого издания книги «Путь к музицированию», у нас и за рубежом было опубликовано немало новых пособий по обучению начинающих игре на фортепиано. Первоначально я предполагал дать обзор этого учебного материала во втором издании моей работы, но вынужден был вскоре отказаться от такой мысли. И вот по какой причине: объем книги нельзя было значительно увеличивать, а мне представлялось более важным включить в нее разбор новой школы игры на фортепиано, созданной мною совместно с Ф. Д. Брянской и Н. Н. Перуновой.

Таким образом, во втором издании книги текст ее оставлен без изменений. Но к книге добавлено обстоятельное Послесловие, которое можно было бы озаглавить «Советы педагогу, как строить занятия с ребенком по школе „Путь к музицированию“».

Что же касается новых советских и зарубежных руководств, предназначенных для фортепианного обучения детей, а также иностранных пособий, которые по разным причинам не были рассмотрены в нашей книге, то ко всему этому мы надеемся вернуться в будущем.

Л. Баренбойм

Увы, среди педагогов музыки еще имеются люди, рассматривающие свою задачу только как обучение навыкам ремесла... В свое время основателю Петербургской консерватории А. Г. Рубинштейну пришлось отказаться от директорства, ибо ему не по силам было бороться с кругом сторонников идей мелко понимаемого профессионализма.

Б. АСАФЬЕВ

Будь я диктатор, я изъял бы из словаря термин «упражнение» и заменил его «музицированием».

А. ШНАБЕЛЬ

Только то обучение является хорошим, которое забегают вперед развитию...

Л. ВЫГОТСКИЙ

Введение

1

В книге «Путь к музицированию» пойдет речь о начальном периоде обучения ребенка игре на фортепиано и о его музыкальном воспитании в течение этого периода. Мне всегда казалось, что мы недостаточное внимание уделяем методике работы с начинающими, хотя и не перестаем повторять, что первоначальные фортепианные и общемузыкальные занятия относятся к дальнейшим, как фундамент к зданию, и что упущения на этом этапе нередко дают о себе знать на протяжении многих последующих лет.

Основная идея книги сформулирована в ее заголовке: задача педагога так вести малолетнего ученика, чтобы приохотить к музицированию и научить музицировать.

Сказанное не дает, однако, представления о характере или, если хотите, о жанре книги, которую держит в руках читатель. Что это? Изложение целостной системы занятий с начинающими? Отдельные методические советы и рекомендации? Размышления на музыкально-педагогические темы, в которые автор ~~пытается~~ вовлечь читателя? Экскурс в историю детской фортепианной педагогики? Критический обзор различных методов обучения?

Ответы на эти вопросы будут даны позже. А сначала — несколько слов о том, как возник замысел книги и что послужило толчком к ее написанию.

За последние годы под воздействием практики передовых педагогов, современной прогрессивной музыки, книг и статей по музыкально-педагогическим вопросам, новых психолого-педагогических и дидактических идей, высказанных в трудах по общей педагогике и психологии, произошли изменения во взглядах на методы и формы начального обучения ребенка игре на инструменте. А в методике обучения, как и в самой природе, изменения в чем-то одном обладают свойством захватывать соседние области, и, подобно кругам по воде от брошенного камня, они, эти изменения, распространяются в разные стороны.

Отразилось ли все это на наших учебных пособиях, по которым проводится начальное фортепианное обучение? На мой

взгляд, не отразилось или же сказалось в самой незначительной степени, и пособия наши в своих основных принципах не претерпели существенной модификации¹. Я вовсе не хочу сказать, что эти учебные пособия плохи. Они сыграли весьма положительную роль в нашей педагогической практике и в истории нашей детской фортепианной педагогики. И сейчас они помогают нашей фортепианно-педагогической работе, так как содержат, как правило, хорошо подобранный материал для обучения. Но по своему построению, по задачам, которые в них поставлены, по методическим приемам, а частично и по характеру помещенного репертуара они не соответствуют нынешним требованиям музыкальной педагогики и поэтому на наших же глазах устаревают. В чем причина этого? В самой общей форме можно ответить так: они не помогают педагогам и не «заставляют» их строить работу с ребенком по методу «развивающего обучения», разработанному нашей общей педагогикой и давно уже — осознанно или интуитивно — используемому передовыми педагогами-музыкантами.

Конечно, пытливый, умный, талантливый педагог и по устаревающим или даже устаревшим учебным пособиям нередко умеет заниматься с ребенком инициативно, интересно и — в лучшем смысле этого слова — по-современному. Что же касается широкой массы педагогов, то они нуждаются в таких учебных пособиях, которые способствовали бы тому, чтобы они, педагоги, отошли от трафаретных, а то и рутинных приемов обучения, и которые повели бы их, все разъяснив, по новому пути. С годами я все больше и больше убеждаюсь в огромной роли учебных пособий для массовой детской музыкальной (в том числе фортепианной) педагогики, роли, в какой-то мере недооцениваемой. А ведь эти пособия проникают в самые глухие уголки страны, ими пользуются сотни тысяч детей, они не минуют ни одного «начинающего», их нередко выучивают от доски до доски, они формируют податливое музыкальное сознание ребенка.

Я отдавал и сейчас отдаю себе отчет в том, что критиковать учебные пособия — не велика хитрость. Трудно, очень трудно их создавать. Мне представлялось поэтому делом безответственным указывать на недостатки учебных пособий (в том числе и того, в составлении которого я принимал участие в конце сороковых годов), не обратившись самому к написанию но-

¹ Включаю сюда и «Сборник фортепианных пьес, этюдов и ансамблей для начинающих» С. Ляховицкой и Л. Баренбойма, о чем я писал еще в 1967 году (см.: «Советская музыка», 1967, № 12).

вой школы фортепианной игры. Поэтому несколько лет назад я с группой моих учеников — сотрудников тогдашней кафедры истории и теории фортепианного исполнительства и педагогики Ленинградской консерватории — решил приняться за создание такого пособия.

Как следовало приступить к такой работе? Перефразируя слова С. Маршака об учебных книгах, можно было бы сказать, что хорошая фортепианная школа не возникнет внезапно и сама по себе. Ее нужно подготовить исподволь, спокойно и без спешки. Лучше всего, казалось мне, пойти по пути, аналогичному тому, который выбрал в свое время Л. Н. Толстой, когда задумал написать «Азбуку»: он предварительно много лет изучал русские и иностранные книги, написанные для народа, произведения народного творчества и ряд других материалов. И мне представлялось нужным поступить так же: прежде всего критически изучить практику начального фортепианного обучения и используемый при этом материал как у нас, так и в зарубежных странах и лишь затем, опираясь на передовой опыт советской фортепианной методики, общей педагогики и психологии, сделать попытку создать новую фортепианную школу. В результате такой работы я предполагал написать развернутые тезисы, которые после обсуждения могли бы лечь в основу запланированного нами пособия. Адресатом этих тезисов должна была стать группа авторов новой школы, которую мы предполагали назвать так же, как и эту книгу, — «Путь к музицированию».

Но задуманные тезисы разрастались и становились все подробнее. И в процессе работы над ними у меня возникла мысль о том, что рассуждения мои, быть может, представят и сами по себе некоторый интерес для педагогов, работающих с детьми, и — что было бы особенно важным — послужат материалом для дискуссий. Вот тогда я решил оформить свои размышления, анализы и описания в виде книги.

2

Иные педагоги-музыканты, если они не идут вслед за временем, не развиваются, не пополняют свою работу новыми чертами, становятся жертвами догматического и рутинного мышления: привыкнув обучать ребенка — порой с некоторым внешним, сиюминутным успехом — каким-то одним, раз и навсегда установленным способом, они в конце концов проникаются

внутренним убеждением, что этот-то метод, эта сумма приемов лучшие из возможных. Они обычно и в спор не вступают, но полагают, что методические усовершенствования и новшества, не совпадающие с тем, что они делают, — «от лукавого». Не этих ли педагогов имел в виду Б. Л. Яворский, написав в одном из писем, что «на заседаниях [они] со всем соглашались, а в быту делают по привычной... сноровке все отправления педагогического обихода»?¹ Учителя эти обычно полны тем упрямым самодовольством, которое тот же Яворский в неопубликованных «Заметках по различным педагогическим вопросам» рассматривал как «признак прекращения развития организма в связи с прекращением интереса к явлениям вне их отношения к своей личности...»² «Оседлав» тот или иной метод, такой самовлюбленный педагог победоносно гарцует, уверенный в своем превосходстве надо всем и надо всеми.

Хотя некоторые учителя-рутинеры умеют порой показать эффектные результаты своей работы (и ученики их награждают репликами: «здорово играет!», «крепко играет!», «активно играет!», «все выходит» и т. п.), но ни педагогами, ни воспитателями в высоком смысле этих слов их не назовешь прежде всего потому, что они... безлики: микробы самодовольства, догматизма и рутины исподволь уничтожали их личность или не дали ей раскрыться. А ведь истинная педагогика всегда, всюду, на всех этапах — творчество, личное творчество. Я полностью солидарен с Л. Кабо: «Педагогика движется личностями. Как литература не существует вне конкретных имен, так и педагогика — это множество людей, в ней растворенных. Унифицировать в педагогике ничего невозможно...»³ Само собой разумеется, что сказанное о творческом характере педагогического процесса и о личности учителя вовсе не избавляет музыкально-педагогическую науку от необходимости разрабатывать, анализировать и детально проверять на опыте различные системы обучения в их вариантах.

К книге по музыкально-методическим вопросам, обращенным к широким кругам педагогов, могут быть предъявлены разные требования. Но одно представляется обязательным: она должна расширять горизонт читателей, а не сужать его, кон-

¹ Яворский Б. Воспоминания, статьи и письма. Составление и редакция И. С. Рабиновича. Т. 1. М., «Музыка», 1964, с. 385.

² Центральный музей музыкальной культуры им. Глинки (ЦММК), ф. 146, ед. хр. 4840, л. 10.

³ Кабо Л. Жил на свете учитель. — «Литературная газета», 1968, 25 сентября.

центрируя внимание на «единственно возможном» методе; указывать предпочтительный путь работы, но не рассматривать его как нормативный.

И, быть может, самое важное: такая книга должна поставить своей целью «расколдовать» педагогов от сна, в который их так часто погружает, если воспользоваться сказочным образом Гофмана, злая фея Рутинна.

Обратившись к начальному обучению, я мог построить свое исследование, адресованное педагогу-практику, по-разному. Мог указать тропу-дорожку, по которой легче и быстрее, с моей точки зрения, дойти до цели: разложить все и вся по полочкам; дать ряд практических советов о том, «что надо» и «чего не надо» делать, опирающихся на личный опыт и на изучение фортепианно-методических проблем; а то, как иной раз поступают, мог расписать весь путь поурочно (все «разжевано», и читателю остается лишь сделать глотательное движение). Но такая жесткая регламентация, не требующая активного соучастия читателя и к тому же не дающая ему для этого простора, способна лишь убаюкать его воображение, интерес к экспериментированию и критическую мысль. Глянешь, и злая фея Рутинна тут как тут! Прав, конечно, Г. Нейгауз: «Хрестоматийная методика, дающая преимущественно рецептуру, так называемые твердые правила, пусть даже верные и проверенные, будет всегда только примитивной, первоначальной, упрощенной методикой, нуждающейся поминутно при столкновении с реальной жизнью в развитии, додумывании, уточнении, оживлении, — одним словом, в диалектическом преобразовании»¹.

Мог быть и иной путь: ограничиться изложением общих фортепианно-педагогических принципов и предоставить каждому читателю самому искать практические методы их претворения в жизнь. Методисты иной раз так и поступают. Они порой не желают считаться с тем, что пропаганда в общей форме хороших идей — «развивайте ладовый слух!» (но как?), «воспитывайте творческое начало!» (но каким путем?), «учите играть с листа!» (но каким способом?), «приучайте к самостоятельности!» (но как это сделать?) — пользу приносит небольшую, несравнимо меньшую, чем характеристика различных путей, какие можно было бы избрать для практического осуществления задуманного. Прочтет читатель-педагог, сверх меры перегруженный текущей работой (ему порой и осмотреться некогда!), некие верные общие истины, но, не зная, как их использовать на практике, и не имея для этого музыкального

¹ Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. М., Музгиз, 1958, с. 74.

материала, равнодушно пройдет мимо и проследует дальше многократно хоженной дорогой. И откуда ни возьмись, снова кружит над ним злая фея Рутинна.

Возможен и третий путь. Охарактеризовать рекомендуемую гибкую и пластичную систему занятий, основанную на тех или иных принципах, указать направление работы и варианты различных практических приемов, предусмотреть то, чего не следует делать, и положиться на чуткость читателей, которым дается план действий, но за которых автор вовсе не провел всей работы. Такой путь может оказаться весьма плодотворным.

В книге «Путь к музицированию» я выбрал близкий, но все же несколько иной путь. Здесь делается попытка вывести читателя-педагога за пределы классной комнаты, в которой он из года в год обучает детей фортепианной игре, помочь ему познакомиться с тем, как преподавали и преподают в XX веке другим педагогам — у нас и во Франции, в Веймарской Германии, Германской Демократической Республике и Федеративной Республике Германии, в Венгрии и в Соединенных Штатах Америки, в Австрии и Швейцарии, — то есть дать ему некоторое представление о сходных и непохожих практических системах начального фортепианного обучения. Ведь и в области музыкальной педагогики «всякая нация может и должна учиться у других»¹.

Задачу книги я вижу в том, чтобы путем широкой информации, критического анализа нового или малоизвестного материала, сопоставления или «столкновения» разных педагогических идей и методических приемов попытаться расширить кругозор читателя и научить его анализировать, искать и экспериментировать.

И одновременно весь этот материал послужит подготовкой к созданию нового фортепианного руководства, о котором уже шла речь.

3

Как следовало поступить, чтобы с известной достоверностью уяснить самому себе и дать представление читателю о господствующих в различных странах системах обучения начинающих фортепианной игре? Познакомиться с учебными программами? Но далеко не во всех странах существуют такие программы,

¹ Маркс К. Капитал. Предисловие к первому изданию (Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения. Т. 23. М., Госполитиздат, 1960, с. 10).

а там, где они имеются, они обычно сухи, схематичны и способны дать лишь весьма приблизительное и слишком общее понятие о самом методе или методах работы педагогов. Обратиться к фортепианно-методической литературе? Ее немало, но чаще всего она отражает индивидуальный — порой яркий и интересный — опыт автора книги или статьи. К тому же между тем, что пишут о методах занятий и что хотят сделать, с одной стороны, и тем, что происходит в массовой музыкальной практике — с другой, не так уж редко обнаруживается пропасть. Конечно, не следует пренебрегать ни программами, ни методической литературой, и все это не должно выпадать из поля зрения исследователя. Но мне представляется, что основной материал для изучения фортепианно-педагогической практики дают фортепианные школы, по которым учат детей. Конечно, и к школам в какой-то мере можно отнести справедливое замечание австрийского педагога Э. Прейснера: «...Записанные методы обычно дают несовершенное представление о практике»¹. Но вместе с тем школы, особенно детально разработанные, представляют возможность понять как общие методические принципы, лежащие в их основе, так и конкретные практические пути, по которым ведут ребенка со ступеньки на ступеньку. К тому же об очень многом говорит самый музыкальный материал, помещенный в школе, его отбор, порядок и замечания к его разучиванию. Проанализировав предварительно несколько разнохарактерных школ, я убедился, что, как правило, по ним можно судить о том направлении в практической работе с малолетним учеником, сторонником которого является автор пособия и по которому он рекомендует следовать педагогу.

Вот почему эта работа — прежде всего книга о фортепианных школах XX века, главным образом, последних десятилетий. *Описанию этих школ (а оно в отношении большинства зарубежных пособий оказалось необходимым, ибо читатель их не знает и, как правило, не имеет возможности с ними познакомиться) и их методическому анализу уделено в книге наибольшее место. Хочу надеяться, что даже при описаниях подобных руководств голос автора будет явственно слышен в самой компоновке материала, в отборе того, что представляется наиболее примечательным (и с позитивной и с негативной стороны), и, наконец, в попутных аналитических замечаниях, выходящих порой за рамки рассматриваемой школы.

¹ Preussner E. Allgemeine Musikerziehung. Heidelberg, Quelle und Meyer, 1959, S. 92.

Читатель обратит, вероятно, внимание на то обстоятельство, что одним пособиям уделено много, порой даже очень много внимания, другим — совсем мало. Это вызвано двумя разными причинами. Сравнительно немного места занимает раздел, посвященный советским школам, — только потому, что здесь я мог отказаться от подробных описаний, так как все эти школы хорошо известны читателям, и ограничиться анализом и общей характеристикой. Тем зарубежным руководствам, авторы которых пытаются проложить новые пути в обучении, уделяется, естественно, значительно больше внимания, чем тем, которые не вносят в систему обучения чего-либо существенно нового и примечательного. Сколь ни велико количество зарубежных школ, рассмотренных в книге, охватить пособия многих стран я пока что возможности не имел. Этот пробел я хочу оговорить и как пример того, что не получило отражения в книге, назову английские, итальянские, болгарские и румынские фортепианные школы.

Предвижу ряд вопросов читателей. Не переоцениваю ли я значение учебных пособий для практики музыкально-педагогической работы? Не противоречу ли самому себе, сначала подчеркнув роль личности педагога в обучении, а теперь как будто забыв об этом?

Конечно, в работе с ребенком многое, очень многое зависит от педагога. Не побоюсь сказать, что талантливый педагог, пользуясь посредственной школой, может порой отлично обучать, хотя такое пособие (особенно его музыкальный материал) будет ему мешать. Знаю, что и по превосходнейшей школе неумный или незаинтересованный своим делом педагог будет обучать скверно. Сама атмосфера в классе и форма проведения урока также не находятся в прямой связи с учебным пособием. У одного педагога урок скучен и безлик, у другого — приносит ребенку радость; у одного — целенаправлен, у другого — лишен системы и логики; один действует напрямик, другой использует окольные пути... Отличается в процессе занятий и мера активности педагога: один помогает своему воспитаннику тогда, когда есть нужда, и не вносит поправок в тех случаях, когда это может сделать сам ребенок; другой же нетерпелив, отличается избытком активности и не ждет естественного развития и роста ученика. К тому же один учитель способен интуитивно или на основе опыта понять психологическое состояние, особенности мышления и эмоциональной сферы ребенка; другой — замкнут, не умеет и не хочет войти в мир ребенка. И порядок изучения той или другой школы у разных педагогов, да и у одного и того же педагога с разны-

ми учениками, будет разный: в одном случае школа будет пройдена от корки до корки; в другом же, если того требует необходимость, преподаватель будет возвращаться к пройденному или, наоборот, двигаться семимильными шагами и перескакивать ступеньки, вспоминая проницательные слова Г. Г. Нейгауза о том, что в работе с очень одаренными учениками «законы развития, а следовательно, какого-то постепенного накопления, остаются в силе, но проявляются совершенно иначе, чем думают педагоги, имеющие преимущественно дело с середняками»¹.

Забывать обо всем этом, конечно, не следует. И все же изучение учебных пособий позволяет, как убеждает опыт, проследить за теми методическими тенденциями, которые характерны для практики фортепианного обучения детей нашего времени. Впрочем, я хочу надеяться, что читатель со мной согласится, прочтя соответствующие главы книги.

Может возникнуть еще один вопрос, на этот раз — педагога-скептика: а для чего, собственно говоря, нужны эти сопоставления? Ведь тот метод работы и тот материал, которые оказались подходящими для одной страны, могут быть неприемлемыми для другой. Да, это так. Знакомство с различными методами нужно вовсе не для того, чтобы механически переносить их в иные условия, не считаясь ни с особенностями, ни с традициями музыкальной и музыкально-педагогической культуры. И вместе с тем знание разных путей благотворно и плодотворно: оно, и тут мне придется повторить сказанное, способно активизировать мысль педагога, приучить его к размышлениям и к поискам. А тот, кто размышляет и ищет, может, конечно, и ошибаться, но его обычно обходит злая фея Рутина.

4

В книге «Путь к музицированию», как было уже сказано, большое место уделено характеристике фортепианных школ XX века. Но это не означает, что речь в ней пойдет только об учебных пособиях для начинающих.

Здесь пора дать читателю представление об общем построении книги. Она состоит из пяти неодинаковых по объему глав. Некоторые из них до известной степени самостоятельны по своей тематике и могут рассматриваться как отдельные очерки; но вместе с тем очерки эти объединены общими педагогическими идеями, которые положены в их основу.

¹ Нейгауз Г. Цит. изд., с. 130.

Мне представлялось, что современный педагог, обучающий детей игре на фортепиано, обязательно должен быть осведомлен об основных тенденциях общей (не только фортепианной) детской музыкальной педагогики XX века. Так и названа *первая глава* книги, в которой широко использованы материалы IX конференции ИСМЕ (Международного общества по музыкальному воспитанию), проходившей в Москве в 1970 году.

Во *второй главе* рассматривается другой круг проблем. В центре внимания — фортепиано: фортепианное обучение, его особенности, достоинства и опасности; в самых общих чертах прослеживается, как на протяжении истории использовалось фортепиано в музыкальном, главным образом детском, обучении. Глава не претендует на изложение истории детской фортепианной педагогики. Здесь намечаются лишь некоторые исторические тенденции. Совсем обойти исторические проблемы я не считал возможным, ибо нельзя не согласиться с общеизвестной истиной: тот, кто пренебрегает историей и игнорирует ее материалы, осужден на повторение пройденного и уже сказанного.

О следующих двух главах — *третьей* и *четвертой*, — самых больших по объему, речь уже была: они посвящены обзору и анализу фортепианных школ.

И наконец, заключительная, *пятая глава*. Ее цель — подытожить материал книги и в лаконичной форме изложить принципы, которые, по мнению автора, должны быть положены в основу новой фортепианной школы для начинающих.

Книга заканчивается обширным *Послесловием*, в котором подробно разбирается новая школа Л. Баренбойма, Ф. Брянской и Н. Перуновой «Путь к музицированию».

Я не надеюсь на безоговорочное признание всех тех идей, которые высказаны и получили развитие в этой книге. Но если они послужат основой для дискуссий и острых споров, цель моя будет достигнута.

ГЛАВА ПЕРВАЯ

О некоторых тенденциях музыкальной педагогики XX века¹

Дать исчерпывающий анализ важнейших тенденций музыкальной педагогики нашего времени, охватив разные страны, с одной стороны, и разные виды музыкального обучения — с другой, — задача непомерной трудности. Она требует привлечения огромнейшего материала и должна стать, как и всеобщая история музыкальной педагогики, темой специального исследования.

Цель этой главы более скромная: во-первых, в ней будут проанализированы лишь отдельные тенденции, те, мимо которых не вправе проходить педагог, обучающий детей игре на фортепиано; во-вторых, самый используемый материал будет в основном ограничен одним источником — докладами, прочитанными деятелями музыкальной педагогики разных стран на прошедшей в 1970 году в Москве IX конференции ИСМЕ (для того чтобы дать общее представление о некоторых важнейших музыкально-педагогических тенденциях, доклады эти содержат достаточно сведений).

1

Важнейшая тенденция передовой музыкальной педагогики нашего времени, во многом определяющая ее методы, может быть охарактеризована как стремление достичь — совместно с общей педагогикой — гармонического развития человеческой личности, добившись равновесия «рассудочного» и «душевного». В воспитательной работе, преследующей подобную цель, не только музыканты, но и деятели других областей культуры уделяют эстетическому началу, в частности музыкальному, огромное внимание.

Формы и решения (и сама возможность решения!) этой широкой проблемы в разных странах разные, что обусловлено прежде всего социальными моментами.

¹ В основу этой главы положена моя статья «Об основных тенденциях музыкальной педагогики XX века» («Советская музыка», 1971, № 8).

Конечно же, проблема эта давняя и обращались к ней уже в глубоком прошлом. Упоминают в этой связи Аристотеля и Платона. Н. Сац предпослала своему докладу на конференции ИСМЕ эпиграф — строки из шекспировского «Венецианского купца»:

Кто музыки не носит сам в себе,
Кто холоден к гармонии прелестной,
Тот может быть предателем, лжецом,
Такого человека остерегись...

Д. Кабалевский, выражая идею современной советской музыкальной педагогики, говорил, что «главной задачей массового музыкального воспитания... является... не столько обучение музыке само по себе, сколько воздействие через музыку на весь духовный мир учащихся, прежде всего на их нравственность».

Не только музыканты, художники, актеры, литераторы, но и математики, физики, химики, естествоиспытатели призывают сегодня обратить внимание на роль душевного, эмоционального фактора в формировании ребенка или юноши, независимо от того, кем ему суждено стать — ученым или рабочим, художником или служащим.

Выйдем ненадолго за рамки музыкальной педагогики и вспомним опубликованные несколько лет тому назад заметки известного советского физика Е. Фейнберга о развитии современной науки. Среди многого другого автор статьи поставил вопрос: что привлекает современную молодежь к точным наукам? Ответ гласил: постижение истины и творчество, смелость, фантазия и ясность мысли, правдивость, красота и дух борьбы. «...В перечислении... не было одного — того, что учено называется этикой, а попросту — совестью... Наука внутри себя не содержит этического критерия». Фетишизация логического мышления способна привести молодежь «к пренебрежению этическим элементом, которому нет необходимого, естественного места в научной системе». Развив затем мысль о том, что научное творчество в определенном смысле сродни художественному, ученый пришел к выводу: «Сейчас нет никакой опасности, что молодежь отвернется от науки. Есть, однако, опасность, что она гиперболизирует значение науки и отвернется от искусства или принизит его до роли украшателя жизни. Поэтому роль искусства и литературы сейчас особенно важна»¹.

¹ Фейнберг Е. Обыкновенное и необыкновенное. — «Новый мир», 1965, № 8, с. 228, 229.

Аналогичные мысли высказывал на Московской конференции ИСМЕ и украинский математик Г. Суворов. Некоторые тезисы статьи Е. Фейнберга и основные положения доклада Г. Суворова оказываются во многом близкими и даже сходными. Оба призывают к гармонии во взаимодействии науки и искусства, без чего бурное развитие науки, характерное для нынешнего времени, может пагубным образом сказаться на культуре в ее широком аспекте «Конечно, — говорил Г. Суворов, — науке доступно все в принципе, но доступно в порядке строгой постепенности ее развития. От того, что науке сегодня совершенно недоступно, она пусть временно, но отворачивается. А человек живет в открытом мире, и если он замкнется только в его научно осмысленной части, то он растеряет все человеческое. Опасность не в том, что машины начнут думать, как человек, а в том, что человек станет думать, как машина».

Отсюда — педагогический вывод: в самом воспитании ребенка и молодого человека необходимо соблюсти стройное согласие ума и чувства. Если в былые времена в центре внимания воспитателей находилось все то, что связано с гуманитарной культурой, то в нынешние — произошел явный сдвиг к тем сторонам культуры, стержнем которых является математика. Повышенный интерес к точным наукам оказался неизбежным и предопределенным рядом обстоятельств. Но такой сдвиг не должен превращаться в крен. И это налагает огромную ответственность как на «гуманитариев», так и на естественников: сообща должны они выправить положение и не допустить перекоса, который уже начал приводить, а в дальнейшем может привести еще в большей степени к «появлению признаков эмоционального оскудения молодежи». «Конечно, — добавляет Г. Суворов (и эти слова его следует подчеркнуть), — без нужных социальных условий задачи не решить вообще. Но и при полном социальном благополучии опасность сохраняется».

В образовании детей и юношества точные науки (в частности, математика) и искусства (в частности, музыка) взаимодополняют, а не взаимоисключают друг друга. Параллели между математикой и музыкой, которым уделяется в последнее время много внимания, опираются прежде всего на ту общность логического и эмоционального, которая — в разных формах, разных степенях и по-разному опосредованная — наличествует в любом, пусть самом элементарном, математическом и музыкальном творчестве (хотя в себе самой математика «предельно точна, лишена какой-либо эмоциональности и обращена исключительно к теоретическому мышлению»).

Конечно, в математике имеет место максимальная смысловая информация, в музыке — эмоциональная. И в этом смысле они полярны. Полярными представляются они и при догматическом их изучении. При созидательном же — они схожи: максимальная творческая активность теоретического мышления математика совершенно исключена «без параллельного развития эмоциональности»; у музыканта — «максимальное развитие творческих способностей к эмоциональному» немислимо без одновременного развития способностей к теоретическому мышлению и без дисциплины мысли.

Эти рассуждения привели советского ученого к двум взаимосвязанным выводам.

Первый из них гласит: «...музыкальное воспитание не может происходить на основе исключительно эмоционального, а математическое — на основе только рассудочного. Конечно, учить математика нужно больше математике, чем музыке, а музыканта наоборот, но уменьшать норму того и другого в воспитании (эта норма всегда индивидуальна) можно только до известных пределов, ибо переход предела будет иметь следствием неуспех».

Второй вывод носит более широкий характер и совпадает с приводившимся уже заключением Е. Фейнберга: «Только искусство, дополняя науки естественные и гуманитарные, проецируя весь мир человека, — только оно и может сообщить целостность восприятия мира современному человеку. Искусству замены нет. Функции гуманитарной части образования, включая искусство, должны расти, если человечество желает сохранить здоровье...»¹

Характерно, что именно представители точных наук произносят в последнее время дифирамбы в честь музыкального воспитания и темпераментно формулируют основополагающие общие педагогические принципы, столь важные для эстетического воспитания.

Но и голоса музыкантов из разных стран мира должны быть услышаны.

Голос швейцарского музыкального деятеля и психолога Эдгара Виллемса, развивающего тезис о гармоническом воспитании, при котором «разные способности взаимно укрепляют одна другую, а не противоречат друг другу, как это часто имеет место в интеллектуальном, противоестественном обучении».

Голос английского педагога Роя Слэка. Он ратует за воспитание не только разума, но и тонких чувств и привлекает вни-

¹ Фейнберг Е. Цит. статья, с. 229.

манне к мысли философов древнего мира о том, что «по-настоящему воспитывающей является музыка, так как она развивает мозг и, кроме того, развивает и облагораживает чувства».

Голос аргентинского музыканта Рут Фридман, сетующей на то, что «становление разносторонней личности человека скованно окружающим его миром, в котором все определяется потребительскими товарами», и убежденной, что накопление знаний без одновременного развития интеллекта, инициативы, воображения и творческого начала «затормаживает развитие личности».

Наконец, голос венгерского композитора и педагога Тибора Шараи: «Мы не можем представить себе, что... назначение человека будущего будет заключаться лишь в правильном обращении с компьютерами. Важнейшее противоядие против этой опасности — искусство... Я считаю искусство музыки наиболее подходящим для формирования полноценного человека... Ни одно искусство не побуждает нас в такой мере к познанию других видов искусств, как музыка. Самое первозданное средство художественного выражения человека и человеческого сообщества — это музыка, песня». В устах представителя Венгрии слова эти звучат особенно убедительно: ведь именно в этой стране, благодаря социальному переустройству общества и деятельности таких гениальных музыкантов, как Барток и Кодай, массовое музыкальное образование дает поразительные результаты и наглядно доказывает свою плодотворную роль в формировании цельной человеческой личности.

Итак, сегодня точки зрения музыкантов и наиболее дальновидных ученых совпадают: и те и другие понимают великую роль музыкального воспитания в формировании личности homo sapiens XX века!

2

Современная прогрессивная музыкальная педагогика единодушно выступает с призывом: музыкальное воспитание — всем детям! Ныне нет споров, характерных для былых времен: нужно ли обучать музыке всех детей (речь идет, конечно, не о музыкальном профессионализме) или только тех, кто выделяется музыкальными способностями? Наша педагогика, как известно, с первых же послеоктябрьских лет настаивала на том, что общее музыкальное воспитание должно распространяться на всех детей и быть доступно всем без исключения детям.

Сегодня к этой мысли в той или другой форме обращаются многие музыканты. Вот два примера.

Венгерский педагог Дьюлане Михайи заявила на конференции ИСМЕ: «Нельзя терпеть потерю ни одного ребенка для музыки... Музыкальные способности любого ребенка могут развиться, если его воспитывают с самого раннего возраста подходящим способом. Мера этих способностей зависит, правда, от врожденных данных, однако они поддаются совершенствованию».

На той же конференции подробно остановился на этом вопросе и Бернгард Бинковски (ФРГ): «...Каждый ребенок имеет музыкальные способности и практически... «немзыкальных» людей просто не существует... Я полагаю, что: а) человек с нормальными способностями располагает также и способностями музыкальными; б) предрасположение к музыке может обнаружиться различно, например, в области ритмического или звукового восприятия, музыкальной памяти, способности к музыкальному исполнительству и творчеству; в) у большинства «немзыкальных» людей в процессе их воспитания музыкальные способности либо не были выявлены, либо недостаточно развивались и, таким образом, постепенно были окончательно загублены».

Претворение в жизнь всеобщего музыкального воспитания детей возможно лишь при условии, если задача эта становится государственной задачей и государство берет на себя заботу об ее осуществлении. Прав Д. Кабалевский: наши трудности в реализации всеобщего музыкального воспитания по своей основной сущности несхожи с трудностями тех стран, педагоги которых только добиваются того, чтобы попечительство о музыкальном воспитании стало государственной задачей. Примечательно, что формула «музыка — каждому ребенку, каждый ребенок — музыке», которая приводилась на конференции ИСМЕ почти во всех докладах американских музыкантов, — лозунг общественной организации (Национальной конференции преподавателей музыки), а не государственная программа.

Конечно, всеобщее музыкальное воспитание достижимо только тогда, когда оно проводится в общеобразовательной школе. И к тому же лишь в том случае, если уроки музыкального воспитания рассматриваются (как, скажем, в Венгрии) не как второстепенные, а как равноправные с другими дисциплинами школьного учебного плана занятия.

Но возможно ли такое равноправие в наш век, когда овладение основами точных наук должно занять в школе столь значительное место? На этот вопрос Тибор Шараи отвечает так: «...Перегрузка детей стала мировой проблемой в педагогике.

По нашему опыту включение музыкальных уроков... не увеличивает, а психологически уменьшает чувство перегруженности. Музыкальный урок со своими игровыми элементами, художественными переживаниями, являющимися неким противовесом процессу изучения научных дисциплин, выполняет в расписании функцию разрядки, способствуя тем самым освоению познавательного материала других предметов и обостряя интерес детей к другим искусствам».

Я хотел бы подчеркнуть, что для советской музыкальной педагогики эти мысли не новы. К ним, в частности, привлекал внимание уже в двадцатые и тридцатые годы Б. Яворский. «Оказалось доказанным на деле,— пишет его ученица Н. Гольденберг,— что «музыкальное воспитание» на основе педагогических и теоретических идей Яворского вылилось в систему, способствующую не только музыкальному, но и моральному и интеллектуальному развитию учащихся. Создавая первые навыки музыкального мышления, эта система способствует развитию и общего мышления. И особо ценно в ней то, что она рождает в человеке потребность активно направлять свою творческую инициативу в любой избранной им для себя форме деятельности...»¹

Должно быть сказано еще о двух важных моментах, определяющих успех всеобщего музыкального воспитания.

Первый — единые государственные методические принципы музыкального воспитания, наличие которых позволяет осуществить преемственность между дошкольным и школьным его этапами, между общим музыкальным воспитанием и специальным музыкальным обучением. На конференции ИСМЕ темпераментно и убедительно говорил об этом все тот же Шарай: «Пожалуй, важнейший наш вывод заключается в том, что глубокое, охватывающее весь народ музыкальное воспитание может быть организовано лишь в школе и детском саду на основе единых принципов и учебных планов. Любые другие факторы, как-то: «Jeunes musicales», движение хоровых кружков, циклы концертов для молодежи и т. д. — могут лишь дополнять школьное музыкальное воспитание, но не в состоянии заменить его». Венгерский музыкант указывал, что на Западе эта установка венгерской музыкальной педагогики расценивается некоторыми деятелями едва ли не как покушение

¹ Гольденберг Н. Яворский и музыкальное воспитание детей.— В сб.: Б. Яворский. Воспоминания, статьи и письма. Составление и редакция И. С. Рабиновича, под общей редакцией Д. Шостаковича. Т. 1, М., «Музыка», 1964, с. 282.

на свободу личности, как нарушение свободы учителей, родителей и самих учащихся выбирать тот или иной путь музыкального воспитания, чуть ли не как диктатура и террор. Но «какая свобода лучше: свобода остаться необразованным, дураком, или же свобода и возможность для каждого приобрести образование? Мы стоим за вторую и желаем каждой стране от чистого сердца такого «террора», который заставил бы молодежь быть участником единого музыкального воспитания».

Второй момент — музыкальное воспитание воспитателей. Нет, в данном случае не имеется в виду подготовка педагогов-музыкантов (задача, само собой разумеется, важнейшая и острейшая). Вслед за многими другими я говорю о восполнении уже упущенного: о музыкальном воспитании матерей и отцов, о музыкально-эстетическом воспитании тех государственных и общественных деятелей, которые решают судьбы народного образования страны и руководят им. Как тут не вспомнить известный ответ Золтана Кодая на вопрос о том, когда надо начинать музыкальное воспитание ребенка. За 9 месяцев до рождения ребенка? Нет, за 9 месяцев до рождения матери и ребенка!

3

На какой музыке следует воспитывать и обучать детей и молодежь?

Вопрос этот всегда привлекал к себе внимание. Но никогда еще он в такой степени не волновал музыкально-педагогическую мысль и не приобретал подобной остроты; наконец, никогда не высказывались столь взаимоисключающие точки зрения, как сегодня.

Обусловлено это многим, но прежде всего нынешней «звучащей действительностью», в которой — не только за рубежом, но подчас и у нас — значительное место занимает низкопробная развлекательная музыка. К тому же современная «звучащая действительность» характеризуется избытком музыки, и такая перенасыщенность звукоритмическими впечатлениями (не всегда их назовешь музыкальными) влечет за собой пассивность восприятия. Бернгард Бинковски, например, говорил на конференции ИСМЕ, что «даже высококачественная музыка может восприниматься пассивно в результате ее непомерного количества».

Репертуар (конечно, не только сам по себе) призван, пользуясь словами выступавших на этой конференции, воспитывать способность «ценить по достоинству музыку больших

идей и чувств» (Е. Гембицкая, СССР); «научить разбираться в том, что хорошо, а что пошло, безвкусно» (М. Давиташвили, СССР); «привить сопротивляемость перед лицом возможных манипуляций с музыкой», понимая под «манипуляциями» массовое оболванивание людей современными акустическими средствами или, иначе говоря, «нечестное» влияние, оказываемое на человека без его ведома и против его воли» (Б. Бинковски, ФРГ).

А теперь, после этих общих замечаний, обратимся к конкретному анализу репертуарных проблем.

О народной музыке своей страны. С давних пор советская музыкальная педагогика одной из основ музыкального репертуара, на котором должно строиться воспитание и обучение, считает родной музыкальный фольклор, его различные пласты и, само собой разумеется, его разнообразное инструментальное и вокальное претворение, сделанное рукой стилистически чуткого и талантливого мастера.

Мы здесь не одиноки. Гвидо Вальдман (ФРГ) напомнил на Московской конференции ИСМЕ, что еще в первой четверти нынешнего века, — примерно тогда же, когда Барток и Кодай привлекли внимание к венгерской народной песне и к ее использованию в музыкальной педагогике, — «молодежное музыкальное движение» в Германии во главе с Фрицем Йоде и его соратниками среди многого другого «вновь открыло подлинную народную песню».

И болгарский педагог Михаил Букурештлиев ратовал на конференции ИСМЕ за то, чтобы родной музыкальный фольклор «оставил прочные следы в сознании учеников... и помог им... в формировании критерия для оценки музыкальных явлений вообще».

Лайошне Немешсеги (Венгрия) назвала свое сообщение на той же конференции «От детской народной песни к шедеврам мировой музыкальной литературы». А представительница венгерской дошкольной музыкальной педагогики Каталин Форрай, указывая на то, сколь желательно воспитывать речевые и музыкальные умения в их единстве, говорила: «В годы формирования навыков речи важно, чтобы ребенок слышал мелодии с ритмом и интонациями, соответствующими его родному языку, и начинал подражать им. Для этой цели наиболее подходящий материал доставляет народная традиция: попевки, детские песни, переходящие веками из уст в уста».

О музыкальном фольклоре других стран и континентов. Сегодня почти никем не оспаривается воспитательное значение репертуара, опирающегося на родной фольклор. Но теперь все

чаще привлекается внимание и к другой тенденции, дополняющей первую, — тенденции, которая характерна для второй половины нашего века, когда радио, телевидение и звукозапись послужили большему сближению и взаимовлиянию различных музыкальных культур: речь идет об изучении музыки прежде всего народной, разных наций.

Всем очевидна важность такого изучения для интернационального воспитания. С. Маршак был, конечно, глубоко прав, когда писал, что «по-настоящему любить и понимать незнакомый нам народ мы начинаем только после того, как нас пленит и тронет его искусство»¹. Позицию советской музыкальной педагогики на конференции ИСМЕ охарактеризовал Э. Мирзоян: «...Хорошо, если уже с детства каждый хранит в сердце частицу культуры другого народа... И это вовсе не означает забвения собственных национальных традиций или растворения своей национальной музыкальной культуры в безликом космополитическом «ненациональном» или «наднациональном искусстве».

В последние десятилетия музыканты ряда стран обратили внимание на то обстоятельство, что использование в музыкальном воспитании и обучении народного творчества разных народов может помочь навести мостик к современной музыке. Об этом говорил П. Шивиц (Югославия). По его мнению, музыкальный фольклор, скажем, Южных Балкан, с его ритмическими особенностями, мелизматической природой мелодии, старинными звукорядами и общим антисентиментальным характером, может «лучше, чем любая классическая тональная основа, преодолеть пропасть между традиционными музыкальными ценностями и современной музыкой».

В постановке вопроса о расширении репертуара детей путем включения в него музыкального фольклора разных народов следует воздать должное многим американским педагогам: в своих методических трудах они настойчиво возвращаются к этой важной теме. Карл Эрнст (США) привел слова, произнесенные на Чикагском съезде американских педагогов-музыкантов: «Изучение и использование музыки многих культур занимает ведущее место в музыкальном воспитании семидесятых годов... Музыка *не* есть универсальный язык. Следовательно, существует много видов музыки, и каждый должен изучаться и познаваться на основе его законов и в рамках его традиций». Другой американский педагог, Роберт Вернер, убеждал делегатов конференции ИСМЕ в том, что «с течением времени все

¹ Маршак С. Воспитание словом. М., «Советский писатель», 1964, с. 17.

больше будет возрастать необходимость предоставить нашим детям, будущим любителям и будущим профессиональным музыкантам, такое музыкальное воспитание, которое позволит им справиться с этим огромным и волнующим разнообразием музыки разных культур».

Здесь уместно сказать о той педагогической осторожности, которая должна быть, на мой взгляд, проявлена при «обучении различным музыкальным культурам». Само собой разумеется, хорошо, если музыкальное воспитание будет поставлено так, чтобы, пользуясь словами того же Р. Вернера, «любовь к Моцарту не препятствовала пониманию византийского пения или гамелана с острова Бали». Но не следует при этом забывать о различных звуковых системах, лежащих, скажем, в основе европейской музыки и той же песни с острова Бали. Любая музыка высокого или относительно высокого уровня опирается на упорядоченную и организованную звуковую систему. Об этом говорил Фридрих Блуме еще в конце пятидесятых годов в своем содержательном докладе о сущности музыки¹. Блуме среди прочего справедливо заметил, что звуковые системы ряда народов в существенных своих основах отличаются от европейской (что, замечу попутно, вовсе не означает воскрешения устаревшего и ошибочного тезиса о коренном различии национальных культур). Под общей «крышей» нашей диатонико-хроматической системы, унаследованной от греков и существующей уже два с лишним тысячелетия, уживается ряд частных систем, таких, как пентатоническая, гексахордная, как средневековые и современные национальные лады, как мажоро-минор и развившаяся двенадцатиступенная система. Организация всех звуковых систем, будь то диатонико-хроматическая или какая-либо иная, покоится на принципе тех или иных звуковых тяготений, на упорядочении звукового материала определенными «гравитационными полями». Без переживания этих тяготений, то есть без переживания «тональности» в самом широком смысле этого слова, музыка остается непонятой. К тому же ведь должен быть понят и пережит и специфический тембровый спектр, «звуковой колорит» различных музыкальных культур (по мнению Ф. Блуме, представляющему мне спорным, этот «колорит» даже в большей степени, чем звуковысотное движение, определяет характер музыки).

Так вот, не должна ли быть проявлена известная педагогическая осмотрительность и, если хотите, трезвая реалистич-

¹ Blume Fr. Syntagma musicologium. Kassel-Basel, Bärenreiter-Verlag, 1963, S. 872—886.

ность в музыкально-воспитательной работе с детьми при выходе за пределы диатонико-хроматической системы (подчеркиваю: диатонико-хроматической, а не только мажоро-минорной)? Прав Ф. Блуме, указывая, что «чуждые системы а *limine* (то есть с порога, сразу же. — Л. Б.) непонятны». Мне представляется, что некоторые зарубежные педагоги, справедливо указывая на то, что «музыка *не* есть универсальный язык» и что следует изучать многие музыкальные языки, упускают из вида серьезные психологические трудности этого изучения, особенно в работе с малышами.

Но так или иначе, включение в детский музыкально-педагогический репертуар музыки разных народов — задача актуальная. Если говорить о нашей музыкальной педагогике, то здесь проходимый репертуар мог бы быть обогащен в первую очередь музыкой разных народов СССР. В откликах на Московскую конференцию ИСМЕ индийский музыкальный деятель Нараяна Менон заметил: «...Проблемы развития национальных музыкальных культур ставятся в Советском Союзе серьезно и решаются энергично. Сохраняя свою национальную специфику, эти музыкальные культуры так или иначе вливаются в единое русло советской музыки, обогащаясь достижениями друг друга». Это взаимообогащение разных национальных культур хорошо известно, и советское музыкознание не раз обращалось к этой теме. Но никто еще не проследил за тем, как этот процесс отразился на нашей музыкально-педагогической литературе.

Что же касается зарубежных книг и статей по музыкальной педагогике, то и в них, насколько мне известно, не исследован еще вопрос о том, как сказывается рассматриваемая репертуарная тенденция на практике работы с детьми в инструментальных классах. Можно лишь привести несколько фактов, характеризующих отдельные, наиболее интересные современные зарубежные музыкально-репертуарные поиски. В прочитанном на конференции ИСМЕ докладе «Сегодняшняя музыка для сегодняшнего ученика» Дэвид Гамильтон (Великобритания), говоря о фортепианно-педагогической литературе, среди прочего упомянул об изданных в США сборниках фортепианных пьес И. Папориша, сборниках действительно примечательных. Чем именно? Прежде всего тем, что композитор, опираясь в большей части пьес на фольклор народов разных континентов — Азии, Африки, Америки, Европы, — сумел сохранить его специфические черты и вместе с тем очень тонко подвести этот материал под «диатонико-хроматическую кры-

шу». Тем самым он приблизил эту музыку к слуху детей, воспитанных на европейской звуковой системе¹.

Или другой факт: собрание фольклора разных стран и континентов, над созданием которого ряд лет работает Научно-исследовательский институт музыкальной социологии и музыкальной педагогики в Вене. Собрание это ставит своей задачей показать «на конкретном материале историческое и национальное многообразие ладов, мелодий, контрапунктических и гармонических принципов, ритмических структур и звуковых тяготений»². Оно должно послужить основой для создания пособий по разным музыкальным дисциплинам.

О классическом наследии. И советские педагоги, и преобладающее большинство зарубежных убеждены в том, что классика — имею в виду наследие выдающихся композиторов, а не определенное стилевое направление — была и продолжает быть одной из важнейших сторон музыкально-педагогического репертуара. На Московской конференции ИСМЕ многие докладчики так именно и ставили вопрос. Например, М. Давиташвили (СССР) говорила, что музыкальное воспитание, опирающееся на классическую (и, конечно, народную) музыку, способно создать своего рода иммунитет против разлагающего влияния музыки дурного пошиба. Рой Слэк (Великобритания) сокрушался по поводу того, что «мы подвергаемся опасности слишком увлечься «последней модой» за счет более долговечных ценностей, о которых нельзя забывать».

Но за рубежом высказываются порой и другие мнения. Одни весьма расширительно трактуют само понятие «классика» и, говоря, скажем, о том, что учащиеся должны слушать как можно больше классической музыки, добавляют — «будь то Бах или „рок“ (Кэрл Рейнольдс, США). Ничтоже сумняшеся, они ставят знак равенства между столь разными по своей духовной ценности явлениями! В подтексте некоторых других высказываний явственно слышны нотки сочувствия точке зрения одного крупного американского педагога, сказавшего: «Бах, Бетховен, Брамс, подвиньтесь, — дайте место „року“». Д. Кабалевский, который привел эти слова, дал им меткую характеристику: «Если это ирония, — я готов оценить ее грустную ядовитость, но боюсь, что эти слова сказаны всерьез. И это уже по-настоящему грустно. Ведь такая позиция может

¹ Сборники Папориша — своеобразная фортепианная школа, поэтому они будут подробно рассмотрены дальше (см. с. 246—252 настоящего издания).

² Цит. по ст.: Блаукопф К. Наши поиски. — «Советская музыка», 1968, № 2. Автор статьи — директор названного института.

возникнуть только под влиянием полной растерянности перед лицом сложного социального явления и, в итоге, капитуляции перед ним».

Эта растерянность сказывается порой и на позиции тех зарубежных педагогов, которые, потеряв веру в возможность привлечь сердца современных детей и молодежи к музыкальной классике, рассматривают ее всего-то как «музейную ценность», то есть как нечто достойное уважения, но утратившее свое действительное значение. Практика опровергает это мнение! Сумели же педагоги ряда стран (напомню о венгерском опыте) привить молодому поколению — слушателям, любителям и профессионалам — любовь и к классике, и к современной музыке!

О современной музыке. Формула, с которой часто выступают педагоги — основой музыкального воспитания должна стать народная и классическая музыка, — бесспорна, но недостаточна: в ней опущена современная музыка. Указать на это тем более необходимо, что многие педагоги и у нас, и в зарубежных странах опасаются ходить по нехоженой репертуарной дороге.

Мне не раз приходилось писать о том, что музыкальная педагогика не вправе обходить одну из самых острых репертуарных проблем: разрыв между интонационным языком инструктивной музыкальной литературы, используемой в педагогической работе, и языком современной прогрессивной музыки. Один из моих аргументов совпал с тем, который приводил на Московской конференции ИСМЕ Зигфрид Боррис (ФРГ): творческая фантазия и самостоятельность мышления молодежи проявляются особенно ярко именно в сфере исполнения музыки наших дней.

Нельзя забывать при этом и о другой стороне вопроса. Не всякая музыка, написанная композитором наших дней, может быть причислена к современной. Имею в виду творчество тех, кто не слышит современной жизни, лишь повторяет давно известное и забывает или неспособен понять, что истинный композитор (в том числе и пишущий для детей и юношества) идет и должен идти несколько впереди того, до чего уже дошло массовое слуховое сознание и что уже стало устойчивым и упрощенным (вспомним ленинские слова о Демьяне Бедном: «Идет за читателем, а надо немножко впереди»). В частности, это относится и к эпигонам, манипулирующим стандартной обоймой выразительных средств и время от времени приправляющим свое композиторское «варево» диссонирющими специями.

Вместе с тем истинно современной может быть и простая, основанная на народной песне или танце пьеса, сочинитель которой тонко применил в ее обработке музыкальные ресурсы нашего столетия (надо ли в этой связи в качестве примера называть — в который раз! — Б. Бартока).

В прежние времена в ряде стран в подборе музыкально-педагогического репертуара господствовал «хронологический принцип», согласно которому путь к познанию музыки хотя бы в общих чертах должен соответствовать исторической последовательности в ее развитии. Ныне такой принцип повсеместно отвергается. Специальные музыкально-психологические исследования, проведенные в ГДР, показали, что способность воспринимать музыку лучше формируется в том случае, когда репертуар изучается не в его хронологической последовательности, а в параллельном сопоставлении прошлого и настоящего. На Московской конференции ИСМЕ английский педагог Д. Гамильтон сетовал на то, что учащиеся, длительное время воспитывающиеся только на мажоро-миноре, с трудом усваивают музыку, которая создается и создавалась на другой ладовой основе. При одновременном же изучении музыкального прошлого и настоящего «ученики не страдают от постоянных диссонансов»; больше того, новые гармонии, неизвестные композиторам-классикам, и новые ритмы, опирающиеся подчас на неравномерное распределение тактовых черт, не только не разрушают, но, наоборот, углубляют звукоритмическое восприятие.

Да, современная музыка должна изучаться параллельно и одновременно с классикой, но не обгоняя и не опережая ее.

На первый взгляд кажется, что нередко наблюдаемый разрыв между современной музыкой и проходимым с детьми и с молодежью репертуаром усугубляется благодаря обстоятельству, самому по себе положительному, — усилившемуся в наши дни интересу к музыке далекого прошлого и к старинным инструментам. Однако это не всегда так. На IX конференции ИСМЕ Г. Вальдман (ФРГ) убедительно доказал, что внимание к старине вовсе не ведет к бесплодному историзму и уходу от современности. Больше того, по мнению Г. Вальдмана, «обращение к старинной музыке... оказалось плодотворным в том смысле, что именно благодаря этому обращению стало возможным открыть дорогу к музыке нашей современности». Верное и меткое наблюдение! Подобно тому как разнообразный и разнохарактерный музыкальный фольклор способен проложить путь к музыке XX века (о чем уже

было сказано), точно так же решению этой задачи нередко помогает и музыка давних дней со спецификой своих ладовых, мелодических, гармонических, ритмических и полифонических средств.

4

Одна из характерных тенденций музыкальной педагогики XX века — привлечение внимания к формированию музыкального слуха как основы музыкального воспитания и к поискам эффективных методов, ведущих к его активизации и интенсивному развитию. Конечно, многие музыкальные воспитатели и, разумеется, выдающиеся художники прошлого столетия отнюдь не пренебрегали этой важной стороной работы с детьми и молодежью. Но нередко педагогические декларации находились в противоречии с практикой дела. А к тому же, если иметь в виду последнюю четверть прошлого века и начало нынешнего, нельзя закрывать глаза на следующие два момента: в обучении игре на том или другом инструменте проблема слухового развития была отодвинута на второй план спорами о наилучших путях совершенствования техники; в общей же музыкальной педагогике формальный метод воспитания одного лишь «интервального слуха» не способствовал становлению музыкального слуха в широком смысле этого слова.

Перелом в теории и практике музыкального воспитания, знаменовавший воскрешение интереса и внимания к музыкально-слуховым вопросам, явственно наметился в конце первой четверти XX века.

Здесь, говоря о нашей стране, надо напомнить о Б. Яворском и Б. Асафьеве. Эти музыканты-просветители, идеи которых развивала и развивает наша педагогика, всегда делали акцент на слуховой направленности своих музыкально-воспитательных систем и противопоставляли слуховую культуру — культуре зрительной, слуховое восприятие звучащих ритмоинтонаций — зрительному восприятию нот. Согласно их воззрениям, интенсивное слуховое развитие есть одновременно и развитие «музыкального мышления», то есть умения, оперируя музыкальным материалом, находить сходство и различие, анализировать и синтезировать, устанавливать взаимосвязи. Отсюда формулы: «воспитывать думающий слух» (Ф. Блуменфельд), «учить бесконечному вслушиванию в музыку» (К. Игумнов)...

Следует здесь упомянуть и некоторых деятелей других стран; среди венгерских педагогов, кроме всемирно известных

музыкантов Б. Бартока и З. Кодая, надо назвать психолога Ш. Ковача и пианистку М. Варро; в Германии двадцатых годов — плеяду педагогов, выпестованных Л. Кестенбергом, а также напомнить о А. Хальме, Ф. Лебенштейн, К. Мартинсене...

При всем несходстве практических путей воспитания слуха, предлагавшихся разными музыкантами в различных странах, можно заметить до известной степени общую направленность педагогических поисков. Они, пользуясь формулировками Б. Асафьева, нацелены на формирование интонационно-чуткого слуха, способного прослеживать, осмысливать и оценивать происходящие в музыке «события», «наблюдать» за ее течением, за «музыкальной формой как процессом». Вот такая широкая трактовка сущности музыкального слуха — это уже характерная черта педагогики нашего столетия!

В последнее время в разных странах внимание педагогов привлечено к методике воспитания слуха, опирающейся на релятивную сольмизацию. В Венгрии на основе этой методики строится музыкальное воспитание и обучение в детских школах и в профессиональных учебных заведениях. На Московской конференции ИСМЕ Т. Шараи, указав, сколь важно для активного музицирования развитие слуха, чистота интонирования и умение с легкостью читать нотный текст, напомнил, что для достижения всего этого «Кодай, основываясь на различных источниках... разработал применяемую ныне в Венгрии форму релятивной сольмизации как общедоступного, наиболее демократичного метода овладения навыками чтения нот, музыкального диктанта, чистоты интонирования».

Метод относительной (или, как у нас теперь говорят, ладовой) сольмизации завоевывает и в нашей стране все больше и больше сторонников, но пока продолжает вызывать к себе недружелюбное отношение некоторых педагогов и деятелей музыкального образования. И автор этих строк в тридцатые годы высказывал свое несогласие с релятивным методом, но, познакомившись затем с практическими результатами воспитания слуха в ряде стран (в частности, в Венгрии), давно уже пришел к выводу, что в прошлые годы заблуждался.

Характерно, что на IX конференции ИСМЕ лишь один докладчик — Эдгар Виллемс (Швейцария) — высказал свое расхождение со взглядами «релятивистов». По его мнению, система «Тоника-до», которая использует разные слоговые обозначения для абсолютной и функциональной характеристики тонов, «ведет к осложнениям». Исключает он из своей методики

и ручные знаки, причислив их к «внемusыкальным приемам», уводящим от искусства. Но докладчик, будучи к тому же психологом, прошел мимо двух важных и сегодня хорошо известных психолого-педагогических предпосылок музыкального обучения. Первая из них гласит: моторные и зрительные факторы, соответствующие смыслу музыкального явления, благоприятствуют слуховому осознанию, подкрепляют его, а вовсе не вступают в противоречие с ним. И вторая (на нее, в частности, указал в своей диссертации «Абсолютная и относительная сольмизация» П. Ф. Вейс): так как звуковысотная сторона музыки должна рассматриваться в единстве относительного и абсолютного звуковосприятия и звукопредставления и так как любое музыкальное явление, которое нужно зафиксировать в представлении ученика, должно получить определенное и удобное для запоминания название, то обучающийся музыке должен быть с первых же шагов своей работы приучен к словесным обозначениям, определяющим не только абсолютную, но и релятивную сторону звуковой высоты.

Впрочем, Э. Виллемс последнего тезиса, собственно говоря, и не отрицает; ведь и он пользуется разными символами для обозначения абсолютной высоты звуков и для фиксации ладовых функций ступеней. И болгарская «столбика», замечу попутно, представляет собой зрительное обозначение ступеней лада, усваиваемых одновременно с абсолютными названиями звуков. Спор, таким образом, идет не о том, вводить ли в одновременности или в последовательности ладово-ступеневые и абсолютные названия, а о том, устанавливать ли для обозначения ладовой функциональности слоговые наименования. Но слоги имеют то преимущество, что удобны для запоминания и сольмизации... Здесь я ставлю отточие: к этому вопросу мне предстоит вернуться при рассмотрении некоторых фортепианных школ для начинающих.

5

Мы вновь обращаемся сегодня к мысли, высказанной Ж. Ж. Руссо в его педагогическом романе «Эмиль, или О воспитании»: «Для правильного постижения музыки недостаточно только исполнять ее, а нужно также уметь ее сочинять; и если не обучаться одновременно тому и другому, то не сумеешь ее хорошо понять»¹. Нет сомнения, что использование творческого

¹ Цит. по кн.: Preussner E. Allgemeine Musikerziehung, S. 19.

музицирования в музыкально-воспитательных целях — одна из характернейших тенденций музыкальной педагогики XX века. Сразу же нужно заметить, что вопрос ставится о своевременном использовании этого метода музыкального обучения и воспитания: опоздать и пропустить возрастной период (достаточно ранний!), наиболее благоприятный для того, чтобы начать формирование творческих способностей, и восполнить упущенное оказывается делом трудным.

Если обратиться к нашей стране, то в связи с отмеченной музыкально-педагогической тенденцией следует вновь назвать два имени — Б. Л. Яворского и Б. В. Асафьева¹.

Еще в предреволюционные годы Яворский задумывался над тем, как развить у ученика творческое начало. В известной мере здесь сказалось, вероятно, воздействие его учителя С. И. Танеева, которому принадлежат знаменательные слова: «Надо думать, что эти (музыкальные.— Л. Б.) силы, заглушенные рабством государственного гнета, усовершенствованиями цивилизаций, могут быть вызваны наружу и проявить себя... Не о том надо заботиться, чтобы число людей, посредственно играющих на фортепиано и портящих существование своими домашними занятиями... было в несколько раз увеличено, а о том надо заботиться, чтобы дремлющие творческие силы нашего музыкального народа пробились наружу...»² Что же до Яворского, то еще в 1916 году он пишет две статьи — «Первые проявления звукового творчества у детей» и «Непосредственное звуковое творчество детей». В первой из них имеется вывод, который был уточнен и практически развит в советское время: «...одной из самых основных задач при воспитании ребенка является сохранение за ним способности творить звуки, этими звуками выражать свои жизненные потребности и жизнеощущения, так как творчество, если оно потеряет свою непосредственность или заглохнет, не поддается ни обучению, ни направлению»³.

А вскоре после Октябрьской революции Яворский, руководивший тогда музыкальными учебными заведениями страны, выступил с декларативным докладом, один из тезисов которого гласил: «Необходимо ввести в программы всех отделений музыкальных школ элемент творчества. Не должно делать всех

¹ В дальнейшем частично использован материал моего доклада «Выдающиеся советские музыканты-просветители и развитие их традиций», прочитанного на Московской конференции ИСМЕ.

² Цит. по кн.: Бергаидт Г. С. И. Танеев. М. — Л., Музгиз, 1950, с. 196 (разрядка моя. — Л. Б.).

³ ЦММК, ф. 146 (Яворского), ед. хр 339, л. 1.

музыкантов композиторами, но необходимо, чтобы каждый музыкант мог произвести на языке своего искусства хотя бы простейшее выражение своих мыслей... Элемент творчества должен войти в программы всех курсов везде школа должна учить не только читать написанное, но и говорить свои собственные слова. Классы специального обучения исполнению должны учить этому уменью в плане мастерства исполнения, классы развития слуха и сознания — в плане обучения различным видам построения формы, классы слушания музыки — в плане умения слушать не только мысли других, но и свои собственные музыкальные мысли»¹.

Я хотел бы подчеркнуть, что эти мысли были высказаны в самом начале двадцатых годов и что уже тогда Яворский начал искать практические приемы осуществления своих идей. И в те же годы Яворским и его сотрудниками была поколеблена широко распространенная точка зрения об исключительной сложности и даже недоступности музыкального сочинительства в детском возрасте.

Что же, по их мнению, могло побуждать детей к такого рода сочинительству? Во-первых, сама музыка, глубокое проникновение в ее разнообразный мир («научившись различать в общем потоке звучания отдельные „музыкальные слова“, „фразы“, целые „рассказы“, ребята ощутили потребность самим „заговорить“ на этом теперь уже близком и понятном им „музыкальном языке“»²). Во-вторых, стихотворный и прозаический текст, его смысл, звуковые краски и интонации (путь от речевого ритмоинтонирования к ритмоинтонированию музыкальному); в-третьих, доступные пониманию детей события общественной жизни; в-четвертых, окружающий ребенка мир звуков — цокот копыт, щебетанье птиц, стук падающих капель, выкрики, голоса, звон колоколов и т. п.; в-пятых, программно-иллюстративные задания; в-шестых, ритмы движений, в том числе танцевальные...

Короче говоря, стимулами детского творчества служили и окружающая ребенка жизнь, и сама музыка, которую он изучал. Как тут не вспомнить известное стихотворение С. Маршака:

Питает жизнь ключом своим искусство.
Другой такой же ключ — поэзия сама.
Иссяк один — в стихах не стало чувства.
Забыт другой — струна твоя нема.

¹ Из истории советского музыкального образования. Сб. материалов и документов 1917—1927 гг. Л. — М., «Музыка», 1969, с. 44 (разрядка моя. — Л. Б.).

² Гольденберг Н. Цит. изд., с. 282.

И Асафьев в статьях, посвященных вопросам музыкального обучения и воспитания, придавал сочинительской работе ребенка и подростка особо важное, чтобы не сказать решающее, значение. Обратив внимание на то, как «интересно и интонационно богато пела в двадцатые годы не только школа, но и улица», Асафьев все же сокрушался: «Создается впечатление, будто мы живем в эпоху, когда музыкальный инстинкт масс направлен на творчество в воспроизведении — на экспрессию исполнения, а не на творческое изобретение»¹. Весь пыл своего публицистического дара Асафьев направил на то, чтобы доказать: без обращения к творчеству, детскому и юношескому, без «вызова творческого инстинкта и воспитания творческих навыков» музыкально-просветительская работа не достигнет цели. И для культуры восприятия музыки сочинительство — огромное подспорье, ибо помогает полнее постичь и содержание, и процесс формообразования: «каждый, кто в каком-либо из искусств сумел создать хоть крупицу своего, будет чувствовать, любить и понимать это искусство глубже и органичнее как соучастник в строительстве»¹.

По мнению Асафьева, музыкальное сочинительство детей может протекать в той простейшей сфере ритмоинтонаций и формообразования, которую в наши дни принято называть «элементарной музыкой». «Музыкальное творчество, — писал он, — не проявляется только в сочинении «сложных музык», оно гораздо многообразнее и разветвленнее, чем кажется»².

По Асафьеву, самый простой (но при этом очень важный!) путь стимулирования творчества невозможно отделить от воспроизведения уже знакомой или только разучиваемой музыки. Имеются в виду приемы, присущие народному музицированию и вообще музыке устной традиции: интенсификация напева при помощи разнообразных и разнохарактерных подголосков, с одной стороны, и варьирование (то есть колорирование и диминуирование) основного мотива — с другой. Асафьев рекомендует обращаться к сочинению верхних и нижних подголосков, к превращению в отдельных случаях одноголосной мелодии в двухголосную, к внесению легкой фигурации и к аналогичным композиционным приемам. Но он возражает против параллельных второв, против дуэтов в терцию и сексту (такое

¹ Асафьев Б. Музыка в единой трудовой школе. — В сб.: Из истории советского музыкального образования, с. 126.

² Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М. — Л., «Музыка», 1965, с. 98.

музицирование он расценивает как пассивный процесс, механизмирующий творческое сознание).

И другой асафьевский метод может привести к творчеству: идти в сочинении мелодии от понравившегося детям текста (в частности, стихотворного). Если в группе оказываются дети, хоть немного играющие на каком-либо инструменте (от балалайки и дудочки до фортепиано), то для иллюстрации изобразительных моментов или для простейшего аккомпанемента могут быть использованы новые звуковые краски...

И в первом случае (сочинение подголосков и варьирование основного мотива), и во втором случае (сочинение на заданный текст) педагогическое руководство, по мысли Асафьева, может осуществляться в разных формах и, в частности, в такой: дети вовлекаются в мелодическую импровизацию педагога.

Метод этот не нов и опирается на давние традиции русской педагогики. Еще в 1862 году Лев Толстой писал, что, поставив себе задачей обучить крестьянских детей литературному сочинительству, он искал, пробовал и, в конце концов, напал на «настоящий прием»: в присутствии ребят сам начал писать на заданную тему, своими рассуждениями и вопросами вовлекая их в работу и в критическое обсуждение того, что при них же создавалось. Чему учил Толстой? «Механизму дела», который сводился к пяти пунктам (к слову говоря, весьма существенным и для музыкального сочинительства!): «во-первых, из большого числа представляющихся мыслей и образов выбрать одну; во-вторых, выбрать для нее слова и облечь ее; в-третьих, запомнить ее и отыскать для нее место; в-четвертых, в том, чтобы, помня написанное, не повторяться, ничего не пропускать и уметь соединять последующее с предыдущим; в-пятых, наконец, в том, чтобы в одно время думать и записывать и чтобы одно не мешало другому»¹. Поручая детям осуществлять то один, то несколько из этих пунктов, а остальные выполняя сам, Толстой высвобождал ребячьи творческие порывы. Добился он многого: вызвав к жизни инициативу своих питомцев, он раскрыл им «новый мир наслаждений и страданий — мир искусства». По справедливому мнению Б. Теплова, этот успех не может быть объяснен только тем, что в роли учителя выступал великий художник. Дело в педагогическом принципе, который в той же школе был с успехом реализован и учителем рисования.

¹ Толстой Л. Полное собрание сочинений. Т. 8, М. — Л., Гослитиздат, 1936, с. 323, 324.

Но вернемся к современности и обратимся теперь к зарубежной музыкальной педагогике. Для того чтобы показать, какое внимание повсеместно уделяется ныне творческому музицированию, и продемонстрировать то единодушие, которое царит в общей постановке этой музыкально-педагогической проблемы, я позволю себе на время умолкнуть¹ и — без всяких комментариев — выборочно предоставить слово, следуя алфавиту, музыкантам ряда стран, выступившим с докладами на IX конференции ИСМЕ.

Аргентина.

«Музыкальная импровизация, с нашей точки зрения, есть единственный путь установления глубокого и продолжительного личного контакта с музыкой и тем инструментом, на котором она исполняется. Это не приходит само собой... Это приходит в результате активной «слуховой» работы» (В. Генси де Гайнза).

Великобритания.

«...В последнее время сочинение музыки, иногда называемое творческим музицированием... становится типичной чертой в музыкальном образовании детей... Музыкальное творчество служит нескольким целям и в смысле тех возможностей, которые оно дает детям для выражения их мыслей и чувств об окружающем мире, и для расширения познания чисто технических сторон музыки» (Дж. Уиллиг).

Польша.

«Ребенок, поставленный перед необходимостью создания простейшего произведения к заданным словам, ритму, фразе, создания аккомпанемента на ударных инструментах, подбора своей музыки к стихам, перед необходимостью дать название прослушанным произведениям, преобразовать их музыкальную форму, предложить систему движений к песенке и т. д., активизирует свой ум, стремится индивидуально решить задачу,

¹ И вот почему. На протяжении ряда лет я неоднократно возвращался в статьях и очерках к вопросу о музыкальном сочинительстве и импровизации детей, подростков и молодых людей, о роли музыкального творчества и со творчества в воспитании и обучении. Нет нужды пересказывать здесь свои доводы. Достаточно отослать читателя к сборнику моих статей «Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства», а также к статье «Карл Орф и институт его имени» в сб. «Система детского музыкального воспитания Карла Орфа» (Л., «Музыка», 1970).

привыкает к самостоятельному художественному высказыванию, приобретает веру в собственные «творческие» силы. Эта установка несомненно переносится на другие области мышления и деятельности... Музыкальное творчество детей... является предметом особого внимания... современной педагогики...» (М. Пшиходзиньска-Качичак).

Соединенные Штаты Америки.

«Наступил тот самый момент, когда идея музыкального творчества созрела для ее практического использования, и нам следует, более того, мы обязаны взять ее на вооружение в той или иной форме, иначе мы упустим многообещающую возможность, которую когда-либо имело музыкальное воспитание за всю свою историю» (Э. Сайклер).

Югославия.

«Замечательные результаты, достигнутые профессором В. Томерлином в области свободного творчества детей, дали возможность Институту элементарного образования в Загребе организовать... семинары, на которых Томерлин демонстрировал методы своей работы. Результаты были исключительными. После двухлетней деятельности институт смог опубликовать сборник детских сочинений... В прошлом году вышло из печати методическое руководство Томерлина „Дети сочиняют музыку“» (И. Пожгай).

Трудно назвать страну, педагоги которой в той или иной форме не затрагивали бы сегодня вопрос о детском и юношеском музыкальном творчестве.

Конечно, и самый характер детского и юношеского творчества, и методы его стимулирования не всюду одинаковы. Следует отметить, что в основе наиболее интересных и ценных систем (при всем их различии) лежит широкий общий принцип: методика формирования и стимулирования музыкального творчества на любом уровне развития ребенка или подростка должна опираться на две диалектически взаимосвязанные и одновременно проводимые установки; одна из них — усвоение каких-то норм, типов творчества, музыкальных структур и их вариантов, другая — организация обстановки для преодоления инерции и пассивности, для творческих неожиданностей.

Итак, стремление включить музыку в общую систему гармонического воспитания человеческой личности, стремление осуществить всеобщее музыкальное воспитание, стремление об-

учать на широком репертуаре, вобравшем в себя народную музыку родной страны, других стран и континентов, классические и современные сочинения, стремление положить в основу работы с учениками формирование слухоритмических представлений и, наконец, стремление использовать в воспитании и обучении творческое музицирование — таковы пять характерных тенденций современной музыкальной педагогики, к которым я хотел привлечь в этой главе внимание читателей.

В какой мере и как эти тенденции сказались на детской фортепианной педагогике? К вопросу этому я обращусь в последующих главах книги.

ГЛАВА ВТОРАЯ

Фортепиано и начальное музыкальное обучение

1

На протяжении ряда последних десятилетий многие педагоги, обучавшие детей азам фортепианной игры, неоднократно в разных вариантах повторяли одну и ту же мысль: фортепиано и нотная запись должны оставаться на начальном этапе на втором плане и играть подсобную роль, на первом же месте стоит задача ввести ребенка в мир музыки, пусть и самой простейшей; или по-другому: не музыка должна рассматриваться с позиций инструмента и нотной записи, а инструмент — в его возможностях передавать музыку, в его значении для музыкального искусства.

Дело не в том, точны или не вполне точны эти формулировки. Но подспудная мысль, лежащая в их основе, неоспорима: не следует превращать инструмент (вернее, инструментальную технику) и нотную грамоту в некий фетиш, не следует ради них приносить в жертву музыку.

Так писали и продолжают писать в книгах, брошюрах, статьях; так строили и продолжают строить свою работу передовые педагоги... А широкие круги педагогов? В прошлом они порой не признавали и оспаривали эти принципы-аксиомы; в нынешние же времена на словах с ними соглашаются, но — чего греха таить — не всегда их соблюдают (иной раз по весьма простой причине — из-за музыкально-педагогической безграмотности)...

Зададимся вопросом, что происходит в сознании ребенка, когда его учат, не мудрствуя лукаво, по старинке, — сначала заставляют вытвердить названия клавиш, нотные обозначения и овладеть простейшими игровыми навыками, а затем — разыгрывать, механически отсчитывая доли, мало что говорящие его уму и сердцу пьески? Ответить на этот вопрос не так легко не только потому, что описать душевное состояние ребенка — задача сложная, но еще и по той причине, что нет одинаковых детей, и у каждого из них процесс восприятия инструмента и нот, овладения навыками и т. п. складывается несколько по-иному: музыкально одаренный ребенок может с легкостью, походя, преодолеть баррикады, нагроможденные педагогом и от-

деляющие его, ребенка, от музыки; менее способный ученик либо окажет сопротивление, замкнется и станет отлынивать от работы, либо будет равнодушно и формально выполнять полученные задания; ребенок активный, пусть и не обладающий выдающимися музыкальными способностями, но наделенный яркой фантазией, переосмыслит всё и вся по-своему, но от музыки отстранится (или в иных случаях спустя некоторое время, быть может, к ней и придет, но — окольными путями, вовсе не связанными с полученными в детстве фортепианными уроками).

Не знаю лучшего материала для того, чтобы ответить — ответить «изнутри» — на вопрос, как откладываются начальные фортепианные уроки в сознании ребенка, чем тот, который сохранился в автобиографическом очерке Марины Цветаевой «Мать и музыка». Как тонко и вместе с тем зримо удалось поэтессе нарисовать психолого-поэтический этюд, который можно было бы озаглавить «Начальные фортепианные занятия — глазами ребенка», — этюд, опирающийся на ретроспективный самоанализ! Впрочем, многое в этом этюде выходит за рамки одного лишь субъективного самоанализа: пусть и не с такой силой и интенсивностью, но немало разных детей именно так, как описывает Цветаева, воспринимают начальное обучение фортепианному ремеслу.

Здесь я считаю за лучшее отойти в сторону и привести ряд отрывков из цветаевского очерка, изредка подавая поясняющие или акцентирующие реплики.

Итак, девочку усадили за фортепиано и, нажав клавиши, назвали их.

«..., До, Муся, до, а это — ре, до-ре“. Это до-ре обернулось у меня огромной, в половину всей меня, книгой... пока что только ее, книги, крышкой, но с такой силой и жути, прорезающимися из этой лиловизны золотом, что у меня до сих пор в каком-то определенном уединенном уединном месте сердца — жар и жуть, точно это мрачное золото, растопившись, осело на самое сердечное дно и отсюда, при малейшем прикосновении, встает и меня всю заливают по край глаз, выжигая — слезы. Это до-ре (Доре¹), а ре-ми — Реми, мальчик Реми из «Sans Famille»², счастливый мальчик... Взятые же отдельно: до — явно белое, пустое, до всего, ре — голубое, ми — желтое (может быть — midi³), фа...»

¹ Гюстав Доре — французский художник. Огромная книга, о которой шла речь, — это «Потерянный рай» Дж. Мильтона с иллюстрациями Г. Доре.

² «Без семьи» — повесть Гектора Мало.

³ Полдень (фр.).

Почему, собственно говоря, слоги *до, ре, ми, фа...* не связались в представлении ребенка со звуками определенной высоты, а ассоциировались то с именем художника Доре (с огромного размера книгой в красном переплете с золотым тиснением, с его, Доре, рисунками), то с именем мальчика Реми из популярной французской детской повести, то со смысловым значением в русском языке предлога до (до чего-либо), то с желтым цветом, присущим полдню (*midi*), то...? Почему это произошло? Только ли потому, что девочке с малых лет присуще было огромной силы ассоциативное поэтическое воображение? Потому ли только, что ребенок ищет вспомогательные мнемонические приемы, облегчающие запоминание? Полагаю, что не только по этим причинам.

Для ребенка, наделенного абсолютным слухом (даром рожденным), каждый звук определенной высоты обладает своим характером, своей особенностью, своим лицом. Такой ребенок радуется тому, что давно различимые им по высоте звуки получают — наконец-то! — название. Для него каждый из слогов *до, ре, ми, фа* и т. д. с о д е р ж а т е л е н, воспринимается как знак, обозначающий понятное ему явление. У других же детей, то есть у тех, кто абсолютным слухом не обладает, слоговые названия в лучшем случае связываются с расположением клавиш, мало что говорящим их воображению. И вот тут вступает в ход ассоциативная фантазия, особенно у таких детей, которым — в силу особенностей их природы — претит заниматься лишенным смысла, как им интуитивно представляется, делом.

Попутно замечу, что, скажем, простейшая двузвучная ритмоинтонация (скажем, вопросительная или восклицательная) показалась бы такому ребенку несоизмеримо содержательнее и осмысленнее, нежели отдельные звуки. И если бы л а д о в ы е ступени (а не абсолютные звуки) такой интонации получили наименование (как это имеет, допустим, место в методике развития слуха «релятивистов»), быть может, была бы чуть открыта дверь, ведущая в мир музыки.

Но вернемся к Цветаевой. За названиями клавиш сразу же последовала нотная запись. Были сделаны попытки научить ребенка переносить записанное в нотах на клавиатуру. Непростое это для малолетнего ученика дело!

«...Но с нотами сначала совсем не пошло. Клавишу нажмешь, а ноту? Клавиша есть, здесь, вот она, черная и белая, а ноты нет, нота на линейке (на какой?). Кроме того, клавишу слышно, а ноты — нет. И зачем нота, когда есть клавиша? И не понимала я ничего, пока однажды, на заголовке... не увидела сидящих на нотной строке вместо нот — воробышков! Тог-

да я поняла, что ноты живут на ветках, каждая на своей, и оттуда на клавиши спрыгивают, каждая на свою. Тогда она звучит. Некоторые же запоздавшие... живут над ветками, на каких-то воздушных ветках, но все-таки тоже спрыгивают (и не всегда влопад, тогда — фальшь). Когда же я перестаю играть, ноты на ветки возвращаются и так, как птицы, спят и тоже, как птицы, никогда не падают».

Великолепное проникновение в психологию дошкольника! Не в силах ничего понять и соотнести ноту с клавишей, он интуитивно обращается к тому методу, который помогал и еще долго будет ему помогать осмысливать жизненные явления, — к игре, к придумкам. Они-то и дают ребенку возможность связать ноты с клавишей. Но и только!

«. Ноты мне — мешали: мешали глядеть, вернее, не глядеть на клавиши, сбивали с напева, сбивали со знанья, сбивали с тайны, как с ног сбивают, так — сбивали с рук, мешали рукам знать самим... И я никогда так надежно не играла, как наизусть».

Опять-таки хорошо знакомое явление: ребенок помогает себе тем, что из множества звеньев сложного процесса одно отбрасывает и — в данном случае — играет не глядя в ноты, на память. (А педагог, не вникая в психологическую суть происходящего, требует: «смотри в ноты!», «играй по нотам!»)

«...Но все-таки для нот было рано... бесспорно и злоторно — рано. Нотно-клавишный процесс настолько сложнее буквенно-голосового (то есть чтения буквенного текста. — Л. Б.)... насколько сложнее сам клавиш — собственного голоса. Образно говоря: можно не попасть с ноты на клавишу, нельзя не попасть с буквы на голос. И совсем просто говоря: если между мной и клавиатурой — вставляли ноты, то между нотой и мной — вставала клавиатура, постоянно теряемая — из-за нотного листа. Не говоря уже о простом очевидном смысле читаемого слова и вполне-гадательном смысле играемого такта. Читая, перевожу на смысл, играя, перевожу на звук, который, в свою очередь, должен быть на что-то переведен, иначе — звук пуст. Но когда же мне, пятилетней, чувствовать и это чувство выражать, когда я опять ищу: сначала глазами на линейке знака, потом, в уме, соответствующей этому знаку — ноты гаммы, потом — пальцем — соответствующей этой ноте клавиши? Выходит игра с тремя неизвестными, а для пятилетнего достаточно — одного, за которым еще всегда другое, которое есть только ввод в большее неизвестное, которое за всяким смыслом и звуком, в огромное неизвестное — души. Или уж — надо быть Моцартом!»

В этот педагогически четкий и убежденный общий вывод об обучении игре по нотам («бесспорно и зловорно — рано») хотел бы внести уточнение. Цветаева пишет: «...играя, перевожу на звук, который, в свою очередь, должен быть на что-то переведен, иначе — звук пуст». Да, «звук пуст» (особенно на таком инструменте, как фортепиано), если разбирают отдельные звуки; но звуки осмысленны, выразительны, если ребенок приучен читать ритмоинтонации!

И одновременно с освоением ряда «нота — клавиша — звук» — технический тренаж, овладение инструментом, многократные повторения.

«...Пот льет, пальцы красные — играю всем телом, всей своей немалой силой, всем весом, всем нажимом и, главное, всем своим отвлечением к игре (разрядка моя. — Л. Б.). Смотрю на кисть, которую в детстве нужно было держать на одной линии (напряжения!) с локтем и первым пальцевым суставом и так неподвижно, чтобы не расплескать поставленной на нее (оцените коварство!) севрской чашки с кипящим кофе или не скатить серебряного рубля...»

Эта тренировка сопровождалась в прошлом и, как увидим, сопровождается кое-где и сегодня «ритмическим воспитанием» под удары метронома.

«Щелк метронома... Но как только я под его методический щелк подпала, я его стала ненавидеть и бояться до сердцебиения, до обмирания, до похолодания... Кто-то стоит над твоей душой, и тебя торопит, и тебя удерживает, не дает тебе нидохнуть, ни глотнуть... Неживой — живого, тот, которого нет, — того, который есть. А вдруг завод — никогда не выйдет, а вдруг я с табурета — никогда не встану, никогда не выйду из-под тик-так, тик-так... Метроном был — гроб, и жила в нем — смерть. За ужасом звука я даже забывала ужас вида: стальная палка, вылезаящая как палец и с маньякальной тупостью качающаяся за живой спиной...»

Что же, все это вызвало ненависть и отвращение к музыке? Нет, музыку Цветаева-ребенок любила.

«Я только не любила — свою. Для ребенка будущего нет, есть только — сейчас (которое для него — всегда). А сейчас были гаммы, и ганоны, и ничтожные, оскорблявшие меня своей малюточностью пьески... Все лучшее, что можно было слышать, я отродясь слушала... Каково же мне было после невыносимого волшебства тех ежевечерних ручьев слышать свое честное, унылое, из кожи вон лезущее, под собственный счет и щелк метронома «играние»? И как я могла не чувствовать к нему отвращения?»

Знаю, в наших школах лишь как исключение можно встретить педагога, обучающего приблизительно так, как обучали в далекие годы Цветаеву. Но разве психологический этюд, с такой проникновенностью ею написанный, не заставит задуматься над своей работой любого педагога, приступающего к фортепианному обучению ребенка?

Где-то в конце своего очерка Цветаева рассказывает еще о том, какие она вынесла из своего детства разные — музыкальные и немусикальные — представления о фортепиано, как об инструменте.

«...Но рояль не один... Во-первых,— тот, за которым сидишь (томишься и так редко гордишься). Во-вторых,— тот, за которым сидят — мать сидит — значит: гордишься и наслаждаешься... Третий и, может быть, самый долгий — тот, под которым сидишь: рояль изнизу, весь подводный, подрояльный мир... Нога черная, а педаль золотая, и почему это для матери она правая, а для меня левая?.. И, наконец, последний рояль — тот, в который заглядываешь: рояль нутра, нутро рояля, струнное его нутро, как всякое нутро, тайное, рояль пандориного¹: «а что там внутри?» — тот, о котором сказал Фет во внятной только поэту и музыканту, потрясающей своей зрительностью строке:

„Рояль был весь раскрыт, и струны в нем дрожали“».

2

Вот за этот многоликий — как представлялось Цветаевой-девочке — инструмент в осенние месяцы, когда начинается учебный год, усаживают в различных городах и селах, странах и континентах огромное количество детей-дошкольников и младших школьников, — усаживают и начинают по-разному обучать музыке и фортепианной игре или... одной лишь фортепианной игре. Как сложатся «музыкальные судьбы» этого несметного числа детишек? Здесь скажутся, конечно, многие факторы — социальные, семейные, личные, музыкально-педагогические... Но общую картину будущего предвидеть не так уж трудно: в конце концов, в разных вариантах и с теми или иными поправками она повторяется из поколения в поколение.

¹ Пандора — в греческой мифологии прекрасная женщина, созданная Гефестом и наделенная, наряду с рядом положительных и отрицательных черт, огромным любопытством.

Часть начавших обучаться, самая небольшая, станет музыкантами, и, конечно, не только пианистами. Заранее, на стадии начального обучения, определить музыкально-профессиональные возможности детишек — задача, на мой взгляд, не поддающаяся решению, хотя на практике ее и пытаются нередко решать. Конечно, хороший слух, ритм, внимание, понятливость, моторные данные, легкость усвоения и быстрота продвижения (качества, которые, заметим попутно, выявляются не столько при первой проверке, сколько в процессе умного обучения) — все это кое о чем говорит; быть может, — о возможных предпосылках для музыкально-профессионального обучения в будущем, но, кстати говоря, вовсе не о музыкальном даровании, которое предполагает кроме всего прочего особый комплекс творческих качеств человеческой личности.

Другая часть начавших обучаться, не сделавшись профессионалами, так сроднится с музыкой и с фортепиано, что станет «просвещенными любителями», *dilletanti*, в том высоком смысле, в каком этот термин применялся в давние времена. То обстоятельство, что они смогут сами сыграть — пусть и несовершенно, пусть только для себя — музыкальное произведение, сыграть на инструменте, который предоставляет возможность передать музыку во всей ее полноте, позволит им, быть может, понять нечто весьма существенное, нередко ускользающее из поля внимания неиграющих: живое познание процесса музыкального развития и целого как результата этого развития. Не самое ли это важное для глубокого проникновения в музыку?

Некоторые дети — будут ли они заниматься недолго и бросят обучение или пройдут длинный путь музыкальной муштры — в результате уроков фортепианной игры разлюбят, а то и возненавидят музыку, которая поначалу их к себе привлекала. Вина здесь часто — слишком часто! — лежит на педагоге. Впрочем, я об этом не раз писал, и мне остается лишь процитировать самого себя. «Ребенок, любящий петь и подбирать песенки на инструменте, поступает в музыкальную школу. Проходят годы. И вот на очередном испытании он «бойко», «крепко», «активно» играет несколько пьес. В экзаменационной ведомости проставляется высокая оценка... Правда, гладкая или, наоборот, разукрашенная завитушками игра его в первом случае скучна, как обструганные деревяшки, а в другом — приторна. Это никого не смущает — ведь все так хорошо «сделано». Слушающим неизвестно, что ученик потерял интерес к музыке, перестал любить ее. Знает это лишь тот, кто учит ребенка, но то ли не придает этому значения, то ли надеется, что со временем

все наладится само собой... Когда же мы наконец поймем, что перед нами *педагогический брак* и что содеян он — пользуясь давним выражением Б. Асафьева — «обучателем» игры на фортепиано, скрипке, хорового пения и т. д., «обучателем» навыкам ремесла, а не истинным педагогом-музыкантом!»¹

Кое-кто из начавших обучаться ограничится лишь тем, что в будущем станет брэнчать на фортепиано и в подходящем случае протренькает какой-либо танец или легонький аккомпанемент...

Так или иначе, но в сфере педагогического воздействия на начальном этапе фортепианного обучения находятся дети, которые *in futurum* должны разделиться на две группы: на меньшую — это те, кому суждено стать профессионалами (но, повторяю, не только пианистами и, уж конечно, не только пианистами-виртуозами), и большую — те, кто станет «просвещенными любителями» или попросту хорошо разбирающимися в музыке слушателями.

Да ведь все это азбучные истины, хорошо известные всякому и каждому! Зачем вести разговор об этом? С одной только целью — попытаться ответить на вопрос, возникающий не так уже редко: вести ли обе категории ребятшек одинаково или по-разному (одинаково не в том, конечно, плане, чтобы не считаться с индивидуальными особенностями каждого ребенка, что было бы нелепицей, а в смысле основных принципов работы).

Но педагог не оракул, предсказывающий грядущее, и хотя бы уже поэтому дифференциация ребят на будущих профессионалов (а тем более пианистов-виртуозов) и будущих любителей на этом этапе работы с ними практически невозможна. Следовательно, все должны пройти быстрее или медленнее один и тот же путь. Это во-первых. А во-вторых... Во-вторых, сделаем допущение, что я неправ и что педагог-футуролог как-то сумеет рассортировать своих начинающих обучаться питомцев (опираясь, по-видимому, на какие-то проявления элементарных музыкальных способностей). Пусть так! Но и в этом случае работа с ними должна была бы вестись в смысле общих принципов одинаково.

О каких это общих принципах идет речь? — недоумевают читатель. А вот о каких: всех, всех без исключения надо так обучать, чтобы они могли и хотели стать муз и ц и р у ю щ и м и л ю б и т е л я м и, ибо и будущий профессионал, чтобы быть подлинным профессионалом, должен л ю б и т ь м у з ы к у и

¹ Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. Л., «Музыка», 1969, с. 237.

музицирование. Мне как-то даже неловко, что я вынужден повторять этот трюизм. А возвращаться к нему приходится потому, что уже на самых первых ступенях обучения педагоги об этом важнейшем положении забывают и, работая с детьми, проявившими какие-то музыкальные способности, сразу же обращаются к «специализации».

Венгерский композитор Тибор Шараи в докладе на Московской конференции ИСМЕ справедливо заметил: «...В музыке и музыкальном воспитании, точно так же как и в других областях жизни, господствующее положение приобретает специализация. Дают уроки фортепианной игры, пения, виолончели, скрипки; ...так складывается хорошая, менее хорошая или плохая практика обучения определенному виду музыкального исполнительства, а собственно музыкальное воспитание все в большей мере теряется». Вот и я так думаю: музыкальное воспитание детей, приступающих к игре на фортепиано, приносят в жертву ранней специализации. И, говоря об общих принципах работы, я имел в виду развитие на фортепианных уроках с начинающими той суммы качеств, которые в свое время я назвал «элементарным музыкальным комплексом»¹; он одинаково необходим и профессионалу и любителю.

Но мой оппонент не унимается. Не вы ли, обращается он ко мне, когда-то писали о целенаправленности музыкального обучения, о том, что содержание и методы музыкально-педагогической работы должны во многом определяться ясным пониманием того, к чему готовишь ученика, и предвидением — хотя бы в самых общих чертах — характера его возможной в будущем музыкальной деятельности? Не вы ли указывали, что нельзя учить «вообще», не задумываясь о конце обучения, о той конечной точке, к которой следует подвести ученика?

Да, я писал это и сейчас стою на том. Но, во-первых, здесь, в этой книге, я имею в виду самое начало фортепианного обучения (когда к тому же предугадывание будущего на основе длительного изучения индивидуальных способностей воспитанника еще невозможно). А во-вторых, пародируя в статье, которую имеет в виду мой читатель-оппонент, рассуждение педагога-ремесленника, я вложил в его уста такую фразу: «Пусть хорошо сыграет разучиваемую пьесу, об остальном и думать не хочу!» После этого между мной и педагогом-рутинером происходит диалог.

¹ Баренбойм Л. Цит. изд., с. 249—258.

— А игра в четыре руки, а обширный репертуар, а подборание, а импровизация, а чтение нот?

— Но ведь это отнимает время от «основного» — разучивания пьес к экзамену или концерту!

— А общее музыкальное воспитание и просвещение?

— Это дело специального педагога, пусть этим занимается теоретик.

Мне остается лишь повторить вывод, которым я заключил приведенный диалог: так педагог музыки превращается в учителя игры на фортепиано.

3

Лозунг, брошенный Г. Г. Нейгаузом, — «догнать и перегнать Баха! — не достойная ли это задача для советской музыкальной педагогики»¹ — может, на первый взгляд, представиться неожиданным и сказанным ради красного словца. Неужели же спустя два с лишним столетия мы не сумели подняться до уровня баховской педагогики? А между тем нейгаузовский призыв полон глубочайшего смысла, и ему должен быть придан еще более широкий характер, чем вложил в него — судя по контексту, в котором он приведен и где говорится о единстве художественного и технического начал в исполнительской педагогике, — сам автор.

С одной стороны, для того, чтобы в этом убедиться, а с другой — для того, чтобы проследить за некоторыми из факторов, послуживших причиной широчайшего проникновения фортепиано в быт и в музыкальное обучение, обратимся к истории. Нам нет нужды прибегать здесь к собственным изысканиям и прокладывать новые тропы. Они проложены многими авторами, а в труде музыкально-педагогического и публицистического характера эти исследования в лаконичной форме подытожил Г. Кречмер². Остается только, изредка его цитируя, пойти по тому же пути.

Вспомним, раз речь идет о педагогике И. С. Баха и его современников, те клавишные инструменты, которые предшествовали фортепиано, — клавесин (чембало) и клавикорд. Примерно до середины XVIII века (или чуть позже) эти инструменты были главным образом инструментами музыкантов (или тех «просвещенных любителей», которые по уровню

¹ Нейгауз Г. Цит. изд., с. 105.

² Kretzshmer H. Musikalische Zeitfragen. Leipzig, Peters, 1903.

своих музыкальных знаний, умений и развития были не ниже музыкантов-профессионалов). В быту же господствовало иное («не клавирное») музицирование — игра на лютне, на некоторых духовых инструментах, на смычковых, пение.

К клавиристу предъявлялись тогда особо высокие требования. Достаточно вспомнить слова Ф. Э. Баха: «Мало того, что клавирист, как и любой другой инструменталист, должен легко и по всем правилам исполнять пьесы, написанные для клавира; от него требуется много большего: он должен импровизировать различные фантазии; без малейшей подготовки разрабатывать заданную тему, соблюдая самые строгие правила гармонии и мелодики, он обязан одинаково легко играть в любой тональности, сразу делая безошибочную транспозицию; всякое произведение он должен суметь сыграть с листа, независимо от того, для какого инструмента оно написано; для него обязательно безупречное владение генерал-басом. Далее: от играющего на клавире требуется умение исполнять по цифрованному басу произведение с любым количеством голосов по всем строгим законам гармонии, даже если в цифровом басу имеются ошибки, если приходится восполнять пробелы партитуры...»¹

И в те, и в предшествующие времена клавир играл огромную роль как инструмент сопровождения, и чембалист, как и отметил Ф. Э. Бах, обязан был владеть исполнением генерал-баса, то есть уметь гармонизовать — если нужно, с листа — по представленной цифровке или без нее. Не представлялось возможным без этого сыграть должным образом и сольную клавирную музыку: ведь и здесь требовалось умение импровизационно дополнить линию баса гармониями. На это было рассчитано, как справедливо пишет Г. Кречмер, «подавляющее число двухголосных пьес Фробергера, Пахельбеля, Кунау, Доменико Скарлатти, Куперена, Муффата-младшего, Генделя и Баха, пьес, которые исполняются и сегодня, но, как правило, играют и разучиваются неверно»².

¹ Bach C. Ph. Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen. Berlin, 1753. Vorrede (цит. по переводу в сб.: Музыкальная эстетика Западной Европы XVII — XVIII веков. М., «Музыка», 1971, с. 281, 282).

² Kretzshmer H. Op. cit., S. 43. Формулировка Г. Кречмера может быть превратно понята: он говорит о подавляющем числе двухголосных пьес, но, конечно, не обо всех, и вряд ли этот крупный музыковед полагал, скажем, что баховские инвенции нуждаются в дополнительной гармонизации (впрочем, некоторые музыканты-«гармониефилы» так, видимо, и считали, о чем свидетельствует тот факт, что Б. Бёкельман приписал гармонический аккомпанемент для исполнения на втором рояле к ряду фуг Баха!).

К тому же клавиристу полагалось не только обладать способностью *ex tempore*¹ гармонизовать и вносить изменения в фактуру, но и владеть искусством орнаментирования, уметь присочинить, особенно в концертах и вариациях, импровизированные фиоритуры, вступления-связки, каденции. И конечно же, справедливо заключение Г. Кречмера о том, что клавирная педагогика и клавирные школы в несравненно меньшей степени имели в виду формирование «техника», чем воспитание хорошего музыканта. Это заметно и в клавирной инструкторивной музыке, и прежде всего, конечно, у Баха: есть ли, скажем, возможность в инвенциях (то есть «изобретениях», «выдумках») отделить художественные идеи и поиски новых композиционных форм от чисто педагогических задач — от обучения в неразрывной связи композиторскому и исполнительскому искусствам? Клавирист, кем бы он ни был — профессионалом или «просвещенным любителем», обязан был пройти подлинную музыкальную выучку, овладеть если и не композиторским искусством, то сочинительским ремеслом, ибо он, чембалист, значительную часть пьес, напечатанных и рукописных, получал в виде эскиза². И дело тут вовсе не в самом факте — «учили сочинять и импровизировать», — а, пожалуй, еще и в другом, особенно важном: учили музыкальному мышлению, оперированию музыкальным материалом, а не только — в лучшем случае — интонированию этого материала. «Исполнительское» и «композиторское» начала в музыкальной педагогике были, таким образом, слиты друг с другом в нерасторжимой целостности. И этот смысл, а не только мысль об единстве художественного и технического, я хочу вложить в формулу Нейгауза о баховской педагогике. «Не зашел ли процесс специализации, — писал я несколько лет тому назад, — слишком далеко и не стал ли он пагубным образом сказываться на музыкальном воспитании и обучении?.. Не следует ли искать некоторых путей сближения исполнительской и композиторской педагогики?»³

Вернемся к истории. Именно с тем периодом в последней трети XVIII века, когда, если иметь в виду широкие круги

¹ Без приготовления, немедленно (*лат.*).

² Принято считать, что внешняя картина фортепианной записи и ее реальное звучание перестали совпадать с того времени, когда в обиход вошла педализация (записана, скажем, шестнадцатая, а реально должна звучать целая). Это не совсем точно: и в клавирной музыке прошедших времен этого совпадения часто не было и не могло быть — исполнитель завершал эскизную запись.

³ Баренбойм Л. Цит. изд., с. 244.

музыкантов, началось разделение форм их деятельности и исполнительство начало обособляться от сочинительства, совпало время, когда фортепиано — завоевавший гегемонию новый клавишный инструмент — стало внедряться в повседневный быт, входить в широкий обиход и занимать все большее место в музыкальной педагогике. Обусловлено это было рядом причин; на некоторые из них обратил внимание все тот же Германн Кречмер.

Во-первых, примерно с последней трети XVIII века в силу ряда факторов, на которых мы здесь останавливаться не будем, начало проявляться стремление к известному упрощению и популяризации музыки — и не только под влиянием «берлинской школы», и не только в Германии, как указывает Г. Кречмер, но и в ряде других европейских стран. Это стремление сказалось, в частности, и на фортепианной игре в быту и привело к ее облегчению. Вот в каком смысле: «не только в их (композиторов «берлинской школы». — Л. Б.) песнях, — пишет Г. Кречмер, — вместо цифрованного или нецифрованного баса сопровождение было полностью выписано, но и в пьесах, предназначенных специально для клавира (клавесина или фортепиано. — Л. Б.) и публиковавшихся в сборниках типа «Музыкальная смесь» и «Всякая музыкальная всячина (вспомним аналогичные сборники и в русской музыкальной практике конца XVIII века. — Л. Б.)... и в других подобных изданиях, текст был напечатан так, как должен был звучать»¹. Таким образом, чтобы исполнить эти пьесы, играющий не должен был владеть ни искусством сочинительства, ни умением импровизировать.

Во-вторых, приблизительно в эти же годы в обиход стало входить четырехручное музицирование. Издатели принялись публиковать переложения для фортепиано, так называемые клавираусцуги, в том числе и четырехручные. В деле популяризации фортепиано и фортепианного обучения клавираусцуги и ансамблевая игра на одном инструменте двух партнеров сыграли исключительно большую роль. Именно они, переложения и ансамбли, сообщали любительскому (и, вероятно, не только любительскому) музицированию особую прелесть: ведь клавираусцуги, подобно эстампам, способным дать представление о живописном оригинале, позволяли в фортепианном звучании воссоздавать достаточно сложные музыкальные произведения. Теперь не только музыканты, умевшие читать партитуры, имели возможность знакомиться с такими сочинениями. Осуществить такое ознакомление по четырехручным клавираусцугам (или

¹ Kretzshmer H. Op. cit., S. 44 (разрядка моя. — Л. Б.).

по весьма облегченным двухручным клавираусцугам) могли и те, кто владел музыкальными азами, умел читать двухстрочную фортепианную партию и обладал элементарной техникой. Благодаря фортепиано перед широкими кругами любителей, обучившихся фортепианной игре, открывались неведомые раньше просторы: при желании они получали возможность ознакомиться с оперной, симфонической и камерной музыкой. Само собой разумеется, что не сразу было издано большое количество клавираусцугов. Процесс этот шел постепенно и регулировался покупательским спросом (как регулируется и сегодня, когда пластинка повсеместно отодвинула клавираусцуг на второй план).

В-третьих, свою роль в процессах, о которых идет здесь речь, сыграл, как мне представляется, и жанр несложной лирической фортепианной миниатюры, который был вызван к жизни домашним фортепианным музицированием, а затем расцвел, развился и, естественно, оказал плодотворное воздействие на само музицирование.

В-четвертых, в этом контексте было бы ошибочным забывать о блестящем подъеме, начиная с конца XVIII века, «высокой» фортепианной музыки — сонат, вариаций, концертов, что не могло, конечно, пройти бесследно для распространения фортепиано в быту — в музицировании и в педагогике.

Наконец, в-пятых (с этого можно было и начать), — распространявшееся увлечение новым, отвечавшим духу времени инструментом, звучность которого, с одной стороны, способна была передавать «субъективное», «лирическое», «душевное», а с другой — обладала достаточной полнотой...

Таковы, говоря схематично, некоторые из важнейших факторов, повлекших за собой широкое распространение фортепиано и его сильнейшее воздействие на любительское музицирование и музыкальную педагогику.

4

Фортепиано! В честь фортепиано — инструмента гармонии, полнозвучия и многоголосия, широкого звукового диапазона, оркестральных красок, пения и речи, черно-белой графики, живописных колоритов и воздушной перспективы — слагали своей музыкой «дифирамбы» композиторы-исполины разного времени — от Моцарта и Бетховена до Прокофьева и Шостаковича! Кто только из великих не писал для фортепиано, некоторые же — только для фортепиано! А словесные панегирики во славу рояля? Их произносили многие пианисты. Вспомним лишь

о двух— крупнейших. Антон Рубинштейн в конце жизни записал в своем дневнике: «Фортепиано для меня самый любимый инструмент, так как оно представляет собой в музыкальном отношении нечто цельное, всякий же другой инструмент, не исключая человеческого голоса, в музыкальном отношении все же только половина»¹. А в молодые годы Рубинштейн писал матери, что именно пианисту «открываются миры и сферы, о которых остальное человечество и не мечтает»². Спустя ряд лет Ф. Бузони в короткой статье «Будем ценить фортепиано» сказал: «Его недостатки явны, сильны и неоспоримы. Нетянувшийся звук и беспощадное, жесткое членение на не поддающиеся изменению полутона. Но его преимущества и прерогативы суть маленькие чудеса. Один единственный человек может властвовать здесь над неким целым... Труба может греметь, но не шелестеть, флейта — наоборот. Фортепиано может и то и другое. Оно располагает самыми высокими и самыми низкими из употребительных звуков... И у фортепиано есть еще нечто, только ему одному присущее, неподражаемое средство, отображение небес, луч лунного света — педаль...»³

Теневые стороны фортепиано, о которых частично упомянул в своем великолепно написанном славословии Бузони, в обучении (особенно в детском — на его начальной стадии!) дают о себе знать весьма явственно. Они таят в себе опасности, грозные опасности. Их нужно преодолеть, больше того, извлечь из них пользу для обучения, иначе музыкальное воспитание с помощью игры на фортепиано обречено на неудачу.

Ребенок, начинающий петь, играть на смычковом или духовом инструменте, учится прежде всего создавать и тянуть звук. Напрягая связки и выдыхая воздух, ведя по струнам смычком, вдувая воздух в корпус духового инструмента, он совершает непрерывное действие, которое и приводит к непрекращающемуся звуку. Звучит—пока он продолжает действовать, то есть извлекать звук. Действие и звук составляют для ребенка единство, каждый звук он создает, он его творец.

Вспоминаю в этой связи рассказ французского педагога, маленькие питомцы которого под его руководством сами изготовляли из бамбука нечто вроде свирелей. Конечно, хорошо звучащий самодельный инструмент доставлял много радости. Однако дело не только и даже не столько в том, что это была самодел-

¹ Рубинштейн А. Короб мыслей, л. 10 (Отдел рукописей Гос. Публичной библиотеки им. М. Е. Салтыкова-Щедрина).

² Рубинштейн А. Избранные письма. М., Музгиз, 1954, с. 48.

³ Busoni F. Man achte das Pianoforte (цит. по сб.: Исполнительское искусство зарубежных стран, вып. I. М., Музгиз, 1962, с. 144).

ка. Вот сделано первое отверстие в корпусе инструмента. Ребенок вслушивается и восхищается одним единственным звуком и с помощью ритма создает музыку из одного тона. Проходит время, и высверливается второе отверстие... Сколько радости приносит каждая из этих новых возможностей для элементарного музицирования! Каждый новый звук ценится: он — событие, дивное, он открывает новые возможности для музицирования.

Не то у ребенка, севшего за фортепиано: ткнул пальцем в клавишу, и на тебе — готовый, точный выверенный звук, ткнул в другую — другой. Ни чуда сотворения звука (нажал — и зазвучало!), ни чуда его оживления филировкой. «Хотя создатели наших инструментов, — пишет Г. Кречмер, — со всем упорством и в достаточной мере односторонне добиваются «большого тона», все же фортепианному звуку, поскольку он вызывается струнами, по которым *ударяют*, всегда не хватает существенных свойств музыкального тона...»¹ Всегда ли? С этим можно, пожалуй, и не согласиться, если вспомнить игру артистов. Впрочем, Г. Кречмер имеет, вероятно, в виду единственный, отдельно взятый фортепианный звук.

Такова одна из особенностей (и трудностей!) начального фортепианного обучения: ребенку не надо, правда, проходить той стадии, которую не минуешь, скажем, в работе с начинающим скрипачом, — поисков интонационно чистого звука; но фортепиано само по себе несколько не помогает ребенку ощутить, познать и услышать, как создается музыкальный тон и какие имеются возможности для того, чтобы то ли ровной протяжностью, то ли усилением, то ли ослаблением вдохнуть в него жизнь, оживить его. Ряд музыкантов-педагогов вот уже многие годы настаивает на том, чтобы фортепианному обучению предшествовал период пения, освоения элементарной певческой культуры. Обычно ссылаются при этом на необходимость заблаговременно развить музыкальный слух. Все это так, все это верно, но только ли дело в слухе? Не менее важно предварительно познать живой тон, творимый голосом. Г. Кречмер подчеркивал именно эту сторону вопроса и поэтому с такой настойчивостью убеждал еще в начале нашего века, что «современная практика поступает совершенно неправильно, начиная обучение музыке с фортепиано»².

Звуку, извлекаемому голосом, на скрипке или на кларнете, придает жизненность и обаяние вовсе не только его ровная протяженность или динамическая филировка, но, если пока не

¹ Kretzshmer H. Op. cit., S. 45 (разрядка моя. — Л. Б.).

² Там же.

касаться артикуляционных моментов, еще одно обстоятельство — интонационная (в узком смысле слова) чуткость звука, которого не сковывает ступеневая температурная шкала: в зависимости от своего места в музыкальной линии и в ладу он то чуточку повышается, то малость понижается, то снова возвращается в полутоновую шеренгу. Заметим попутно, что художники-пианисты, прибегая к тончайшим динамическим, агогическим и артикуляционным средствам, умеют в нужных случаях создать впечатление интонационного повышения или понижения фортепианного звука.

Но может ли хотя бы некоторые из этих тонкостей услышать и ощутить ребенок, который только приступает к фортепианной игре? При должном руководстве — может! И тут мы попадаем в область музыкально-исполнительского интонирования, — на этот раз в том широком понимании этого термина, который ему придавал Б. В. Асафьев.

Начнем с «пения» на фортепиано. Сам по себе затухающий звук фортепиано вовсе не «певуч», какими бы «сверхлегкими», «сверхмягкими» и «сверхпевучими» приемами пианист ни играл и как бы всеми этими способами ни старался преодолеть пунктирную фортепианную линию. В свое время, характеризуя педагогику Ф. М. Blumenфельда, я привлекал уже к этому вопросу внимание читателей и хотел бы сейчас напомнить эти строки: «Сыграть певуче — это означало сохранить в инструментальном исполнении *идею* вокальности, то есть характер выразительности, присущий поющему человеческому голосу. Работая с учениками над вокализацией инструментального исполнения, Blumenфельд всегда стремился воспитать у них очень важное качество — слышание-переживание упругости, сопротивляемости, напряженности мелодических интервалов, иными словами, то переживание, которое возникает у пианистов, когда, интонируя мелодию, они «сопоставляют слухом» различные — то есть большие или меньшие — расстояния между звуками... Пианист должен для этого играть «умными» или, иначе говоря, «слышащими» пальцами. Blumenфельд... очень ценил такие «умные пальцы», «предчувствующие» звуковую высоту тонов и интервальные соотношения между ними»¹.

Вот в этом, в воспитании «слышащих пальцев», способных «предчувствовать» интервально-ладовые соотношения между тонами — «слышит» же их левая рука скрипача или голосовые связки поющего, — я вижу одну из основных задач фортепианного обучения на его начальной ступени.

¹ Баренбойм Л. Цит. изд., с. 101.

И вовсе не для того только, чтобы научить «петь» на фортепиано. Почему, собственно говоря, только «петь», а не «говорить», воспроизводя речевые обороты, речитативы, интонации вопроса, восклицания, повествования и даже — предвижу испуг и негодование педагогов, любящих «бантики» и умиляющихся певучему детскому сюсюканью! — скандирования, столь любимого малыми детьми. Мне как-то доставил немало веселых минут прослушанный урок с начинающими в классе одного из таких поклонников мягкого «пения» на фортепиано вне зависимости от того, что именно произносится. Шла работа над неизвестной детской песенкой «Василек» (из сборника С. Ляховицкой и Л. Баренбойма). Педагог добивался вокально-распевного исполнения («спой, детка, спой!!»), сам пел «эмоционально» и «с нюансами», расставил лиги и требовал выполнения нисходящей «вилочки» в конце каждой попежки. А упрямый малыш упорно продолжал скандировать каждый звук-слог и с точки зрения смысла и стиля был, конечно, прав: он, а не педагог, почувствовал истинную — речевую, скандирующую, подчеркнутую — выразительность этой детской песенки-говорки.

И еще одна особенность и сложность фортепианного обучения. Для того чтобы выразительно интонировать не только распевную, но и речевую мелодию, ребенок на первых же уроках должен с помощью педагога научиться слышать фортепианный звук, естественно затихающий и исчезающий, вслушиваться в «жизнь» звука от его возникновения до полного исчезновения. Казалось бы, — короткая «жизнь»? Но сколько здесь, особенно внутри звуковой линии, разных оттенков: то взятый чуть сильнее, да еще в среднем или нижнем регистрах, звук долго-долго тянется; то почти мгновенно улечивается; то, несмотря на угасание, при связной игре пластично переходит в другой (и пунктирная линия начинает казаться сплошной¹); то в сфере отрывистой игры быстро или относительно быстро пропадает. Глубоко убежден, что ребенок полюбит (как это важно!) фортепианный тон, если среди прочего достаточно рано услышит — то есть познает слухом, а не только двигательным приемом! — его, звука, простейшие артикуляционные возможности.

То, что так привлекает к фортепиано — многоэлементность фактуры, возможность передать всю полноту музыки, — обращается, особенно на начальной стадии обучения, значительными

¹ Собственно говоря, так нередко протекает любое восприятие — не только фортепианной линии и не только музыкальное: в нашем сознании воссоздается целостная линия или целостный образ по отдельным приметам, симптомам и подробностям. Эта особенность нашего восприятия должна быть использована на уроках фортепианной игры.

трудностями, которые приходится преодолевать: нелегко малому ребенку услышать-понять и выполнить все составные части фортепианного изложения, даже простейшего. «Именно фортепианная игра,— писал по этому поводу Г. Кречмер,— предъявляет к слуху значительно более высокие требования, чем любое другое обучение музыке, так как уже на очень ранней технической ступени вводятся аккорды, гармонии и другие проблемы многоголосия. Но ведь любое обучение, будь это обучение языкам, науке, ремеслам, искусствам, должно оперировать только понятым и постигнутым материалом»¹. Если первая часть этого высказывания бесспорна, то со второй, в которой речь идет о том, что с маленькими учениками должно работать лишь над тем, что они со всей ясностью осознали, я бы не согласился. Не справедливее ли мысль С. Маршака? Вот она: «Ведь не только страницы книг, но и самые простые явления жизни дети начинают понимать не сразу и не целиком»². Да одни ли дети?

И к тому же, что означает «понятый и постигнутый материал», о котором пишет Г. Кречмер? Разве достижение ребенком, да и взрослым музыкантом, художественного произведения, требующего для своей полноты охвата многообразных элементов в их взаимных связях, не постепенный процесс, не процесс приближения?

Впрочем, это возражение Г. Кречмеру (но не ему одному—такой же точки зрения придерживались М. Варро и многие другие деятели зарубежной музыкальной педагогики первых трех десятилетий нашего века) вовсе не означает, что, во-первых, на начальных ступенях надо проходить мимо вслушивания-осознания фактуры и элементарного анализа и, во-вторых,— это другая сторона вопроса,— что на первом году обучения не должно быть уделено значительно больше внимания, чем мы это делаем, работе над простейшим материалом,— скажем, над выразительным исполнением на фортепиано однолинейных построений, одноголосных мелодий.

5

С того времени, как фортепиано начало широко входить в художественную практику и в бытовое музицирование, прошло — об этом уже была речь — около двух столетий. Написа-

¹ Kretzshmer H. Op. cit., S. 46 (разрядка моя. — Л. Б.).

² Маршак С. Цит. изд., с. 6.

ны работы разной содержательности и глубины по истории фортепиано, по истории фортепианного исполнительства. Но мне неизвестны обобщающие исследования, посвященные истории детского фортепианного обучения и вообще истории фортепианной педагогики. Впрочем, общая история музыкальной педагогики также ждет еще своего изучения.

Последующие строки, разумеется, не претендуют и не могут претендовать на то, чтобы начать заполнять этот пробел в истории музыкальной культуры. Будет лишь сделана попытка поразмыслить над тем, что должно быть в поле зрения историка детской фортепианной педагогики, и обратить внимание на некоторые тенденции, характерные для ее эволюции.

Осознание трудностей нередко открывает путь к их преодолению. Зададимся поэтому вопросом: почему так нелегко оказалось создать такую историю? Неизвестны имена крупнейших талантливых педагогов-практиков разных стран, обучавших детей фортепианной игре? Нет, эти имена, пусть и не все, мы знаем. Неизвестно, как они обучали? На этот вопрос не ответить с такой решительностью, как на предыдущий: о скромной, внешне неприметной и неброской работе истинного педагога и воспитателя (не только музыканта) мы узнаем нечто существенное либо в том случае, если сам педагог сумел изложить свои принципы, методы и практические приемы; либо тогда, когда кто-нибудь из учеников смог умно, интересно и конкретно рассказать о своем учителе; либо, наконец, в том случае, если он, учитель, вышел «из тени» благодаря одному из своих выдающихся питомцев и этим привлек к своей деятельности внимание современных или последующих исследователей. Так или иначе, но мы располагаем здесь достаточным, хотя и далеко не исчерпывающим материалом.

Продолжим наши вопросы. Разве мы не знакомы с многочисленными теоретико-методическими работами, посвященными детской фортепианной педагогике, с фортепианными школами для начинающих, с фортепианной музыкой, предназначенной для детей, с упражнениями и этюдами? Было бы преувеличением сказать, что все это лежит на поверхности, но перечисленный материал известен, и для его разработки не требуется особо сложных изысканий.

Так в чем же дело? — спросит не искушенный в исследовательских делах читатель: описать в хронологическом порядке один метод работы за другим, одну систему занятий за другой — вот и будет написана история детской фортепианной педагогики! Конечно, само по себе такое описание, собранное и систематизированное, могло бы принести известную пользу. Но это

были бы только материалы к истории, может быть нужные и поучительные, но только материалы. Правда, кое-кто пытался, взяв за основу разные системы фортепианно-технических навыков, прививавшихся детям, выстраивать их, системы (именовавшиеся «школами» такого-то и такого-то педагога), в хронологический ряд в наивном убеждении, что таким путем создастся история детского фортепианного обучения. Нужно ли сегодня доказывать, сколь далеко это от подлинной истории?

И сами материалы по истории детской фортепианной педагогики прошлого ставят нередко перед исследователем ряд недоуменных вопросов. Чем вызвано, скажем, многократное возвращение — и вовсе не всегда на новом, высшем витке спирали — к одним и тем же положениям? Допустим, к тому, что следует ориентироваться на музыку, а не на пальцевую гимнастику, что фортепианному обучению должно предшествовать предварительное слуховое развитие, что необходимо о б у ч а т ь чтению нот с листа, а не полагаться на самотек и т. д. и т. п. Может быть, все это вызвано незнанием предшествовавшего опыта и того, что делается в округе? Может быть, убеждением, что новое — это основательно забытое старое? Наконец, быть может, речь идет о поисках новых путей к ранее установленным целям? Бывает, конечно, и так. Но чаще всего эти многочисленные повторы в статьях и в книгах вызваны, как мне представляется, другим.

Во-первых, разрывом, до известной степени естественным, между передовыми педагогами-практиками и методистами, с одной стороны, и широкими кругами педагогов — с другой; разрывом, который чаще пытались заполнить повторением общих положений, а не рекомендациями практически разработанных методов работы и конкретными советами.

И во-вторых, догматизмом и консерватизмом немалого числа педагогов, продолжающих, несмотря на всё и вся, обучать так и только так, как их когда-то обучали, и в чем они утвердились навечно. Пожалуй, нет другой области, в которой не только животворные, но и обомшелые традиции были бы столь долговечны. Мне приходилось уже об этом писать, и да будет мне разрешено повторить сказанное: «Педагога-музыканта подстерегает на жизненном пути ряд «опасностей». Одна из них — самая страшная — обусловлена спецификой его деятельности. Передавая из поколения в поколение общеэстетические и музыкальные традиции, которые педагог впитал с молоком матери и вобрал в себя в период собственного формирования, легко проглядеть, что именно в этих традициях потеряло жизненную силу, поблекло, начало отмирать; можно пройти мимо тех пе-

ремен в окружающем мире, которые требуют иного содержания, форм и методов музыкально-педагогической работы. Не потому ли Чехов для своего «человека в футляре» избрал именно педагога?»¹ Эти психологические особенности музыкально-педагогического труда не следует игнорировать ни тогда, когда наблюдаешь живую практику, ни тогда, когда обращаешься к истории детского фортепианного обучения.

Но я отвлекся от основного хода своих рассуждений. Речь, напоминая, шла о том, что материалы по истории детской фортепианной педагогики, сколь бы они интересны и полезны ни были,— еще не ее история. Тут, как в любом историческом исследовании, требуется объяснение фактов, установление их связей и взаимосвязей с другими явлениями общественной жизни и культуры, выяснение их причинности, раскрытие закономерностей развития.

Не притязая на полноту, я хотел бы здесь напомнить о некоторых связях. Мимо них не вправе проходить историк детского фортепианного обучения (как, впрочем, и вообще историк музыкальной педагогики).

Во-первых,— о нитях, которые связывают детскую фортепианную педагогику с музыкой определенного периода (разве, скажем, романтическая фортепианная музыка не повлекла за собой попыток внести новшества в детское фортепианное обучение?), с национальными особенностями этой музыки, с бытующим в домашнем музицировании и в концертной практике репертуаром, с инструктивной музыкальной литературой для детей — идет ли она вровень или отстает от стилистики передового музыкального творчества (не это ли отставание, характерное, скажем, для первой половины XIX века — до появления шумановского «Альбома для юношества», — заставило Бетховена задуматься над написанием фортепианной школы, а Шопена приступить к созданию такого пособия?).

Во-вторых, не следует забывать о связях между детской фортепианной педагогикой и музыкально-исполнительским искусством той или иной эпохи, его стилистикой, процессами, в нем происходящими (разве принципы и методы обучения игре на фортепиано, в том числе и детей, во многом не определяются эстетическими идеалами педагогов, их взглядами на задачи и сущность музыкального исполнительства?).

В-третьих, нельзя проходить мимо взаимовлияния детской фортепианной педагогики и бытового музицирования в данном обществе, а также формами организации обучения (институт

¹ Баренбойм Л. Цит. изд., с. 267.

частных педагогов, музыкальные учебные заведения и их типы).

В-четвертых, нельзя упускать из виду взаимосвязи детской фортепианной педагогики и общего музыкального воспитания в детском саду, в школе, в семье, с одной стороны, и специально-профессионального образования — с другой.

В-пятых, неверно было бы оставлять без внимания взаимосвязи практики детского фортепианного обучения и теоретической фортепианно-методической литературы.

В-шестых, напомним о связях между детской фортепианной педагогией и общей педагогией (отмечу здесь, скажем, известное влияние на детскую клавирную педагогику некоторых общепедагогических идей Яна Амоса Коменского и, несколько позже, Руссо¹; в XIX веке фортепианная педагогика периодически, «рывками» обращалась к общей педагогике; иной раз общепедагогические принципы и методы механически переносили на детское фортепианное обучение и в результате учителя музыки испытывали разочарование и опять-таки замыкались в своей специальной области; сегодня мы снова — и небезуспешно — адресуемся к интересным идеям и методам, разрабатываемым нашей общей педагогией).

В-седьмых, важно обратить внимание на связи между детской фортепианной педагогией и такими науками, изучающими человека, как анатомия, физиология, психофизиология, психология (если в прошлые времена, скажем, в конце XIX столетия, делались попытки использовать в нашей области данные анатомии и физиологии, то, начиная примерно со второго десятилетия нашего века, все большую и большую роль стали играть психофизиология и особенно психология).

В-восьмых, по-видимому, весьма существенны и взаимовлияния различных национальных музыкально-педагогических культур.

Изучение этих «сцеплений», влияний, связей, взаимодействий и создание в итоге этого истории детской фортепианной педагогики (сначала, вероятно, по отдельным странам) — дело будущего, надо надеяться, ближайшего. Но уже сегодня, опираясь на те факты, которые известны, и не пытаюсь ни детализировать их, ни создавать исторические схемы и выстраивать их в хронологический «линейный порядок», можно выявить те важнейшие тенденции, которые, нередко причудливо переплетаясь, характеризуют путь детской фортепианной педагогики. Речь может идти, как мне представляется, о трех тенденциях, кото-

¹ Опираюсь на изыскания моего ученика И В Розанова в его диссертации, посвященной клавирной педагогике XVIII века.

рые в той или иной форме, порой совсем зачаточной, приметны почти на всех этапах развития детской фортепианной педагогики. Но на некоторых из них та или иная тенденция вырисовывается более четко, выходит на первый план, становится ведущим устремлением.

Первая тенденция. Приобретение фортепианно-технических навыков и их автоматизация — в центре внимания педагога, особенно на начальной стадии работы с учеником. В конце концов, когда речь идет о рассматриваемой тенденции, не в том дело, какие именно приемы прививает педагог своему питомцу¹ (приемы эти претерпевают частные или коренные изменения: то это «пальцевая игра», то это «весовая система звукоизвлечения», то это «свободная, но организованная рука»...). Важнее другое — самый факт фетишизации техники, понимаемой к тому же весьма узко.

И еще одна, кроме технической, первооснова работы: овладение сведениями, необходимыми для прочтения нотной записи.

Пока ребенок все это не освоит, дорога, ведущая к музыке, частично, а иной раз и полностью перекрывается. Сначала пальцы — голова потом! Сначала точность прочтения нотной «буквы» — исполнение потом! Игра по слуху — в небрежении, а то и под запретом: не приведи господь, ненароком руку испортит! Подражание — «делай, как я делаю!» — основной метод занятий с учеником. Без долбежки (именно долбежки, а не повторения-испытания) нет и продвижения! Нужно так изучить каждую пьеску, чтобы она «хорошо сидела» в пальцах!

Обобщения? Развитие музыкального мышления? Воспитание любви к музыке? С этим можно и подождать. Надо заложить прочный фундамент техники и грамотности (или, как иногда говорят, «профессионализма», хотя, к слову сказать, речь вовсе ведь не идет еще о будущих профессионалах, и к тому же профессионализм — понятие значительно более широкое); все остальное приложится и может быть пока предоставлено самотеку!

Повторяю и подчеркиваю: я говорю об определенной тенденции, а не о хронологически очерченном этапе развития детской фортепианной педагогики. Но не подлежит сомнению, что эта тенденция явственно проявилась в работе многих педагогов первой половины XIX века. Диву даешься! Только-только, благодаря деятельности французских просветителей и Песталоцци, было привлечено внимание к особенностям личности ребенка, с которыми должен считаться учитель. Только что зародился жанр детской инструментальной пьески с характерными и

¹ Само по себе это, конечно, весьма существенно!

понятными для ребенка заголовками (вспомним Д. Г. Тюрка). Только несколько десятилетий тому назад вышел из печати трактат Ф. Э. Баха, в котором среди прочего речь шла о важности многостороннего музыкального развития ученика. Ан нет! Virtuозный стиль, представление о механических способах фортепианно-технического совершенствования, муштра — традиционный для тогдашнего общеобразовательного обучения метод усвоения знаний — все это оказало более значительное влияние на широкие круги педагогов-музыкантов.

Вторая тенденция. Споры нет, говорят сторонники иной точки зрения, без овладения элементарными техническими приемами на инструменте не заиграешь; без изучения нотных знаков музыку не прочтешь. Но первооснова — слуховое воспитание, формирование музыкального слуха. Разве можно приступить к обучению фортепианной игре без одновременного или предварительного развития способности воспринимать, понимать и переживать «элементы» музыки — ритмоинтонации? Руке следует повиноваться слуху и интеллекту, подчиняться цели. Музыкальное воспитание должно предшествовать техническому или идти с ним в ногу.

Вдумайтесь, как идет развитие музыкально сверходаренных детей, и пусть это послужит моделью для обучения других: музыка живет в их душе, а затем они ее воплощают на инструменте! Вспомните о «вундеркиндском комплексе Моцарта», который положил в основу своей концепции музыкального обучения К. А. Мартинсен. Или припомните слова Г. Г. Нейгауза: «Прежде чем начать учиться на каком бы то ни было инструменте, обучающийся — будь это ребенок, отрок или взрослый — должен духовно владеть какой-то музыкой: так сказать, хранить ее в своем уме, носить в своей душе и слышать своим слухом. Весь секрет таланта и гения состоит в том, что в его мозгу уже живет полной жизнью музыка раньше, чем он в первый раз прикоснется к клавише или проведет смычком по струне»¹.

Отсюда следуют рекомендации: ввести «дофортепианный», или «донотный», или же и тот и другой периоды занятий с начинающими. Обучение нотной грамоте? Только тогда, когда обозначение звуковой высоты, метра и ритма из абстрактных знаков превратятся в живую реальность и заинтересуют ребенка, когда изучение их будет проводиться на основании многочисленных наблюдений ребенка над музыкой. «Вижу — слышу — играю» — вот та идеальная психологическая схема-триада, о которой не следует забывать педагогу. С первых же ша-

¹ Нейгауз Г. Цит. изд., с. 13.

гов обучения ребенка приучают к элементарному музыкально-слуховому анализу. Все, с чем имеет дело ребенок, должно быть предварительно услышано и осознано. Вспомним уже приводившиеся в предыдущем разделе этой главы слова Г. Кречмера: «...любое обучение, будь это обучение языкам, науке, ремеслам, искусствам, должно оперировать только понятым и постигнутым материалом». Бездумная фортепианная игра? Ни в коем случае: фортепианная игра — мыслительный процесс! Дрессура? Это недопустимо: основа обучения — развитие способностей!

Третья тенденция. Она не столько вступает в столкновение с предыдущей (хотя кое-что и оспаривается), сколько расширяет ее границы и, главное, смещает ряд акцентов.

Техника, грамотность, слухо-ритмическое музыкальное развитие, анализ исполняемых пьес, «донотная» и «дофортепианная» стадии обучения — все это необходимо. Но всеопределяющий стержень фортепианно-педагогической работы — это воспитание личности ребенка, его «аппарата переживания» (К. Станиславский) и «аппарата осмысления», воспитание — путем развития его творческих способностей и для творческого овладения музыкой и фортепианной игрой. Ведь исполнительское искусство, которому педагог обучает и будущего «просвещенного любителя», и будущего профессионала, — и н т о н а ц и о н н о е творчество — творчество на любом уровне подвижности ученика, и в этом смысле нет разницы, играет ли он простенький народный танец или сложнейшую сонату.

Значит, обучать творчеству? Но разве это возможно? Напрямик, в лоб, может быть, и немисливо, но можно и должно обучать творчески работать, — скажем, обучать умению поставить задачу, ее осмыслить и проанализировать, понять ее разные стороны и связи, обобщить; обучать способности взглянуть на нее с новой позиции, осуществить, если нужно и возможно, перегруппировку выразительных средств...

И все это с ребенком? Конечно, и притом с первых же стадий работы. «И пусть пессимисты-педагоги — приведу слова Г. П. Прокофьева — не ссылаются на мнимую непосильность для юного исполнителя интонационной импровизационности»¹.

Значит, не в умении «хорошо выполнить» заключается главная задача на этой стадии обучения? Нет, на всех стадиях главное — понять и почувствовать, почему, для чего и как надо «выполнить», и этим улучшить саму способность детей к обучению.

¹ Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя, М., Изд-во АПН, 1956, с. 332.

А повторение и тренировка? Само собой разумеется, это нужно, но повторы и тренаж по возможности должны связываться с чем-то новым, дающим пищу уму и сердцу. Бесконечное же оперирование и переживание одного и того же поощряет мыслительную леность, действует обычно отупляюще и задерживает общее и музыкальное развитие ребенка.

Постановка относительно трудных задач? Обязательно, только это и способно придать интерес обучению и вызвать постоянство творческих устремлений ученика. Автоматизация технических навыков? Конечно, но в той степени, в какой и исполнение не ограничится автоматизацией и, напротив, в какой автоматизация освободит внутренние силы для решения новых исполнительско-творческих задач, пусть самых небольших и несложных.

Подражание как метод обучения? Главным образом, как средство, активизирующее слухо-ритмическую сферу, или как модель-толчок для творческого продолжения или переосмысления. Впрочем, и в обучении игре на фортепиано нередко гораздо действеннее не «подражательные» и не прямые, а окольные и обходные, пусть и более протяженные, пути самостоятельного (конечно, под руководством педагога!) освоения знаний и навыков, самостоятельных выводов (самостоятельность требует деятельных собственных усилий, и она же — если ребенку удалось преодолеть минимальный «творческий барьер» — приносит ему удовлетворение и радость). Ведь и для оперирования простейшим музыкальным материалом нужно воспитать умение анализировать, синтезировать, абстрагировать, обобщать и гибко мыслить. Будем, однако, осторожны: не следует забывать, что и подражание, пусть это и звучит парадоксально, способно научить гибко мыслить и помочь выйти на самостоятельный путь.

Значит, не торопить и не спешить? Конечно! Нельзя перескакивать через естественные стадии творческого развития, можно лишь с некоторыми детьми попытаться их ускорить. Впрочем, непрерывное и неуклонное музыкальное развитие важнее, чем иллюзорная быстрота продвижения.

И наконец, последнее: если не разжечь огонек «влюбленности» в музыку и в оперирование музыкальным материалом, не проводить «уроков восхищения» (Н. Перельман), то воспитать у ребенка творческое начало не удастся. «...Я старался бы высвободить в ребенке творческий порыв и настойчивость, как можно больше возбудить в нем любовь к тому, что его про-

сят сделать»¹. Разве Шнабель, которому принадлежат эти слова, не прав?

Всем этим не ограничивается, однако, круг вопросов, который подымается сторонниками «третьей тенденции». Мы не упомянули еще об одной важной проблеме: о включении в уроки фортепианной игры простейшего умения сочинительски оперировать музыкальным материалом, сочинять элементарную музыку и импровизировать. Впрочем, об этом уже была речь и к практике такого обучения нам предстоит еще вернуться в следующих главах при анализах современных фортепианных школ для начинающих...

Таковы, если отвлечься от деталей и оставить без внимания отдельные тропы и тропинки, три основные тенденции, которые в самых общих чертах характеризуют столбовую дорогу детской фортепианной педагогики.

¹ Шнабель А. Моя жизнь и музыка. — В сб.: Исполнительское искусство зарубежных стран. М., «Музыка», 1967, с. 178.

ГЛАВА ТРЕТЬЯ

Обзор фортепианных школ для начинающих

В этой и в последующей главах дается характеристика фортепианных школ для начинающих, изученных мною *de visu*¹. От использования сведений, которые можно было почерпнуть из вторых рук, я отказался. В моем распоряжении — и тут я напоминаю сказанное во введении — было сравнительно большое количество школ, но, к сожалению, далеко не из всех стран.

Первоначально я предполагал расположить обозрение школ во временной последовательности, сообразуясь с датой публикации того или иного учебного пособия. Но в этом случае пришлось бы всякий раз переходить из страны в страну и двигаться зигзагами. К добру это не привело бы: из-за чересполосицы могли бы быть упущены национальные фортепианно-педагогические традиции. Поэтому избран иной путь: школы рассматриваются по странам, а внутри каждой страны — в хронологическом порядке.

Обзор начинается со школ Советского Союза, прежде всего русских. И в этой связи следует подчеркнуть то, о чем уже говорилось в начале книги: школы нашей страны хорошо известны читателям и подробно описывать их не было нужды, здесь можно было ограничиться аналитическими характеристиками. Обращаться к русским школам предоктябрьских лет не имело смысла, ибо сколько-нибудь интересных фортепианных школ для начинающих в эти годы в России создано не было, и русские педагоги либо вовсе не пользовались школами, либо прибегали к иноземным пособиям, которые публиковались с переводами объяснительного текста на русский язык.

Вслед за советскими школами следует раздел, в котором разбираются немецкие школы первой трети нашего столетия. Почему именно они? Тут сыграл роль хронологический момент: раздел начинается с краткого анализа самой старой фортепианной школы, которая рассматривается в этой книге, — школы А. Буркарда (1906). Естественно, что за немецкими учебными

¹ Глазами очевидца (лат.).

пособиями первых десятилетий XX века следуют школы, изданные в Германской Демократической Республике и в Федеративной Республике Германии, школы, которые в той или иной степени опираются на традиции фортепианной педагогики Веймарской Германии. Эти традиции в какой-то мере сказались и на швейцарской фортепианной школе, и на одной из австрийских школ, о которых идет речь после немецких.

Четвертая глава является продолжением третьей. Ее первый раздел посвящен обзору нескольких венгерских школ. И опять-таки тут сказался хронологический принцип: наш обзор начинается со школы Бартока — Решевски, вышедшей из печати в 1913 году. Этот же принцип — располагать последовательность стран в зависимости от даты первой школы, заслуживающей, по нашему мнению, рассмотрения в книге, — сохранен и в дальнейшем.

Советские фортепианные школы

Советские фортепианные школы начали создаваться лишь в тридцатые годы, спустя примерно полтора десятка лет после Великой Октябрьской социалистической революции.

На протяжении двадцатилетия, вплоть до 1937 года, музыкальные издательства, отвечая пожеланиям части педагогов старшего поколения, которые в силу инерции обучали детей «так, как их самих учили», продолжали выпускать большими тиражами небезызвестную школу Ф. Бейера. Было бы ошибочным предполагать, что в те годы передовые советские педагоги пользовались этим стародавним пособием, вся «ценность» или, точнее, все «удобство» которого заключалось в доведенной до фетишизации систематичности. Лучшие советские педагоги двадцатых годов и ряда последующих лет обходились безо всяких школ и обращались в своей работе с детьми к полезным сборникам Гнесиной, Гедике, Майкапара и молодых советских композиторов (сборникам, написанным со знанием фортепианно-педагогического дела и любовью к детям), а также к зарубежным и русским классическим пьесам и этюдам¹.

¹ Здесь следует сказать, что советскими композиторами, начиная с двадцатых годов и вплоть до наших дней, написано великое множество заслуживающих внимания фортепианных пьес для детей и подростков. Они были опубликованы в разных изданиях и авторских сборниках. В этой связи стоило бы упомянуть имена многих наших композиторов разных поколений — от Прокофьева до Слонимского. Особое место в этом ряду занимает Д. Кабалевский: ему принадлежит, пожалуй, больше фортепианных пьес для детей.

То обстоятельство, что в двадцатые годы не было создано новых фортепианных школ, было бы неразумным приписывать случайности. Причину надо искать в другом: основное внимание наших деятелей детской музыкальной педагогики в большей степени было направлено на общее музыкальное воспитание, чем на инструментальное обучение. А вопрос об органической связи музыкального воспитания и обучения игре на инструменте в те годы только ставился отдельными наиболее дальновидными музыкантами.

Напомню в этой связи, что статут музыкальных школ, которые повсеместно создавались в первые послеоктябрьские годы (они именовались по-разному: «народные музыкальные школы», «школы музыкального просвещения», «школы общего музыкального образования», «музыкальные школы соцвоса» и т. п.), определен был так: «Задачи народной музыкальной школы — дать общее музыкальное образование всем желающим стать музыкально образованными людьми. Поэтому в этой школе уделяется место тем предметам, которые имеют значение в общем музыкальном развитии и воспитании»¹. В статьях тех лет подвергалось нападкам «насаждение исполнительского профессионализма с самого раннего детства». Призыв, с которым выступил в середине двадцатых годов Б. Асафьев — «лозунгом же общего музыкального образования должно стать требование: в сторону от профессионализма!»², — явился реакцией широко мыслящего музыканта на узкое и оторванное от музыкально-

и юношества, чем любому другому нашему композитору, и при этом пьес весьма примечательных (они были недавно переизданы в авторской серии из ряда тетрадей под названием «Фортепианная музыка для детей»). Миниатюры, вариации и сонатины Кабалевского для детей и подростков давно уже широко используются как в советской, так и в зарубежной фортепианно-педагогической практике. Известный венгерский методист и педагог Маргит Варро (ее советами пользовался Бела Барток при создании «Микрокосмоса») в последнем издании своей книги «Живое фортепианное обучение» (1956) лаконично охарактеризовала легкие фортепианные миниатюры Кабалевского как «пьесы свежие и исключительно интересные».

История советской детской и юношеской фортепианной литературы — тема, ждущая еще своего исследователя. Моя же книга ставит себе другие задачи, и в ней рассматриваются только фортепианные школы для начинающих. К сожалению, я не имею возможности останавливаться на фортепианном творчестве для детей Прокофьева, Кабалевского, Шостаковича, Хачатуряна, Свиридова и многих других авторов.

¹ Из истории советского музыкального образования. — Сб. материалов и документов 1917—1927 гг. Л., «Музыка», 1969, с. 118. См. также мою вступительную статью к разделу «Начальное музыкальное образование» в этом сборнике.

² Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М. — Л., «Музыка», 1965. с. 64.

воспитательных задач преподавание игры на музыкальных инструментах. Тогда же Асафьев писал: «Я, право, не знаю... нужно ли всех обучать музыке, то есть игре и пению (разумею сольному)». Этому обучению он противопоставлял воспитание умения «наблюдать» музыкальное искусство («наблюдать искусство — значит, прежде всего, воспринимать его») ¹.

В этой атмосфере, когда внимание было сосредоточено главным образом на том, что способно воздействовать на общее музыкальное развитие, не возникало интереса к созданию новых учебных пособий для обучения детей игре на музыкальном инструменте. Музыкально-педагогические «баталии» двадцатых годов не коснулись инструментальных школ: не в них тогда было дело.

Первая советская фортепианная школа была создана Н. Шерманом ². В предисловии автор указывает, что его пособие предназначено для занятий на фортепиано «без помощи преподавателя-специалиста». Казалось бы, что «Начальный курс игры на фортепиано» мог быть обойден в нашем обзоре детских фортепианных школ, так как является самоучителем для взрослых, а анализ такого рода пособий не входит в нашу задачу. Однако в данном случае должно быть сделано исключение по двум причинам: во-первых, школа Шермана предназначена не только для самообучения, но и для «занятий... в музыкальных школах I ступени»; во-вторых, в «Начальном курсе» нашли отражение некоторые репертуарные тенденции конца двадцатых — начала тридцатых годов и отдельные методические приемы, к которым обращалась тогдашняя советская детская фортепианная педагогика.

Сначала о репертуаре. В разделе «От издательства» подвергся сокрушительной критике круг произведений, на которых строилось начальное обучение игре на фортепиано. Указывалось, в частности, что «стремление (старой школы.— Л. Б.) замкнуть сознание ребенка в узкий мирок домашнего уюта... стремление ограничить любознательность ребенка отразилось и в содержании музыкальных пьес», что «содержание огромного большинства пьес для начинающих нелепо, тупо и убого». Высказывалась мысль об острой необходимости создать репертуар «для

¹ Асафьев Б. Цит. изд., с. 53.

² Шерман Н. Начальный курс игры на фортепиано для самообучения и занятий в клубных фортепианных кружках и музыкальных школах I-й ступени. М., Госмузиздат., 1932.

новых категорий учащихся — пионеров, комсомольцев, кружковцев, рабфаковцев». «Начальный курс игры на фортепиано» Шермана рассматривался как первый опыт создания учебного пособия нового типа.

В декларации «От издательства» имелся ряд верных критических замечаний. Но одновременно в ней явственно сказались узкие сектантские установки РАПМа. Там, где речь шла о пьесках для детей Деринга, Болька, Бера, Беренса, Шпиндлера и об аналогичных «творениях», установки издательства и сегодня представляются бесспорными. Но в «старой школе» изучалась не только эта «псевдомузыка», но и детская фортепианная классика в широком понимании этого термина. Из ванны вместе с водой автор школы выплеснул и ребенка, — имею в виду детскую и юношескую романтическую музыку (скажем, Шумана и Чайковского).

Для школы Шермана характерно то обстоятельство, что помещенный в ней репертуар в значительной части опирался на тогдашние массовые и старые революционные песни. Наряду с этим в ней были помещены некоторые фортепианные обработки старых народных песен и несколько классических пьес (но ни одной — романтического стиля!).

Имея, вероятно, в виду массовое фортепианное обучение, Н. Шерман отказался от специальных технических упражнений и этюдов. Он построил техническую работу исключительно на самих пьесках, вычлняя из них для тренировки отдельные фортепианные формулы. Эта методическая установка весьма характерна для нашей музыкальной педагогики двадцатых — начала тридцатых годов.

Показателен общий принцип, положенный в основу обучения нотной грамоте. «Лучшим способом обучения музыке, — писал автор, — является способ, при котором все знания ученик получает во время игры... Играя песню и следя при этом за ее записью, вы должны запомнить, как записывается звук каждой клавиши... Играя песню по слуху и тут же запоминая, как записывается каждый звук песни, вы очень быстро выучите нотную азбуку. Ни в коем случае не учите нотной азбуки без игры песни. Это не только скучно и неинтересно, но и вредно, так как этот способ не помогает развитию умения беглого чтения нот» (с. 4).

Обработки песен, помещенные в школе, приведены в их естественной, соответствующей характеру песни метроритмической записи. Упоминаю об этом только потому, что авторы некоторых школ последующих лет нарушали этот принцип и, упрощения

ради, восьмые заменяли четвертями, а четверти — половинными нотами.

Составитель школы не боялся достаточно рано вводить переменный размер. Примером может служить украинская народная песня в обработке Ф. Блуменфельда:

Спустя три года после учебного пособия Н. Шермана была опубликована другая фортепианная школа¹. Она была подготовлена И Рабиновичем, в прошлом учеником Б. Яворского, вышла под редакцией этого выдающегося деятеля советской музыкальной культуры и снабжена кратким вводным словом «От редакции», принадлежавшим, по-видимому, перу Яворского, который возглавлял в ту пору нотную редакцию московского музыкального издательства.

Хотя и эта школа устарела, но заслуживает более подробного рассмотрения, чем работа Н. Шермана. И вот почему: это была первая советская фортепианная школа, предназначенная специально для детей; в ней до известной степени нашли отражение многие принципы тогдашней детской фортепианной педагогики; наконец, влияние на нее оказали некоторые теоретические и практические положения Б. Яворского, стоявшего, образно говоря, у ее колыбели и выпестовавшего ее в качестве редактора.

В широкую практику школа не вошла. И вовсе не из-за своего малого тиража: будь в этом потребность, она в конце концов была бы переиздана. Причины ее непопулярности более глубокие, и на них стоит остановиться.

¹ Рабинович И. С. Школа игры на фортепиано для начинающих. Под редакцией Б. Яворского. М., Госмузиздат, 1935.

Прежде всего отметим, что неудачна ее структура. Автор, решив, видимо предоставить педагогам свободу, отказался от последовательного, номер за номером, изложения материала, который совпадал бы с течением учебного процесса, и распределил пьесы и этюды по разделам, откуда педагогу предлагалось их выбирать по собственному разумению. Разделов этих много, в каждом из них материал недостаточно систематизирован, и школа оказалась неудобной для повседневного практического пользования. Мы лишний раз убеждаемся в том, какое значение в такого рода пособиях имеет методически продуманная композиция.

Что же касается свободы, предоставляемой педагогу, то это не может, конечно, встретить возражений: с каждым учеником умный педагог работает несколько иначе. И все же общая последовательность учебного процесса, оставаясь гибкой, должна быть намечена с достаточной определенностью, особенно тогда, когда рекомендуются новые и еще не вошедшие в широкую практику формы и методы занятий.

Ошибки не должны повторяться в будущих учебных пособиях, и поэтому укажем еще на некоторые принципиальные недочеты школы И. Рабиновича.

Один из них — неясность адресата. Нотный материал обращен к ученику. А обильный словесный текст? По-видимому, к учителю? Иногда это ясно: приводятся конспекты бесед педагога с учеником, сухие и тяжело изложенные (ученик их, конечно, прочтет!). Некоторые же замечания обращены непосредственно к ученику.

И другое, более существенное. Б. Яворский как-то писал: «...не надо идти на поводу бытующих предрассудков, по которым «дети не поймут взрослой музыки». Вопрос только в доступности содержания и силе музыкального воздействия, в качестве его подачи»¹. Конечно, есть много музыки для взрослых, которую ребенок способен понять (пусть и неполностью), особенно если она хорошо исполнена. Но это в большей мере (если не полностью) относится к восприятию, чем к воспроизведению. Многостраничные четырехручные произведения (переложения классических и романтических сочинений, помещенные в школе), в которых ребенок подыгрывает мелодию или бас, он психологически охватить не может. К тому же упрощенное изложение отрывков из классических симфоний или концертов вряд ли допустимо и с музыкально-воспитательной точки зрения. Я солидарен с С. Маршаком: «К сожалению, эта спокой-

¹ Яворский Б. Цит. изд., с 281.

ная и безмятежная уверенность, что любое литературное (добавлю: и музыкальное.— Л. Б.) произведение... можно резать и кроить произвольно и безнаказанно, вкоренилась чрезвычайно глубоко»¹.

Непопулярность школы может быть объяснена еще одним обстоятельством — рекомендуемой в ней системой фортепианно-технических навыков (она была разработана в свое время Б. Яворским), во многом отличной от общепринятой и в практику не вошедшей. А ведь педагог — я об этом писал еще в конце тридцатых годов — всегда обучает, хочет ли он этого или не хочет, осознает или не осознает, в пределах той системы фортепианных приемов, которыми пользуется сам. Впрочем, это понимал, видимо, и автор школы. «Слушая данное музыкальное произведение в исполнении педагога,— писал он,— ученик вместе с ним следит за тем, как «все это получается», зорко следит за всеми движениями педагога. В представлении ученика сочетается определенное звучание с теми движениями, которыми оно вызвано. И когда ученик в дальнейшем сам начинает исполнять это произведение, в его представлении возникает весь исполнительский процесс в его комплексе, включая и движение» (с. 20).

Какие же положительные моменты могут быть отмечены в школе И Рабиновича сегодня, спустя несколько десятилетий после ее публикации?

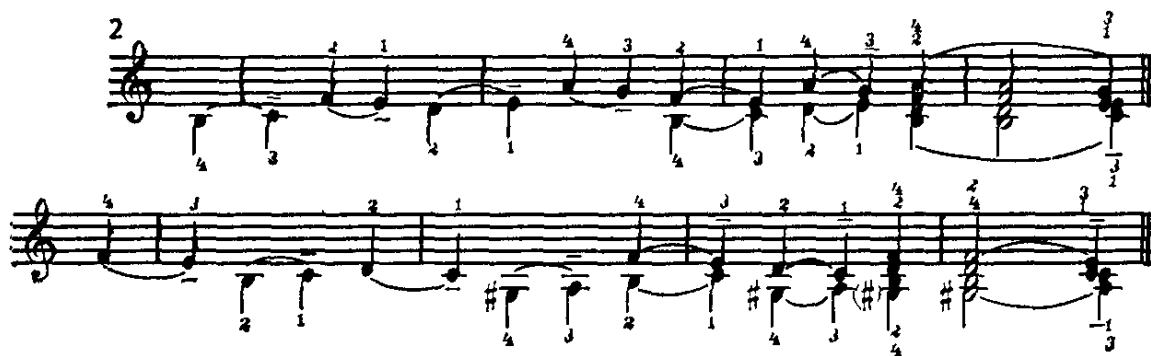
Кое-что в подборе музыкального материала: опора на начальном этапе обучения на тогдашнюю «звучащую действительность», на бытовавшие музыкальные интонации и прежде всего на язык пионерских песен; включение в репертуар первых лет обучения неплохих обработок народных песен, плясок разных национальностей и революционных подпольных песен; обращение на первом этапе обучения к ансамблевой игре со скрипкой. В те годы музыка Бартока редко входила в педагогический репертуар, и включение в школу нескольких пьес венгерского композитора — свидетельство проницательности составителя.

Во «Вступлении» к школе автор полемизирует с теми, кто ограничивается на первых шагах обучения одними лишь техническими навыками, считая художественную работу преждевременной. И. Рабинович призывает педагогов не избегать того, что «связано с живым отношением к музыке». Он включает сюда среди прочего детское творчество и подборание по слуху. Впрочем, детское творчество только декларируется (в дальнейшем о нем — ни полслова!). А формированию слуха путем подбирания и транспонирования хоть и уделено некоторое внима-

¹ Маршак С. Цит. изд., с. 577.

ние, но к сожалению, только на самых начальных фазах обучения (как, впрочем, это нередко практикуется и сегодня).

Развитию слуха должны способствовать и упражнения «в осознании ладотональностей», точнее в осознании устойчивых и неустойчивых звуков мажора и минора. Сначала ученик играет мажор и минор по следующей схеме:

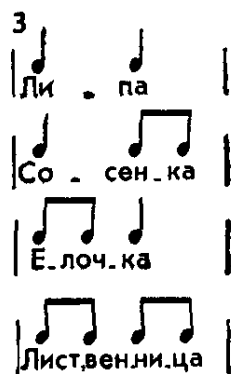


А затем осваивает по слуху и другие тональности, причем «одни и тот же по его ладовому значению звук всегда берется одним и тем же пальцем. устойчивые звуки — 1-м и 3-м пальцами, неустойчивые — 4-м и 2-м». Этот метод освоения ладотональностей опирается на теорию ладового ритма Б. Яворского, к которой автор школы и отсылает педагогов.

В обучении нотной записи многое делается в полном согласии со стародавними приемами, поросшими мохом. Однако во время «донотного периода обучения» используется метод, заслуживающий внимания: ребенок, играя подобранные им мелодии и еще не зная, как они записываются, сопоставляет их с нотной записью, точнее говоря, с общей картиной, общими очертаниями такой записи. «Для удобства такого сопоставления, — замечает автор, — под нотами приведен словесный текст... куплета песни» (с. 6). Профессор С. И. Савшинский в свое время рассказывал мне, что таким же путем, то есть сличением знакомой музыки с незнакомой еще нотной записью, он постепенно обучал способных детей чтению нотной записи. Нечто аналогичное в моем присутствии делал в Зальцбурге профессор Института им. К. Орфа В. Келлер: напевая сочиненную самими детьми общеобразовательной школы мелодию, он тут же нотировал ее на доске (важный дополнительный момент — действие в присутствии учеников); и маленькие ребята, незнакомые с нотной графикой, многократно следя за тем, как педагог записывает разные мелодии, в течение учебного года усваивали нотную запись и воспринимали ее как фиксацию живой звучащей музыки.

Включение в школу И. Рабиновича специальных «Упражнений в чтении нот» — отраднй факт, хотя количество таких экзерсисов и весьма невелико. Упражнения эти составлены из знакомых ребятам песенных отрывков. «Ученик, — сказано в школе, — должен сыграть (по нотам. — Л. Б.) упражнения на рояле и назвать песню, из которой взят данный отрывок» (с 33).

Для объяснения таких категорий, как ритм, метр, такт, автор школы использует метрику слов и стихотворных строф. Метод этот, к которому обращался еще в двадцатые годы Б. Яворский, прогрессивен и дает отличные результаты. Ныне он принят в ряде стран. Так, например, уже упоминавшийся профессор В. Келлер как подспорьем для изучения простых форм дробления длительностей пользуется «различными словами, которые в должном ритме произносятся, сначала последовательно, одно за другим», а затем одновременно несколькими детьми, скажем, так¹:

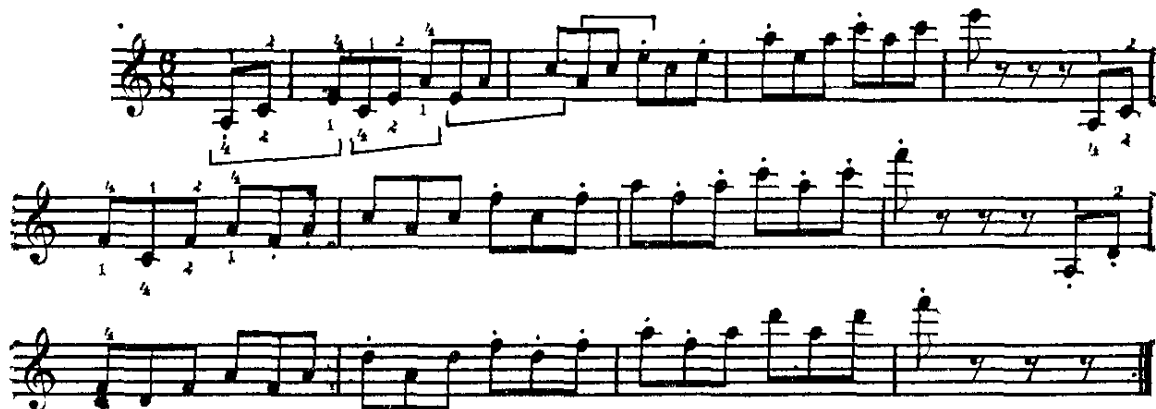


Несколько слов об элементарной фортепианной технике. С самого же начала И. Рабинович, следуя за Е. Гнесиной, рекомендует упражняться в переносах рук вдоль клавиатуры, играя в разных октавах отдельные звуки и небольшие последовательности. «Это дает возможность, — пишет он, — выработать у ученика умение быстро и полетно (не ползуче) ориентироваться на клавиатуре... а также умение возможно более свободно владеть движениями всей руки.» (с. 20). Этот путь формирования простейших фортепианно-технических навыков вошел, начиная с тридцатых годов, в практику обучения. Мне придется в дальнейшем к нему вернуться и обратить внимание на то, что наряду с положительными моментами в нем таятся и некоторые опасности.

Удачной представляется и сама система предварительных упражнений к пьесам и этюдам. Автор школы предпочитает не

¹ См. сб: Система детского музыкального воспитания Карла Орфа Под редакцией Л. А. Баренбойма. Л., «Музыка», 1970, с 77.

повторять трудные обороты на одних и тех же клавишах, он советует следующие четыре вида разнообразных повторений: «в разных октавах», «с разных звуков — преимущественно секвенцеобразно по ступеням», «по гармонической схеме», как, скажем, в следующем упражнении к «Смелому наезднику» Шумана;



и, наконец, «по мелодии», как например, в следующем упражнении «по началу прелюда Пуниани» к пьеске В. Моцарта!



В конце сороковых годов было выпущено из печати пособие для начинающих играть на фортепиано С. Ляховицкой и Л. Баренбойма¹. Составители не рассматривали это издание как школу, ибо оно не содержало ни словесных объяснений, адресованных ученикам, ни специальных заданий для них; к тому же пьесы, этюды и ансамбли не были расположены в строгой последовательности по их возрастающей трудности, а самого учебного материала для школы было недостаточно. Но помимо намерений авторов сборник в течение ряда лет использовался на практике как школа. Поэтому-то о нем и идет здесь речь.

¹ Сборник фортепианных пьес, этюдов и ансамблей для начинающих. Часть I. Составители С. Ляховицкая и Л. Баренбойм. Л., Госмузиздат, 1948.

Основные методические принципы этого издания были сформулированы в пяти тезисах, которые приводятся в извлечениях и кратком пересказе:

1. «Одна из... задач начального этапа музыкального обучения — ввести ребенка в мир искусства звуков, привить ему любовь к музыкальной речи, научить его... переживать выразительность музыкального языка». Пьеса для начинающих не может поэтому рассматриваться только как ступень к дальнейшему техническому развитию. Важнейшее к ней требование — высокие художественные достоинства, «яркость, характерность и доходчивость ее художественного образа».

2. Первыми музыкальными интонациями, которые воспроизводятся ребенком, «должны быть интонации родной музыкальной речи, то есть интонации... русской народной песни. Поэтому большая часть пьес сборника была построена на русском песенном материале, а также на украинском и белорусском фольклоре. Наряду с этим — зарубежная и русская классика, а также пьесы современных русских композиторов.

3. «Музыкальный слух.. развивается.. лишь в процессе той деятельности, осуществление которой настоятельно требует проявления слуховых способностей». Такой деятельностью является подбор и транспонирование, которое только и способно наладить связь между слухом и ориентировкой на клавиатуре. Отсюда требование: начинать работу с «донотного периода», в течение которого мелодии и пьесы разучиваются не по нотам, а по слуху.

4. Указывалось на значение систематической фортепианно-технической работы не только на материале художественных пьес, но и на специальных этюдах и упражнениях.

5. Наконец, отмечалось значение на первоначальном этапе обучения ансамблевой игры.

Сборник С. Ляховицкой и Л. Баренбойма переиздавался массовыми тиражами 19 раз, перерабатывался, дополнялся новым материалом; в последних изданиях в него были включены некоторые дополнительные задания для самостоятельной работы ученика. И все же, хоть сборник и приобрел некоторую популярность, я, один из составителей, подверг его несколько лет тому назад критике. «Устаревает,— писал я,— и многие сборники для начинающих. В частности, это относится и к тому сборнику, одним из составителей которого был я. Широкое использование русского крестьянского фольклора, впервые широко представленного в такого рода учебных пособиях, для своего времени было... явлением положительным. Однако и самый выбор песен и танцев, и — главное — их обработка, которую по

стилю я назвал бы «добартоковской», не отвечают сегодняшним требованиям жизни»¹.

К этим строкам я добавил бы сегодня и ряд других критических замечаний, среди которых самое важное — недостаточное количество художественно интересных пьес современных советских и зарубежных композиторов. В иных недостатках авторы сборника, быть может, и неповинны: издание, задуманное как сборник пьес, этюдов и ансамблей, силой обстоятельств стало школой, но требованиям школы не отвечало.

Вышедшая в 1951 году первым изданием школа под редакцией А. А. Николаева² пользуется заслуженным уважением и популярностью. Она широко используется педагогами и не нуждается поэтому в сколько-нибудь подробной характеристике. Школа много раз переиздавалась и прошла длинный путь улучшений: хотя ее общая композиция не претерпела изменений, помещенный в ней музыкальный материал с каждым изданием становился интереснее.

Опирается школа на устоявшиеся общие принципы советской фортепианно-педагогической практики. В предисловии отмечается необходимость воспитывать у учащихся любовь к музыке, дисциплину и умение работать; важность приобщения детей к народному творчеству; стремление составителей «обеспечить органическую связь между воспитанием художественного мышления ученика, его музыкального слуха, памяти, чувства ритма и задачами овладения исполнительскими приемами, ознакомления с музыкальной грамотой и элементами строения произведений» (с. 3). Сначала ребенок подбирает прибаутки и песни, затем транспонирует мелодии, параллельно приобретает игровые навыки, начиная с приемов *non legato*, чуть позже осваивает нотную запись...

Путь обучения систематичен и последователен. Со ступеньки на ступеньку ученика ведут не спеша, соблюдая осторожность. Судить об этих ступеньках позволяют заголовки разделов школы: I. Пение по слуху. Клавиатура и названия звуков. Подбирание выученных мелодий. Ноты. II. Примеры для исполнения

¹ Баренбойм Л. Цит. изд., с. 275.

² Школа игры на фортепиано. Составители: Э. Кисель, В. Натансон, А. Николаев, Н. Сретенская. Под общей редакцией А. Николаева. М., Госмузиздат, 1951. В дальнейшем речь пойдет об издании, выпущенном в 1970 году. При этом рассматривается, как и в других случаях, только та часть школы, которая предназначена для учащихся первого года обучения.

мелодий разными пальцами (не связно). III. Знаки альтерации. IV. Связное исполнение мелодий. V. Восьмые ноты. VI. Басовый ключ. VII. Более сложный ритмический рисунок. VIII. Затакт. IX. Шестнадцатые ноты.

Учебный репертуар состоит из народных песен и плясок (главным образом русских, но и других народов) в простейших обработках, выполненных в большинстве случаев в традиционной манере; переложений детских песен; нескольких пьес и этюдов современных советских композиторов. Весь этот материал, как правило, высокого вкуса, но за редкими исключениями однообразен в ладогармоническом отношении и не открывает пути к современному музыкальному языку.

В известном смысле школе присущи некоторые из тех же недостатков и достоинств, что и сборнику С. Ляховицкой и Л. Баренбойма. В частности, если говорить о недочетах, это относится и к самой ритмической записи первых народных прибауток и песен: мы и авторы школы совершали ошибку, полагая, что начинать ритмическую запись следует почему-то с четвертей и половинок, и ритмически нотировали, к примеру, песенку «Ладушки» не четвертями и восьмушками, как это следовало бы сделать в соответствии с темпом и характером мелодии, а так:



Несколько слов о пояснениях, обращенных к ученику. Они изложены сухо, порой формально и, главное, без ориентации на образование важной психологической связи между слухом, переживанием, осознанием, нотным оформлением и пианистическим действием. Вот, например, как вводится понятие «такт»: «В нотной записи музыкальное произведение делится на равные части, которые называются тактами. Один такт отделяется от другого тактовой чертой... Первая доля такта называется сильной долей» (с. 12). А разве не чувство сильной доли — та основа основ, без которой не понять ни смысла такта, ни значения тактовой черты? Разве в том дело, чтобы узнать, что первая доля называется сильной, а не в том, чтобы пережить выразительность этой доли?

Школа не ставит перед собой широких общих музыкально-воспитательных задач. Вместе с тем это — полезное пособие: оно опирается на сложившиеся педагогические традиции, на

известное, на проверенное и в большей степени закрепляет имеющийся опыт, чем прокладывает новые, более эффективные пути воспитания и обучения.

Соображения о путях работы с учениками, которые изложены во «Введении» и в «Общих замечаниях» к школе Н. Кувшинникова и М. Соколова¹, представляются в общем и целом верными. Многие из них опираются на устоявшиеся положения нашей музыкальной педагогики. В частности, это относится к принципам подбора репертуара²; к мысли о том, что обучение должно строиться на формировании предварительного слухового восприятия и представления с последующим пояснением и осознанием; к утверждению, что «собранная» кисть — одна из предпосылок, способствующих свободе движений ребенка...

К сожалению, между методической программой и ее практической реализацией в самой школе обнаруживается явный разрыв. Декларируемое порой вовсе не осуществляется. Так, например, авторы рекомендуют использовать в работе фактурное варьирование материала (с. 8), но в школе не приводят никаких примеров фактурных изменений и не дают такого рода заданий ученику. Нередко практические указания вступают в полное противоречие с предварительными теоретическими установками. Вот, скажем, как разъясняется, что такое «такт»: «Расстояние в нотном стане от одной тактовой черты до другой называется тактом (приводятся нотоносцы без нот, разделенные тактовыми чертами.— Л. Б.). В каждом такте надо считать со счета „раз“» (с. 26). Лишь после этого определения говорится об ударных и безударных слогах, приводится пример чередования ударений в пушкинском стихотворении и делается вывод: «То же и в музыке. Обычно (? — Л. Б.) такт начинается с ударной доли, которая называется сильной долей». Спрашивается, соответствует ли такой метод объяснения декларированному положению о том, что «лишь после слухового освоения обучающимися различных метрических соотношений можно

¹ Кувшинников Н и Соколов М Нашим маленьким пианистам. Школа игры на фортепиано для первого года обучения М, «Сов композитор», 1963

² Напрасно, однако, составители, фактам вопреки, уверяют читателей, что обучение детей «на материале формалистической или чисто инструктивной музыки» характерно для значительного числа современных зарубежных школ. Это не так, как видно будет из дальнейшего разбора учебных пособий, выпущенных в разных странах.

приступить к их анализу и объяснению» (с. 5)? Или другой пример. «Точка после ноты,— говорят авторы ребенку,— увеличивает длительность ноты наполовину. Таким образом, белую ноту с черточкой и точкой нужно считать на „три“, а не на „два“» (с. 32). Лишь после изложения этого «правила» приводится пьеса, в которой встречается половинная нота с точкой.

Кстати говоря, «счет вслух» авторы, по-видимому, рассматривают как панацею от всех метроритмических бед. Зачем, скажем, песенку «Дож-дик, дож-дик, кап да кап...», которую ребенок играет и одновременно поет со словами (что дает, конечно, живое переживание ритма), вслед за тем «считать вслух — на „четыре“» (с. 27)?

Такого рода вопросы возникают сплошь и рядом. Зачем пускаться в объяснения с начинающим обучаться игре на фортепиано ребенком насчет лада и приводить (по-видимому, для заучивания?) такую формулу: «Звуки лада, расположенные последовательно по высоте от самого низкого звука до самого высокого, образуют звукоряд лада» (с. 60)? Почему авторы не проявляют внимания к естественной ритмоинтонации слова, к затакту в словесной речи и, к примеру, помещают кем-то подтекстованный пионерский сигнал «на обед», который, судя по нотной записи, произносится так. «Бé-ри ложку, бé-ри хлеб ..»?

Остановлюсь на этом: в мою задачу вовсе не входит подробный критический анализ школы. Напротив, я хочу привлечь внимание к нескольким интересным методическим приемам, пусть меня и не всегда удовлетворяет их практическая реализация в школе.

Один из них — ансамблевая игра ученика с педагогом с первых же уроков: учитель исполняет знакомую попевку (скажем, позывные радиопередач) или простенькую песню, а ученик играет «сопровождение» на одной или нескольких клавишах в верхнем или нижнем регистре фортепиано¹. Если партия педагога достаточно прозрачна и проста, а партия ученика хоть и элементарна, но осмысленна², такого рода совместная игра закладывает основы для воспитания слухового внимания и ритмической дисциплины. К тому же

¹ Самый прием этот не нов. Он использован и в школе И Рабиновича. Но там, как уже отмечалось, партия педагога непомерно длинна и по музыке недоступна для восприятия ребенка.

² Монотонное, без какой-либо характерной ритмической организации повторение одних и тех же звуков (под мерный счет учителя «раз-два») не может быть причислено к последовательности звуков, имеющей музыкальный смысл.

предоставляется возможность использовать партию ученика для формирования первых навыков звукоизвлечения.

Другой методический прием (он также не нов, однако в советской школе применен впервые) — одновременное объяснение записи нот в скрипичном и басовом ключах («отсчет» вверх и вниз ведется от *до* первой октавы между двумя нотоносцами).

Третий методический прием: авторы снова обратили внимание на роль позиционной игры. Многие из нас, справедливо указывая на то, сколь важно научить ученика свободным (и, конечно, организованным) движениям рук вдоль клавиатуры, забывали при этом о пятипальцевой позиции, об ее значении для освоения первичных аппликатурных закономерностей, технических навыков и чтения нот с листа.

Четвертый методический прием может быть охарактеризован как стимулирование интереса к музицированию. Для этой цели избран, правда, лишь один путь: следуя примеру Белы Бартока, авторы включили в школу несколько песен с легким сопровождением, которое рассчитано на возможности ученика, подошедшего к концу первого года обучения. (Мне представляется, что такого рода музицирование можно бы начинать и раньше.)

Наконец, нельзя пройти мимо того, что в школе, наряду с весьма посредственной музыкой (тщательный отбор не был сделан), имеется ряд хороших пьес композиторов нашего времени, пьес, способных помочь ребенку *начать* осваивать современный музыкальный язык.

Учебное пособие М. Соколова, В. Натансона и Н. Копчевского «Современный пианист»¹ «генетически» родственно школе Н. Кувшинникова и М. Соколова: в основе нового руководства лежат многие из педагогических идей только что разобранной школы, а кроме того, в первые разделы обоих изданий включены одни и те же пьесы.

О методических принципах «Современного пианиста», которые, как правило, реализованы лучше и более последовательно, чем в школе, говорит и само построение этого издания. Оно рассчитано на первые два года обучения и состоит из следующих семи разделов: 1) игра в ансамбле с педагогом (до изучения нотной записи); 2) начало игры по нотам (одновременно в обоих ключах); 3) упрочение первоначальных навыков игры в одной позиции и освоение элементов полифонической игры;

¹ Современный пианист. Учебное пособие для начинающих. Редакторы-составители М. Соколов, В. Натансон и Н. Копчевский. Общая редакция М. Соколова. М., «Музыка», 1970

4) внепозиционная игра, включающая перенос руки, подмену пальцев, подкладывание первого пальца и переключивание пальцев; 5) более широкое расположение пальцев и скачки; 6) использование новых, раньше не встречавшихся элементов техники (таких, как мартеллато, скачки, быстрые переносы рук); 7) аккомпанирование инструменталисту или певцу.

Название пособия — «Современный пианист» — отвечает сути дела: в сборнике много современных легких детских пьес хорошего качества, принадлежащих перу наших и зарубежных авторов. В этом я вижу главное достоинство нового учебного руководства. Разделяю точку зрения составителей: «Задача педагога заключается в том, чтобы буквально с первых занятий на фортепиано ученик приобщился к произведениям, написанным в различных стилях. Современная музыка, если она по-настоящему образна и талантлива, воспринимается ребятами не хуже, чем классика, несмотря на необычный, а подчас довольно сложный музыкальный язык» (с. 3).

К созданию фортепианных школ для обучения детей в послевоенные годы обратились и педагоги ряда наших национальных республик. В основу большей части этих пособий легли те же принципы, которые были исходными для русских советских учебных руководств, таких, как А. А. Николаева, С. С. Ляховицкой и Л. А. Баренбойма и других. В предисловиях ко многим национальным школам справедливо указывается на роль в формировании эстетического вкуса и музыкального мышления ребенка первых мелодических оборотов, которые он воспринимает и воспроизводит, и подчеркивается, что эти изначальные интонации должны быть почерпнуты из родной музыкальной речи. Естественно, что по своим ритмоинтонациям и музыкальному материалу национальные детские фортепианные школы друг от друга отличаются, в иных случаях существенно. К тому же в них сказался, конечно, личный практический опыт их составителей. Поэтому в каждой школе — свои методические особенности. Ограничусь краткой аннотацией тех учебных руководств, с которыми я имел возможность познакомиться.

В Азербайджанской ССР неоднократно переиздавалась школа Л. Егоровой и Р. Сирович (под редакцией К. Сафаралиевой), рассчитанная на два года работы с ребенком¹. Составители

¹ Егорова Л., Сирович Р. Пособие для начального обучения игре на фортепиано. Под ред. К. Сафаралиевой. 5-е изд. Баку, Азербайджанское гос. издательство, 1963

стремятся провести на практике ряд широко известных нашей детской фортепианной педагогике положений. В частности, они советуют развивать «у ученика слуховое восприятие с помощью пения изучаемого текста, записи несложных знакомых мелодий, игры ансамблей, упражнений в транспозиции»; обращают внимание на то, что часть репертуара должна быть пройдена в порядке ознакомления, то есть изучена эскизно, и что «для развития... навыков в чтении с листа следует постоянно включать на уроках и в домашние занятия новый материал»; начинают обучение нотам с записи знакомых песен в скрипичном ключе и постепенно от песни к песне расширяют элементарную музыкальную грамотность ребенка; для воспитания начальных технических навыков выбирают путь от *non legato* к *legato* (при этом отмечается, что «желательно возможно скорее перейти от движений *non legato* к связной игре...»). В школе помещен неплохой, а в иных случаях и хороший, музыкальный материал — от легких переложений народной музыки до классики и сочинений советских авторов. Имеются пьесы, опирающиеся на азербайджанские мугамы (такие, как «Раст», «Шур», «Баяты-Шираз») и выдержанные в характерной ладовой системе с хроматизацией мажорного и минорного типа звукорядов.

В *Армении* в конце сороковых годов вышла из печати школа Е. Хосровян¹. Издание именуется школой, но по существу своему — скорее сборник, состоящий из упражнений (немногочисленных), обработок армянских песен и пьес. По-видимому, основную свою задачу автор видел в том, чтобы ввести в практику начального фортепианного обучения армянские музыкальные обороты и на песнях и пьесах, опирающихся на национальные ладовые, интонационные и ритмические основы, воспитывать слух и фортепианные навыки ребенка.

На созданной в *Дагестане* в самом начале шестидесятых годов школе Г. Гасанова, М. Кажлаева, Н. Дагирова и С. Агабабова² ясно сказалось, что написана она композиторами, а не педагогами-практиками. Хотя это пособие и начинается с нескольких страниц, придающих ему видимость школы (дается совет подбирать мелодии, приводятся некоторые фортепианные упражнения), но перед нами нотная тетрадь, состоящая из небольшого числа легких миниатюр, за которыми сразу же следуют сложные и трудные пьесы, вовсе не подходящие для начального периода фортепианного обучения. Все сочинения,

¹ Хосровян Е. Школа игры на фортепiano. Ереван, Армгиз, 1947.

² Гасанов Г., Кажлаев М., Дагиров Н., Агабабов С. Школа игры на фортепiano. Махачкала, Музфонд ДАССР, 1961.

помещенные в школе, тесными узами связаны с дагестанским музыкальным фольклором, и среди опубликованного материала (в том числе и легкого) — ряд хороших характерных пьес.

В *Латвийской ССР*, насколько мне известно, были опубликованы две школы. Одна из них принадлежит перу композитора и пианиста А. Жилинского и вышла в свет вскоре после Великой Отечественной войны¹. Векания новых методов музыкального воспитания и фортепианного обучения автора не коснулись. Вместе с тем в этом учебном пособии есть отдельные пьесы и этюды, которые и сегодня могут быть с успехом использованы в педагогической работе.

Другая латвийская школа, составленная В. Зостом, И. Занэ и И. Калнынь, вышла из печати в начале пятидесятых годов². Авторы избирают промежуточное, компромиссное решение и пытаются объединить старые методические принципы фортепианного обучения с некоторыми новыми идеями общего музыкального воспитания. Коллектив составителей справедливо указывает, сколь важно с первых же шагов работы пробудить у ребенка интерес к музыке, научить его петь, подбирать на фортепиано, внимательно относиться к нотному тексту... Впрочем, цель авторов состояла, по-видимому, не столько в том, чтобы разработать новые и более эффективные пути музыкального воспитания с помощью обучения игре на фортепиано, сколько в самом подборе репертуара для занятий. Музыкальный материал, вошедший в школу, обширен и включает обработки латвийских народных песен и танцев, а также пьесы латвийских и русских советских композиторов.

В конце тридцатых годов знаток литовского фольклора Я. Чюрлёните создала первую и единственную в буржуазной *Литве* национальную фортепианную школу «Маленький пианист». Если говорить о методике фортепианных занятий, то тут автор шел проторенной дорожкой. Значение школы в другом: она призвана была пробудить у ребенка интерес и любовь к народному музыкальному искусству. Поэтому в основу учебного репертуара были положены широко распространенные в народе литовские мелодии, обработанные Я. Чюрлёните для фортепиано. По словам Ю. Гаудримаса, в те годы «учебник

¹ Жилинский А. Школа для фортепиано. Riga, Latvijas Valsts Izdevniecība, 1947.

² Зост В., Занэ И., Калнынь И. Школа игры на фортепиано. Riga, Latvijas Valsts Izdevniecība, 1953.

Чюрлёните пользовался большим спросом... и сравнительно скоро вытеснил бывший в употреблении до тех пор учебник Бейера»¹.

Я упомянул об этом пособии еще и потому, что ряд обработок Я. Чюрлёните был включен в большую школу В. Кракаускайте «Юный пианист», первый том которой вышел из печати в *Литовской ССР* в конце пятидесятых годов². Учебное руководство это рассчитано на несколько лет изучения, и даже названный первый том, как мне представляется, выходит за рамки одного года работы с ребенком. Репертуар, помещенный в школе, должен быть, по мысли В. Кракаускайте, дополнен как классическими пьесами и этюдами, так и сочинениями и обработками советских авторов; имеющимися в других сборниках.

Сама же рассматриваемая школа построена исключительно на материале литовской музыки — на переложениях народных песен и на пьесах, написанных композиторами Литвы. Естественно, что национальное начало явственно обнаруживается в выразительных средствах включенной в школу музыки для детей; в ее модальной основе (в частности, в использовании шестиступенных мажорных и минорных ладов), в структуре мелодий, в их метроритме и синтаксическом членении, в особенностях кадансирования... Даже фортепианные упражнения, и те построены на характерных литовских ритмоинтонационных оборотах. Автор школы ищет и новые дидактические приемы музыкального воспитания и обучения. Правда, в первом томе «Юного пианиста» — немало устаревшего: ребенок долгое время играет на одних лишь белых клавишах и читает ноты только в скрипичном ключе; некоторые задания носят формальный характер; в учебном пособии нет ни одного ансамбля... И вместе с тем в школе намечено несколько интересных путей работы, впрочем, только намечено, но не развито. Перечисляю некоторые из них. Во-первых, на самой начальной стадии обучения автор опирается на ритмоинтонации, которые ребенок слышит в окружающем его мире звуков: чириканье, кукование, кукареканье, кудахтанье, тиканье часов, попевки колыбельной песенки, пионерские сигналы горниста и т. п. Во-вторых, ребенок получает ряд заданий, которые требуют от него размышления и которые он должен выполнить самостоятельно (к примеру, сообразуясь с музыкой, проставить метр, такт, темп, найти

¹ Гаудримас Ю. К. Вопросы развития литовской музыки (доклад). Вильнюс, «Вайздас», 1967, с. 71

² Кракаускайте В. Jaunasis pianistas Muzikos mokykloms Pirmoji dalis Каупас, Valstybine pedagogines literaturos leidykla, 1959. Второй том этого издания был опубликован в 1965 году.

окончание мелодии, выписать голос, вступающий каноном...). В-третьих, В. Кракаускайте изредка использует дидактический прием сравнений и единожды сопоставляет даже две разные — гомофоническую и полифоническую — обработки одной и той же народной мелодии.

В *Украинской ССР* была опубликована в начале шестидесятых годов школа И. Берковича, предназначенная для первых двух-трех лет обучения¹. Автор, видимо, не стремился найти новые и наиболее действенные методы занятий с ребенком. Его цель заключалась в том, чтобы сочинить пьесы и этюды для обучения и систематизировать их в порядке прогрессивной трудности. Исходным материалом для многих миниатюр послужил музыкальный фольклор, прежде всего украинский. Среди включенных в школу сочинений имеется ряд полезных с инструкторивной точки зрения пьес. Некоторые из них не лишены известной привлекательности. Но строить работу с учеником в течение нескольких лет на произведениях одного композитора представляется мне неправильным, тем более что произведения эти опираются только на сложившиеся традиции и не ведут ученика к пониманию языка современной музыки.

В 1967 году в *Эстонии* была создана школа В. Лензин². В небольшом учебном руководстве, в которое включены как эстонский национальный материал, так и номера из ряда советских русских сборников, известный методический интерес представляют два момента: во-первых, внимание, которое автор эстонской школы, подобно В. Кракаускайте, уделяет на первоначальном этапе обучения двух- или трехзвучным ритмотонациям, хорошо знакомым ребенку (тут зовы, удары барабана, смех, плач, кукование двух кукушек — одной на малой терцин, другой на большой и т. п.); во-вторых, самый способ зрительной подачи нотного материала в школе: приводится мелодическая строка (песенка со словами) и в параллельном изложении ее простейшая обработка для фортепиано...

Немецкие школы первой трети XX века

Некоторые зарубежные авторы³ считают первым немецким новаторским фортепнанным пособием XX века и чуть ли не

¹ Беркович И. Школа игры на фортепиано, оп. 35, 2-е изд. Киев, Гос. изд. изобразительного искусства и муз. литературы УССР, 1962.

² Lensin V. *Musika Aabits Tallin, Eesti Riiklik Kiryastus*, 1957

³ См., например, Wolf E. *Die Klavierschule des 20. Jahrhunderts aus der Sicht der modernen Pädagogen.* — "Musik im Unterricht", 1966, N 2.

«родоначальником современного типа фортепианных школ» «Новое руководство фортепианной игры» И. А. Буркарда, вышедшее в самом начале нынешнего столетия¹. По сравнению с выстроившимися в кильватерную колонну одноликими школами второй половины XIX века в руководстве Буркарда действительно имеются некоторые новации. В частности, в методике обучения звуковысотной нотной записи. Буркард исходил из идеи достаточно простой (впрочем, это простота Колумбова яйца): сразу же объяснять ребенку запись на двух станах, отсчитывая ноты от *до* первой октавы вверх (скрипичный ключ) и вниз (басовый). Эта методика объяснения звуковысотной записи, получившая название «одиннадцатилинейной системы», известна была и до Буркарда², но в школе была впервые применена им. Одновременное знакомство ребенка с двумя ключами позволяло Буркарду довольно быстро включать в педагогический обиход пьески и маленькие этюды, которые охватывали две квинтовые пятипальцевые позиции (в симметрично-зеркальном, а не параллельном движении), и развивать сразу же технику игры обеих рук. К тому же — и, быть может, это самое важное — такой путь обучения предотвращал «зрительное транспонирование» нотных знаков из одного ключа в другой, которое часто тормозит беглое чтение нотного текста. Однако это новшество, сколь бы оно интересным ни было (хотя не бесспорным), не дает еще оснований считать школу Буркарда новаторской. Справедливым представляется мне суждение Клауса Вольтерса³, который относит пособие Буркарда к «пригодным для использования школам», опирающимся на старую методику обучения детей: ведь Буркард злоупотребляет многочисленными канонами и фугами, скучными и формальными, не апеллирует ни к слуху детей, ни к их фантазии...

¹ Burkard J. A. Neue Anleitung für Klavierspiel. 2 Bände. Mainz, Schott, 1906.

² Не этот ли путь рекомендовал Шопен? В своих методических заметках, относящихся, по-видимому, к тридцатым годам прошлого века, он писал: «Возьмем... один из звуков, который легко может быть спет всеми — мужчинами, женщинами, детьми — и который называется *ut*, или *do*, или *c*, тот звук, который на рояле находится почти посередине клавиатуры... Идя от этой клавиши направо, мы будем находить все более и более высокие звуки, а налево — более и более низкие. Для написания этих звуков естественно пользоваться линейками, находящимися выше той, на которой мы поместили это *ut* или *do*, — для более высоких звуков, и линейками, находящимися ниже той линейки, — для обозначения более низких звуков» (цит. по кн.: Мильштейн Я. Советы Шопена. М., «Музыка», 1967, с. 114, 115).

³ Wolters K. und Goebels F. Handbuch der Klavierliteratur. B. I. Klaviermusik zu zwei Händen von Klaus Wolters. Zurich, Atlantis Verlag, 1967, S. 18.

Первым подлинно новаторским немецким фортепианным учебным пособием мне представляется школа Августа Хальма, одного из видных деятелей музыкальной педагогики Германии конца XIX и первых десятилетий нынешнего века. Школа Хальма вышла первым изданием в 1918 году. Я останавливаюсь на ее второй редакции¹, вышедшей за год до смерти автора. Хотя это издание отличается от первого (по музыкальному материалу и композиции), но опирается на те же, что и первое, музыкально-педагогические принципы.

Хальм именует свою школу «Klavierübung» — напоминая о клавирных сборниках XVIII века, когда музыкальное понимание, техника и творческое начало воспитывалось в их единстве. Поэтому заголовок рассматриваемого пособия следовало бы перевести не как «Фортепианные упражнения» (в духе XIX века), а, позволив себе некоторую свободу, скорее как «Практику фортепианной игры». На такую — в характере позапрошлого столетия — трактовку заголовка школы наводят и слова ее автора, которыми он заканчивает предисловие: «...надеюсь, что подобно музыкантам давних времен могу предложить вниманию эту „Практику фортепианной игры“ со словами: „Пусть принесет она радость в игре и в работе“». Запомним слова Хальма о «радости»: он хочет противопоставить свое учебное пособие сонму безрадостных фортепианных школ конца XIX и начала XX века.

Удивления достоин тот факт, что школа эта оказалась недооцененной — или, быть может, забытой? — современными немецкими исследователями. Ни словом о ней не обмолвились ни Эрих Вольф в упоминавшейся уже обзорной статье о школах XX столетия, ни Клаус Вольтерс в «Справочнике фортепианной литературы». И только Эрих Дофлейн в статье «Музыкальная педагогика», сказав несколько слов о «ценных опытах Августа Хальма, создававшего учебные пособия», заметил, что они, опыты эти, носили в большей мере идеальный, чем практический характер².

Со времени первого издания школы Хальма прошло свыше полустолетия. Как практическое пособие она вышла из употребления. Устарела она, как мне представляется, в силу следующих трех обстоятельств.

¹ Halm A. Klavierübung. Ein Lehrgang des Klavierspiels nach neuen Grundsätzen, zugleich erste Einführung in die Musik. Erster Band. Zweite, wesentlich umgearbeitete Ausgabe und erweiterte Auflage. Kassel, Bärenreiter-Ausgabe [1928].

² Doflein E. Pädagogik der Musik. — Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG), B. 10, S. 594.

Во-первых, музыкальный материал ее, как правило, изжил себя. Он состоит из старинных детских песен, хоралов, оригинальных сочинений композиторов XVIII — начала XIX века или стилизаций под эту музыку, выполненных самим Хальмом, — кстати говоря, с большим тактом. Ряд мелодий и пьес построен на фанфарных интонациях и опирается на столь характерную для старого немецкого быта импровизационную переключку на открытом воздухе медных духовых инструментов («Tuttblasen»). В виде примера привожу одно из таких сочинений (чуть измененный вариант пьески Леопольда Моцарта):

7 *Vivace*

(3.) *p* *f* *mf* *p* *f* *rit.*

(3.) *f* *mf* *rit.*

p *mf* весело

f *mf* *rit.*

p

Музыкальный материал, помещенный в школе, хорошего вкуса, ничем не напоминает безликую «инструктивную детскую музыку» и выборочно может быть использован и сегодня. Но как далек язык этой музыки от современного музыкального языка!

Во-вторых, Хальм стал в известном смысле пленником одной из своих идей. Мысль о необходимости слухового осознания всего, что ученик изучает, привела его к ограничению,

с которым нельзя согласиться: на протяжении первого года работы ученик не выходит за пределы нескольких мажорных тональностей. Гармонии основных ступеней все того же мажора (пусть и в разных фактурных вариантах) «вдалбливаются» на протяжении длительного времени в слуховое сознание ребенка.

В-третьих — пусть это не покажется мелочью — расположение материала делает школу до чрезвычайности неудобной для практического использования, особенно детьми. Нередко словесный текст, к тому же густо и мелко набранный, помещен значительно позже пьески или упражнения, к которому он относится. Малолетнему ученику то и дело приходится листать пособие и искать нужное, сопоставляя пройденные страницы с тем, что появится в другом месте. Как важно, особенно в детских учебных пособиях, удачное размещение материала!

Но при всем том «Практика игры на фортепиано» заслуживает внимательного и подробного изучения: в школе проявился педагогический талант Хальма и порожденная им методическая и дидактическая фантазия. Фантазия? Да, именно так, и здесь не допущена оговорка. Мы ценим яркую фантазию творца, сотворца (исполнителя или актера) и исследователя. Но всегда ли — особенно если речь идет об обучении азам искусства — с должным вниманием и уважением относимся к умной и живой фантазии педагога? А между тем такая фантазия, отраженная в методической книге или в учебном пособии, — великолепный возбудитель фантазии и мысли других. Можно не соглашаться с Хальмом и не стать его единомышленником, но изучение его школы плодотворно как для педагога-практика, так и для исследователя музыкальной педагогики.

Анализируя «Практику игры на фортепиано», следует сосредоточить внимание на четырех вопросах: во-первых, на самом пути работы с учеником (и отсюда — на построении предназначенного для него пособия); во-вторых, на воспитании его самостоятельности; в-третьих, на методе обучения чтению нот; в-четвертых, на формировании, пользуясь формулировкой Хальма, «живой руки». В дальнейшем все это будет конкретизировано. Но предварительно следует заметить, что перечисленные вопросы взаимно связаны и поэтому многие примеры лишь условно могут быть отнесены именно к той, а не другой группе вопросов. Нередко один и тот же пример иллюстрирует разное методы обучения нотной грамоте и воспитание самостоятельности; развитие слуха и формирование «живой» пианистической руки...

Путь обучения. В предисловии к школе Хальм пишет: «...Я стремился к тому, чтобы с практической точки зрения найти путь обучения, а именно: помимо само собой разумеющегося возвращения к пройденному попросту идти вперед от одного занятия к другому. Я понимаю, конечно, что в этом есть некоторое насилие: в конечном счете не существует никакого пути обучения, который в одинаковой степени подходил бы для каждой индивидуальности. Надеюсь, что предложенный путь по крайней мере в большинстве случаев оправдывает себя. При такого рода практической ориентации большего и ожидать нельзя. Что же касается приспособления к отдельным потребностям и соответствующего отбора материала, то это уже дело учителя. Педагогическая методика нечто совершенно иное, чем систематика и логика. И ясно, что, избрав практический путь, я тем самым должен был отказаться от подлинного, истинного с мыслительной точки зрения порядка» (с. 11).

Проанализируем сказанное. Что касается продвижения вперед «от одного занятия к другому», то Хальм не имеет в виду столь опасное своей строгой регламентацией поурочное построение учебного пособия. Вовсе нет! Он только указывает определенное направление пути, расставляет вехи, чтобы не сбиться с пути, но не отмеривает, какой именно отрезок должен быть пройден за один присест. Темп работы пусть устанавливают учитель и ученик!

Но почему Хальм с такой настойчивостью подчеркивает практическую направленность школы? Что имеет в виду противопоставляя педагогическую методику систематике и логике? Почему, избрав практический путь, вынужден был «отказаться от подлинного, истинного, с мыслительной точки зрения, порядка»?

Хальм, на мой взгляд, не доводит изложения своих соображений до конца. С одной стороны, он, вероятно, имеет в виду, что практический ход обучения не совпадает с тем, как этот путь, расчлененный по разделам и темам, может быть изложен в теоретической работе. Но не только в этом дело. Другая сторона вопроса, полагаю, сводится вот к чему: практический путь работы с учеником должен определяться систематикой (точнее было бы сказать, психологией) усвоения, логикой развития обучающегося, а не только логикой и систематикой самого изучаемого материала, то есть музыки, фортепианной игры, музыкально-теоретических сведений самих по себе. Вот, собственно говоря, что означает фраза: «Педагогическая методика нечто совершенно иное, чем систематика и логика». Читатель, вероятно, согласится, что мысли эти, вы-

сказанные в начале века, сродни нынешним взглядам деятелей общей и музыкальной педагогики.

Итак, композиция школы определяется ходом усвоения материала. Вот почему изучение клавиатуры, слуховая тренировка, чтение нотного текста, упражнения, пьесы, исполнительские указания, то или иное варьирование нотного текста, музыкально-теоретические сведения и многое другое на первый взгляд бессистемно чередуются друг с другом. На новом этапе развития ученика Хальм нередко обращается к тем же заданиям и даже к тем же мелодиям и пьескам. Предложенный им путь обучения построен не прямолинейно, скорее, — концентрически или, еще точнее, по спирали и предполагает на новых витках возвращение в измененной и усложненной форме к пройденному.

Чем же все это объединяется? Умной беседой, которую ведет с учеником Хальм на протяжении всего учебного руководства. Ее содержание — просто и доходчиво (для ребенка школьного возраста), ее тон — серьезен и уважителен.

Вряд ли после сказанного вызовет удивление, что в беседах Хальма встречаются повторы — в разных вариантах — одних и тех же положений (ведь это столь естественно для живой педагогической практики!)

Вот один из примеров. Речь идет о чтении нотного текста. Мелодию, состоящую из расчлененных коротких отрезков, ученик играет одним пальцем, а Хальм уже говорит ему: «Приучи себя теперь же схватывать взглядом целые отрезки мелодии. Никогда не начинай играть, не имея общего представления о том, что надо сыграть! Не пробирайся ощупью от ноты к ноте! Помни: это одно из важнейших правил работы» (с. 3). Спустя короткое время Хальм, обращая внимание на «ориентировочные пункты» в нотной записи, которые помогают прочесть мелодию, замечает: «Перед игрой прочти всю мелодическую линию» (с. 5). Проходит еще некоторое время, и ученик играет пьеску в простейшем двухголосном изложении. «Вообще приучи себя к тому, — говорит ему Хальм, — чтобы перед началом игры прочитывать всю пьесу. Постарайся представить себе, как она звучит. Для этого предварительно проиграй начало пьесы. Тебе это поможет представить себе звуковую высоту. Прочти пьесу и после ее проигрывания. Ты укрепишь таким путем свое представление» (с. 9). Проходят два-три месяца. Ученик разучивает более сложную пьесу (из Нотной тетрадки Л. Моцарта¹). Хальм напоминает ему: «Прочтение пьесы

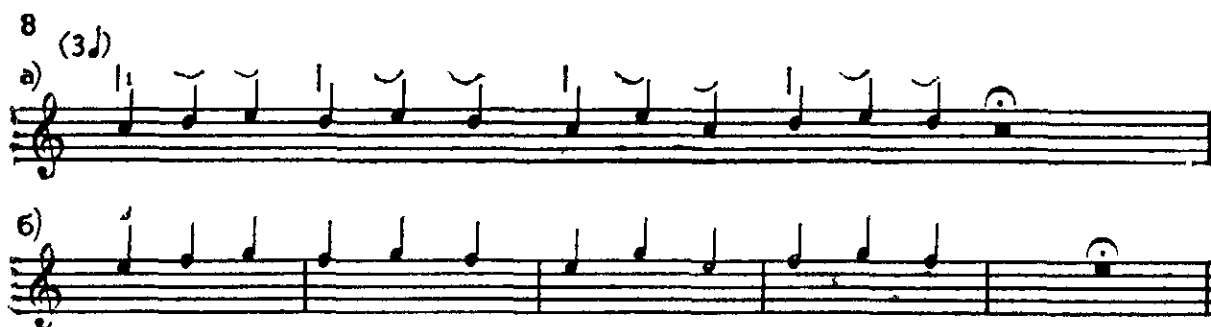
¹ См. нотный пример на с. 92 настоящего издания.

до игры в каждом случае должно стать непреложным правилом. Я напоминаю сейчас об этом еще раз потому, что здесь происходит смена скрипичного и басового ключей. К тому же попробуй представить себе движение рук вдоль клавиатуры» (с. 31). Вскоре ученику поручается сыграть простенькую одноголосную басовую партию в ансамбле. «Во время игры,— обращается к нему Хальм,— всегда старайся хоть кое-что прочесть и в партии своего партнера. Пусть тебя не смущает, что ты не сможешь ее точно прочесть. Следи хотя бы в общих чертах за тем, что в ней происходит, и уж во всяком случае — за направлением движения» (с. 34). Все это, конечно, повторения, но в каждое внесен какой-то новый штришок!

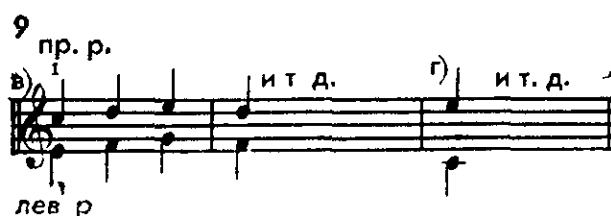
Воспитание самостоятельности. Таков один из исходных тезисов Хальма. «Руководство учителя,— пишет он в предисловии к школе,— должно заключаться не только в том, чтобы указывать ученику определенную дорогу, но и в том, чтобы побуждать и воспитывать самостоятельное продвижение вперед». Каким путем? Самими методами работы, обращенными прежде всего к слуху ребенка; методами, используя которые педагог учит его задумываться, рассуждать, обобщать, самому искать ответы на практические вопросы (пусть и несложные), вносить небольшие исполнительские (а иногда и композиционные) изменения в текст, сличать варианты и выбирать понравившийся, решать маленькие «сочинительские» задачи. Показать все это можно только на примерах.

1. Как объяснить строение клавиатуры? Обычно привлекают внимание к расположению белых и черных клавиш и указывают в этой связи исходный пункт — клавишу *до*. Этот путь объяснения Хальм называет «пространственной ориентировкой на клавиатуре» и прибегает к нему лишь для закрепления «умственной ориентировки». В чем же заключается «умственная» или, точнее, умственно-слуховая ориентировка? Ученику предлагается с любого места клавиатуры играть одну за другой белые клавиши. Он вслушивается в эти последовательности и, стимулируемый вопросами педагога, приходит к самостоятельному «открытию»: находит звук, которым хорошо закончить ступеневую последовательность и который как бы служит «целью» ряда звуков. «Этот звук,— говорит Хальм ученику,— главный звук белой клавиатуры и называется *до*. Обрати внимание на то, что белая клавиатура настроена по звуку *до*». Можно принять или не принять этот метод объяснения. Но не пройдем мимо того, что Хальм начинает работу со слуховой ориентировки на клавиатуре и с первых же шагов побуждает ребенка своим умом прийти к выводу.

2. Вводится двухголосие — «вторые» в сексту и дециму¹. Приводится простейшая мелодия в двух вариантах:



Затем указывается, как сыграть с помощью левой руки эти две последовательности двухголосно. Но в школе приводится не вся запись, а только ее начало (ученик должен продолжить):



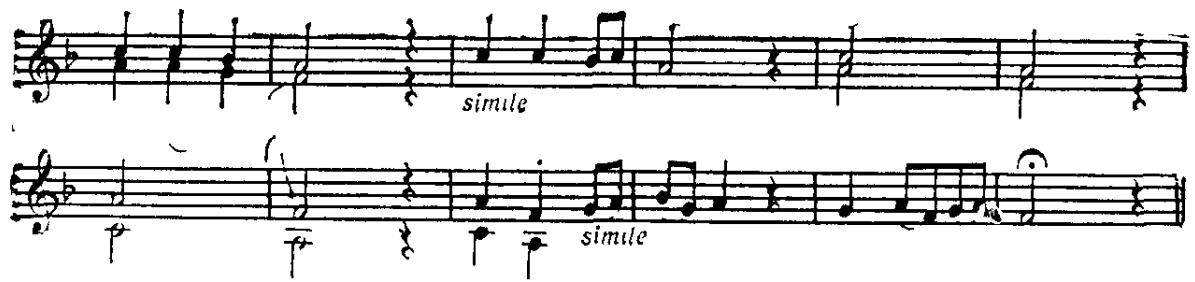
Вслед за тем ученика побуждают к простейшему рассуждению и анализу. Он должен обратить внимание, во-первых, на то, что левая рука в примере в) играет мелодию б) правой руки (но на октаву ниже); во-вторых, что в примере г) левая рука играет то же, что правая играла в примерах а) и в) (но опять-таки на октаву ниже).

Наконец, ученик должен суметь записать по памяти второй голос к заданному первому (но только после того, как оба голоса будут несколько раз сыграны). «Пусть в твоей памяти запечатлется зрительная картина интервала! Перед тем как записывать, представь себе звучность; никогда не пиши механически» (с. 7).

А спустя некоторое время — другое задание на двухголосие:



¹ Можно и не согласиться с предложением Хальма начинать совместную игру обеих рук с параллельного движения.



Выписывается (пример 10) не вся партия левой руки, а лишь места, где интервальные соотношения изменяются. Ученик должен сыграть пьесу двумя руками, предварительно продумав аппликатуру. А затем подписать второй голос к первому.

Или — введение трехголосия. После того как была приведена трехголосная пьеска, один из голосов которой представлял собой выдержанный звук, Хальм помещает следующую запись:



Он обращает внимание ученика на то, что 2, 4 и 6-й такты — варианты предыдущих, а затем предлагает сыграть эту пьесу трехголосно. Приводятся два образца:



«В двух первых тактах, — замечает он, — можно выбрать для выдержанного среднего голоса либо *до*, либо *соль*. Если мы возьмем *до*, то придется, конечно, нарушить покой среднего голоса в тот момент, когда мелодический верхний голос придет к этому *до*... Если же выберем *соль*, то средний голос спокойно будет звучать, а нижний от него отделится и опустится. Во втором такте *соль* снова следует ударить... Поищи для 3-го и

4-го тактов спокойный средний голос; для двух последующих тактов — спокойный средний или верхний голос» (с. 14).

3. Во многих случаях Хальм так строит работу, чтобы ученик сам сделал нужный обобщающий вывод. Одним из простейших примеров может служить метод объяснения «ноты с точкой» (пунктирного ритма). После того как внимание ученика было обращено на запись такого ритма в одном из тактов знакомой песни (без всякого «высчитывания» точки, только путем сопоставления двух вариантов этого такта с пунктирным ритмом и без него!), Хальм предлагает прочесть упражнение (несколько вариантов) в такой записи:

13

(3.)

а) и т. д. б) и т. д. в) и т. д.

а затем самому прийти к заключению, «в чем смысл точки возле ноты».

4. Метод работы над упражнениями и пьесами, который рекомендует Хальм, также способствует развитию музыкального мышления ученика.

Вопреки некоторым педагогическим канонам, Хальм не боится одну и ту же пьеску разучивать в разных тональностях (по приведенным записям в этих тональностях) и с разной аппликатурой: гибкости и пластичности навыка отдается предпочтение перед его «крепостью» и «устойчивостью».

Вот пример — отрывок из «Рождественской оратории» И. С. Баха («Пастораль»). Он приводится в разных тональностях, с разной аппликатурой и с «приложением» оригинального авторского варианта 2-го и 3-го тактов (последний такт нотного примера):

14

Andante

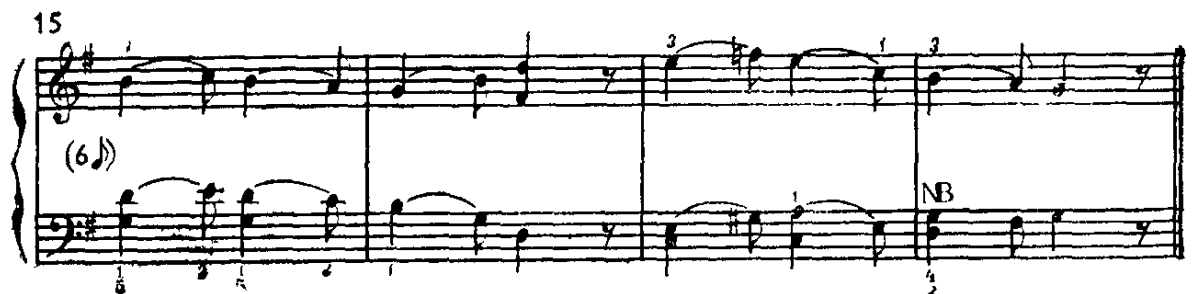
(6.)



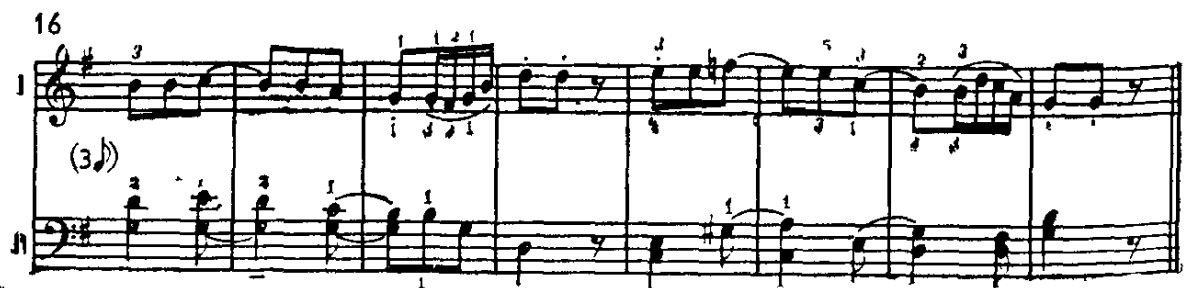
Соль-мажорный вариант предлагается сначала играть той же аппликатурой, что и до-мажорный, а потом другой — той, которая выписана. Что же касается авторского изложения 2-го и 3-го тактов, то его рекомендуется внести в соль-мажорную, а потом и в до-мажорную версии.

В иных случаях Хальм приводит записи одной и той же пьески, транспонированной в две или три тональности, в параллельном изложении и рекомендует разучить разные тональные варианты. Такой метод работы не только не исключает, но, напротив, стимулирует транспонирование по слуху, которому Хальм отводит большое место в школе.

Хальм привлекает внимание и к осмыслению композиционного строения пьес. Вот, к примеру, как он советует разучивать тему Гайдна. Сначала — ее «диспозицию»,



а затем оригинальную версию в изложении для двух учеников (каждый играет одной рукой):



Или другой случай. Приводится тема Бетховена (из Трио, ор. 97):

17 **Allegro**

(3.) *sempre staccato*

NB

«Выучи на память верхний голос,— говорит Хальм ученику. — Затем поиграй этот голос вместе с вариантом баса (ритмический рисунок, выписанный мелкими нотами, напомнит тебе мелодический голос)»:

18

Потом бетховенская тема дается в обратном движении!

19

The musical score for measures 19-23 consists of three systems. Each system has a treble staff and a bass staff. The first system (measures 19-20) shows a treble staff with a half note G4, quarter notes A4-B4, and a half note G4. The bass staff has a half note G2, quarter notes A2-B2, and a half note G2. The second system (measures 21-22) continues the treble staff with quarter notes C5-B4, quarter notes A4-G4, and a half note G4. The bass staff has quarter notes F2-E2, quarter notes D2-C2, and a half note G2. The third system (measures 23) shows the treble staff with quarter notes F4-E4, quarter notes D4-C4, and a half note G3. The bass staff has quarter notes B1-A1, quarter notes G1-F1, and a half note G1.

«Попробуй разобраться, где именно обращенная тема отклоняется от своего образца в прямом движении? А почему?» (с. 54).

Наконец, приводится преобразование темы, принадлежащее самому Бетховену

20

The musical score for measures 20-23 consists of two systems. Each system has a treble staff and a bass staff. The first system (measures 20-22) shows a treble staff with a half note G4, quarter notes A4-B4, and a half note G4. The bass staff has a half note G2, quarter notes A2-B2, and a half note G2. The second system (measures 23) shows the treble staff with quarter notes C5-B4, quarter notes A4-G4, and a half note G4. The bass staff has quarter notes F2-E2, quarter notes D2-C2, and a half note G2.

Ставится новая задача: исполнить этот отрывок не только в том виде, в каком он приведен в школе, но и в иной версии:

левой рукой сыграть мелодию (на октаву ниже), правой — аккомпанемент (октавой выше).

5. «Практика фортепианной игры» — первая или одна из первых фортепианных школ XX века, в которой автор учит ребенка творчески оперировать музыкальным материалом. Хальм нигде не говорит о детском музыкальном сочинительстве. Но методикой своей работы он уже на начальном этапе подводит ученика к тому, что именуется ныне «элементарным творческим музицированием». На ряде страниц пособия он дает образцы простейших преобразований мелодии, примеры сочинения дополнительного голоса, модели разного аккомпанемента и задания на присочинения к мелодии бесхитростного, но разнохарактерного сопровождения.

Искусству создания аккомпанемента уделено особенно много внимания¹. В заключительной части школы автор дает по этому поводу несколько советов. Не всегда, замечает он, нужно прибегать к реальному двухголосию. В иных случаях имеет смысл использовать унисон. Хальм призывает не забывать о паузах в аккомпанементе, которые «не только могут помочь в отдельных затруднительных случаях, но и оттенить следующее за ними двух- или трехголосное изложение». В качестве примера приводятся обработки моцартовского Менуэта²

21

(3)

¹ Хальм, по его словам, намеревался развить этот вопрос во II томе школы, который, насколько мне известно, опубликован не был

² И здесь, и в дальнейшем помещены только отрывки из примеров Хальма.

и французской песни:

22 Oh la la Meister Pier.re

(3d) *mf* *zart*

rit.

The image shows a two-staff piano accompaniment for the French song 'Oh la la Meister Pier.re'. The music is in G major and 3/4 time. The first system includes the instruction '(3d) mf zart'. The second system includes the instruction 'rit.'. The piece concludes with a final chord in G major.

По мнению Хальма, «смещение» реального многоголосия, унисона и пауз оказывается в большинстве случаев самым лучшим. Сколь можно дольше нужно придерживаться простейшего и безыскусственного. Мелодию Моцарта (из «Свадьбы Фигаро»)

23

(3d)

The image shows a two-staff piano accompaniment for a melody by Mozart. The music is in G major and 3/4 time. The first system includes the instruction '(3d)'. The piece concludes with a final chord in G major.

«можно было бы сыграть в параллельных терциях и секстах, что было бы, однако, однообразно; вот тут-то и важно обратить внимание, сколь не много приходится отклоняться от простейшего, чтобы добиться живого звучания» (с. 66).

К этим рекомендациям Хальм добавляет примеры того, как к одной и той же мелодии могут быть присочинены разные варианты сопровождения, примеры, которые ученик должен сыграть, осмыслить и, если нужно, сделать выбор. В качестве образца приведу варианты аккомпанемента к мелодии Бетховена (в том виде, в каком их дает Хальм):

(6) Die se Wol ken in den Hö her, die set Vög lein munter Zug
 wer den dich o Hul din seh en, nehmt mich mit im leich ten Flug!

a)

aa) и т д. Окончание

б) лев р

[rit] a tempo

В иных случаях мелодия (в одной тональности) приводится отдельно от вариантов сопровождения (в других тональностях); задача ученика сыграть мелодию вместе с аккомпанементом (протранспонировав либо мелодию, либо тот или иной вариант сопровождения) и остановить свой выбор на понравившейся ему версии изложения.

Предполагается, конечно, что и сам педагог умеет все это делать!

6 На протяжении всей школы Хальм неоднократно возвращается на разных этапах обучения к одному и тому же музыкальному материалу, который всякий раз приводится в ином варианте. Такой путь работы побуждает ученика сопоставлять, обдумывать, обобщать и приходиться к выводам.

Вот пример. Как образец мелодии, исполнение которой требует «смены позиции», приводится староанглийская песенка¹

¹ На эту тему написаны известные вёрджинальские вариации Вильяма Бёрда.

в такой записи (вертикальные черточки отделяют друг от друга стихотворные строки)

25 (3♩) *pr p.*

Fuhrmann hebt sich fruh vor Tag, sonst noch al . les schlafen mag
Sorgt fur sei . ne Gau . ie freu. lie . ber schnarcht er auf der Streu

Халым приучает ученика анализировать мелодию обращая внимание на распределение сильных и слабых долей, на господствующее чередование звуков по их длительности («длинная — короткая»), на измененное повторение (варьирование) первой половины мелодии в ее второй части, на характер этого варьирования («расщепление» длинной ноты на две короткие, изменение в чередовании акцентированных и неакцентированных звуков).

Затем та же мелодия разучивается в другом изложении. Она распределена теперь между двумя руками, и особое внимание привлекается к двум последним «строкам» и к тому новому, что здесь привнесено:

26 *pr p.* *pr p.*

лев. р. лев. р.

Спустя некоторое время староанглийская песенка приводится вновь. На этот раз — в октавно-унисонном удвоении, в разделении на такты и в новом мелодическом варианте, соответствующем старинной оригинальной версии

27 (3♩)



Обучение чтению нот. Хальм — один из тех, кто ратовал за то, чтобы объяснение нотной записи предварялось этапом, который ныне принято называть «донотным». «Речь предшествует чтению, — пишет он — Этот принцип я давно уже положил в основу фортепианного обучения и начинаю поэтому не с чтения нот, а с того, что поощряю и руковожу свободной игрой звуками» (с 1). Еще во втором десятилетии нашего века (когда вышло первое издание школы) Хальм утверждал, вслушиваясь и вглядываясь в то, что делает педагог, и подражая ему, ученик в начале обучения с большей пользой для своего развития и с большей радостью будет воспроизводить по слуху простенькие мелодии и упражнения, чем играть их по нотам. К тому же такой путь работы уже с первых шагов «дает толчок к собственным находкам»

Если речь идет о начальных фазах музыкального обучения, то тезис Хальма («речь — раньше чтения») вряд ли встретит сегодня возражение. Что может быть бессмысленнее, чем выучивание знаков музыкальной записи до слухового восприятия и осознания того, что они отражают! Но нельзя забывать, что достаточно раннее графическое оформление услышанного помогает лучше осмыслить и запомнить музыкальное явление, способствует рельефности и прочности музыкальных представлений. И должен ли поэтому быть сколько-нибудь значительным временной разрыв между периодом, когда ребенка обучают без нот, и периодом, когда вводится наглядное графическое отображение слышимого?

Каков, по Хальму, путь обучения нотации? Если звуковую и метроритмическую записи вводить одновременно, то для усвоения это оказывается слишком сложным. Одна из составных частей нотации должна быть, следовательно, несколько отодвинута. Какая именно? Хальм предпочитает начинать

со звуковой высоты и пока записывает относительно короткие ноты («шаговые») черной нотной головкой, относительно длинные — черным квадратом, а совсем длинные и протяжные (в конце мотива) — черным прямоугольником, не фиксируя на этом этапе внимания на точных временных соотношениях между звуками. (Замечу попутно, что сегодня многие считают за лучшее прежде всего вводить запись временных категорий, что представляется мне правильным.)

Звуковысотную запись Хальм начинает не на пяти линейках, а — в последовательном порядке — на двух-, трех- и четырехлинейном нотных станах. Такой путь в годы, когда вышло из печати второе издание «Практики фортепианной игры», не был нов. Смысл этого метода вот в чем: направить внимание ребенка на усвоение звуковысотной нотации как способа, фиксирующего направление движения, и предостеречь от механического выучивания месторасположения той или другой ноты на пятилинейном стане («ми в скрипичном ключе помещается на первой линейке, фа между...»). К тому же, по мнению некоторых педагогов, ребенку бывает трудно сразу зрительно охватить пять линеек и ориентироваться в них.

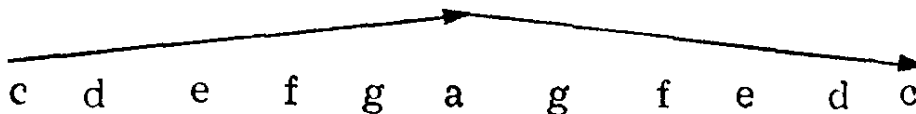
Ход объяснения Хальма таков. После того как ученик, подбирая мелодии, осознал движение звуков вверх и вниз, автор школы предлагает ему сыграть с любой клавиши пять нот подряд. «Нотные головки, которые ты видишь, — говорит он ученику, — указывают восходящее движение; на фортепиано, следовательно, это движение слева направо:



Линии... служат для того, чтобы отметить расстояние. Если я запишу без линий, будет, конечно, ясно, что движение идет вверх, но останется неизвестной длина шага. В помещенном же примере кроме направления точно указана величина шага, по крайней мере . на белых клавишах. Но ничего не сказано о том, где именно я должен начать играть и вообще в каком месте клавиатуры происходит движение. Но достаточно мне точно указать хотя бы один звук, и этим уже все сказано, наступает полная ясность. Итак, пусть для последующего ряда звуков исходной точкой будет нота на первой из трех линеек; пусть это будет с, то с,¹ которое находится приблизительно в середине клавиатуры:



Теперь я знаю, что должен сыграть:



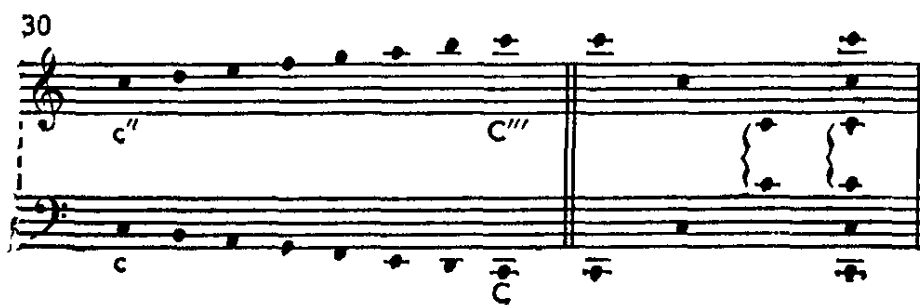
(оставим пока черные клавиши без внимания)».

Некоторое время ученик играет мелодии, записанные на трех линейках, потом на четырех и лишь затем на пяти. Исходная точка (то есть ключ) меняет свое место. В конечном счете Хальм подводит ученика к двум «исходным точкам» — *g* и *f*, то есть к скрипичному и басовому ключам.

В описанном методе заключено разумное начало: он помогает закрепить в сознании ученика связь между звуковысотным движением и его графическим изображением и приучает внимательно следить за «исходными точками», то есть за ключами. Но если использовать методические приемы Хальма и не вынуждать ребенка вызубривать месторасположение нот, то всего этого можно достичь и на пятилинейном стане. И не вносить запутывающее ученика нотописание — то на трех, то на четырех, то на пяти линейках! Что же до трудностей, которые возникают, мол, когда ребенку приходится сразу же зрительно охватывать пятистрочный стан, то они представляются мне надуманными. Впрочем, для того чтобы облегчить зрительный охват и дать ориентир глазу ребенка, авторы некоторых школ поначалу выделяют более жирным шрифтом третью (среднюю) линейку.

Хальм — не сторонник «одиннадцатилинейной системы» обучения нотной записи. Но в конечном итоге (и при том довольно быстро) приучает ребенка, читая ноты, опираться в зависимости от ситуации на следующие три ориентира: на ноту *фа* (басовый ключ), на ноту *до* (между нотными станами) и на ноту *соль* (скрипичный ключ).

Вообще зрительным ориентирам Хальм придает большое значение и кроме указанных обращает внимание и на другие, скажем, на расположение в разных октавах *до*:



Говоря о басовом ключе. Хальм высказывает соображения, с которыми нельзя не согласиться: «Ключ *F* абсолютно самостоятелен, совершенно равноценен ключу *G*. С самого же начала записанное в басовом ключе следует научиться читать непосредственно, то есть никогда и ни в коем случае не сопоставляя со скрипичным ключом. А тем более не следует производить перерасчета нот, опираясь на уже знакомый скрипичный ключ. Скорее уже надо поставить себя в такое положение, как будто ты учишься читать заново» (с. 9).

Для того чтобы научиться быстро читать ноты, в сознании ученика должен закрепиться контакт между двумя моментами: «вижу в нотах» и «чувствую на клавиатуре». Для образования такого контакта Хальм использует два вспомогательных методических приема.




Один из них сводится к тому, что длительное время ученик читает мелодии, пьески и этюды, расположенные только в пятипальцевой или пятипальцевых позициях. Это способствует лучшей ориентировке как в нотном пространстве, так и в клавиатурном. Больше того, на первых порах Хальм выписывает иногда при ключе мелкими нотами то «клавиатурное пространство», в пределах которого ученику предстоит сыграть мелодию или аккомпанемент. Иногда — все для той же зрительной и тактильной ориентации — мелкими нотами заполняются и относительно большие интервалы, как, допустим, в следующей мелодии:

31

Der Gutzgauh auf dem Zau - ne - sass, der Gütz -
 - gauh auf dem Zau - ne sass, es reg - net sehr und er
 ward - naß, es reg - net sehr und er ward naß

Второй из этих методических приемов заключается в следующем: внимание ученика привлекается к нотному изображению целостных звуковых комплексов (скажем, трезвучия, квинты, октавы, секунды и т. п.), и его приучают, читая текст, с первых шагов охватывать взором графическое

Само собой разумеется, что понятие «тактовая черта» вводится после того, как ребенок прочувствовал соотношение акцентуемых и неакцентуемых шагов (долей).

Впрочем, даже и тогда, когда уже объяснен смысл такта и размера (который записывается понятным и наглядным способом — 2 , 3 , 3  и т. п., а не в виде дроби), Хальм нередко не отмечает тактовых разделений или метра, а порой — ни того, ни другого. Почему? Потому что хочет, чтобы ученик умел самостоятельно находить сильные и слабые доли (прежде всего на основе словесного текста) и не был бы приучен к «тактированию», к тактовому скандированию, обычно разрушающему пластику и естественное течение мелодической линии. Автор «Практики фортепианной игры» стремится к тому, чтобы ребенок понял: если ясно ощутимо последовательное чередование сильных и слабых долей, то, собственно говоря, разделительные тактовые линии вовсе не нужны; они являются лишь дополнительным вспомогательным средством.

Несколько примеров, поясняющих сказанное. Для игры правой рукой приводится старая немецкая песенка в такой записи:

33 (4 )



Klein Pi - pin war ein Mann! Er schlug den zah - men
Lo - wen tot, der hatt ihm nichts ge - tan, der hatt ihm nichts ge - fan

А после того как характер ее понят и мелодия усвоена, предлагается сыграть песенку левой рукой в таком варианте и в такой нотации:

34 (4 )



Другой пример. Словесный текст помогает рано ввести переменный размер¹.

35

Wohl - auf, hin - aus! Zu grim - men Strauss - mit
heft - ger Gier und Glu - te! Gantz mun - ter bin,

Спустя некоторое время эта старая немецкая песенка вновь появляется — в другой тональности и в иной записи:

36

(3.)
(4.)

И последний пример, из которого видно, какое значение Хальм придает самому выбору «шаговой» (счетной) единицы, предостерегая в нужных случаях от отсчитывания мелких долей. В школе помещена пьеса «Фанфары»:

37

(2.) Быстро
1.) *f*
2.) *p*
mf *p*

¹ Приводится начало песенки и только партия правой руки; левая играет в унисон октавой ниже.

В примечании к ней говорится: «Пусть взгляд твой (речь идет о второй части пьески. — Л. Б.) схватит и осмыслит вступление каждой последней \downarrow перед тем как произносится «раз», то есть каждый затакт. Считай \downarrow \downarrow | \downarrow \downarrow |. Если ты чувствуешь приближающееся «раз», то найдешь место для затакта; и он сам собой будет исполнен тогда, когда нужно. Итак, не высчитывай пауз!» (с. 24).

Два замечания, относящиеся не только к чтению звуковысотной или метроритмической записи, но и к нотному тексту в целом.

Во-первых, Хальм не пропускает, как это имеет место во многих школах, звеньев в объяснении нотации и часто растолковывает то, что представляется на первый взгляд «само собой разумеющимся», но таковым не является. При этом в «опасных местах», то есть в тех, которые могут быть прочитаны неправильно, он расставляет «предупредительные знаки».

И второе, как мне кажется, исключительно важное: методика Хальма направлена на то, чтобы приучить «читать», а не «разбирать» нотный текст. В школе много специальных «Упражнений на чтение», нередко в сочетании с «Техническими упражнениями». В иных случаях Хальм рекомендует «не играть, а только читать»...

«Живая рука». В своих работах и, в частности, в «Практике фортепианной игры» Хальм пользуется этим понятием «живая рука», на первый взгляд не вполне ясным. Если же внимательно проследить за ходом его рассуждений и, главное, за методическими приемами воспитания слуха и фортепианной техники, смысл, который он вкладывает в это понятие, проясняется: «живая рука» — нечто аналогичное тому, что Ф. М. Blumenfeld называл «слышащими и думающими пальцами», а С. И. Савшинский — «слышащей рукой».

Говоря о музыкальных представлениях, Б. М. Теплов писал: «...Внутренний слух образованного музыканта характеризуется не просто яркостью музыкальных слуховых представлений, но своеобразным «сплавом» этих представлений со зрительными образами нотного текста. И когда такой «сплав» образуется, человек приобретает способность «слышать» читаемые глазами ноты и «видеть» нотную запись слышимой музыки»¹. К этим

¹ Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., Изд-во АПН, 1947, с. 247.

верным наблюдениям можно добавить, что у пианиста (как и у любого инструменталиста) в этом «сплаве» значительное место занимают моторные и тактильные моменты, и у него формируются не только «слышащие глаза» и «видящие уши», но и «слышащие» — а, по Хальму, «живые» — руки. Такие руки «слышат» музыку, которую интонируют, и клавиатуру, на которой интонируют; они «управляются» слуховыми представлениями или, по терминологии К. Мартинсена, «звукотворящей волей». Техника инструменталиста, обладающего «живыми» — то есть «умными», «думающими», «чувствующими», «слышащими» — руками, представляет собой нечто принципиально иное, чем техника, которая вырабатывается одной лишь гимнастической тренировкой и которую один из русских педагогов еще в давние времена назвал «огромным, но затверделым механизмом» (А. Виллуан). О воспитании такой «живой руки», как показывают наблюдения, редко задумываются педагоги, работающие с начинающими играть на фортепиано.

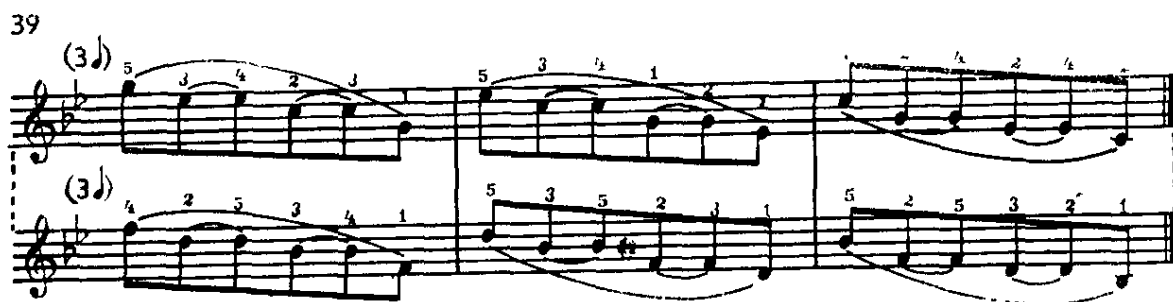
В предисловии к своему пособию Хальм замечает: «В моей школе немного чисто технических, абстрактных упражнений. Но при этом все, что я в ней привожу — упражнения и все, включая вокальные, пьесы, — ориентировано на пианистическое исполнение. Я настоятельно прошу ни в коем случае не пренебрегать одnogолосными песенными мелодиями, которые — независимо от того, предназначены ли они для сменяющих друг друга рук или для одной руки, — имеют исключительно важное значение для воспитания «живой руки». Обычно рекомендуют упражняться каждой рукой в отдельности. Мне представляется за лучшее выбрать с этой целью материал, который и тогда, когда играет одна рука, что-то выражает и приносит удовлетворение, а не такой, который носит убогий и половинчатый характер (как-то: мелодии, нуждающиеся в сопровождении, но без сопровождения или сопровождения, нуждающиеся в мелодии, но без мелодии)». Хальм говорит далее, что, помещая одnogолосные песенные мелодии, он всегда имел в виду одно обстоятельство: «мелодии эти должны представлять собой пианистическое упражнение, но не столько в узко техническом смысле, сколько в более широком, — в исполнительском». Этому помогает и приводимый во многих случаях словесный текст песни, который дает возможность понять, как та или другая мелодия должна быть произнесена.

Воспитанию «живой руки» благоприятствует и позиционная игра: она не только дисциплинирует руку в общепринятом смысле этого слова, но и формирует слышание клавиатуры и может — при должном к этому внимании! — постепенно

приучить пальцы «предвосхищать», «представлять себе» то, что им предстоит сыграть.

Среди многого другого содействует формированию «живой руки» и пианистическая работа над интервалами, которая развивает умение, ощущая на клавиатуре величину интервала, одновременно слышать степень его «напряженности» (или, пользуясь асафьевской формулировкой, «весомости»), а к тому же ассоциировать мускульные ощущения и звуковые представления с нотным изображением мелодической последовательности или созвучия.

Вот помещенные в разных местах школы упражнения (их непосредственная цель — подготовить к исполнению мелодий¹):



По поводу первого из них Хальм говорит ученику: «В таких упражнениях познать интервал должна рука. Не гляди поэтому на клавиши во время игры; перед игрой же глаз может и должен разведать участок, на котором руке предстоит действовать... Но после того как ты начал играть, не смотри больше на клавиши!» (с. 20).

Для воспитания гибкой, легко перестраивающейся и слышащей — то есть опять-таки «живой» — руки (но, конечно, не только с этой целью) Хальм предлагает в ряде случаев играть аккомпанемент, состоящий из одних и тех же нот, в разных вариантах — то сомкнутыми аккордами, то аккордами, расчлененными на бас и двузвучия, то в фигурированном виде...

Но вернемся к мыслям Хальма об одноголосных песенных мелодиях. Он всякий раз вновь возвращается к такого рода одноголосию, даже тогда, когда ученик овладел уже простейшими навыками одновременной игры двумя руками. В последнем случае Хальм обращается и к относительно сложным пье-

¹ Одна из них помещена дальше (см. нотный пример на с. 117, пример № 40).

сам, предназначенным для двух партнеров, каждый из которых играет одной рукой.

Даже относительно простые одноголосные песенки снабжены в нужных случаях исполнительскими указаниями, придающими мелодиям выразительный смысл и характер. Вот один из примеров — старинная песенка для левой руки¹:

И к техническим упражнениям даются умные исполнительские предписания, динамические и артикуляционные:

Хальм рекомендует ученику сначала поработать над этими пятипальцевыми упражнениями каждой рукой в отдельности, а потом обеими вместе — в октавном унисоне и даже в виде канона (знак \times указывает, где следует вступить имитирующему голосу).

Формирование «живой руки» требует внимания педагога к одновременному воспитанию слуха ученика (включая и «слышание клавиатуры») и его руки, ее пластичности, гибкости и чуткости.

¹ Разделительные вертикальные линии обозначают здесь смысловое членение, а не тактовые черты.

Хальм убедительно показывает, сколь многому (в частности, в отношении приемов звукоизвлечения) можно научиться, не выходя за пределы позиционной игры.

Второй момент — перемещение рук вдоль клавиатуры. К этим приемам Хальм обращается позже, чем к позиционной игре, и, по-видимому, придает им на первом году обучения несколько меньшее значение.

К подкладыванию первого пальца Хальм почти не прибегает, опасаясь в работе с начинающими «достойного сожаления беспомощного карабканья по клавиатуре и тех угловато-скованных движений, которые до отвращения знакомы каждому педагогу» (с. 11). Лишь в конце пособия помещено несколько упражнений на подкладывание первого пальца и перекладывания через него при переходах с черной клавиши на белую и наоборот.

Воспитание «живой руки» требует со стороны педагога внимания к «аппликатурной дисциплине». Она достигается, по Хальму, на первых стадиях обучения усвоением закономерностей позиционного распределения пальцев и навыков подмены пальцев на одной и той же клавише (такая подмена способствует гибкости и пластичности движений руки).

В заключение напомним то, с чего был начат разбор «Практики фортепианной игры»: хотя школа Хальма, взятая в целом, устарела, но многие положенные в ее основу методические принципы интересны и плодотворны. Пусть поэтому читатель не посетует на то, что основные идеи этого умного музыканта и педагога охарактеризованы с бóльшей детализацией, чем это делалось и будет делаться в других случаях.

За год до выхода из печати второго издания «Практики фортепианной игры» Хальма было опубликовано другое немецкое пособие — «Первоначальное фортепианное обучение» Фриды Лебенштейн¹, которая в те годы вела курс фортепианной методики в Берлинской высшей музыкальной школе. По своему построению пособие Лебенштейн отличается от других фортепианных школ: издание состоит из двух взаимосвязанных выпусков, один из которых (книга) предназначен для педагога, другой (нотная тетрадь) — для ученика. Такая композиция «Первоначального фортепианного обучения» обусловлена тем,

¹ Loebenstein F. Der erste Klavierunterricht. Ein Lehrgang zur Erschließung des Musikalischen im Anfangsklavierunterricht. Ausgabe A für Lehrer. Ausgabe B-Notenheft für Schüler. Berlin, Ch. Friedrich Vieweg, 1927.

что Лебенштейн опирается на новые для педагогов-практиков идеи. Ей пришлось поэтому не только изложить общие принципы, но и разъяснить методы их осуществления.

В труде Лебенштейн, ученицы известного пианиста Леонида Крейцера (в свое время окончившего Петербургскую консерваторию у А. Есиповой), немалое внимание уделено формированию фортепианно-технических навыков¹. Но не это главное в ее школе, и не в этом проявилось ее новаторство. Не было новым во второй половине двадцатых годов привлечение внимания к воспитанию музыкального слуха и противопоставление «механического обучения» такому преподаванию, которое обращается к формированию музыкальных способностей, развивает творческое начало (тут не имелось в виду детское музыкальное сочинительство) и доставляет ребенку радость

Так в чем же заключалась своеобразность «Первоначального фортепианного обучения» Лебенштейн? В методе воспитания музыкальности: с этой целью была использована система «Тоника-до». Перед нами первая попытка применить систему относительной сольмизации в фортепианной педагогике.

Педагоги-пианисты, к которым обращена моя книга, этого метода воспитания слуха не знают или, в лучшем случае, знакомы с ним понаслышке. Поэтому о системе «Тоника-до», получившей распространение в Германии двадцатых годов (было даже создано общество педагогов разных музыкальных специальностей, работавших по этой системе), надо сказать несколько слов. Остановлюсь без детализации на тех ее сторонах, которые получили отражение в труде Лебенштейн.

Внутри лада каждый звук обладает своим характером, который обусловлен соотношениями внутри звукоряда и прежде всего сопряжением с тоникой. Переживание ладового своеобразия мелодических ступеней должно быть положено в основу воспитания слуха на начальном этапе работы. Речь, таким образом, идет о воспитании относительного (релятивного) или, точнее, ладового слуха.

Метод обучения, полагали приверженцы системы «Тоника-до», который ведет к тому, что с первых шагов работы ребенок начинает рассматривать каждый звук в его изолированности, как нечто абсолютное,— неприемлем и чреват опасностями: хочет этого педагог или не хочет, но внимание ученика направляется в этом случае на «внешнюю сторону явления»,

¹ Лебенштейн ссылается при этом на книгу своего учителя: Kreuzer L. Das Wesen der Klaviertechnik Berlin, Max Hesses Verlag, 1923.

на название звука, а не на то, что составляет истинную музыкальную сущность тона — его ладовую функциональность.

Вот этому-то переживанию и осознанию ладовой функциональности звуков надо научить ребенка прежде всего. Абсолютные же названия звуков на первых порах этому мешают. Наименование должна раньше всего получить основная сторона музыкальных звуков — их ладовая функциональность (не забудем: введение термина, как известно из дидактики, способствует процессу познания того или иного явления). К тому же ладовая функциональность будет воспринята, пережита и осознана глубже, если получит опору в моторике и в зрительном образе, иными словами, если будет передана в простых жестах («ручных знаках»), отражающих, пусть и условно, релятивное своеобразие тонов. Педагоги, обучавшие по системе «Тоника-до», считали, что лишь после постепенного освоения всех ладовых ступеней следует вводить абсолютные названия звуков.

Для обозначения и сольмизации ладовых ступеней (в Германии, Австрии, Англии, Венгрии и некоторых других странах, в которых принято абсолютные названия тонов именовать буквами латинского алфавита — *c, d, e, f, g, a, b, h*) были использованы слоги Гвидо д'Ареццо с некоторыми изменениями, а именно: *do, re, mi, fa, so* (*l*-пропускалось для удобства вокализации), *la, ti* (вместо *si*, чтобы каждый слог начинался с другой согласной). По обозначению тонического звука мажорного лада *do* и возникло название самого метода воспитания слуха — система «Тоника-до». Следует подчеркнуть, что в отличие от нашей практики или практики в романских странах слоги эти не обозначают абсолютные звуки *C-dur*, а указывают на соответствующие ступени любого мажорного лада. Сольмизационные слоги нередко записывались сокращенно — одними первыми буквами: *d, r, m, f, s, l, t*. Если нужно было поднять звуки выше на октаву, к соответствующей букве добавлялась цифра 1 сверху (*d¹, r¹...*), если требовалось опустить на октаву, цифра указывалась снизу (*d₁, r₁...*)¹.

Часто задается вопрос: не возникнут ли, когда будут введены абсолютные названия, сложности из-за двойного наименования

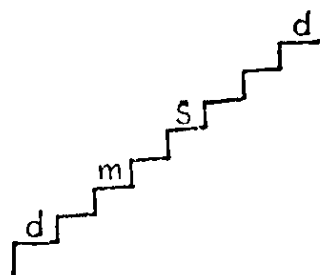
¹ Заметим попутно, что для тех стран, в которых сольмизационные слоги Гвидо д'Ареццо обозначают абсолютную высоту звуков, слоги эти не подходят, конечно, для релятивной сольмизации. Для ладовой характеристики тонов должны быть выработаны здесь другие слоговые обозначения. Некоторые советские педагоги, обратившиеся в последние годы к венгерскому методу ладовой сольмизации, используют такие слоги: *ё, ле, ви, на, зо, ра, ти*.

одного и того же тона (как ладовой ступени и как абсолютного звука)? З. Кодай по этому поводу справедливо заметил, что детей нисколько не удивляет и не затрудняет то обстоятельство, что *do*, сначала именовавшееся, допустим, *e*, в другом случае называется, скажем, *g*. Ведь и сам ребенок носит имя и фамилию, и это дает возможность уточнить, о какой, к примеру, Кате идет речь: о Кате Ивановой или Кате Петровой¹.

Система «Тоника-до» предполагает постепенное слуховое освоение ладовых ступеней, начиная с нисходящих звуков тонического трезвучия *so, mi, do* (*s, m, d*). Лебенштейн приводит примеры бытующих считалок, выкриков, зовов, построенных на этих ступенях. Вот одна из таких немецких считалок:



Для наглядности и для сольмизационных упражнений ученику дают в этот период слоговую таблицу, в которой пропускается пока ряд ступеней. Лебенштейн строит ее по вертикали. Но более доступна для восприятия ребенка слоговая таблица, нарисованная в виде ступеней лестницы (такого рода таблицы приводятся в работах других сторонников системы «Тоника-до»):



Спустя некоторое время Лебенштейн вводит пропущенные ступени: сначала септиму *ti*, кварту *fa* и секунду *re*, а несколько позже сексту *la*.

¹ С нашей точки зрения, чем раньше ребенок привыкает к этим двойным названиям звуков, тем лучше. В последние годы некоторые сторонники релятивной системы вводят ладовые и абсолютные названия одновременно или почти одновременно. И это представляется правильным.

Читатель, который хотя бы в общих чертах знаком с венгерской системой развития слуха, вправе задать вопрос: есть ли отличие между венгерским методом и системой «Тоника-до», а если есть, в чем оно заключается? Золтан Кодай, создавая венгерскую систему музыкального воспитания, среди многого другого использовал метод Шеве, принципы Йюде и учение «Тоника-до». Венгерская система значительно шире «Тоники-до» прежде всего потому, что выходит за пределы мажора и минора и сразу же обращается к разнообразным ладам, начиная с трехступенного и пентатонического. Это видно уже из того, в какой последовательности—в отличие от системы «Тоника-до»—вводятся в учебный обиход ладовые ступени (начиная с попевки *s—m*) и лады. Таблица, заимствованная из статьи Э. Сёни¹, дает об этом наглядное представление:

s-m
 s-m-d
 l-s-m-d
 l-s-m-r-d
 d¹-l-s-m-r-d
 l-s-m-r-d-l₁
 l-s-m-r-d-l₁-s₁
 s-f-m-r-d
 m-r-d-t₁-l₁
 l-s-f-m-r-d-t₁-l₁
 d¹-t-l-s-f-m-r-d

Вернемся к пособию Лебенштейн. Одновременно с относительным обозначением звуков ребенка обучают «тактовому языку» системы «Тоника-до». До введения этого «языка» надо научиться осознавать метрические акценты (сильные доли) — сначала в произносимых словах различного размера (скажем, *Мá-ша, Мá-шень-ка*), а затем и в простых песнях. Счет долей совершенно исключается. «Протяжный звук,— пишет Лебенштейн,— если просчитать его на «раз, два», самим счетом прерывается, и протяженность нарушается. А между тем такой звук должен восприниматься слухом как единство, а не как две четверти» (с. 16). И тут, по мнению Лебенштейн, правильному восприятию способствует «тактовый язык». Его исходным пунктом является «основной удар» (четверть), который обозначается слогом *ta*. В нужных случаях он протягивается или

¹ Sz ö n y i E. Der Solfége-Unterricht in der Musikerziehung. — In: Musikerziehung in Ungarn, herausgegeben von Frigyes Sándor. Budapest, Corvina Verlag, 1966, S. 45.

разделяется. Для продления служит гласная *a*, и половинная нота проговаривается как *taa*. Скажем, приведенная немецкая детская считалка (см. нотный пример на с. 122) ритмически проговаривается так: *ta ta taa, ta ta taa, ta ta ta ta, ta ta taa*. Педагог обращается и к наглядной «пространственной записи»: чем больше или меньше протяженность звука, тем большее или меньшее пространство занимает соответствующая ритмическая запись. Приведенная строка примет такой вид:

для ритмического проговаривания: $\left| \begin{array}{cccc} ta & ta & ta & a \end{array} \right| \left| \begin{array}{cccc} ta & ta & ta & a \end{array} \right|$
 для ритмической записи: $\left| \begin{array}{cccc} t & t & t & - \end{array} \right| \left| \begin{array}{cccc} t & t & t & - \end{array} \right|$

и т. д. Если же добавить и звуковую высоту (релятивную), то запись будет выглядеть так:

$| s s m - | s s m - | s s m m | s s d - |$

Звуковой символ восьмых — *tate*, а в записи — \overline{tt} ; триолей — *tateti*, в записи — \overline{ttt} ; для пауз используется слог *sa*, обозначаемый в записи *o*. Вот, к примеру, какой вид на «тактовом языке» и в пространственной записи с релятивными слогами примет песенка «Петушок»:

46

$\left| \begin{array}{cc} tate & ta \\ m m & r \end{array} \right| \left| \begin{array}{cc} tate & ta \\ m m & d \end{array} \right| \left| \begin{array}{cc} tate & tate \\ m m & r r \end{array} \right| \left| \begin{array}{cc} tate & ta \\ m m & d \end{array} \right|$

Прервем здесь изложение методов работы последователей системы «Тоника-до» и зададимся вопросом: что побудило педагога, обучающего фортепианной игре, обратиться к этому учению и положить его в основу школы для начинающих? Лебенштейн не дает на этот вопрос прямого ответа. Но он вытекает из всего хода ее рассуждений.

На протяжении ряда лет многие педагоги писали и говорили о том, как важно обратить самое пристальное внимание на воспитание слуха именно при фортепианном обучении. И вот почему: играя на клавишном инструменте, ученик не должен создавать звук определенной высоты, так как в его распоряжении — готовый звуковысотный ряд. Высказывалась мысль о том, что на первых же этапах обучения следует воспитать психологический комплекс, который сформулирован в известной триаде: «вижу — слышу — извлекаю звук» (само собой разумеется, что формула эта условна: речь идет, конечно, о воспитании психологического единства, а не последователь-

но-постепенного процесса). Но почему же, спрашивается, в значительном числе случаев добиться этого не удавалось, хотя обучавшие, казалось бы, прибегали к искусным методам работы? Прежде всего потому, что многие педагоги направляли свое внимание только на абсолютную высоту звуков, вели обучение так, как если бы каждый ребенок обладал абсолютным слухом, и в проведенной триаде — осознанно или неосознанно — ассоциировали понятие «слышу» со слуховым восприятием определенной (абсолютной) высоты тона. Иными словами, психологическая триада, к осуществлению которой стремились, принимала, примерно, такой вид: «вижу ноту *c* (или *d*, *e*...) — слышу звук *c* — нажимаю клавишу *c*».

Из поля внимания выпадала при этом другая и исключительно важная сторона звука — его сопряженность с другими тонами. К тому же не должно упускать из виду, что огромное большинство детей не обладает абсолютным слухом; что для них, следовательно, отдельные звуки не обладают характером и своеобразием; что они, эти дети, не ощущают поэтому потребности давать отдельным звукам (именно звукам, а не клавишам) наименование; что, будь такие наименования даны, сознание ребенка неизбежно ассоциирует их с чем-то внемузыкальным, свяжет с такой областью, в которой процесс различения ему понятен и доступен (клавиши, ноты). В силу этого у таких детей образуется естественная связь между нотным знаком и клавишей, а не звуком. Вместе с тем все дети — и обладающие абсолютным слухом, и не обладающие им, — испытывают психологическую потребность в таких названиях звуков, которые соответствовали бы их развивающемуся с раннего возраста релятивному восприятию тонов звукового ряда¹.

Лебенштейн исходит, таким образом, из убеждения, которое я разделяю: в фортепианном обучении (то есть, повторяю, в обучении на инструменте, игра на котором не требует, как, скажем, на скрипке или кларнете, формирования звуковысотной стороны тона) сам по себе призыв «работайте по слуховому методу» остается лозунгом, лишенным конкретного содержания; остается фикцией до тех пор, пока не сказано, что речь идет о таком фортепианном обучении, которое опирается на развитие относительного слуха. Понимание этого и

¹ Конечно, у детей, обладающих абсолютным слухом, с легкостью может быть выработана связь «нота — определенный звук». Но вряд ли требуются доказательства, что и у них воспитание относительного слуха — насущная необходимость.

заставило Лебенштейн обратиться к одному из активнейших методов воспитания такого слуха — к системе «Тоника-до».

Каков же практический путь работы с учеником, избранный автором школы? Лебенштейн исходит из трех общих положений: во-первых, «все музыкальные закономерности — мелодия, гармония, ритм и форма — должны быть с самого же начала включены в обучение и на каждой ступени развития должны прорабатываться в общетеоретических и фортепианно-технических упражнениях»¹ (с. 3) (вопрос о том, нужно ли с первых шагов обучения осваивать гармонические закономерности, представляется спорным); во-вторых, на фортепиано «не следует брать ни одного звука, который не был бы осмыслен слухом» (с. 9); в-третьих, последовательность расположения пьес в учебном пособии должна определяться их фортепианно-техническими трудностями.

Школа Лебенштейн охватывает две ступени начального обучения: «элементарную» (ее можно было бы назвать «доновой») и «низшую» (на этом этапе используются нотные знаки и перемещающийся ключ *do*). О «средней ступени», на которой осуществляется переход к общепринятой нотной записи, говорится всего лишь несколько слов в конце методических пояснений, предназначенных для педагогов.

На всех ступенях много места уделяется формированию фортепианно-технических навыков. Поскольку «внимание ученика, — утверждает Лебенштейн, — концентрируется исключительно на звуковой и технической стороне, а обучение нотам отпадает, требования к фортепианно-техническому продвижению могут быть большими, чем при обычном фортепианном преподавании» (с. 27). Как уже говорилось, воспитания техники по методу Лебенштейн мы касаться не будем. Отметим лишь, что она не считает нужным включать в работу одногласные пьесы (как это делает А. Хальм) и возражает против использования на «низшей ступени» пьес, в которых обе руки играют одни и те же звуки в параллельном движении. Начиная с первых же пьес, функции рук, по ее мнению, должны быть разделены: либо одна играет мелодию, другая — сопровождение (которое «сочиняет» ученик под руководством педагога); либо — в полифонических пьесах — каждой руке поручается свой голос.

¹ Следует пояснить, что «общетеоретические упражнения», о которых пишет Лебенштейн, на начальном этапе сводятся к слуховому осознанию некоторых музыкальных закономерностей.

На протяжении «элементарной ступени» в «Нотной тетради ученика» записываются — конечно, по релятивной системе — лишь мелодии разучиваемых детских песен. Вот, к примеру, как выглядит запись народной детской песенки «Summ, summ»:

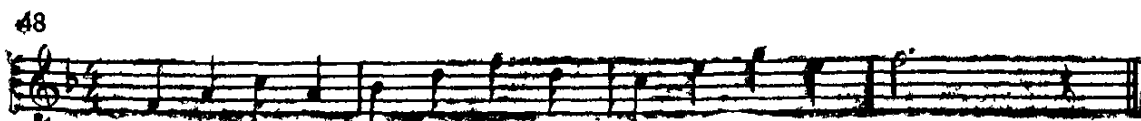
	s	f		m	—		rm	fr		d	—	
	mf	sm		rm	fr		mf	sm		rm	fr	
	s	f		m	—		rm	fr		d	—	

По такой записи песенка может быть сыграна в любой тональности. Допустим, в F-dur она примет такой вид:



То обстоятельство, что записывается одна лишь мелодия, вовсе не означает, что ученик играет песенку без гармонического сопровождения: аккомпанемент не записывается, а подыскивается в процессе работы. При изучении первых мелодий ограничиваются одним лишь тоническим трезвучием в узком расположении — сначала в простейших ритмических вариантах, а затем в виде разбитых аккордов и фигураций. Долго задерживаться на одном лишь тоническом трезвучии Лебенштейн не рекомендует: оно не способно пробудить «функциональное чувство», а своим однообразием может притупить восприятие ребенка. Поэтому следует достаточно быстро перейти к сочетанию тоники и доминанты, а затем включить субдоминанту. При этом одной из форм работы является такая: ребенок поет мелодию и одновременно играет фигуры аккомпанемента, разделенные между двумя руками. Должно быть отмечено и другое требование автора — пропевать, сольмизируя, фигуры сопровождения.

Постепенно фигурационные формы аккомпанемента приобретают более сложный характер. Так, скажем, простейшая мелодия (по тонам трезвучия)



может быть сыграна, допустим, в F-dur со следующими фигурами аккомпанемента (Лебенштейн приводит их в виде примера в «Книге для учителя»):

49

Большое внимание Лебенштейн уделяет самому методу изучения пьесы. Она рекомендует проводить эту работу по определенной «методической схеме». Суть ее сводится вот к чему. Учитель проигрывает задаваемую пьесу. Ученик по слуху должен ее проанализировать: определить характер изложения (гомофонический или полифонический), ладовое наклонение (мажор или минор), форму (расчленение на части и их взаимосвязь), размер и ритм, построение мелодии (какие ладовые ступени в ней использованы), гармонические функции и тип аккомпанемента. Если речь идет о гомофонической пьесе, то ученик на протяжении некоторого времени получает последовательно следующие девять заданий:

1. Проговорить ритм на «тактовом языке».
2. Петь мелодию: а) на сольмизационные слоги; б) на слог «ля»; в) со словами, если это песня; г) всеми указанными способами на память.

3. Играть мелодию на столе и одновременно ее петь. Смысл такой беззвучной игры в том, чтобы связать движение пальцев со слуховым представлением. Если же начать прямо со звукоизвлечения на инструменте, то, по мнению Лебенштейн, эта связь может быть нарушена.

4. Играть мелодию на фортепиано во всех тональностях.

5. Добавить к мелодии аккомпанемент (различного типа).
6. Играть мелодию левой рукой, а правой аккомпанировать.
7. Петь мелодию, аккомпанируя двумя руками.
8. Исполнять пьесу, не глядя на клавиши.
9. Самому вспомнить пьесу (мелодию) такой же формы или же узнать среди музыки, сыгранной (спетой) педагогом, мелодию (пьесу) аналогичной формы.

Если же ученик работает над полифонической двухголосной пьеской, то задания, которые он должен выполнять на уроке и дома, принимают несколько иной вид. Вот перечень таких заданий:

1. Проговорить ритм каждого голоса на «тактовом языке».
2. Показать ручными знаками (системы «Тоника-до») звуки каждого голоса.
3. Петь каждый голос: а) на сольмизационные слоги; б) на слог «ля»; в) наизусть тем и другим способом.
4. Петь мелодию каждого голоса и при этом слегка отстукивать тактовые доли.
5. Играть мелодию каждого голоса на столе и одновременно петь ее на сольмизационные слоги.
6. Совместно с учителем петь оба голоса.
7. Совместно с учителем «ручными знаками» показывать оба голоса: ученик — один голос, учитель — другой.
8. Записать пьесу по релятивной системе, то есть начальными буквами слогов, соблюдая должные дистанции между буквами в соответствии с ритмом (для такого рода «пространственной записи» выпускались специальные тетради).
9. Простучать одновременно по этой записи ритм обоих голосов.
10. По записи играть оба голоса вместе во всех тональностях.
11. Исполнить пьесу на память двумя способами: а) один голос играть, другой — петь; б) оба голоса играть.
12. Играть оба голоса на столе и при этом один — петь.
13. Играть один голос на столе, а другой мысленно петь.

Давая эти жесткие и не допускающие отклонений «схемы разучивания», в которые включены наряду с простыми и весьма сложные задания, Лебенштейн настаивает на безоговорочном соблюдении такого порядка работы именно на первых ступенях обучения. В дальнейшем же пользоваться этими схемами она рекомендует более свободно, полагая, что работа,

построенная на раз и навсегда установленных заданиях, может пагубно сказаться на работоспособности ученика.

Это — справедливое суждение, но я отнес бы его и к самым первым ступеням работы. Несомненно, что многие задания, рекомендуемые Лебенштейн, полезны. Но некоторые из них для малолетних, недостаточно развитых в музыкальном отношении учеников невыполнимы. Вместо творческой радости, о которой Лебенштейн пишет, чрезмерно трудные задания способны вызвать у ребенка чувство неуверенности и подавленность. Уместно в этой связи вспомнить слова Бузони, хотя они и относятся к фортепианно-техническим трудностям: «Я считаю дешевым и безответственным занятием выписывать технические комбинации, выходящие за пределы инструментальных и естественно-физических возможностей, и тем самым ставить перед учеником задачи, которые ему не осилить. Это дает ему ложное представление о собственной неспособности и ведет к перенапряжению или к отчаянию...»¹

На первых порах фортепианного обучения Лебенштейн, будучи поборницей системы «Тоника-до», не объясняет ребенку названия клавиш. До этого он должен хорошо практически освоить звуковысотное расположение клавиш вверх и вниз. И лишь тогда, когда у ученика создается правильное зрительное представление о том, как построить на клавиатуре от разных клавиш трезвучие (конечно, на слуховой основе), педагог объясняет ему названия белых клавиш. «Учитель,— пишет Лебенштейн,— может попросту сказать ученику, что трезвучие следует сыграть от клавиши *c*, *g* и т. д. Таким образом, дети выучивают обозначение этих клавиш исключительно с той целью, чтобы построить от них тональное трезвучие, но вовсе не для того, чтобы сольмизационные слоги переименовать в название звуков. Если ребенок играет трезвучие от клавиши *d*, то он вовсе не должен знать, что другие звуки — это *fis* и *a*. Для него *fis* продолжает оставаться *mi*, а *a* — *so*» (с. 33). И черные клавиши получают название тогда, когда становятся основными тонами трезвучия. Все это — для того, чтобы абсолютные названия звуков (клавиш) не вытеснили из сознания ребенка их ладового характера: знай, с какой клавиши начать, а дальше руководствуйся сопряжением с этим звуком других тонов!

В самом конце «элементарной ступени» осуществляется переход от записи мелодий и несложных пьес начальными бук-

¹ Busoni F. Vom der Einheit der Musik. Berlin, Max Hesses Verlag, 1922, S. 281.

вами сольмизационных слогов к нотной записи. При этом Лебенштейн, следуя принятому в учении «Тоника-до» методу, пытается и в фортепианной педагогике навести мостик между релятивной системой и вводимой нотной записью. Для этого используется перемещающийся ключ *D* (*do*), который указывает, на какой линейке или между какими линейками записан основной тон тональности (мажорной) пьесы. С этой нотой ребенок соотносит изображение других нот. По мнению Лебенштейн, «благодаря ключу *do* удастся избежать механического выучивания нот» (с. 65).

Понимая, видимо, что такая релятивная запись в обучении фортепианной игре может привести в дальнейшем к затруднениям и, в частности, усложнить образование ассоциативной связи между нотными знаками в скрипичном и басовом ключах и звуками определенной высоты, Лебенштейн идет на компромисс: она указывает тональность и так расставляет ключ (или ключи) *do* на нотном стане, чтобы зрительная картина не отличалась от записи в скрипичном и басовом ключах.

Поясним все это на примере «Лендлера» Шуберта. Вот запись этой пьесы (приводятся первые такты) в школе Лебенштейн:



Зная, что основной тон *b*, ребенок по слуху возьмет нужные черные клавиши, а, сольмизируя мелодию, пропоет ее так:

| s | m̄s̄ d̄t̄ | l̄s̄ | l̄f̄ m̄f̄ d̄l̄ |

Сказанного достаточно, чтобы дать теперь общую оценку разбираемого учебного пособия.

Многое в нем представляется сегодня искусственным, а репертуар, помещенный в «Нотной тетради ученика», — ограниченным. Было бы, однако, наверным и несправедливым проходить мимо того рационального и полезного, что в этой школе содержится. Имею в виду, во-первых, привлечение внимания к планомерному воспитанию в процессе начального фортепианного

обучения ладового слуха и попытку использовать с этой целью релятивную сольмизацию (Лебенштейн, как уже отмечалось, первой пошла по этому пути); во-вторых, ряд конкретных методических рекомендаций,— в частности, при работе над мелодиями и легкими пьесами (среди многого другого напомним, например, о подборании простейшего гармонического аккомпанемента к разучиваемым мелодиям, о «беззвучной игре» и др.).

Вместе с тем практический путь обучения, рекомендуемый Лебенштейн, взятый в целом, устарел. Сама система «Тоника-до» — в том виде, в каком она была использована автором «Первоначального фортепианного обучения», — ушла в прошлое. Тот, кто сегодня обратится к относительной сольмизации, положит, конечно, в основу своей работы систему З. Кодая, принятую в Венгрии. Она во многих отношениях совершеннее системы «Тоника-до», в частности потому, что опирается на ладовое многообразие народной музыки, а не только на стандартные формулы мажора и минора (кстати говоря, ладовое многообразие подготавливает слух ребенка к восприятию современной музыки).

Почему учебное пособие Лебенштейн не привилось и не вошло в практику? В силу новаторства? Потому, что резко свернуло в сторону от привычного пути? Думаю, что не по этим причинам: самый путь, выбранный Лебенштейн, оказался далеко не безупречным и, как уже указывалось, для фортепианной педагогики во многом неестественным. В полемическом азарте, направленном против «механического метода» работы с учеником, Лебенштейн, сама того не замечая, повела страусову политику: ей представилось, что, обучая фортепианной игре, можно на какой-то срок закрыть глаза на то, что зрительное и тактильное освоение по-разному расположенных клавиш с первых же шагов действительно требует опоры — их н а и м е н о в а н и я. При умном педагогическом руководстве нет никаких оснований опасаться и другого — одновременного использования на определенной ступени развития ученика относительной и абсолютной нотной записи (к чему, впрочем, приходит как будто и сама Лебенштейн). Если бы, скажем, в последнем из приведенных нотных примеров ключ *do*, указывающий на расположение основного звука тоники, был бы поставлен рядом со скрипичным и басовым ключами (и соответствующими ключевыми знаками), такой метод помог бы быстрее освоить чтение нот с листа и вовсе не увел бы от слухового и зрительного восприятия ладовых ступеней.

В 1933 году, после того как была создана первая редакция «Шульверка»¹, Карл Орф написал небольшое пособие для обучения начинающих игре на фортепиано. Оно было впервые опубликовано в 1934 году под общим титульным грифом «Шульверк-Орфа»². Этим, по-видимому, подчеркивалось, что общие принципы орфовской системы музыкального воспитания положены и в основу нотной тетрадки для юных пианистов.

Конечно, рассматриваемое пособие — не фортепианная школа в буквальном смысле этого слова: в нем нет объяснений, адресованных ученику, нет распланированного учебного пути, нет технических упражнений. Но было бы неправильно проходить в нашем обзоре мимо особенностей пьес и методических идей этой «Маленькой книжки, предназначенной для игры на фортепиано» (подзаголовок Орфа) только потому, что она не содержит привычных для школы атрибутов.

Не будем пока заглядывать в краткое предисловие автора. Попросту проиграем, не мудрствуя лукаво, одну пьесу за другой, со вниманием отнесясь к темповым, динамическим и артикуляционным пожеланиям Орфа...

Только что мы оставили «Нотную тетрадь для ученика» Лебенштейн. В ней, наряду с отличной музыкой классиков, значительное место занимают мелодии широко распространенных немецких детских и народных песен, к которым ребенок под руководством учителя, как только что указывалось, подбирает сопровождение (само по себе это хорошо и полезно!), построенное на трезвучиях тоники, доминанты и субдоминанты. Эти стандартно гармонизованные мелодии лишаются в таком виде какой бы то ни было индивидуальной характеристичности, приобретают геометрическую правильность, квадратность, нечто схожее... с безликой инструктивной музыкой. А тут еще многочисленные пьесы К. Гурлитта (из ор. 187), усиленно рекомендуемые и детально разобранные Лебенштейн, пьесы, примечательные разве что своей гармонической «правильностью» и стереотипностью чекана. Для формирования музыкального слуха и вкуса ребенка все эти «добротные» псевдоклассические обороты и структуры, ни на йоту не отклоняющиеся от «правильного», далеко не безразличны: они приучают довольствоваться рутинной музыкальной мыслью...

¹ Об этом см. в сб.: Система музыкального воспитания Карла Орфа. Под редакцией Л. Баренбойма. Л., «Музыка», 1970, с. 44.

² Orff C. Klavier-Übung. Kleines Spielbuch. Mainz, B. Schott's Söhne [1934].

И вот проигрываются фортепианные пьески Орфа! Сразу же мы вырываемся из узкого инструктивно-педагогического мирка, в котором немало время проводит воспитанник Лебенштейн, и попадаем в совсем иной детский музыкальный мир.

С каким общим впечатлением закрываешь последний нотный лист «Маленькой книжки» Орфа? Она дивит своей свежестью и нешаблонностью, яркостью красок и рельефностью характеристик, дивит той естественностью, с какой из простейших попевок создается форма.

Как же тут не поразиться тому, что маленькая фортепианная тетрадка Орфа обойдена молчанием и в работах по фортепианной методике, и в справочниках по инструктивной фортепианной литературе! Единственное, если не ошибаюсь, исключение — краткая аннотация-характеристика пособия Орфа в последнем издании методического труда известного венгерского педагога и методиста Маргит Варро: «Превосходен для начала музицирования... Увлекателен и единствен в своем роде»¹.

В фортепианной тетрадке Орфа всего лишь два подлинно народных напева. Но весь дух ее глубоко народен: ладовая и метроритмическая основа мелодий, типы сопровождений с использованием бурдона и остинато, своеобразные повторы и варианты. Все элементарно просто и прозрачно. Бегло проглядываешь текст, записанный в основном четвертями и восьмыми, и может почудиться, что перед тобой столь знакомая примитивная легкая инструктивная музыка. Но стоит только в нее вслушаться, и все, как по мановению волшебной палочки кудесника, преображается.

Музыкальный язык Орфа не содержит, казалось бы, никаких новшеств. Композитор лишь по своему использует, группирует и сочетает привычное. И именно это позволяет придать индивидуальную характерность каждой миниатюре.

Какие же музыкальные закономерности может усвоить слух ребенка, изучая пьесы, написанные, пользуясь терминологией Орфа, на языке «элементарной музыки»? Очень многие: ладовое разнообразие; гибкость метра, столь непринужденно и натурально трансформирующегося, скажем, из двухдольного в трехдольный и снова возвращающегося в двухдольный; особенности разнообразного мелодического членения; лепку формы с помощью сопоставления несхожего, вариантов и повторов; разные по степени своей завершенности кадансы; темб-

¹ Varró M. Der lebendige Klavierunterricht. Seine Methodik und Psychologie. Dritte durchgesehene Auflage. Hamburg, Simrock, 1956, S. 303.

ровое противопоставление фортепианных регистров; разнотипный, хотя и очень простой, аккомпанемент...

И притом всюду перед ребенком очень точно поставлены исполнительские задачи, именно те, которые позволяют передать выразительный характер миниатюры. Большое значение придается выбору темпа и метрического пульса (Орф всюду указывает этот пульс, который не всегда совпадает с тактовым размером, и ему, пульсу, соответствующую цифру метронома). Начиная с первой же пьесы, в которой сопоставляется *pop legato* и *legato*, серьезное внимание уделяется овладению разной артикуляцией. Наконец, ребенок научается пользоваться контрастной динамикой (постепенных динамических изменений почти что нет) и характерной акцентуацией (в отдельных случаях очень простой «игрой» смещенных с одной доли на другую акцентов).

Как же следует изучать пьесы «Маленькой книжки» Орфа? Ответ содержится в лаконичном авторском предисловии. Начать следует с тщательной работы над одними только мелодиями. «Маленькая книжка, предназначенная для игры на фортепиано,— пишет Орф,— прежде всего книжка мелодий для начинающих. Мелодии... надо сначала исполнять одногласно, чередуя руки или играя обеими руками вместе»¹. Рекомендуется транспонировать мелодии в различные тональности. Лишь затем ребенок приступает к изучению маленьких пьес, созданных Орфом на основе этих мелодий (они теперь хорошо уже знакомы ученику). В процессе работы педагог наталкивает своего воспитанника на простейшую музыкально-сочинительскую работу: внесение вариантов в сопровождение или создание иного бурдонного или оstinатного аккомпанемента. Орф справедливо замечает, что написанные им пьески легко группируются в небольшие сюиты; при этом некоторые из них могут быть повторены, подобно строфам народных песен или песен-танцев. Не исключено, что такая сюитная группировка повлечет за собой необходимость по-новому исполнительски оформить ту или другую пьесу...

Читателю, знакомому хотя бы в общих чертах с музыкально-воспитательными принципами Орфа, нетрудно прийти к выводу: в его фортепианном сборнике нашли отражение идеи, аналогичные тем, на которых построены пять основных томов «Шульверка».

¹ Читатель вспомнит здесь, вероятно, мысли, высказанные А. Хальмом в его школе (см. с. 115).

Школы, изданные в ГДР

В послевоенные годы в Лейпциге вышло из печати пособие для обучения фортепианной игре видного немецкого музыковеда и педагога Зигфрида Борриса¹. На титульном листе автор указал, что рассматривает свой труд как «Современную фортепианную школу». Школа эта, состоящая из четырех тетрадей, предназначалась для прохождения в течение нескольких лет. К начинающему обучению обращена первая тетрадь этого издания². В основном о ней и пойдет в дальнейшем речь.

Боррис поставил своей целью, по его словам, удовлетворить потребность в фортепианной школе, которая была бы построена не на традиционных, а на новых принципах и которая вместе с тем отвечала бы требованиям практики. Правда, в годы, когда создавалась школа, принципы Борриса не были уже новаторскими, но они бесспорно сохраняли прогрессивный характер. Пьесы, предназначенные для изучения, должны, по мысли Борриса, во-первых, «вызывать радость, которую доставляет музицирование» (из предисловия), воспитывать вкус, слух, фантазию и способность оценивать музыкальные явления; во-вторых, направлять ученика не только к музыке прошлого, но и к музыке нынешней; в-третьих, возбуждать любовь не только к сольной, но и к коллективной игре; в-четвертых, находиться в «живой связи» со школьными песнями, народным искусством и высокими произведениями профессиональной музыки; в-пятых, стимулировать — тут важен, конечно, самый путь изучения этих пьес — развитие музыкальной инициативы учащихся.

Как отразились в самой школе эти верные мысли, не являвшиеся, повторяю, в годы, когда она вышла, педагогическими откровениями?

Структура рассматриваемой первой тетрадки (как, впрочем, и остальных) проста. В ней два раздела. В первом — один лишь нотный материал; во втором — словесный пояснительный текст (он назван: «Элементарные сведения, которые нужно знать для игры на фортепиано»).

¹ Borris S. Das grosse Spielbuch. Eine neuzeitliche Klavierschule. Leipzig, Edition Peters, VEB Messe- und Musikaliendruck. O. J.

² До этого тот же автор опубликовал другое фортепианное пособие для начинающих: Borris S. Erstes Klavierbuch für Karen-Isela. Berlin, Sirius-Verlag. В «Современной фортепианной школе» получили дальнейшее развитие методические начала, легшие в основу «Первой фортепианной книжки для Карен-Изелы».

Сначала несколько слов о нотном материале. Значительная часть пьес и обработок детских и народных песен принадлежит перу самого автора школы, ряд номеров отобран из наследия композиторов XVIII и XX веков. Музыка Борриса инструктивна; инструктивна в том смысле, что каждая пьеса или обработка ставит своей задачей научить чему-то определенному и именно с этой целью написана. Но, в отличие от широко распространенной в былые времена «добродетельно-филистерской» инструктивной музыки (копируя некоторые внешние формы классического или романтического прошлого, она по существу своему была пустой и формалистичной), многие пьесы и обработки Борриса ведут ученика к современному музыкальному языку, сделаны со вкусом, не ограничиваются постановкой одних лишь фортепианно-технических задач, снабжены удачными характеристическими заголовками и способны доставить радость музицирующему ребенку. Печать яркой и самобытной композиторской индивидуальности не лежит на этой музыке. Но все же многие пьесы хороши и полезны, а в некоторых обработках проявилась и известная сочинительская фантазия автора.

Репертуар первой тетрадки написан или подобран со следующими целями:

во-первых, чтобы приступить к техническому освоению инструмента (позиционная игра на четырех и пяти клавишах, выход за рамки позиции, увеличения игрового пространства, игра простейших технических формул);

во-вторых, чтобы послужить основой для постепенного расширения запаса слухоритмических представлений (кроме мажора и минора вводятся некоторые лады; в известных пределах вносится разнообразие в гармонию и фактуру; от симметричных размеров ученика ведут к несимметричным; привлекается внимание к разнохарактерным моментам в народной музыке разных национальностей);

в-третьих, чтобы преподать — не в систематике, а в достаточно свободной последовательности, по ходу изучаемой пьесы — понимание некоторых элементарных музыкальных закономерностей (ладовых, метроритмических, структурных);

в-четвертых, чтобы воспитать интерес, обучить и приучить к коллективному домашнему музицированию; речь идет не только о четырехручной фортепианной игре, но и о пении с аккомпанементом, об ансамблях с такими мелодическими инструментами, как блокфлейта и скрипка, об исполнении разучиваемых фортепианных пьес группами детей, играющих на разных инструментах.

Особого внимания заслуживает вторая половина тетради — «Элементарные сведения, которые нужно знать для игры на фортепиано». Интерес представляет не столько краткое вступление к этому разделу, обращенное к педагогу, сколько методические замечания к каждой отдельной пьесе, адресованные большей частью ученику. Это — живые уроки исполнительского искусства. Читая замечания Борриса, изложенные в уважительной и серьезной форме, как бы присутствуешь на занятиях умного педагога, который, отбирая самое существенное, неназойливо направляет ученика и стремится путем осознания музыкального явления активизировать его, ученика, фантазию.

Иной раз Боррис при проведении «урока» обращается к игровой форме. Вот, например, как объясняется в пьесе «Петер и синкопа» эта ритмическая категория. «Небольшая и простая мелодия

51

The image shows two systems of musical notation for exercise 51. The first system consists of a piano (p) and bass staff. The piano staff has a melody with fingerings 2, 1, 2, 5, 3, 2, 1, 2. The bass staff has a simple accompaniment. The second system also consists of piano and bass staves. The piano staff has dynamics *f* and *p*. The bass staff has fingerings 5, 2, 1, 3, 1.

очень подходит к характеру Петера. Но у него два друга. Один из них — торопыга. Если ему нужно сыграть мелодию, он делает это из-за своего нетерпения слишком рано, то есть раньше, чем начинается такт:

52

The image shows a system of musical notation for exercise 52. It consists of piano and bass staves. The piano staff has a melody with a forte (*f*) dynamic. The bass staff has a simple accompaniment.



Другой друг — упрямец. Если ему нужно сыграть мелодию, он приступает к этому слишком поздно, то есть после того, как начался такт:

53



Оба друга — торопыга и упрямец — играют песенку (при той же форме баса), сместив такт: один торопится, другой запаздывает. Благодаря этому мелодия «синкопируется». Тебе это станет еще яснее, если ты сначала сыграешь одни лишь первые два такта аккомпанемента» (с. 41). Сама пьеса разучивается при этом во всех трех вариантах.

На этом примере виден один из важных методических приемов, используемых Боррисом: он вносит сам или заставляет ребенка вносить композиционные изменения в нотный текст и, сопоставляя разные варианты, подводит ученика к пониманию того или иного музыкального явления.

Таким же путем он развивает в некоторых случаях и вкус юного музыканта. Проходится, скажем, пьеса «Венгерский танец с лентами»:

54

Музыкальный пример 54. Две системы нот для фортепиано. Первая система (такты 54-56) начинается с динамического обозначения *p*. Вторая система (такты 57-59) начинается с *mf*. В обеих системах есть триоlets и фразировочные штрихи. В тактах 58 и 59 в правой руке указаны цифры 1-5 для пальцев.

Ученику показывают, что во многих венгерских танцах, а также танцах балканских народов встречаются такого рода непривычные (для немецкого ребенка) метры. А затем ему предлагают «выпрямить» этот размер на $\frac{7}{8}$ и превратить его в «нормальный» такт по следующим образцам:

55

Музыкальный пример 55. Две системы нот для фортепиано. Обе системы начинаются с динамического обозначения *p*. Вторая система имеет динамическое обозначение *mf*. В тактах 55 и 56 в правой руке указаны цифры 1-5 для пальцев. В такте 55 в правой руке есть пометка «И т. д.» и «или».

После этого внимание ребенка привлекают к тому, как вяло и плоско звучит пьеса в новом метрическом оформлении.

Такого рода способ объяснений, базирующийся на активном оперировании музыкальным материалом и на сравнении вариантов, Боррис применяет на протяжении всей школы: тогда, когда обращается к метроритму (как в приведенных случаях), когда речь идет о разных ладах, когда говорит о строении музыкальной формы, когда подводит к разным исполнительским трактовкам одного и того же материала.

Следует подчеркнуть, что в своих «примечаниях-уроках» Боррис никогда не проходит мимо композиционных особенностей пьес и считает необходимым познакомить юных пианистов с тем «как» и «из чего» строится форма: как, скажем, из попевки в четыре звука и ее вариантов можно «вылепить» небольшую пьеску, строительный интонационный материал кото-

рой вовсе не замечен с первого раза; или как, допустим, создаются из одного и того же материала разные музыкальные структуры; или, к примеру, как, протранспонировав один и тот же материал в разные лады (нотной записи не дается, это должен сделать сам играющий), можно построить пьеску из трех несхожих по своему эмоциональному характеру куплетов...

О музыкальном сочинительстве самих детей речь в школе не идет. Но пристальное внимание к тому, как «делается музыка», и советы по поводу того, каким путем вносить в отдельных случаях изменения в мелодию или партию сопровождения,— все это может подвести наиболее активных учеников к элементарному музыкальному творчеству.

Инициатива ребенка должна проявиться и в составлении им самим технических упражнений. Используются с этой целью секвенционные образования, ритмические трансформации, диминуирование и т. п. Боррис даёт только толчок: приводит технические формулы, которые ученику предлагается развить.

Далеко не во всем с Боррисом соглашаешься. Он не замечает, сколь необходимо на первых же ступенях работы с юным пианистом повседневно и систематично учить его чтению нот (чтению, а не разбору!). Не ставит автор «Современной фортепианной школы» своей задачей закреплять полученные знания и навыки: он не представляет для такого рода повторов на более высоком уровне развития ученика нужного музыкального материала. Самый темп продвижения, как, впрочем, во многих немецких школах, кажется нам слишком поспешным¹. И в смысле внешнего построения и полиграфического оформления школа несовершенна: примечания, обращенные к ученику, набраны петитом отдельно от самих пьес — вряд ли это удобно в работе...

Как на общем построении школы Альберта Кранца², вышедшей в ГДР в 1951 году, так и на методах объяснения клавиатуры, нотной записи и многого другого явственно сказалось воздействие традиционных и во многом устаревших учебных пособий для фортепиано конца XIX и начала XX века. Правда, репертуар в школе Кранца на первых стадиях обучения иной: детские и народные песни, которые ребенок

¹ На «скачкообразный» путь работы с учеником, на который наталкивает школа Борриса, обратил внимание и К. Вольтерс (см. Wolters K. Handbuch der Klavierliteratur zu zwei Händen, S. 23—24).

² Kranz A. Lehrgang im Klavierspiel. Leipzig — Berlin. Pro Musica Verlag, 1951.

играет сначала каждой рукой отдельно, затем двумя руками в параллельном движении (с дополнительным голосом, который подыгрывает педагог) и, наконец, в двухголосном полифоническом оформлении. Придавая песенному материалу именно такой вид, автор исходил, по его словам, из убеждения, что гармоническое начало в музыке нашего времени играет все меньшую роль, а все большую — приобретает линейность. Мнение это и определило учебный путь, избранный Кранцем: от народной песни, которая излагается «в чистом двухголосии», к полифонии баховских времен. Приведет ли «линейный путь», как, видимо, полагает составитель школы, к пониманию ребенком современного музыкального языка? Думаю, что сам по себе односторонний метод нарочитого «аккордового ограничения», декларируемый Кранцем (но, впрочем, не всегда им соблюдаемый) и опирающийся на его антиромантические устремления, вряд ли облегчит ученику восприятие музыкального языка нынешних дней (хотя и с моей точки зрения двухголосие должно занять большое место в репертуаре для начинающих).

Единственное, что заслуживает в школе некоторого внимания, — это система предварительных технических упражнений без инструмента. Автор исходит из верной посылки: до того, как приступить к игре на инструменте, ребенок должен хоть в какой-то степени научиться владеть своим игровым аппаратом — пальцами, кистью, предплечьем, всей рукой. Эти предварительные упражнения важны еще и потому, что «клавиатура представляет собой небезопасную, колеблющуюся почву для пальцев», а ширина клавиш приводит к тому, что маленький ученик растопыривает пальцы и напрягает руку.

Предварительная тренировка рук, предлагаемая Кранцем, включает в себя детально разработанные экзерсисы двух типов:

во-первых, упражнения на освобождение руки и ее отдельных частей от всякого напряжения;

во-вторых, упражнения, которые имитируют игровые движения на фортепиано, но проводятся на столе (разного рода запястные движения, вращательные движения предплечья, самостоятельные пальцевые движения, сочетание движений рук от туловища и к туловищу с движениями пальцев в разной последовательности, включая и подкладывание 1-го пальца и др.).

Все эти упражнения выполняются в ритмически организованном виде. Иной раз Кранц прибегает к образным примерам...

Надо заметить, что такого характера предварительные упражнения хорошо известны нашим педагогам (хотя в наших

школах они обычно не указываются), но в практической работе проводятся, к сожалению, скорее эпизодически, от случая к случаю, чем систематически.

В середине пятидесятых годов педагоги Дрезденской высшей музыкальной школы имени К. М. Вебера (отделение музыкального воспитания) подготовили пособие для обучения детей игре на фортепиано. Оно состоит из семи томов, рассчитано на ряд лет и опубликовано под общим заголовком «Книжки для чтения на фортепиано»¹. Речь в дальнейшем пойдет только о первом томе этого издания, предназначенном для начинающих.

Эльфрида Герстенберг, составительница тома, не рассматривает его как фортепианную школу. Она мотивирует это тем, что труд ее предоставляет педагогу «методическую свободу»: не указывает ни как объяснять ритмические понятия, ни каким техническим приемам обучать. Правда, Герстенберг выражает надежду, что педагоги, идя каждый своей дорогой, не станут вводить метроритмические категории путем арифметических расчетов и не станут понуждать ребенка к «чисто пальцевой игре». При всей «методической свободе» весь ход обучения в пособии Герстенберг весьма точно определен, разграничен на стадии и систематизирован. Возникают вопросы: если предполагается возможность разного решения педагогом частных методических проблем, разве пособие перестает быть школой? Разве во всех случаях школа накладывает на ее составителя обязанность регламентировать все и вся?

Полагаю, что своей формулировкой — «этот том не фортепианная школа, а тетрадь для чтения»² — Герстенберг хотела указать, какое значение придается в пособии чтению с листа. «Ни в коем случае, — пишет она, — ученик не должен изучать все номера в том смысле, в каком это делается в фортепианной школе. Большое число пьес дает возможность их выбора для чтения с листа». И конечно, то обстоятельство, что все семитомное издание опубликовано, как уже говорилось, под

¹ Klavierlesebuch, herausgegeben von der Abteilung Musikerzieher der Carl-Maria-von-Weber-Hochschule. Dresden B. I. Gerstenberg E. Kinder-, Jugend-, Volkslieder und Volkstänze. B. II. Other Th. Kleine Stücke des klassischen Erbes. B. III. Other Th. Kleine Stücke des klassischen Erbes. B. IV. Other Th. u. s. w... Lehrheft zum B. II—VII. Leipzig, VEB Friedrich Hofmeister Musikverlag, 1956.

² Все цитаты — из предисловия ко второму изданию этого труда, вышедшего в 1960 году.

титолом «Книжки для чтения на фортепиано», представляется знаменательным: по-видимому, составители стремились подчеркнуть, какое значение они придают чтению музыки.

Герстенберг справедливо указывает на одну из важнейших задач сегодняшней общей педагогики: воспитывать творческую инициативу и самостоятельность мышления. Мимо этого, по ее мнению, не может пройти и фортепианная педагогика. «Необходимо найти новые пути, с тем чтобы в большей степени, чем до сих пор, в поле внимания находилась музыкальная активность ученика». Под музыкальной активностью она понимает и сотворчество (вспомним Антона Рубинштейна: «исполнение— второе творение»), и создание нового, то есть музыкальное сочинительство (пусть и в простейшей форме). Читателю, знакомому с моими статьями и очерками, не придется напоминать, сколь близки мне эти методические начала.

В своей практике Герстенберг следует по путям, проложенным немецкой прогрессивной педагогикой двадцатых годов. Очень многое связывает ее с Фридой Лебенштейн. Правда, она не обязывает педагога, как делала Лебенштейн, опираться на релятивную систему, но, судя по ее высказываниям, является сторонницей этого методического пути (в той форме, в какой он был разработан учением «Тоника-до»). «От педагога зависит,— пишет Герстенберг,— в большей или меньшей степени интенсифицировать процессы (прочувствования и осознания внутраладовой функциональности.— Л. Б.), которые определяют сущность музыки, и использовать или не использовать в работе релятивно-функциональные слогги. Но и в том случае, если обучающий идет иной методической дорогой, для этого пути предоставляются достаточные возможности в рамках первого тома».

Фортепианное пособие Герстенберг — пример того, как, оставаясь в границах абсолютной сольмизационной системы и не обращаясь в прямой форме ни к относительным слогам, ни к ручным знакам, можно развивать ученика на фортепианных занятиях в том же направлении, в каком это делают «релятивисты». Можно сказать и по-иному: рассматриваемое пособие, хотя автор его об этом и не говорит, дает педагогу возможность, если он хочет, ввести одновременно и абсолютные, и ладовые (относительные) названия тонов.

Характерная особенность «Книжки для чтения» Герстенберг — использование с первых же шагов обучения большого числа тональностей (подчеркну: тональностей, но не разнохарактерных ладов!). «В музыкальной действительности,— пишет составительница,— встречается множество тональных красок,

которые мы не имеем права игнорировать, формируя музыкальный вкус. Мнение, будто играть в других тональностях труднее, чем в C-dur, ошибочно, и обусловлено оно исключительно лишь трудностями записи, которые не должны, однако, иметь в музыкальном воспитании решающего значения. Благодаря тому, что в обучении будут чередоваться разные тональности, ученик с самого же начала будет поставлен в такое положение, которое поможет ему понять, что повторяющиеся внутренние закономерности звуковых соотношений независимы от абсолютной высоты тонов».

Вот почему, сразу же познакомив ученика с названием всех клавиш, Герстенберг показывает ему, что любая из них может служить основным тоном (тоникой) для песенки или пьесы. Но, приступая к фортепианному обучению и обращаясь ко всем тональностям, она строго ограничивает игровое пространство пятипальцевой позицией. В пределах позиций и происходит звукоизвлечение. Речь вовсе не идет о пятипальцевых последовательностях. В отличие от многих других немецких школ, также придерживающихся позиционного принципа, но использующих позицию «механически», соответственно положению рядом стоящих пальцев (то есть сначала ребенок играет только первым, вторым и третьим пальцами, потом к ним добавляется четвертый, затем пятый), Герстенберг, подобно Лебенштейн, осваивает внутри позиции сначала только тоны трезвучия. Первый раздел пособия так и называется: «Область трезвучной мелодики».

Приводятся восемь коротких трезвучий (до H-dur включительно), и тут же привлекается внимание не только к ладовым соотношениям их тонов, но и к особенностям нотного изображения: если основной тон записан на линейке, то терция (Schwebeton¹) и квинта (Spannton²) также пишутся на линейке; если же основной тон помещен между линейками, то соответственно между линейками располагаются и два других звука (то есть сразу же фиксируется зрительное изображение трезвучной записи)³.

Раздел «трезвучной мелодики», как и следующий раздел, в котором осваивается «пятизвучное пространство» (включа-

¹ Буквально: парящий звук (нем.).

² Буквально: напряженный звук (нем.).

³ Воспользуюсь случаем еще раз подчеркнуть: позиционная игра, от которой мы одно время начисто отказались, имеет на начальном этапе обучения важное значение и для обучения чтке нот.

ются II и IV ступени мажора), содержат большое количество материала, прежде всего много одногласно записанных мелодий, в которые при всей их схожести внесена известная разнохарактерность благодаря вариантам метра и ритма, широкому использованию многих тональностей и разнообразию регистрового диапазона. Метод прохождения мелодий очень напоминает тот, с которым мы встречались уже у Лебенштейн: ребенок подбирает к ним примитивное сопровождение — к «трезвучным мелодиям» тоническое трезвучие, к мелодиям из пяти звуков тонику и доминанту. В виде специальных упражнений даются разные формулы такого рода аккомпанементов. В некотором отношении ученик имеет возможность проявить инициативу: выбрать ту или иную фактуру, ритм, долю такта, на которую попадет аккомпанемент, разнообразно использовать паузы.

После перечисленных разделов ученик переходит к шестизвучным последованиям (вводится VI ступень, а в сопровождение субдоминанта), а за ними и к «семизвучию» (включается нижний вводный тон). И здесь даются типичные формулы для аккомпанемента, но сами дети гармонизируют теперь редко; их чаще приучают определять гармонические функции в простеньких пьесах...

Нет сомнения в том, что учебное пособие Герстенберг отличается рядом достоинств, методически продумано и систематизировано, и я не хотел бы говорить о разномыслии с автором по поводу некоторых частных методических приемов (скажем, нужно ли столь долго задерживаться на чтении нот в одном лишь скрипичном ключе, следует ли загружать малыша объяснением квинтового тонального круга?).

Но не могу пройти мимо одного принципиального вопроса, весьма важного для современной музыкальной педагогики. Его можно озаглавить так: методическая систематичность и современная музыкальная стилистика. Неужели систематики ради следует забыть — так-таки начисто забыть — о тех интонационных процессах, которые происходили и происходят в прогрессивном музыкальном искусстве XX века, забыть о Бартоке и Прокофьеве, Стравинском и Орфе, Шостаковиче и Бриттене? Неужели Гурлит с его «правильными» пьесами (все тот же Гурлит, которому уделяла столько внимания и Лебенштейн) — тот автор, музыка которого способна обрадовать ребячье сердце? Или же систематическое воспитание слуха несовместно с его обогащением на раннем этапе обучения разнообразными ладами? Можно ли в наши дни ограничиться на протяжении всего пособия одним лишь добропорядочным ма-

жором?¹ Хорошо, конечно, что интересные методические идеи Лебенштейн получают некоторое развитие, но следует ли в наши дни повторять ее заблуждения двадцатых годов?

Школы, изданные в ФРГ

Свою школу, вышедшую первым изданием в 1955 году, Вилли Шнайдер назвал «Фортепианная азбука» и снабдил подзаголовком: «Руководство по фортепианной игре, соответствующее духу времени»². Новаторских методических путей пособие это не открывает. Во многом оно традиционно. Но кое-что в нем указывает на желание автора учесть требования музыкальной педагогики наших дней.

Прежде всего это сказалось в принципах подбора репертуара, о которых заявлено в предисловии. «В намерение составителя,— пишет Шнайдер,— ...входило познакомить ученика с различными стилями других народов (то есть не только с немецкой музыкой.— Л. Б.), а также повести его к музыке наших дней». Действительно, в школе подобрано немало хороших пьес из наследия прошлого (к тому же они тщательно, скупно и неназойливо отредактированы); имеются пьесы, построенные на мелодиях разных народов (главным образом, пьесы Г. А. Альбрехта); встречаются и миниатюры, ставящие своей задачей подготовить слух ребенка к некоторым звуковым сочетаниям, встречающимся в современной музыке, вроде, скажем, следующей полифонической обработки известной немецкой песенки «Кукушка»:



¹ Для того чтобы не погрешить против точности, внесу поправку. Вот что пишет Герстенберг: «Если педагог считает правильным уже на этой стадии обучения познакомить с минором, ему предоставляется возможность в пьесах, которые он сочтет подходящими и выберет, изменить в этом смысле ключевые знаки».

² В нашем обзоре речь пойдет о втором издании этого пособия: Schneider W. Der Klavier-Fibel. Eine zeitgemässe Anleitung zum Klavierspiel, Opus 59. Wilhelmshaven. Heinrichshofen's Verlag, 1960.



Однако в отборе пьес для начинающих далеко не все соответствует тем требованиям к репертуару, которые предъявляет современная передовая педагогика. Значительное количество однострочных и двухстрочных номеров, предназначенных для самых первых уроков, лишены художественной прелести и мелодичности; радости ребенку они не доставят. Пьесы самого Шнайдера, которых в школе немало, полезны с точки зрения инструктивной, сделаны опытной рукой и с известным мастерством. Но они именно сделаны, а не созданы, и лишены того поэтического обаяния, которое способно согреть сердце ребенка, заставить его улыбнуться или опечалиться, обрадоваться и грустить...

«Соответствие духу времени», о котором сказано в подзаголовке школы, в большей мере, чем в репертуаре, проявилось в другом.

Во-первых, в методе обучения нотной записи, опирающемся на воскрешенную Буркардом «одиннадцатилинейную систему» (с центральной нотой *до* между двумя нотными станами).

Во-вторых, «дух времени» дал себя знать в некотором внимании на ранних этапах обучения к красочному смешению звучности с помощью «импрессионистической» педализации, как, допустим, в следующей пьесе колокольного характера:



В-третьих, — и это, пожалуй, самое главное — Шнайдер включил в «Фортепианную азбуку», пусть и робко, задания творческого характера: сочинение ответа на заданный музыкальный вопрос, мелодии по заданному ритмическому рисунку (или новой мелодии того же размера и ритма, что и знакомая),

простенького сопровождения к мелодии (басовые ноты указываются) и др.

Заслуживает некоторого внимания один частный момент. Шнайдер лаконичен. Ученику он почти ничего не говорит, разве лишь приводит отдельные назидательные изречения (Шумана, Макса Пауэра, свои). И педагогу он не указывает, как объяснить те или иные простейшие музыкальные понятия. Он только напоминает, когда это нужно сделать: если в пьесе появляется нечто ранее не встречавшееся и ученику поэтому незнакомое, Шнайдер обращает внимание учителя, что именно должно быть разъяснено при разучивании данной миниатюры.

В серию «Современное фортепианное обучение» Фрица Эмонтса, изданную в конце пятидесятых и начале шестидесятых годов в Майнце, входит школа, носящая название «Первоначальная игра на фортепиано» (в двух частях)¹, и ряд дополнительных нотных тетрадей, в которых подобраны совсем простые и несложные пьесы разных стилей от английских вёрджиналистов до Бартока, Стравинского и Орфа.

Школа Эмонтса отличается «осторожностью» и «умеренностью». Методического горизонта педагога она не расширит. В ней проявилась тенденция, характерная и для некоторых других немецких школ последних 10—15 лет: используются некоторые прогрессивные методические завоевания нашего времени и одновременно кое-что из тех традиций фортепианной педагогики прошлого, которые порядком устарели.

Обращение к новым методическим принципам сказалось в подборе музыкального материала для школы: составитель во многих случаях опирается на народные и детские песни; художественно-характеристические пьесы доминируют над безобразным инструктивно-педагогическим репертуаром; отдельные пьесы — их, правда, мало — ведут ученика к современной музыке. Не прошел Эмонтс и мимо буркардовского метода обучения нотной записи; оба ключа вводятся одновременно, и опорной нотой служит *do* между двумя нотными станами...

А воспитание слуха и ритмического чувства? А развитие творческой инициативы? А элементарное музыкальное сочинительство? А чтение с листа? Обо всем этом — ни полслова. Разумеется, это вовсе не означает, что Эмонтс перечисленным

¹ Emonts F. Erstes Klavierspiel. Ein Lehrgang. Mainz, Edition: B. Schott's Söhne. B. I, 1958, B. II, 1962.

проблемам не придает значения. Умолчание свидетельствует скорее о другом: не они — в центре его внимания, и разрешение их предоставляется самотеку. Характерно, что и элементарные музыкальные понятия излагаются чисто теоретически, скорее как сведения, которые надо осознать и умозрительно усвоить, чем как нечто такое, что вытекает из живой музыки и требует прочувствования и переживания.

Эмонтса, по-видимому, в первую очередь интересует фортепианно-техническое развитие ученика. «Одна из важнейших основ (фортепианного обучения. — Л. Б.), — сказано в предисловии к школе, — физиологическое переживание играющим контакта пальца и клавиши. Для того чтобы закрепить этот контакт, относительно долгое время сохраняется квинтовая позиция. И в квинтовых позициях ставится задача овладеть певучей игрой, которую требовал еще Бах в своих инвенциях. Поэтому так называемые упражнения на беглость отступают вначале на второй план ради упражнений на извлечение звуков определенного качества».

Но сами упражнения эти — повторение давних «экзерсисов на укрепление и независимость пальцев» — вовсе не развивают умения владеть звуками разного качества и не формируют того тонкого контакта с клавиатурой, о котором мечтает Эмонтс. Вот первый из такого рода экзерсисов (остальные носят аналогичный характер):



Как играть это упражнение? Если вспомнить старые фортепианные школы, нетрудно догадаться, какой совет даст Эмонтс: «Первый палец как опорный крепко лежит на нажатой клавише. Остальные пальцы ударяют своими кончиками и должны перед ударом подняться как можно выше для того, чтобы добиться полноты звука» (с. 11). Вовсе не хочу сказать, что такие экзерсисы на определенной стадии обучения бесполезны. Но стоит ли начинать с них работу, заставляя слабую и неокрепшую руку ребенка извлекать полный тон и, естественно, перенапрягаться? Как любит музыкальная педагогика следовать по хоженным путям и возвращаться к битым и перебитым методам обучения!

И сама композиция школы покоится прежде всего на фортепианно-техническом факторе. В виде примера перечислю

начальные разделы ее первой части: «Элементы музыки»; «Звукоизвлечение тремя пальцами»; «Игра пятью пальцами»; «Упражнения на звукоизвлечение I»; «Игра пятью пальцами в других позициях» (то есть не на последовательности *c—d—e—f—g*. — Л. Б.); «Упражнения на звукоизвлечение II»; «Упражнения на звукоизвлечение III»; «Смена пятипальцевых позиций внутри пьесы»...

Все построено, как видит читатель, весьма систематично. Но не таится ли в такого рода систематизации, покоящейся только на одной стороне фортепианного обучения, серьезная опасность? В силу своей формальной логичности и стройности эта систематичность способна покорить сердца как неопытных, так и безынициативных педагогов.

Только что охарактеризованному учебному руководству, автор которого сделал попытку спаять воедино разные методические принципы — новые, старые и вовсе одряхлевшие, может быть противопоставлена школа Отто Ирмера, изданная в середине пятидесятых годов и носящая название «Путь к музицированию за фортепиано»¹. Школа эта всей своей сущностью как бы вступает в спор с теми учебными пособиями, которые на первый план выдвигают воспитание фортепианно-технических навыков. Больше того, автор отказался от включения в свой труд каких-либо технических упражнений — и вовсе не потому, что не понимает их роли в обучении. Зная, что фортепианный педагог мимо этой-то стороны дела обычно не проходит, Ирмер предоставил ему «самому найти нужные упражнения или заимствовать их из этюдных сборников» (с. 62), образуясь с индивидуальными особенностями ученика и техническими задачами, которые ставит та или иная пьеса. Самой композицией своей школы Ирмер хотел подчеркнуть, в чем именно он видит основную цель начального обучения: во-первых, в том, чтобы ввести играющего в мир музыки, в ее атмосферу, помочь ему установить с ней, с музыкой, пользуясь его словами, «живую связь»; во-вторых, чтобы возможно раньше развить музыкальную инициативу и самостоятельность ученика. На усмотрение самого педагога Ирмер готов отдать не только развитие техники, но и многое другое, скажем, метод

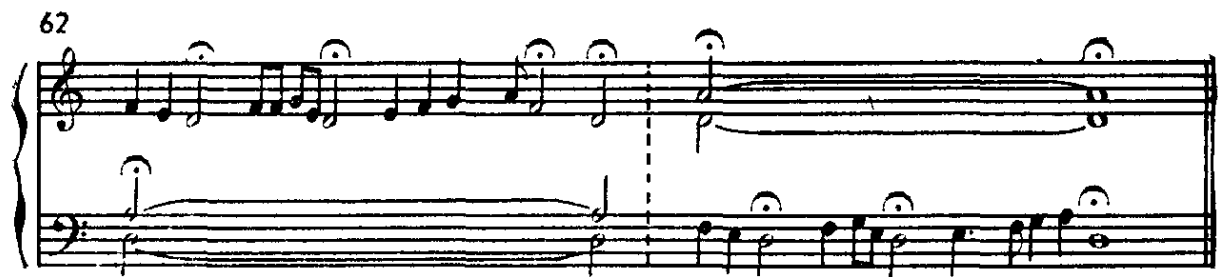
¹ Irmer O. Ein Weg zum Musizieren am Klavier. I Teil. Methodisch geordnete Beispielsammlung für den ersten Anfang. Eine neue Art Klavierschule. II Teil. Ein Lese- und Spielbuch durch die Klänge. Rodenkirchen/Rhein. P. J. Tonger-Musikverlag. O. J.

объяснения теоретических понятий. Но он не откажется от того, чтобы привлечь внимание педагога и ученика к характеру той или иной пьески и к важнейшим музыкально-выразительным средствам, этот характер обусловившим...

Нашего педагога, если бы ему пришлось познакомиться со школой Ирмера, несомненно удивил бы один момент: как быстро усложняется в ней музыкальный материал. Автор пере скакивает ступени? Или, быть может, только намечает пунктиром линию развития, оставляя лакуны, которые должен заполнить педагог, пользуясь дополнительным материалом? А с другой стороны, как мне уже приходилось когда-то писать, тот темп «сверхпостепенного» усложнения музыкального материала на первом году обучения, к которому привыкли некоторые педагоги, не слишком ли он замедлен? Замедлен по двум друг с другом никак не связанным причинам: с одной стороны, потому, что преподаватели не привыкли вести работу с ребенком на достаточно высоком уровне трудности; а с другой — потому, что от начинающего требуют «совершенного» исполнения. Что же касается школы Ирмера, то она, как мне кажется, все же рассчитана не столько на дошкольников, сколько на более старших детей, возраст которых позволяет им быстрее продвигаться вперед.

Обратимся к самому первому периоду занятий. И в этой школе работа строится сначала на «пятитоновом пространстве»¹ с тем только различием, что ребенок в пределах позиции вовсе не играет специальных экзерсисов или этюдopodobных пьес, а импровизирует. «На одиннадцатилинейной системе, которая тут же включает и басовый ключ,— пишет Ирмер,— выбираются пять звуков, и на них сразу же начинается музицирование. Звуки, ритмическая стоимость которых не указывается (или же отмечается с приблизительной точностью. — Л. Б.), ведут к цели (к ноте, над которой поставлена фермата), и тем самым создается живая игра в форме вопросов и ответов. Вслушаться в этот процесс — такова задача ученика; возникает первое музыкальное переживание, вызванное собственным (разрядка моя. — Л. Б.) оперированием музыкальным материалом. Пока что сам играющий должен полностью решить, как именно будут следовать звуки друг за

¹ Впрочем, Ирмер довольно скоро вводит черные клавиши в пятипальцевую позицию и к тому же не слишком долго на этой позиции задерживается.



Ирмеру может и должен быть брошен серьезный упрек: положив начало импровизационной работе, он быстро и как-то совершенно неожиданно о ней забывает и к ней в дальнейшем не возвращается. Что это? Осторожность? Опаска, что педагогам не по плечу руководство такой работой?

Но вернемся к тому, что наличествует в школе. Импровизации на пяти звуках — структурно оформленные! — как-то совсем незаметно приучают ребенка правильно пользоваться пальцами и познать основы аппликатуры; они же служат и первыми упражнениями на игру legato. Кстати говоря, так ли уж неправ был покойный А. Б. Гольденвейзер, упрекавший многих из нас (в частности, и меня) в том, что мы придаем преувеличенно большое значение несвязной игре на начальной стадии обучения и, главное, начинаем работу с non legato?

Инициатива ученика, по Ирмеру, должна стимулироваться не только во время первоначального импровизирования, но и при последующем изучении пьес.

Приведу несколько примеров.

Начну со «знаков дыхания». Они в школе Ирмера, как и в очень многих других современных пособиях, сначала обозначаются черточками (|). Что же до лиг, то в первых пьесах их вовсе нет, затем появляются артикуляционные лиги (и обращается внимание на их артикуляционный характер) и лишь в конце первой части школы на примере романтической пьески — фразировочные. Так вот, помещая в своем пособии несколько старинных танцев (в том числе и известный Менуэт G-dur из «Нотной тетрадки Анны-Магдалены» И. С. Баха, принадлежащий, кстати говоря, не ему, а одному из его современников), Ирмер рекомендует самому ученику расставить «знаки дыхания», руководствуясь взаимосвязью тактовых групп. Автор, разумеется, прав, указывая, что такого рода самостоятельная работа в большей степени, нежели предписания редактора или педагога, поможет ученику вникнуть в содержание пьес. Как тут не вспомнить слова из уже приводившегося письма Б. Яворского к малолетнему скрипачу: «Думай сам, ищи сам,

только та пища будет питать тебя, которую ты сам разжуешь, сам проглотить...»

Или динамика. Впервые познакомив ребенка с динамическим обозначением в сочинении Черни «Эхо»,



Ирмер в ряде пьес, где это допустимо, предлагает ученику: либо найти, сообразуясь со смыслом, где бы поставить тот или другой динамический знак, и проставить его в нотах; либо, положившись на свой темперамент, искать динамику в процессе импровизационного музицирования.

И в отношении аппликатуры ученику в некоторых случаях дается совет самому ее найти и проставить...

На каком материале построена эта небезынтересная школа?

В общей форме ответ достаточно прост: как правило, на хорошей двухручной и четырехручной (а вначале и на трехручной — ученик играет один голос) музыке.

Начинает Ирмер с давно известных, но популярных и сегодня немецких детских народных песен, обычно с таких, мелодии которых позволяют усвоить и пережить соотношение половинного и полного кадансов. Но песням этим дается новое оформление. «Следует заметить,— пишет Ирмер,— что все песни приводятся в современной обработке. Ведь в каждую эпоху песня переживается по-новому» (с. 62). Не во всех случаях эти обработки, сделанные Карлом Фольцем, представляются мне «современными». Но привлечение внимания к современному прочтению музыкального фольклора заслуживает упоминания, тем более что «этнографически правильные» обработки во многих пособиях для детей нередко берут верх над современным художественным оформлением народного материала.

За простенькими обработками песен следуют пьески, большая часть которых принадлежит композиторам XVIII и начала

XIX века (не забыт и Д. Г. Тюрк, которого по праву можно считать основоположником фортепианной музыки, предназначенной специально для детей). Сам Ирмер очень точно характеризует принципы, положенные им в основу отбора материала: «В каждой пьесе (включенной в школу. — Л. Б.) таится импульс не только для технической работы, но и для музыкального познания, так что, выходя за рамки технических проблем, играющий получает возможность познать многообразие и выразительные возможности музыки. Начиная с детской песни, он скоро вступает в соприкосновение со старой и новой музыкой и с теми мастерами, которые будут сопровождать его во время дальнейшего пути. Содержатся ли в пьесах звуковая терпкость очень старой либо совсем новой музыки или же чувства и гармонии прошлого столетия, — это всегда мир истинной музыки, в который играющий должен проникнуть» (с. 62). Ирмер прав, говоря затем, что даже те немногие пьесы «сухого Черни», которые он включил в свое руководство, также способны доставить радость начинающему ученику.

Ирмер считает нужным — и в этом одна из особенностей его школы — на начальном же этапе фортепианного обучения повести ребенка по музыкально-историческому пути и дать ему представление о разных музыкальных стилях. Примечательно, что во вторую тетрадь школы (в самом названии тетради отмечается, что она предназначена не только для изучения, но и для чтения музыки) включены такие разделы: «Из времен Баха», «Танцевальная форма XVIII века», «Камерная музыка времен сентиментализма», «Из эпохи Шуберта», «Конец XIX века», «Наше время».

В первой тетради последовательность пьес в ряде случаев подчинена следующему принципу: за относительно трудным номером следует ряд более легких. Для чего? Для того, отвечает Ирмер, чтобы легкость и быстрота их усвоения послужила для ребенка ободряющим стимулом. И правда, сколь плодотворно сочетать в фортепианной педагогике противоположные начала: с одной стороны, «скачки» или, точнее, «восхождения» к трудному, требующие напряжения и относительно длительного выгравания в пьесу, а с другой — неустойчивый, радостный и дающий внутреннюю уверенность в своих силах «бег» по уже знакомой местности.

На примере рассматриваемой школы хочу обратить внимание на современные методы редактирования музыкального материала: пьесы, как правило, приводятся в оригинальной авторской записи; Urtext не замутнен ни добавочными лигами, ни дополнительными динамическими и агогическими пометка-

ми; даже аппликатурные указания, и те предельно скупы... Напоминаю: говорится о пьесах для самого первого этапа обучения. Нотный текст чист и прозрачен, ничем не загроможден, не загрязнен руками редактора, того самоуверенного и самолюбленного редактора, который не верит в художественную инициативу малолетнего ученика и его учителя и предпочитает, чтобы ученик пробивался сквозь густые заросли редакторских предписаний. И в середине XX века встречаются еще редакторы, которые мнят себя безгрешными эрудитами и оставляют следы рук своих там, где ребенок должен познакомиться с записью самого композитора прошлых лет, эстетически совершенной благодаря своей простоте, лаконичности и ясности.

Оставляя самый нотный текст в неприкосновенности, Ирмер в примечаниях (в конце каждой из тетрадей школы) кратко указывает на то, мимо чего не следовало бы проходить во время изучения пьесы.

Приводится, скажем, английская песенка:



Замечания Ирмера сводятся только к одному: он напоминает ребенку, что партия баса проста, что играть ее также следует просто и что именно это дает возможность исполнителю показать песенный характер мелодического голоса.

Или другой пример — обработка популярной детской песенки «Васке, васке Kuchen» (приводится начало):



О чем следует сказать ученику? Речевой мелодический говорок ребенок поймет из самого словесного текста, который, конечно, тут же напечатан. А вот заметит ли он почти что непрерывные «круговые движения» самостоятельного голоса в басу? Может и пропустить мимо ушей. Вот об этом и стоит сказать несколько слов.

В иных случаях речь идет о характере кадансов, о танцевальных движениях и их отражении в ритме и темпе музыки, о варьировании на основе гармонии или о другом варьировании — мелодическом и т. д. и т. п.

Замечания эти правильны, немногословны, точны... Но чего-то в них недостает. Чего именно? Быть может, они чересчур «деловиты» и им не хватает той непосредственности индивидуально мыслящего ума, который находит своеобразие и в самой форме изложения? Впрочем, я предъявляю, вероятно, очень высокие требования, которые редко могут быть выполнены.

Несколько слов еще об одном достоинстве школы Ирмера — об ее художественном оформлении. Вопрос этот вовсе не маловажен и не так прост, как представляется на первый взгляд. Давно пора задуматься о формате нотной тетрадки, о разной величине нотных и буквенных шрифтов, о самом расположении материала (в частности, о «воздухе» на нотном листе, об его незагроможденности), о рисунках-схемах, наглядно и неназойливо подсказывающих или напоминающих ребенку то, что ему следует подсказать или напомнить; наконец, пора задуматься и о том, нужны ли иллюстрации к отдельным пьескам, занимательные рисунки, красочные пятна, или, напротив, они не принесут пользы и лишь отвлекут внимание... Но обо всем этом — в своем месте. Здесь же коснемся только одного вопроса, поставленного школой Ирмера.

На обложке — фрагмент впечатляющей старинной деревянной скульптуры Тильмана Рименшнейдера «Музицирующие ангелы». А в самой школе выбран для художественного оформления путь, с которым мне не приходилось встречаться в других изданиях фортепианных пособий. Ирмер отказался от плоских и броских иллюстраций к отдельным пьескам, которыми изобилует ряд американских руководств, и поступил по-иному: отобрал небольшое число произведений изобразительного искусства, которые могли бы помочь ребенку ощутить дух той эпохи, когда создавались те или иные пьесы, помещенные в школе. Вот репродукция великолепных внутренних решетчатых ворот (в барочном стиле) Вюрцбургского собора, которые, по мысли Ирмера, «введут (ребенка. — Л. Б.) в ду-

ховную атмосферу баховского времени». Вот снимок с тонкой гравюры И. Е. Нильсона «Менуэт» (1740), а под снимком давняя характеристика этого танца: «Менуэт — изысканный, художественно оформленный комплимент; благодаря своей грации и совершенству это — „король танцев”». Вот четырехручное музицирование на клавире, заимствованное из обложки «Шести сонат для двух персон на одном клавире» Фрица Зейдельмана (1781), а внизу страницы хорошо известные (нам, но не детям!) слова Ф. Э. Баха: «Я полагаю, что музыка должна тронуть сердце: надо играть с душой, а не как дрессированная птица...» Вот репродукция с картины Ренуара «За фортепиано»...

Начинается школа Ирмера со страниц, на которых говорится об истории фортепиано. Текст этот проиллюстрирован столь убедительными и отлично выполненными рисунками самих инструментов и их механики, что и сами иллюстрации и связанное с ними содержание надолго запомнятся ребенку...

«Новая фортепианная школа с краткой теорией музыки» Фрица Иссельмана¹ издана в 1965 году. После первого же ознакомления с ней возникает ряд недоуменных вопросов.

На обложке — двенадцатитоновые серийные последовательности. Что это? Девиз школы и указание на то, что в ней широко представлена додекафонная музыка? Ничуть не бывало: такая музыка начисто отсутствует в этом пособии. Так для чего же понадобилось демонстрировать серии на обложке?

Школа заканчивается кратким изложением теории музыки, лаконичным, точным и данным с той сухостью, которая уместна в изданиях справочного типа. Здесь помещены сжатые сведения почти что обо всем, с чем приходится встречаться в музыке: от нотной записи до элементов гармонии, от старинных ладов и тональностей до справки о додекафонных рядах. Для кого это все предназначено? Неужели для начинающего обучаться ребенка?

К школе приложен раздел «Технические упражнения». Непривычного здесь нет. Только и встречаешь давних знакомых почтенного возраста. Вот первое упражнение для начинающих: все пальцы беззвучно поставлены на пяти клавишах и каждый из них по очереди несколько раз «постукивает» по соответствующей клавише. А теперь обратимся к последнему упражнению:

¹ Isselmann F. Die neue Klavierschule mit der kleinen Musiklehre. Rodenkirchen/Rhein, P. J. Tonger Musikverlag, 1965.

четырёхзвучные аккорды в правой и левой руках; играя их, ученику следует выделять последовательно один за другим все звуки аккордов. Кому адресованы эти экзерсисы? Какого уровня подвинутости требует, скажем, последнее из них? Заготовка «впрок» сложных технических формул?

Большая часть школы занята разделом, который носит название «Примеры различных стилей... (от барокко до современности)». Что это, повторение принципов построения учебного пособия, положенных в основу второй тетради разобранной нами школы О. Ирмера? В этом нет ничего дурного, тем более что Иссельман отобрал отличные музыкальные произведения. Но что за странное смешение трудностей? В ряд друг за другом следуют, допустим, отрывок из шубертовской сонаты В-dur, шопеновская мазурка gis-moll и... две пьесы из Альбома Чайковского. Или все это для того, чтобы педагог, проигрывая пьесы, знакомил ученика с различными стилями? Но отдельные указания (скажем, рекомендуемые упражнения, явно предназначенные для ученика) свидетельствуют о том, что для нашего предположения нет оснований. В таком случае, какой музыкальной и технической подвинутостью надо обладать, чтобы сыграть включенные в школу пьесы?

Словом, для кого предназначена эта школа? Если обратиться к ее первому разделу («Пьески и песни для начала»), то ответ ясен: для того, кто приступает к игре на фортепиано. Если же ко второму,— то перед нами сборник пьес для разных ступеней обучения. Сам автор школы пишет о «юном ученике», но мне кажется, что в процессе составительской работы он потерял ясное представление об адресате учебного руководства.

Но эти недоуменные вопросы не означают, что в школе Иссельмана нет отдельных моментов, которые заслуживали бы внимания.

Начну с «краткой теории музыки». Как выясняется, она в большей степени предназначена для педагога, чем для систематического изучения учеником. В тексте пьес, помещенных в школе, проставлены цифры, отсылающие к параграфам «теории», и это, как пишет Иссельман, «дает возможность педагогу включать в работу то, что в данный момент обучения представляется целесообразным» (с. 4). Такой путь построения школы Иссельман выбрал потому, что поставил целью «с самого же начала ввести юного исполнителя во внутренние взаимосвязи и закономерности музыки» (там же). Но «освоение закономерностей» вовсе не мыслится как систематическое изучение теории музыки. Автор школы хочет добиться того,

чтобы на всех без исключения этапах работы педагог приучал своих воспитанников, опираясь на материал, который они играют, делать обобщающие выводы из наблюдений над аналогичными музыкальными явлениями. Таким образом, сноски, отсылающие к теоретической части школы, призваны указать педагогу, на что именно рекомендуется обратить внимание ученика при прохождении той или иной пьесы и как лучше сформулировать ту закономерность, которую надо объяснить.

Иссельман, как мне представляется, исходит из верного наблюдения: педагоги-пианисты не всегда направляют внимание ученика на первых стадиях работы с ним на обобщение музыкально-композиционных закономерностей, а если и направляют, то редко связывают такие обобщения с текущей исполнительской практикой. Явление это до известной степени всеобщее и характерно для музыкальной педагогики ряда стран. Можно соглашаться или не соглашаться с методической формой, которую избрал Иссельман, но его основное положение — на уроках фортепианной игры следует достаточно рано приучать ребенка к обобщающему мышлению — представляется мне столь же несомненным, сколь и редко осуществляемым на практике. Конечно, Иссельман не первый, кто об этом напомнил. Тут можно было бы вспомнить ряд имен и прежде всего — Г. Г. Нейгауза, а из педагогов, работавших с детьми, — Маргит Варро.

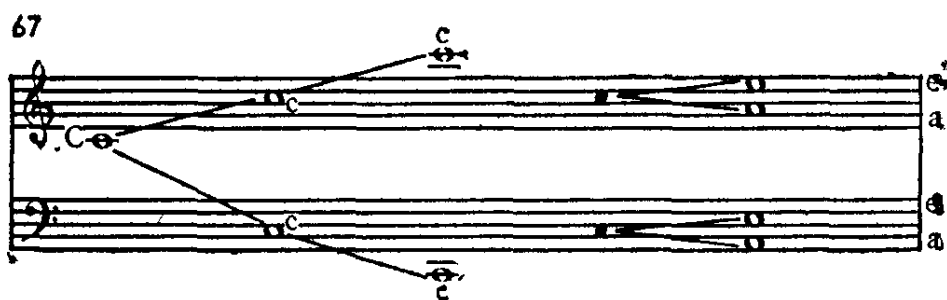
Теперь о другом — о позиционной игре на начальной стадии фортепианного обучения. Как и авторы многих зарубежных школ, Иссельман начинает обучение с освоения пятипальцевой позиции. Но в отличие от других составителей вносит в этот метод существенные дополнения. В частности, он нередко сочетает позиционную игру с переносами рук вдоль клавиатуры. К тому же в пятипальцевые фигуры скоро вводятся черные клавиши. Примером может служить старинная «Английская мелодия» (приводятся первых два такта):



Все это позволяет Иссельману не задерживаться длительное время на одном лишь мажоре и на малом числе

тональностей, использовать модуляции и тем самым существенно обогатить репертуар для первых стадий обучения.

Избранный Иссельманом путь работы сказался и на методе обучения нотам, и, в частности, на том, что ученика достаточно рано приучают охватывать довольно широкий диапазон в самой нотной записи. «Нотную картину,— справедливо замечает автор школы,— следует воспринимать в ее целостности и одновременно связывать с расположением нот на клавиатуре» (с. 5). Высказанное положение сопровождается следующей нотной иллюстрацией:



В дальнейшем Иссельман не перестает обращать внимание на зрительное запоминание характерных «нотных картин» и на аппликатуру, соответствующую таким «картинам». С этой целью он в ряде случаев обводит квадратными скобками типичные фортепианные формулы («шаги на клавиатуре»), выписывает такого рода звуковысотные обороты или характерные ритмические последовательности перед пьесами, в которых они встречаются...

Принципиально правильным представляется и то, как вводится в рассматриваемой школе педаль. Делает это Иссельман достаточно рано и без всяких предварительных упражнений; в специально подобранных пьесах сопоставляются относительно длинные куски музыки, которые звучат на одной педали, с беспедальной звучностью. Педаль как краска, сравнение игры с педалью с беспедальной игрой — вот с чего начинается «педальное обучение» в рассматриваемой школе.

Австрийские школы

Из австрийских учебных руководств, предназначенных для начального обучения фортепианной игре, остановлюсь на школах М. Лёгер — И. Дихлера и Г. Йелинека. Трудно, вероятно, найти два других учебных пособия, построенных на столь несхожих музыкально-эстетических и методических принципах!

«Путь к музыке» Марии Лёгер и Иозефа Дихлера¹ впервые вышел в свет в конце сороковых годов, а затем несколько раз переиздавался. Школа была опубликована под грифом Венской Академии музыки и сценического искусства (Отделение музыкального воспитания) в серии пособий для обучения музыке. В общем предисловии ко всей серии Иозеф Лехтхалер, руководитель Отделения, изложил принципы, которые легли в основу ее создания. Принципы эти и сегодня разделяет прогрессивная музыкальная педагогика. Лехтхалер пишет о том, что с первых шагов работы должно начаться воспитание всех предпосылок для художественного музицирования, а не только и не в первую очередь технических; что конечную цель обучения составляет «органическое развитие творческих сил»; что путь должен начинаться с глубокого проникновения в мир народной песни и что, опираясь на познание музыкального фольклора, следует вести ученика вперед к «высокому искусству»; что и технические навыки нужно формировать в постоянном контакте с народной музыкой — «неиссякаемым источником всякого художественного творчества...»

Наш интерес к рассматриваемой школе обусловлен еще и тем, что в ее создании принимал участие видный венский пианист, педагог и методист Иозеф Дихлер, автор вышедшей в те же годы, что и школа, книги «Путь к художественной игре на фортепиано»². В этом интересном труде Дихлер среди многого другого последовательно, пункт за пунктом, анализирует недостатки многих старых фортепианных пособий и указывает, как эти дефекты должны быть, по его мнению, устранены в создаваемых в наши дни школах. Последуем за Дихлером, изучим его пункты и попытаемся выяснить, в какой мере его методические идеи осуществлены в школе, соавтором которой он был.

1. Один из недочетов старых школ Дихлер видит в методе обучения нотной записи: подобно нам, он выступает против позднего введения басового ключа. Если обходиться одним лишь скрипичным ключом, то левая рука на начальной стадии обучения длительное время — в иных случаях несколько месяцев — играет в этом ключе. С психологической точки зрения такой путь работы недопустим: ведь в дальнейшем именно басовый ключ и басовый диапазон становятся той нормальной

¹ Lueger M. unter Mitarbeit von J. Dichler Klavierschule für den Anfangsunterricht. B. I. Wien-München, Verlag Doblinger, 1947. B. II, Wien-Wiesbaden, Verlag Doblinger, 1948

² Dichler Josef. Der Weg zum künstlerischen Klavierspiel. Wien — München. Verlag Doblinger, 1948.

сферой, в которой изложена партия левой руки, и ребенок вынужден переучиваться и по-иному, чем вначале, читать запись, расположенную на двух нотных станах. Естественно, что Дихлер поддерживает хорошо уже нам знакомую методическую идею Буркарда.

Обратимся теперь к школе Лёгер — Дихлера. Как в ней проводится обучение нотной записи? Любопытно, что I часть школы вышла в двух вариантах: в первом (Ausgabe «А») — начальные упражнения и пьески записаны в одном лишь скрипичном ключе, во втором (Ausgabe «В») — в обоих ключах. Укоренившиеся традиции начального фортепианного обучения оказались, видимо, в Австрии столь устойчивыми, что авторы пошли на компромисс и предложили две версии пособия! Во второй указываются три ориентира для чтения нот: ключ *соль*, нота *до* на добавочной линейке и ключ *фа*.

Авторы школы отделяют обучение метроритмической записи от звуковысотной и, что самое важное, начинают с фиксации временных категорий. Избранный ими путь таков: с помощью образных примеров (удары в колокол, пилка и рубка дров) и движений («замаховых» и «ударных») ребенка подводят к тому, чтобы он ощутил, а затем осознал и записал сильные и слабые доли. На основе этого вводятся ритмические длительности, начиная с четвертей. Известное внимание уделяется специальным упражнениям на «ритмизированные хлопки».

В школе обращается внимание на обобщенное восприятие «нотной картины» мелодических интервалов, — скажем, на опускающиеся или поднимающиеся «секундовые шаги», на падающие или восходящие терции и терцовые последовательности и т. п.

2. Другую ошибку прежних школ Дихлер видит в том, что в них слишком поздно обращаются к диэзным и бемольным тональностям, в результате чего ученик слишком долго пребывает в одном только до мажоре. По мнению Дихлера, позиционные пятипальцевые последовательности следует с самого же начала строить от всех клавиш, как белых, так и черных, не боясь брать черные клавиши I-м пальцем. В этой связи указывается, сколь важно достаточно рано научиться транспонировать простейшие мелодии и пьески во все тональности.

Выход за границы до мажора интересует Дихлера не сам по себе и не только потому, что позволяет технически освоить белые и черные клавиши. Важнее другое: благодаря этому становится возможным транспонирование, а оно интенсивно

развивает способность представлять себе музыку. Подтекст дихлеровской критики старых школ, собственно говоря, таков: мир белых клавиш, мир до мажора, в который надолго помещают ученика, затрудняет воспитание основы основ инструментального музицирования — музыкально-слуховых представлений.

«Важно,— пишет Дихлер,— чтобы нотная картина находилась во взаимосвязи с музыкальным представлением и в любой момент был бы возможен слуховой контроль; чтобы музыкальные представления не были обойдены и чтобы нота не ассоциировалась напрямик с клавишными или пальцевыми представлениями...»¹ На самых первых порах фортепианного обучения следует поэтому обращаться к таким мелодиям, которые хорошо знакомы ученику. Дихлер понимает, что в дальнейшем, когда фактура разучиваемых пьес усложнится, не всякого ученика можно будет так воспитать, чтобы без предварительной помощи фортепиано нотная запись вызвала у него не общее («движение идет вверх или вниз»), а точное музыкальное представление. И вот тут все зависит от педагога: отдает ли он себе отчет в том, что «перенесение» нот на клавиши имеет целью не только озвучить записанный музыкальный текст, но и оказать поддержку музыкальному представлению.

От книги Дихлера снова перейдем к рассматриваемой школе. Здесь, действительно, довольно быстро — уже при подборании и транспонировании простейших попевок — ученика выводят за пределы одной лишь белой клавиатуры. Многие из попевок (на их основе построены и некоторые пьесы) заимствованы из окружающей ребенка звуковой действительности: это — интонации зова или кукованья кукушки (терция), сигналы трубы пожарников (кварта), выкрики продавцов (квинта). Обращаясь к нотации, авторы школы стремятся научить ребенка читать и записывать не отдельные звуки, а соотношения звуков, начиная с терции (впрочем, принцип этот не всюду последовательно выдержан). На протяжении всей школы уделяется внимание освоению слухом интервалов (путем их пропевания), а во второй части, предназначенной, по-видимому, для конца первого или начала второго года обучения, ученикам предлагается петь каноном следующее упражнение (второй голос вступает с ноты *re* во втором такте):

: ¹ Dichler J. Op. cit., S. 91.



В школе Легер — Дихлера такого рода упражнений нет. Но простейшим двухголосным пьескам отводится здесь значительное место.

4. В своем методическом труде Дихлер отмечает, что в школах прошлых времен обычно на длительный период ограничивали клавиатурный диапазон, в пределах которого ребенку разрешалось играть. Нет никаких разумных причин, по мысли Дихлера, отказываться на начальном этапе от всех регистров инструмента, в том числе самого высокого и самого низкого. Конечно, читать ноты в этих регистрах трудно. Но почему сразу же не прибегнуть к принятому в нотации знаку октавной транспонировки, указывающему, что написанное переносится на одну (или две) октавы выше и ниже? Не следует забывать, что использование разных регистров способствует развитию тембрового слуха ученика.

В школе Лёгер и Дихлер избрали следующий путь для того, чтобы постепенно раздвинуть клавиатурное пространство, в границах которого ученик музицирует. Они начинают с игры legato в пятипальцевой позиции и на протяжении всей I части школы к подкладыванию I-го пальца не прибегают. «Игровая площадь» расширяется в пьесках и упражнениях другими способами: пяти нотные фигуры начинаются с разных звуков, то есть проводятся во многих тональностях; фигуры эти переносятся в разные регистры; позиционная игра сочетается с переключением рук; пятиклавишная позиция раздвигается до шестиклавишной (расширяется до терции интервал между какими-либо двумя пальцами); позиция «сдвигается» (благодаря повторению ноты разными пальцами или же беззвучной смене пальцев на одной клавише). Когда же во II части школы вводится подкладывание I-го пальца (то есть диапазон

расширяется обычным способом), то после ряда предварительных упражнений авторы школы сразу же вводят расходящиеся гаммы, справедливо считая, что таким путем легче освоить однотипную аппликатуру и что параллельное движение сложнее противоположного.

5. Наконец, Дихлер осуждает авторов старых школ и за то, что они пренебрегали фразировкой и артикуляцией, не расставляли порой ни знаков расчленения (запятые или черточки), ни обозначений фразировки и артикуляции. По мнению Дихлера, такого рода указания в нотном тексте очень важны «для формирования внутренней связи между нотной картиной и музыкальным представлением»¹.

Следуя этому принципу, Лёгер и Дихлер в своей школе с первых же шагов обучения помогают ребенку понять логическое расчленение мелодической линии. Они используют и музыкальные «знаки препинания» (запятые, а затем фразировочные лиги), и «знаки произнесения» (то есть артикуляционные обозначения). Не во всех случаях соглашаешься с тем, где и как Лёгер и Дихлер проставляют фразировочные и артикуляционные лиги. Но само по себе раннее привлечение внимания к этой стороне нотации — факт положительный.

Из сказанного явствует, что я разделяю многие методические принципы Дихлера, в большей или меньшей степени нашедшие отражение в созданной при его участии школе. И вместе с тем я далек от того, чтобы высоко оценить это учебное пособие. И вот почему: слишком уж большое место занимают в нем бесхарактерные плоские пьесы, призванные проиллюстрировать изучаемое правило или дать материал для того или другого вида технической работы. К тому же авторы даже и не попытались помочь ученику понять язык прогрессивной музыки нашего века.

Ганс Йелинек, известный австрийский композитор-додекафонист, выпустил в 1953 году «Двенадцатитоновый букварь для фортепиано»². К самим методам музыкального воспитания и обучения автор школы отнесся с безразличием. Пусть, рассуждал, по-видимому. Йелинек, ученика ведут давно проторенными путями, пусть он, как в давние времена, начнет с игры

¹ Dichler J. Op. cit., S. 247.

² Jelinek H. Zwölftonfibel für Klavier, op. 21, 12 Hefte, Wolfenbüttel, Mösseler Verlag, 1953,

пяти целых нот на белых клавишах,— все, что угодно, лишь бы с первых шагов он формировался в атмосфере додекафонии!

Здесь не место разбирать музыкально-эстетические проблемы додекафонной музыки. Зададимся лишь одним вопросом: чему можно научить и что можно воспитать, пользуясь учебным пособием Йелинека?

Общую лаконичную оценку «Букваря» дал уже К. Вольтерс в своем справочнике фортепианной музыки. Он заявил, что «решительно отсоветовал бы это руководство как методическую основу обучения»¹. Я сказал бы резче: использование такого рода школ чревато опаснейшими последствиями.

Йелинек убежден, что современное фортепианное обучение следует базировать единственно лишь на двенадцатитоновой системе и что «с самого же начала ученик должен быть освобожден от оков функционального слышания» (с. 1). А так как на первых порах самому ребенку не под силу прочесть и сыграть пьесу, написанную по законам двенадцатитоновой техники, то начинать работу следует с ансамблевой игры: благодаря «обязательной партии» педагога ребенок сразу же слышит двенадцатитоновые ряды.

Познакомимся наугад с несколькими номерами из I/II тетради. «Букварь» начинается с такой «пьесы»:

71

The musical score on page 71 consists of three staves. The top staff is a treble clef staff containing three whole notes, with a boxed label 'R1' below the first note. The middle staff is a bass clef staff containing a melodic line with eighth notes and slurs, with a boxed label 'K9' below the first measure. The bottom staff is a bass clef staff containing a bass line with eighth notes and slurs, with a boxed label 'U8' below the first measure.

Из 48 рядов (прямых, ракоходных и обращенных), приложенных к школе, здесь использованы три. Сначала первый ряд в его основной форме (R_1), затем ракоходная форма девятого ряда (K_9) и, наконец, восьмой ряд в обращении (U_8).

Роль ученика в этой пьесе больше чем странная: он играет одной рукой три целые ноты и, видимо, должен вслушаться в образующиеся из сочетания его партии и партии педагога ряды!

¹ Wolters K. und Goebels F. Op. cit., S. 25.

Затем он играет пять нот, скажем, в такой пьесе:

72 *Moderato.*

Спустя некоторое время — семь звуков...

Можно по-разному относиться к додекафонной и сериальной технике и к тем или иным музыкальным произведениям, написанным на ее базе. Но ребенку, слышащему вокруг себя музыку совершенно иного склада, йелинековские пьесы представятся каким-то случайным набором звуков, абракадаброй, лишенной смысла и связи. Он не поймет, не сможет постичь их формальную организацию. Освободит ли такого рода музыка ученика от «оков функционального слышания», как того хочет Йелинек? Конечно, не «освободит»: разрушить функциональный слух, естественно формирующийся у ребенка в процессе повседневного восприятия окружающей его музыкальной действительности, не так уж легко! Но то, что такого рода пособие может на веки вечные отвратить ребенка от фортепианных занятий, а то и от музыки, — это не вызывает у меня сомнений. Не таким путем, не попытками «освободить от оков функционального слуха» следует решать одну из важнейших задач музыкальной педагогики наших дней, о которой уже не раз шла речь на этих страницах, — помочь ученику понять язык современной музыки.

Швейцарская школа

Школа Петера Хайлбута «Песенный букварь» вышла в свет в 1961 году в Цюрихе. Подзаголовок гласит: «Путь обучения фортепианной игре и совместному музицированию на фортепиано»¹.

¹ Heilbut P. Die Liederfibel Neue Klavierschule für Kinder. Ein Weg zum Erlernen des Klavierspiels und des gemeinsamen Musizierens am Klavier, Zurich, Hug und Co, 1961.

И название, и подзаголовок точно характеризуют общую направленность этого учебного пособия. В нем, действительно, широко представлены в фортепианном оформлении немецкие и швейцарские народные песни, преимущественно детские. Автор последовательно проводит в жизнь свое мнение о том, что фольклор — основа эстетического воспитания не только на уроках пения в общеобразовательной школе, но и при обучении игре на любом инструменте. К тому же Хайлбут исходит из убеждения, что наряду с давней формой преподавания — индивидуальной — все большее значение на начальных фортепианных уроках приобретает в настоящее время групповая работа или, точнее, работа с двумя детьми. Поэтому он уделяет много внимания четырехручным сочинениям, в которых обе партии одинаковой трудности. И некоторые из помещенных двухручных пьес так построены, что могут быть сыграны двумя учениками в разных регистрах не только в унисон (что само собой разумеется), но и в виде канона¹, как, скажем, следующая детская песенка (приводится начало):

73

Son-ne, Son-ne, schei-ne, fah-re ü-berf Rai-ne, fah-re ü-bers

В школу включены и пьесы, предназначенные для пения (или исполнения на блокфлейте²) одним учеником и простенького сопровождения на фортепиано — другим.

Нет нужды детально останавливаться на школе Хайлбута. Обратим лишь внимание на несколько примечательных частных моментов.

Прежде всего — на так называемые «ритмические пьесы». В работе с учениками автор рекомендует обращаться к прочтению (путем простукивания или хлопков) одних лишь ритмических записей и приводит для этого примеры. Вот один из них:

74

¹ Второй исполнитель вступает позже на один такт.

² В последние годы блокфлейта стала во многих зарубежных странах инструментом, игре на котором учатся в общеобразовательной школе все дети.

Но не это Хайлбут именует «ритмическими пьесами». Это название присваивается тем миниатюрам, которые включают в себя игру на фортепиано в сочетании с ритмическими безвысотными ударами (скажем, с хлопками), а в иных случаях — с ритмизированной речью. Примером может служить пьеска «Das Klatschbäschen» («Болтунья»), в основу которой положен детский народный текст:

75

Langsam
Klatsch_bäs_chen, Klatsch_bäs_chen, bim-bim

In al.le Hö.fe

In al.le Hö.fe, bambimbambam

steckt sie ihr Näs_chen, bim-bam-bum-bam.

The musical score consists of four systems of piano accompaniment. Each system is written for a grand piano with a treble and bass clef. The first system is marked 'Langsam' and includes the lyrics 'Klatsch_bäs_chen, Klatsch_bäs_chen, bim-bim'. The second system has the lyrics 'In al.le Hö.fe'. The third system has the lyrics 'In al.le Hö.fe, bambimbambam'. The fourth system has the lyrics 'steckt sie ihr Näs_chen, bim-bam-bum-bam.'. The accompaniment features a steady melody in the right hand and a bass line in the left hand, with rhythmic claps (marked with 'x') and vocalizations integrated into the texture.

А вот пример более сложной «ритмической пьесы», помещенной в конце школы:

76

The musical score for example 76 is a single system of piano accompaniment. It is written for a grand piano with a treble and bass clef. The piece is marked with a forte 'f' dynamic. The melody in the right hand is more complex and rhythmic than in the previous example, featuring many sixteenth and thirty-second notes. The left hand provides a steady bass line. The score includes several claps (marked with 'x') and a double bar line near the end of the piece.



Кроме таких пьес в школе встречаются и другие сочинения, непривычные для такого рода изданий: скажем, пьеса, крайние части которой (танец) исполняются на фортепиано, а средняя часть (песня) поется и одновременно играется; или, допустим, рассказывается короткая сказочка, в середине которой вступает музыка (песня, танец, хлопки).

И последнее. В конце предисловия Хайлбут указывает на то, как полезна на фортепианных уроках и как их оживляет двухручная и особенно четырехручная импровизация в рамках пентатоники (на одних черных клавишах) и целотонного лада. Автор прав, но он лишь ограничился этим замечанием и не попытался развить высказанное положение в самой школе.

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ

Обзор фортепианных школ

(продолжение)

Венгерские фортепианные школы

Ф ортепианная школа Белы Бартока и Шандора Решовски¹, написанная в 1912—1913 годах, является, на мой взгляд, первым новаторским учебным пособием для начинающих обучаться фортепианной игре, изданным в XX веке.

Роль Бартока в истории детской фортепианной музыки исключительно велика. Не раз указывалось, что к концу XIX—началу XX века все меньшее число крупных композиторов обращалось к созданию легкой фортепианной литературы для детей, что публиковавшиеся в те годы многочисленные инструктивные пьесы носили эпигонский характер и что их язык был далек от языка тогдашней музыки. В прошлом, в XIX веке, новый этап в истории детской фортепианной музыки справедливо связывался с именами Шумана и — в России — Чайковского: именно они своими «Альбомами» навели мостик между инструктивными пьесами и современными произведениями «для взрослых». В начале XX века ту же роль суждено было сыграть Беле Бартоку. Если обратиться ко времени, предшествовавшему выходу в свет школы Бартока — Решовски, то в этой связи следует напомнить о двух сборниках великого венгерского композитора — о «Десяти легких фортепианных пьесах» (1908) и четырех тетрадах обработок венгерских и словацких народных песен «Детям» (1908—1909).

Рассматриваемая школа была создана при следующих обстоятельствах². В 1912 году одно из будапештских издательств предложило Бартоку написать новую фортепианную школу. Композитор согласился, но поставил условие — привлечь

¹ Bartók-Reschoofsky Zongoraiskola. Budapest, Rózsavölgyi & Co. Школа была опубликована в 1913 году. И. Нестьев ошибся, указав, что она «долгое время оставалась неизданный» (Нестьев И. Бела Барток. М., «Музыка», 1969, с. 172). Восемнадцать написанных для школы пьес Барток обнародовал отдельно в 1929 году.

² См.: Lesznai L. Bela Bartók. Deutscher Verlag für Musik, 1961, S. 102, 103.

в качестве соавтора фортепианного педагога и композитора Шандора Решовски. Последний составил общий план школы, после чего часть упражнений и пьес написал Барток, часть — Решовски. Характерно, что в те годы сочинения простеньких номеров для школы потребовало от Бартока большого напряжения. Ему нелегко было писать, так как его связывали определенные инструктивные задачи, которые предусматривались для тех или других пьес.

У тогдашних венгерских педагогов, особенно старшего поколения, школа успеха не имела. По-видимому, потому, что в ней не было ни классики, ни привычного типа учебных пьес и что вся она (за исключением нескольких этюдов) была построена на материале, написанном самими авторами. О неуспехе школы свидетельствует, в частности, и тот факт, что в течение многих лет она не переиздавалась (вновь она была опубликована лишь в 1954 году!), хотя внимание к ней в 1921, а затем в 1929 году привлекла выдающийся венгерский фортепианный педагог и методист Маргит Варро в первой (венгерской) и во второй (немецкой) версиях своей книги «Живое фортепианное обучение»¹.

Не следует, впрочем, думать, что Барток и Решовски не отдают дань своему времени и вовсе отклонились от рекомендаций детской фортепианной педагогики начала века. Больше того, во многом школа следует по тому же пути, что и другие тогдашние пособия для начинающих, и, вероятно, поэтому, взятая в целом, представляется сегодня устаревшей. Традиционность школы проявилась в приоритете фортепианно-технического начала над другими задачами; в резком разграничении технической стороны работы над пьесой от художественной («сначала, — пишут авторы, — пьеса изучается только технически и лишь потом со звуковыми градациями»); в методических приемах, с помощью которых объясняется элементарная нотная грамота; в обращении авторов (в поясняющем тексте) не к ученику, а только к педагогу...

И при всем том, повторяю, школа носит новаторский характер. Прежде всего потому, что помещенные в ней простейшие сочинения — обработки фольклора или пьесы, опирающиеся на композиционные приемы народной музыки, — сразу же вводят ребенка, только-только приступившего к фортепианной

¹ См., например: Varró M. Der lebendige Klavierunterricht Zweite durchgesehene Auflage. Leipzig, N. Simrock, 1929, S. 121, 122, 125—128, 130—133, 138.

игре, в интонационно-ритмический мир современной музыки. К тому же, новаторскими были и некоторые методические принципы (они столь тесно переплетаются с эстетическими, что отделить их друг от друга невозможно), положенные в основу школы.

Избрав форму лозунгов, адресованных педагогу, *один* из этих *принципов* можно было бы сформулировать так: остерегайтесь «вдалбливать» в сознание ученика «музыкальные стандарты»! развивайте его слух, чувство музыкального времени, музыкальное мышление, но делайте это бережно, опасаясь притупить свежесть восприятия монотонной «квадратностью»! рутина вдвойне опасна на самых первых шагах обучения!

Таких призывов не найти в словесной части школы. Но они, на мой взгляд, вытекают из самой музыки (прежде всего бартоковской), которая в ней помещена, и из расположения музыкального материала. Характерно, что шаблонные по структуре, мелодике, ритмике и гармонии этюды Черни, Дювернуа и Лемуана (с фортепианно-технической точки зрения они, конечно, полезны и нужны) помещены в самом конце школы, после того, как слух и вкус ребенка в течение длительного времени воспитывался на пьесах, в каждой из которых — какая-то изюминка и которые свободны от сочинительских штампов. Не кроется ли за самим расположением пьес подспудная мысль: и трафаретные мелодико-гармонические обороты не «опасны» при условии, если предварительно слух и вкус воспитаны и приучены к оригинальному, характерному и чуждому рутине музыкальному языку? Прав был поэт, сказав в недавние времена: кто начнет с того, что хоть раз проглотит поэтический суррогат, на веки вечные останется отравленным им.

Мне как-то пришлось писать, что, работая с учениками, Ф. М. Блуменфельд с первых же уроков принимался «очищать» их слух от шаблонов и вульгаризмов, ибо, по его мнению, самая страшная опасность, угрожающая и музыканту и любителю, — слуховая рутина, «разрушающая все творческое». Он стремился поэтому воспитать, пользуясь его словами, «интеллигентный, наивный, простодушный слух». Но не лучше ли, чем быть вынужденным впоследствии счищать со слуха накипь вульгаризма, предотвратить ее образование, начиная с первого же этапа музыкального воспитания ученика? Я вспомнил об этом, разбирая школу Бартока — Решовски, потому, что ряд простейших пьес Бартока, помещенных в ней, благодаря своеобычности музыкального языка, дает

ребенку противоядие, предохраняющее от «отравления» музыкальными стереотипами.

Это своеобразие обусловлено характерными выразительными средствами, используемыми композиторами. Не претендуя на полноту, напомним о некоторых (разумеется, Барток применяет их в сочетании друг с другом): во-первых, почти всюду наблюдаемый отказ от квадратности — пьески то расчленяются на нечетные тактовые группы (скажем, № 21), то их структура асимметрична (как, например, в № 22 или 118); то не совпадает членение в голосах (допустим, в № 89, 119); во-вторых, ладовая свежесть — обращение к мажоро-минору и к различным ладам, совмещение в одновременности, скажем, тонического и доминантного начал (№ 24), смещение опорных звуков (№ 40) и многое другое; в-третьих, тонкие ритмические придумки (часто — фольклорного происхождения); в-четвертых, характерный для бартоковского языка (кстати, и для языка некоторых композиторов XIX века, например, Брамса) прием ладогармонической «перекраски» неизменной мелодии (вопрос, к которому еще вернусь); в-пятых, фактурные новшества (скажем, явно фольклорного происхождения фактура пьесы № 77, впоследствии названной «Танец свинопасов»); в-шестых, оригинальные исполнительские обозначения (если иметь в виду, допустим, динамику, то можно указать на игру каждой из рук в различных динамических плоскостях в пьесе № 59 или нарушение динамической симметрии в пьесе № 44).

Конечно, ладогармоническое «перекрашивание» неизменной мелодии или внесение нового ладового нюанса в мелодию — приемы композиторской техники, с помощью которых достигается нужная автору выразительность. Но и с методической точки зрения эти приемы могут сыграть важную роль, так как способствуют активному вслушиванию в происходящие в музыке процессы, учат ценить выразительность гармонии и лада, воспитывают «горизонтальный слух» (термин Ф. М. Blumenфельда) — своеобразную слуховую способность воспринимать музыку, звучащую в данный миг, в сопоставлении с теми «событиями», которые происходили в ней раньше и произойдут в дальнейшем. Сравнения, а тем более «сличения слухом» — исключительно важный в музыкальном обучении дидактический прием, и ладогармонические «перекрашивания» дают для этого отличный материал.

Вот один из примеров. Пьеса № 95 («Венгерская народная песня») начинается так:

77 *Andante*

Сразу же Барток «перекрашивает» эту музыку, изменив тональность и фактуру:

78

А затем, после переходного такта проводит ту же мелодию (в первоначальной тональности) с новым гармоническим фактурным сопровождением:

79

«Слуховое сопоставление» внесенных изменений дает возможность привлечь внимание ребенка к гармоническому аккомпанементу, к тональным и фактурным краскам и заложить фундамент для начального развития «горизонтального слуха» («раньше было так-то, а теперь по-другому, и этот новый оттенок возник благодаря новой гармонизации и новой фактуре!»).

Другой принцип, положенный в основу школы, может быть назван полифоническим: в течение длительного периода авторы строят работу на двухголосных пьесах, ничем не затемняя прозрачную линейную фактуру — ни аккордами, ни педалью. Лишь в № 68 появляется двухзвучие в одной руке, а компактные аккорды (притом они чередуются с паузами) — только в № 116. Некоторые пьесы (например, № 105) можно

было бы озаглавить «После прочтения Баха». Нетрудно заметить, что полифоническое начало и линейность явно доминируют над другими видами изложения. В начале второго десятилетия нашего века строить фортепианный репертуар для начинающих на современной полифонии было бесспорно делом новаторским.

В отличие от составителей других тогдашних школ Барток и Решовски на игре в «октавном унисоне» (то есть на параллельном движении рук) не задерживаются и отдают такому изложению всего-то два номера (№ 20 и 21). А затем сразу же проявляют заботу о воспитании независимости рук и начинают с простейшего упражнения, в котором каждая рука артикулирует последовательность из пяти звуков по-своему.

Третий принцип, к которому нас подводит названное только что упражнение, также носит для своего времени новаторский характер: с первых же шагов авторы уделяют большое внимание артикуляции. Для других школ тех лет основным средством исполнительской выразительности, как правило, служат динамические нюансы. Барток же и его соавтор проявляют прежде всего заботу об артикуляции, весьма изобретательно используя это средство во всех номерах школы.

Тут мы переходим к *четвертому принципу*, связанному в той или другой степени с предыдущим: основой фортепианно-технических навыков авторы школы считают пальцевый и кистевой удары. Как и большинство других составителей практических фортепианных учебных пособий XX века, Барток и Решовски не приняли ни критических замечаний о пальцевой технике, ни предложений о фортепианных приемах, которые вносились представителями анатомио-физиологического направления фортепианной педагогики (с 1905 года они начали усиленно пропагандировать свое учение). Барток не мог принять их рекомендаций, и притом, по-видимому, не только по методическим соображениям: «весовая игра», «летно-вращательные движения» и аналогичные приемы привели бы к фортепианной звучности, которая вошла бы в противоречие со звуковым идеалом венгерского композитора.

Разбор школы можно было бы на этом закончить. Но я хотел бы, воспользовавшись материалом пособия, обратить внимание композиторов, которые пишут для начинающих, как много интересного и характерного можно сочинить, изобретательно оперируя звуками в пределах всего-то лишь пяти- или шестиклавишной позиции! Впрочем, в этом смысле еще более показательны пьесы из серии «Детям» и из первых тетрадей «Микрокосмоса».

Спустя тринадцать лет после выхода в свет рассмотренной школы Барток снова обратился к созданию руководства для обучения фортепианной игре, названного им «Микрокосмосом»¹. Историю этого труда, состоящего из 153 пьес, сам Барток изложил в беседе с будапештским журналистом перед отъездом в 1940 году в США. Он сообщил, что с 1926 года его занимала мысль написать совсем легкую музыку для начального фортепианного обучения; что в двадцатые годы он сделал мало, а с 1932 года активно принялся за работу и закончил ее в 1939 году; что многое он познал по ходу занятий с младшим сыном Петером, который обучался в течение некоторого времени только на пьесах «Микрокосмоса»². По-видимому, на методических идеях, положенных в основу «Микрокосмоса», сказались влияние М. Варро. «У меня,— рассказывал композитор,— был экземпляр (рукописный. — Л. Б.) моей школы для фортепиано с пометками на полях, сделанными m-me Варро; очень многие номера «Микрокосмоса» возникли под воздействием этих замечаний»³. Издатели предполагали дать «Микрокосмосу» подзаголовок: «Фортепианная школа на современном материале». Сам же Барток собственно школой считал лишь первые шестьдесят пьес своего труда и издателям своим писал, что «фортепианной школой является не что иное, как первая часть „Микрокосмоса“»⁴.

Бартоковеды и авторы фортепианно-методических трудов не перестают восхищаться «Микрокосмосом» и не скупятся на дифирамбические характеристики этого издания. Они правы: «Микрокосмос» — беспрецедентное в истории детской и юношеской фортепианной музыки XX века учебное пособие. «По-видимому, — пишет К. Вольтерс, — «Микрокосмос» следует причислить к самым величественным и значительным творениям среди всех фортепианных школ, если вообще называть его школой. Ибо «Микрокосмос» — нечто большее, чем школа; это, если можно так выразиться, концентрация всего музыкально-композиторского искусства, мир, предельно сжатый в малом, о чем и говорит само название произведения»⁵. Дьёрдь Кроо

¹ Bartók B. Mikrokosmos. Klaviermusik von allem Anfang an. Budapest. 1966. Первое издание, с которым я не знаком, вышло в Лондоне у Буси и Хокса в 1940 году. Буквально «Микрокосмос» означает «Маленький мир» (греч.). Но по смыслу точнее было бы перевести — «Мир в малом».

² См.: Уйфалуши И. Бела Барток. Будапешт, «Корвина», 1971, с. 291.

³ Цит. по кн.: Lesznai L. Op. cit., S. 165.

⁴ Цит. по докторской диссертации Л. Гаккеля «Бела Барток и фортепианная музыка XX века».

⁵ Wolters K. und Goebels F. Op. cit., S. 23.

считает «Микрокосмос» «словарем, руководством по музыке XX века» и полагает, что именно с его помощью учащийся сможет подойти к пониманию музыкального языка своих современников¹ «Микрокосмос» именуют «лабораторией бартоковского стиля», «катехизисом музыкального языка нашего столетия», «энциклопедией композиционно-стилевых средств нынешнего времени»...

Барток предпослал «Микрокосмосу» деловое и лаконичное предисловие, в котором изложил задачи и некоторые педагогические принципы издаваемого опуса. Он указал, что от традиционных фортепианных школ «Микрокосмос» отличается «исключительно (! — Л. Б.) тем» («bloss dadurch»), что не содержит «технических и теоретических описаний», ибо такого рода объяснения должны быть предоставлены самому педагогу. По мнению Бартока, первые три тетради предназначены для изучения — без всякого другого материала — в течение первого или двух первых лет работы. Так как, по Бартоку, всякое инструментальное обучение должно опираться на пение (принцип, широко развитый впоследствии в венгерской педагогике, — особенно усилиями Золтана Кодая), то помещенные в «Микрокосмосе» несколько пьес для пения с фортепианным сопровождением (оно исполняется самим же ребенком) не должны встретить трудностей. Цель первых тетрадей — дать детям и подросткам учебный материал, начиная с легчайшего, который был бы упорядочен в прогрессивной последовательности и по возможности охватывал бы все простейшие фортепианно-технические проблемы.

Для облегчения дела к каждой тетради приложены упражнения, которые служат подготовкой к определенному кругу технических задач, встречающихся в той или иной серии пьес. «Не рекомендуется, — пишет композитор, — разучивать упражнения непосредственно перед пьесой, которая содержит ту же техническую проблему; делать это надо несколько раньше» (разрядка моя. — Л. Б.). Барток хочет, чтобы прежде, чем взяться за художественную пьесу, ребенок предварительно накопил известный запас технических навыков. Видимо, для того чтобы сосредоточить мысль ученика на художественных задачах, Барток считает нужным освободить его внимание от технических; поэтому необходимые для данных пьес навыки должны быть освоены «несколько раньше»; в ином случае технические трудности способны занять в сознании

¹ См.: Károly G. Bartók. Mikrokosmos. Budapest, «Qualiton», p. 11 (приложение к пластинкам «Микрокосмос» в исполнении Д. Пастори).

ученика господствующее место. Барток не предполагает, что номера первых тетрадей «Микрокосмоса» будут изучаться один за другим. Больше того, он предостерегает от такого пути: следует сделать выбор, ибо в ряде пьес решается одна и та же проблема, и такой выбор должен быть предоставлен не только учителю, но и самому ученику.

В предисловии содержатся еще несколько важных рекомендаций: заниматься с учеником транспонированием, чтением *prima vista* и несложным транскрибированием простейшего материала (скажем, «перекрасить» тембр путем октавных удвоений, изменить фактуру аккомпанемента). Сам Барток также обращается в «Микрокосмосе» к транскрипциям, перекладывает несколько песен для фортепиано и помещает в пособие вокальный и инструментальный варианты. Отдельные номера «Микрокосмоса» автор советует играть не только на фортепиано, но и на чембало. Не сказался ли в этой рекомендации, несколько необычной для фортепианного учебного пособия, звуковой идеал Бартока и его интерес к тембровому перевоплощению материала в духе мастеров баховской эпохи? Не напомнит ли еще раз совет этот о клавирных корнях бартоковского пианизма?

О многом упомянул венгерский музыкант в предисловии к «Микрокосмосу». Но о самом главном не обмолвился ни словом. Не примем же мы за чистую монету приводившееся утверждение Бартока о том, что труд его отличается от традиционных фортепианных школ «исключительно тем», что не содержит объяснений элементов нотной грамоты и характеристики фортепианно-технических приемов? Конечно же, это — иронический пассаж.

О «самом главном» Барток, на мой взгляд, сказал в другом месте, и сказал скрытно, намеком. Из всех великих музыкантов, живших в течение двух с лишним веков, он выбрал почему-то только двух и именно им отдал в «Микрокосмосе» дань особого уважения: в самом центре его следуют друг за другом две пьесы, одна из которых обозначена инициалами Баха (J. S. B.), вторая — Шумана (R. Sch.).

Почему на пьедестал вознесен Бах? Дух Баха воскрешен в «Микрокосмосе» не только тем, что приемы классической полифонии положены в основу многих пьес, о чем свидетельствуют и сами их заголовки (№ 12 — «Зеркальное отражение», № 22 — «Имитация и контрапункт», № 22 и 25 — «Имитация и обращение», № 28 — «Канон в октаву» и т. д.), и не только тем, что линейность — господствующий принцип в большей части пьес. Не менее существенно другое (на что уже не раз

обращалось внимание в литературе): воссоздана идея баховской инструктивной музыки (в частности, инвенций и симфоний), призванной служить как для того, чтобы стимулировать музыкально-сочинительскую изобретательность учеников, так и для того, чтобы обучать их игре на музыкальном инструменте. Подобно инвенциям, пьесы Бартока — модели, в которых демонстрируются различные приемы композиторской работы над музыкальным материалом. Как и у Баха, так и у Бартока ритмоинтонации и структуры современны: и тот и другой говорят на языке своего времени. Следуя за Бахом, Барток провозглашает «Микрокосмосом» принцип многосторонней музыкальной педагогики: пусть ребенок, играющий этот опус, сам и не будет сочинять музыку, а только ее транспонировать и транскрибировать, но он изучит (если, конечно, педагог умно его поведет), как композитор формует музыкальный материал¹.

А Шуман? Почему именно его инициалы поставлены вслед за баховскими? «Дух Роберта Шумана,— пишет И. Уйфалуши,— воскресает в «Микрокосмосе» повсюду, где фантазия композитора создает характерные образцы на основе разнообразной фортепианной фактуры. Это происходит каждый раз, когда Барток рассказывает о «далеких краях и странах», когда различные звукоряды вызывают к жизни голоса своих народов: в венгерской народной песне, в пьесах, носящих русский, южно-славянский, трансильванский, восточный, индонезийский характер»². В словах Уйфалуши имеется, на мой взгляд, известная доля натяжки: программно-романтических пьес о «далеких краях и странах» в шумановском духе в «Микрокосмосе» почти нет; шумановская, немецко-романтическая фортепианная фактура — редчайшее исключение.

¹ Если выйти за рамки фортепианной музыки, то привлекает к себе внимание тот факт, что в годы, когда Барток приступил к интенсивной работе над «Микрокосмосом» (начало тридцатых годов), другой композитор начал развивать ту же, что и Барток, музыкально-педагогическую идею, правда, с несколько другим акцентом, и, естественно, особыми музыкально-выразительными средствами. Разумею тома «Шульверка» Орфа. Пьесы этих томов — модели, предназначенные для стимулирования детского сочинительства и детского творческого музицирования. «И инвенции Баха,— писал я несколько лет тому назад,— в несколько ином смысле, чем «Шульверк», также являются моделями: ведь баховские педагогические миниатюры предназначены были не только для исполнения, но и для того, чтобы служить образцами полифонического «изобретательства», «выдумки»: (Баренбойм Л. Карл Орф и институт его имени. В сб.: Система детского музыкального воспитания К. Орфа. Л., «Музыка», 1970, с. 15).

² Уйфалуши И. Цит. изд., с. 294.

«Homage à R. Sch [ummann]», полагаю, имеет более глубокий смысл. В середине прошлого века, когда разрыв между ин-структивно-педагогической детской литературой и художественной фортепианной музыкой с каждым годом становился все шире, Шуману суждено было дать педагогической практике альбом проникнутых поэзией пьес, написанных на со-временном для тех лет музыкально-романтическом языке. Не аналогичной ли была одна из сверхзадач, поставленных перед собой автором «Микрокосмоса»? Конечно, она решалась другими ритмо-интонационными и формообразующими средст-вами — стилевыми приемами самого Бартока и, шире, музыки двадцатых — тридцатых годов нашего столетия.

К анализу музыкального языка «Микрокосмоса» я не об-ращаюсь по нескольким причинам: во-первых, аспект моего ис-следования — музыкально-педагогический, а не стилистический; во-вторых, в связи с задачами книги в круг моего внимания входят только первые тетради «Микрокосмоса», а этого недо-статочно для характеристики бартоковских выразительных средств. К тому же язык и конструктивные особенности «Мик-рокосмоса» разобраны уже в ряде исследований¹.

По масштабу, размаху и поставленным задачам «Микро-космос» несравним, конечно, со школой, которую Барток в дни своей молодости создал совместно с Решовски. Однако нетруд-но усмотреть преемственные связи между двумя изданиями. Некоторые идеи, легкими линиями намеченные в школе (и в пьесах Бартока, для нее написанных), в «Микрокосмосе» получили полное и многостороннее воплощение. Имею в виду как музыкально-композиционные моменты (в частности, ладо-вые, мелодические, ритмические, конструктивные), так и мето-дические принципы (во многом они обусловлены, как отмеча-лось, музыкально-эстетическими взглядами композитора).

О нескольких педагогических задачах и сверхзадачах «Мик-рокосмоса», на которые в прямой или косвенной форме обра-тил внимание сам Барток, шла уже речь. Дополним сказанное тремя замечаниями.

Во-первых, как и в школе Бартока — Решовски, в «Микро-космосе» на практике проводится мысль о том, что ребенка, начинающего обучаться игре на фортепиано, следует длитель-ное время воспитывать на полифонии, на линейности.

Во-вторых, в «Микрокосмосе» (как и в школе, но, пожалуй, дольше) первоначальную работу с учеником Барток строит

¹ Из последних — в содержательной статье Л. Г а к к е л я «„Микрокосмос“ Белы Бартока». — В сб.: Вопросы фортепианной педагогики, вып. 4. М., 1976.

только на позиционной игре: используются разные пальцевые и кистевые технические приемы, позиции перемещаются вдоль клавиатуры, но подкладывание 1-го пальца впервые вводится только после того, как две трети номеров рассматриваемого опуса уже пройдены,— в № 98 (пьеса так и называется «Подкладывание»).

В-третьих, мысль о том, что на начальном этапе следует проводить обучение только на музыке, современной по своему интонационно-ритмическому языку и композиционной структуре, в школе Бартока — Решовски в прямой форме высказана не была. Там на это указывало само расположение материала. В «Микрокосмосе» же идея эта не только с большой настойчивостью проведена на практике, но и высказана в прямой форме. Другие пьесы, кроме тех, которые включены в «Микрокосмос», рекомендуется играть одновременно с бартоковскими, лишь начиная с четвертой тетради этого издания (в качестве примера приводятся пьесы из «Нотной тетрадки Анны-Магдалены» Баха и этюды Черни). Характерно, что даже простейшие, элементарные упражнения, помещенные в приложениях к каждой тетради «Микрокосмоса» (за исключением одного номера) отличаются от традиционных экзерсисов ладовым своеобразием.

Со дня выхода в свет первого издания «Микрокосмоса» прошло свыше трех десятилетий. Восхищение этим беспримерным учебным пособием с каждым годом возрастает. В разных странах увеличивается и число его приверженцев, и многие из них сошли бы, вероятно, на том, что к бартоковскому опусу можно отнести слова поэта, пусть и велеречивые:

И кто бессмертье хочет пить
Из мимолетного фиала,
Тот микрокосма изучить
Спеши кипящие начала!

Но изолированно от другой музыки для детей первые три тетради «Микрокосмоса» обычно не проходят. И действительно, должно ли сегодня в течение полутора — двух лет (срок длинный!) обучать ребенка на пьесах только одного автора, как бы даровит он ни был и как бы удачно ни отразил в «малом» музыкально-выразительные средства определенного периода XX века? Жизнь внесла свои коррективы: в педагогической практике одновременно с первыми тетрадями «Микрокосмоса» изучается музыка другого характера и других стилей, в том числе и современных. Правы ли педагоги? На мой взгляд, правы, если, конечно, в ряд с пьесами из «Микрокосмоса»

не ставится музыкально-инструктивный суррогат, угождающий своей «красивостью» и «привычностью» нетребовательному вкусу.

По поводу «Микрокосмоса» высказываются сегодня и критические суждения, всегда, правда, сопровождаемые почти-тельными реверансами. Одним не хватает в первых тетрадах жанровых и программных пьес, и они полагают, что в «Микрокосмосе», в отличие от сборника «Детям», Барток не принял во внимание психологию ребенка и особенности детского музыкального восприятия. По их мнению, маленький Петер Барток, обучая которого композитор проверял свою работу, не мог служить эталоном, ибо с младенчества рос в атмосфере венгерских и специфически бартоковских ритмоинтонаций. Другие задаются вопросом, обязательно ли приучать слух ребенка к звуковым резкостям, обусловленным линейной и полифонической техникой и особенностями языкового мышления композитора? Третьи полагают, что некоторые пьесы «Микрокосмоса» сухи и радости детям не доставят. По мнению четвертых, в ряде случаев композиторская выдумка взяла верх над педагогической направленностью.

Разберемся в этих критических откликах. Тот, кто утвердился в убеждении, что для детей надо писать только программно-изобразительную музыку и что языковые трафареты предпочтительнее для них, чем языковая свежесть,— мало что поймет в «Микрокосмосе» и с кисло-самодовольной миной от него отвернется. Но не о них должна идти речь, а о тех, кто в самом замысле «Микрокосмоса» не заметил или не понял весьма существенной особенности: Барток, умевший столь ярко и сочно писать жанровые и программные пьесы для детей, в «Микрокосмосе» пошел по несколько иному пути и поместил в нем наряду с характерными пьесами и своеобразные этюды (пользуясь терминологией XVIII века, их можно было бы назвать *essercizi*, *studii*, *Übungen*), цель которых не только обучить владению инструментом, но расширить слуховой кругозор и объяснить элементы композиторского ремесла — «как и какими средствами создается музыка». И расположения номеров следует этому принципу: за инструктивными пьесами-этюдами, на материале которых ребенок овладевает теми или иными выразительными приемами, следует характерная пьеса, которая, по справедливому замечанию Л. Гаккеля, «воспринимается как художественное преломление только что освоенных средств».

А детская радость, о которой говорят критики «Микрокосмоса»? Доставят ли ее пьесы-этюды (которые, по мысли Бар-

тока, должны выборочно проходиться с ученикамн)? Тут мы подходим к очень важному вопросу — к вопросу об учителе. Его роль всегда велика, при работе же по такой школе, как «Микрокосмос», вдвойне велика и ответственна. Все от него зависит, все в его руках. Обладает он достаточным кругозором, знаниями и темпераментом, сумеет помочь ученику услышать процессы, происходящие в музыкальном «микромире», и «влюбить» его в красоту новых формообразующих средств,— и дело сделано: ребенок смело входит в новый для него мир, где на каждом шагу его ждет радость открытий. Не сумеет педагог этого сделать, и все в «Микрокосмосе» станет для ребенка серым и томительно скучным.

По-видимому, к началу послевоенных лет даже на родине Бартока «Микрокосмос» (имею в виду первые тетради) в качестве пособия, которое используется как целостный курс, в практику педагогической работы не вошло. Школа Бартока — Решовски, внесшая для своего времени много нового в детскую фортепианную педагогику, к середине столетия устарела. Создалась ситуация, которую известный венгерский композитор Режё Шугар на Московской конференции ИСМЕ («Круглый стол композиторов») охарактеризовал следующими словами: «Около 1946 года большинство наших композиторов приступило к тому, чтобы продолжить начатый двумя мастерами (Белой Бартоком и Золтаном Кодаем.— Л. Б.) путь и обеспечить все виды музыкального воспитания подходящим современным материалом. Наши школы игры на музыкальных инструментах были большей частью устаревшими. Они создавались по заграничным образцам или были переведенными заграничными изданиями. Они не давали необходимой подготовки для понимания и усвоения музыкального языка XX столетия. Поэтому одной из самых первоочередных задач было составление различных школ игры на музыкальных инструментах. Среди них первой возникла школа игры на фортепиано».

Речь шла о «Фортепианном букваре» Эрны Чёвек, опубликованном в 1946 году. Ознакомиться с «Букварем» я не имел возможности. Судя по характеристике этой школы в печати¹, в основу ее был положен венгерский фольклор, притом не столько распевные мелодии, требующие связного исполнения,

¹ См.: Irsai V., Szávol M., Veszpérmi L. Musikunterricht in der Unterstufe. — In: «Musikerziehung in Ungern», op. cit., S. 209, 210.

сколько детские игровые песенки, построенные на нескольких звуках с частым повторением одних и тех же тонов и предназначенные для речитации *pop legato* и игровых движений под музыку. Объяснение длительностей опиралось на естественное чередование в такого рода песенках восьмых и четвертей, а не на расчленении целой ноты на меньшие части. Преимущественное внимание уделялось воспитанию самостоятельности рук, а не обучению игре в параллельном или зеркальном движении. Пьесы для сборника были написаны видными венгерскими композиторами.

Спустя два десятилетия «Букварь» был коренным образом переработан автором, и в 1966 году Эрна Чёвек выпустила новую «Школу фортепианной игры»¹.

Между двумя датами — временем издания «Букваря» и опубликования школы — в венгерской детской музыкальной педагогике произошли события огромного значения: во-первых, музыкальным воспитанием, организованным по единым методическим принципам и учебным планам, были охвачены все дети и подростки, начиная с детского сада и включая все классы общеобразовательной школы; и, во-вторых, в основу этих принятых государством принципов были положены идеи Золтана Кодая, который «разработал применяемую ныне в Венгрии форму релятивной сольмизации как общедоступного, наиболее демократичного метода овладения навыками чтения нот, музыкального диктанта и чистоты интонирования»².

Приступая к анализу примечательной — по методическим идеям и по музыкальному материалу — школы Чёвек, об этой реформе венгерского музыкального воспитания забывать нельзя.

Выделю несколько принципов, положенных в основу рассматриваемого руководства.

Релятивная сольмизация и фортепианное обучение. Впервые в учебном пособии по фортепианной игре к проблеме относительной сольмизации обратилась в двадцатых годах Ф. Лебенштейн, и ее труд, построенный на учении «Тоника-до», был уже разобран³. Чёвек идет своей дорогой: она использует ре-

¹ Cz ö v e k E. Zongoraiskola I. Aszerkesztésben közreműködött. Dob-say Láslo. Budapest, Zeneműkiadó, 1966.

² Из доклада Тибора Шараи на Московской конференции ИСМЕ.

³ См. в настоящем издании с. 120 и дальше.

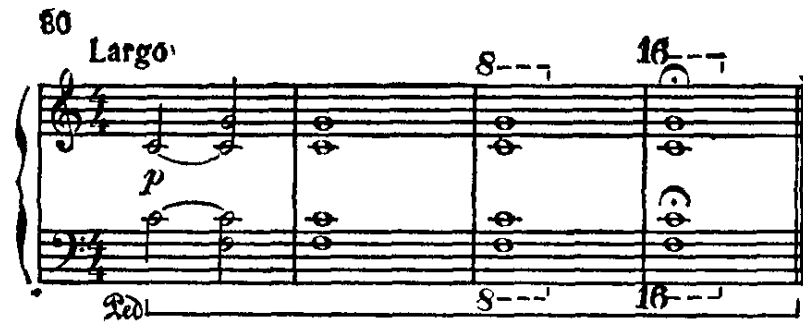
лятивную систему Кодая (отличающуюся от немецкой прежде всего вниманием к разнообразным ладам); к тому же, если иметь в виду фортепианное обучение, венгерский педагог далек от ортодоксии и доктринерства, которые нет-нет, а дают себя знать у Лебенштейн. В конце концов, по школе Чёвек может обучать музыкант и не признающий релятивную сольмизацию. Правда, тут должна быть сделана оговорка: ему придется пройти мимо первого раздела школы. А между тем раздел этот, в большей своей части состоящий из венгерских детских игровых песен напевно-декламационного характера, интересен.

К фортепианной работе с ребенком Чёвек приступает с прочтения-проигрывания одним пальцем (каждой руки в отдельности и чередуя в одном примере правую руку с левой) простейших коротких ритмических построений, состоящих из четвертей, восьмых и четвертных пауз. На каких именно клавишах будет воспроизведен ритм — безразлично. Ибо в данном случае только ритм — первооснова музыки, — его прочтение, выполнение, переживание находится в сфере внимания педагога.

Вслед за такого типа упражнениями следуют уже упоминавшиеся «Игровые песни». Они приводятся в школе в релятивной записи: под соответствующей ритмической группой помещены относительные сольмизационные слоги мелодии и слова песен. Приступая к фортепианной игре, венгерский ребенок, занимавшийся в детском саду или общеобразовательной школе, уже знаком с такого рода записью. Только теперь ученик должен не спеть, а сыграть ее, начав с любой клавиши (ведь относительная запись высоту не указывает!). Таким образом, транспонируя песенки, ребенок осваивает и расположение клавиш.

И Лебенштейн как будто начинала работу с детьми сходным путем. Но различие между нею и Чёвек существенно: первая не выходит в начале занятий за пределы ступеней мажорной тоники и квадратных структур, вторая сразу вводит в мир элементарной модальности, тонких смен опорных звуков и разных по оттенкам «завершенности» попевок, в мир не только симметричных, но и асимметричных мелодических построений.

За игрой одним пальцем следует игра двумя и тремя, а затем пятипальцевые позиции (об их характерных особенностях речь впереди), переносы квинтовых последований (1—5-й пальцы) вдоль клавиатуры и даже первое задание из серии «Поиски звучаний» (к ним мы еще вернемся):



Почти сразу же Чёвек вводит абсолютные названия звуков (может ли быть по-иному при обучении фортепианной игре?) и абсолютную нотацию. Она прямо начинается с «чтения нот с листа» (разных интервалов — с длинными остановками на каждом втором звуке — от ноты c^1 вверх — правой рукой, вниз — левой). Чтение облегчено тем, что оно происходит внутри позиции, что расставлена аппликатура и что все время повторяется нота «отсчета» — c^1 .

Использован принцип одиннадцатилинейной системы Буркарда? Как будто так. Вместе с тем Чёвек вовсе не хочет надолго закрепить в сознании ребенка представление, будто запись для правой руки всегда строится от c^1 вверх, для левой — всегда от этой ноты вниз. Вот почему она вносит в сознание ребенка «элемент сомнения», который ведет к познанию функции ключей. К примеру, мелодия (почти вся в первой октаве, последние же два звука — в малой) записывается на двух нотоносцах следующими двумя способами. Сначала она нотуется для правой руки на верхнем стане и лишь две последние ноты (они записаны на нижнем стане в басовом ключе) берет левая рука, а потом происходит «метаморфоза», и ключи меняются своими местами на нотных станах — ту же мелодию в скрипичном ключе играет левая рука (нижний нотоносец), а ее, мелодии, две последние ноты в басовом ключе — правая рука (верхний нотоносец). Сопоставление таких записей должно привести ребенка к самостоятельному выводу о значении ключей.

А о релятивной сольмизации автор забывает? Дальнейшая запись относительными слогами прекращается? Вовсе нет! Слоги эти продолжают служить напоминаниями и ориентируют слух ребенка, привыкшего к такой сольмизации. В ряде случаев ладовый слог проставляется над первой нотой мелодии или пьесы, и это указание должно послужить для слуха чем-то вроде «ладового компаса». Если, допустим, в пьеске тот же материал проводится в двух тональностях, один и тот же ладовый слог ставится, естественно, над звуками разной высоты.

Иной раз Чёвек поступает и так: мелодия песенки, которую ребенок играет и поет, приводится в абсолютной нотации, а партия сверхпростейшего аккомпанемента — в релятивной записи, которую сам ребенок расшифровывает¹.

81

Позиционная игра. Как и авторы многих других школ, Чёвек — сторонница позиционной игры на начальной стадии обучения. И в ее учебном руководстве мелодии и аккомпанементы расположены внутри клавиатурного пространства, ограниченного, как правило, квинтой; иной раз позиция несколько расширяется (но, конечно, без подкладывания 1-го пальца); сами позиции порой «сдвигаются» вдоль клавиатуры... Чуть ли не впервые подкладывание используется в самом конце школы в аккомпанементе к пьеске Эндре Черка (весьма любопытная форма для начала тренировки в подкладывании 1-го пальца!):

82 лев. р.

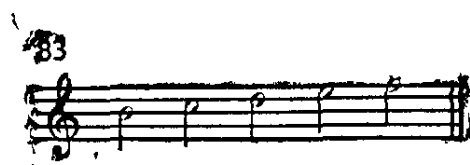
Если, говоря о школе Чёвек, я еще раз привлекаю внимание к позиционной игре, то только по одной причине для того чтобы отметить, как непохожи помещенные в этом пособии «позиционные мелодии» на привычные инструктивные пятиклавишные построения, которые без труда можно встретить во всякого рода учебных руководствах «бейерофилов» и «ганнофилов» разных эпох.

¹ Здесь и в дальнейшем указываются принятые у нас в последние годы слоговые обозначения ладовых ступеней

Е	ЛЕ	ВИ	НА	ЗО	РА	ТИ
I	II	III	IV	V	VI	VII

Чёвек широко использует в школе номера из «333 упражнения для чтения [нот]» З. Кодая¹, которые ребенок должен исполнить или, точнее, сыграть с листа (одни — правой рукой, другие — левой). Эти «позиционные мелодии» несложны по ритму и по структуре. Известную выразительность им придает простейшая ладовая организация (пентатонического характера), к которой привлекает внимание проставленный в начале каждой мелодии сольмизационный слог.

Вот, к примеру, упражнения для правой руки. Напоминается исходная позиция руки:



А затем ребенок читает с листа два ладово-окрашенных упражнения² разной структуры (в первом случае — 2 + 2 + 4, во втором — 3 + 3 + 3 + 3):



В пределах пятиклавишной позиции в первом примере отсутствует *ти* (звук *cis*), во втором *на* (звук *es*).

А вот пример повышения и понижения ступени (в данном случае меняется ладовое наклонение) в пределах такой же позиционной игры:

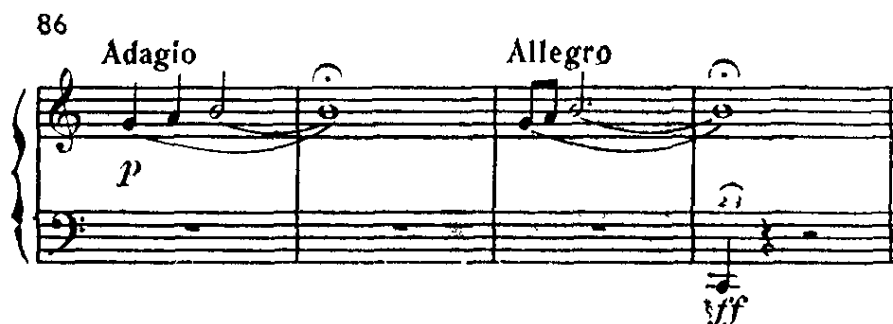


¹ Kodaly Z. 333 olvasóggakorlat. Budapest, Magyar Könyvkiadó, 1943.

² Для того чтобы помочь читателю, незнакомому с релятивной сольмизацией, над нотами в квадратных скобках проставлены несколько дополнительных сольмизационных слогов.

О репертуаре. Следуя заветам Бартока и Кодая, Чёвек не пошла ни на какое снижение художественных требований по отношению к инструктивным пьесам и, как правило, отобрала для школы хорошую музыку (двухголосные пьесы) современных венгерских композиторов¹. Правда, тут не часто встретишь ладовую характерность и своеобразие мелодического членения, которые так впечатляют во многих миниатюрах Бартока. И еще одно замечание: при подборе материала Чёвек не уделила внимания метроритмическому разнообразию. Асимметричных размеров совсем мало, и на протяжении школы (за единичными исключениями) царят только две длительности — четверти и восьмые.

Скупо, особенно в первой половине школы, используются специфические исполнительские средства — артикуляция и динамика. Характерно, что Чёвек сначала обращается к фактурной динамике (изредка повторяющиеся октавные удвоения, усиливающие звучность, как в № 125—147), затем к контрастной динамике (и то и другое — клавирные традиции!). Примером пьески, преследующей цель привлечь внимание ребенка к динамике, может служить «Пугало»:



В школе встречаются два типа пьес, которые не часто включают в такого рода издания.

Один из них — песни, аккомпанемент к которым играет сам ученик. Их, к сожалению, мало. Пример уже приводился². Стоит обратить внимание, с какой постепенностью автор школы вводит аккомпанемент к песне: сначала — ритмическое безвысотное сопровождение, которое отстукивает левая рука, затем — отдельные повторяющиеся звуки на фортепиано, разделенные паузами, и наконец, — последовательности из нескольких нот...

¹ Произведений других современных авторов в школе почти нет. В самом конце — пять пьес композиторов XVIII века.

² См. с. 191.

Другой тип миниатюр (швейцарский педагог Хайлбут называл их в своей школе «Ритмическими пьесами»¹ и, возможно, позаимствовал у Чёвек) таков: в фортепианную пьесу включают легкие стучащие удары по крышке инструмента, притопы или хлопки в ладоши, которые преследуют разные цели: в одном случае — помочь прочувствовать паузу на сильной или какой-либо другой доле такта, в другом — внести выразительный «шумовой» штрих в мелодическую линию, в аккомпанемент или в «драматургию» пьески...

По-видимому, одна из главных задач, которую уже на начальном этапе обучения поставила перед собой Чёвек, заключалась в том, чтобы повести ребенка от венгерской народной песни и, частично, через новые обработки венгерского фольклора к выразительным средствам современной музыки. С этой целью она помещает в школе много сольных и ансамблевых пьес в остром полифоническом (или гармоническом) одеянии. Вот один из простейших примеров — двухголосная пьеска «Параллельные сексты»:



В этой связи обращает на себя внимание само расположение номеров в школе: пьесы, непривычные и острые по языку, Чёвек часто помещает между миниатюрами, отличающимися «уравновешенной» гармонизацией. Автор пособия исходит, видимо, из убеждения, что одно должно дополнять, а не исключать другое, что на фоне «спокойного» рельефнее выступит «резкое», что в окружении «терпкого» лучше усвоится «умеренное», — короче говоря, что такие сопоставления позволят ребенку почувствовать и понять прелесть разных средств оформления музыкального материала.

Особое место в рассматриваемом руководстве занимают короткие номера под названием «Поиски», время от времени по-

¹ См. с. 171.

являющиеся на страницах школы. Представление о них могут дать следующие примеры:

88

The image shows three musical staves. The first two staves are in treble clef and the third is in bass clef. They contain piano exercises with various dynamics such as *p* and *pp*. The first staff has a marking "и т. д." at the end. The second staff has a marking "и т. д." at the end. The third staff has a marking "ред." at the beginning.

В упоминавшейся уже статье «Музыкальное обучение на первой ступени» В. Иршай, М. Чаван и Л. Веспреми, ссылаясь на автора школы, пишут: «Эрна Чёвек убеждена, что такого рода пьесы прежде всего служат для того, чтобы развить чуткий слух и чуткие пальцы. Звуки следует играть в специально подобранном медленном темпе очень тихо, мягким прикосновением к клавише, так, чтобы получить возможность сосредоточенно вслушиваться в последовательность тонов и в их одновременное звучание. Благодаря такого рода миниатюрам и многочисленным другим пьесам автор школы, по его словам, намеревается «поколебать (в сознании ребенка. — Л. Б.) засилье семиступенности»¹.

Загадки. Так Чёвек именует некоторые творческие (сочинительские) задания, которые получают ученики: закончить мелодию, заполнить в ее середине пустые такты, сыграть второй голос в «зеркальном отражении»... Такие «загадки» помещены

¹ Musikerziehung in Ungarn... S. 211.



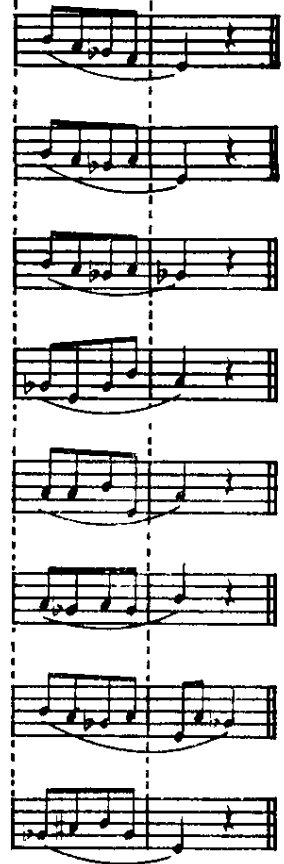
то тут, то там в разных местах первой части школы. Во многих других учебных пособиях по музыке, в которых иногда даются такого типа задачи, они предусматривают одно единственное решение, одну «отгадку» (скажем, закончить незавершенное только тоникой или обязательно взять предполагаемые составителем звуки таких-то ступеней...) «Загадки» же Чёвек предоставляют ребенку известный простор для ответа

Обратимся к одной из «загадок» (я приписал к ней несколько разных по качеству ответов):

Первая «разгадка», естественно, плоха: она свидетельствует о том, что ребенок не почувствовал прелести лада с пропущенной ступенью и решил задачу, по существу говоря, механически последовательно нажал одну клавишу за другой. Все же остальные варианты «отгадок» (и множество других) ученик, проявив инициативу, без большого труда сам найдет, если, конечно, слух его приучен к разнохарактерной выразительности простейших ладов и смещающихся опорных звуков мелодии. Естественно, что в живой педагогической работе разные версии ответов-«отгадок» должны быть с учеником проанализированы. Как педагог я вовсе не ужаснулся бы, если бы ребенок вышел за пределы лада и вопреки ладовой логике сыграл ту «разгадку», которую я поместил последней

Остановился я на всем этом, чтобы подчеркнуть, сколь многому можно научить ребенка на самом элементарном при условии, что на уши его усилиями педагога не надеты «шоры».

Сопоставления Композиционный прием ладогармонической и фактурной «перекраски», который широко применял Барток, Чёвек использует в отобранной ею музыке в дидактических целях помочь ребенку путем сравнений услышать и понять, как «делается» музыка, как из того же материала



формируется разное и как благодаря этому меняется выразительность. Разумеется, такой путь работы указывает также ребенку, как войти в мир сочинительства.

Примеров «перекраски» в школе Чёвек — тьма.

В иных случаях можно встретить такое манипулирование материалом, которое «перекраской» в прямом смысле этого слова не назовешь. Скажем, № 59—63 представляют собой шесть (!) разных версий изложения и распределения между руками одной и той же мелодии, почти что вовсе не меняющейся по своим ритмоинтонациям. Но разная манера игры (вплоть до мартеллатной) всякий раз вносит в нее новый выразительный штрих.

А вот пример внесения простейшим способом с помощью меняющегося сопровождения едва приметного нового красочного оттенка в неизменную мелодию (привожу в виде эскиза):

90

мелодия

1-й вариант
сопровождения

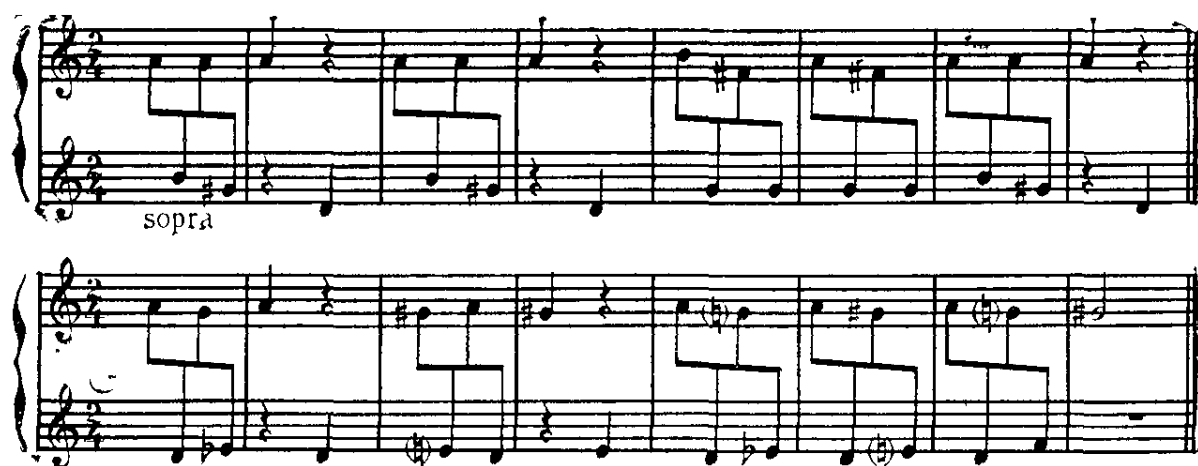
2-й вариант

3-й вариант

Иной раз имеет место сопоставление нескольких версий перекраски-варьирования мелодии:

91

soprā



Нарушу хронологический порядок изложения и ненадолго обращусь к концу пятидесятых годов. За несколько лет до школы Чёвек (в основу которой был положен, как отмечалось, существенно переработанный «Фортепианный букварь» 1946 года) вышла в свет школа Дьёрдя Кальмана, Антала Мольнара и Ирен Сен¹. Детального разбора это учебное руководство не заслуживает. Оно эклектично и являет собой нередкий пример время от времени создаваемых школ, в которых причудливо сочетаются никак, на мой взгляд, не совместимые составные части: во-первых, устаревшая методика работы с ребенком (тут и разрезание кружка, символизирующего целую ноту, на сегменты, которые должны дать представление о половинной, о четверти и о восьмой; тут и «постукивание» пальцем по отдельным белым клавишам при соприкосновении или удерживании другими пальцами остальных четырех клавиш; тут и обучение навыкам «певучей игры» целыми нотами на белых клавишах...); во-вторых, небольшое количество хороших пьес, частично построенных на венгерских национальных ладах (XXII раздел школы); в-третьих, привычный набор этюдов и пьес от Черни до канонов Кунца — Бюлова и от Гурлита до Тоха. Словом, без риска пройти мимо чего-то примечательного, можно, перелистав страницы этой школы, предать ее забвению.

В том же году, что и учебное пособие Эрны Чёвек, вышла из печати первая часть другой школы для начинающих². Ее авторы (Ф. Мария Кашай, Лайошне Хернади, Аладорне Ко-

¹ Kálman G., Molnár A., Senn I. Zongoraiskola kérdok számára. I Füzet, II Füzet. Budapest, Zeneműkiadó, 1957.

² Kassai F. M., Hernádi L., Komjáthy A., Máthé M., Inzelt V. Katalin. Zingoraiskola, Budapest, I Zeneműkiado, 1966; II, Editio Musica, 1967.

миати, Миклошне Матэ и Инсельт Каталин) — опытные и известные педагоги, воспитавшие, как отмечалось в венгерской печати, «ряд выдающихся пианистов», — стремились ввести в широкий обиход методы обучения, опробованные ими на практике. Один из основных принципов — равновесие музыкального и технического воспитания, и принцип этот проводится весьма последовательно. Конечно, работа с ребенком начинается с развития слуха, пения мелодий, подбирания и транспонирования. Обучение нотной грамоте опирается на три ориентира — «басовое фа», до между двумя нотами и «скрипичное соль». Ориентиры эти, напечатанные в начале школы красным цветом среди черных нот, хорошо выделяются и запоминаются. Попутно следует заметить, что авторы и в дальнейшем различными средствами полиграфии выделяют то, к чему нужно, по их мнению, привлечь внимание и что требуется удержать в памяти. Советы, которые даются ученику, — немногочисленны и лаконичны. Полезны простейшие «гимнастические» упражнения пальцев, подборание мелодии одним, потом двумя пальцами, транспонирование некоторых пьес на полтона вверх и вниз, предварительная проработка новых ритмов путем отстукивания двумя руками нот разной длительности, ряд фортепианно-технических упражнений... И в рассматриваемой школе уделяется внимание позиционной игре (но, главным образом, на клавишах мажорного и минорного пятизвучий и без той модельной гибкости, которую проявляет, пользуясь этим клавиатурным пространством, Чёвек). Но самой позиционной игрой авторы пользуются значительно свободнее, чем составители многих других фортепианных руководств, и довольно скоро тем или другим способом выходят за пределы квинтовой «площади». Правда, М. Кашаи, Л. Хернади и другие к линейным фигурам, требующим подкладывания 1-го пальца, почти не обращаются и лишь в самом конце второй тетради помещают таблицу нескольких гамм (с малым количеством ключевых знаков). А вообще-то говоря, линия технического продвижения в этой школе подымается вверх круче, чем у Чёвек. Не потому ли, что в круг интересов авторов не вошли ни «Загадки», ни «Поиски», ни «Сопоставления (перекрашивания)», о которых говорилось при разборе труда Чёвек?

Если уж сопоставлять школу пяти авторов со школой Чёвек, то не составит труда заметить, что в методических приемах последняя смелее и не отказывается от нелегких экспериментальных путей (это проявилось, в частности, и в привлечении релятивной сольмизации к фортепианному обучению). Авторский же коллектив рассматриваемой школы стоит на

более умеренных позициях и предпочитает опереться на устойчивое и проверенное. Тут дает о себе знать известная осторожность и осмотрительность, но вовсе не педагогический консерватизм — его и в помине нет!

Как явствует из сказанного, школу пяти авторов новаторской не назовешь. Но это интересное и умное учебное пособие — прежде всего потому, что построено на очень хорошей музыке. Современное соседствует в школе с классическим. Подавляющая часть материала специально написана для школы современными венгерскими авторами. Анализировать и описывать помещенные в ней музыкальные сочинения нет ни смысла, ни возможности. Укажу лишь, что на пьесах сказался исторически сложившийся венгерский национальный опыт и что в ряде миниатюр сохранены и развиты бартоковские традиции — модальное разнообразие, особенности структурного строения и метrorитмической организации. И вместе с тем многие из пьес написаны на музыкальном языке второй половины века и ведут к пониманию именно этого языка. Стоит, пожалуй, добавить, что сказанное относится не только к художественным пьескам, но и к «прозаическим» детским этюдам. Примером может послужить этюд Поля Кадоша:

92
Allegramente

Французские школы

Среди немногих руководств для обучения фортепианной игре начинающих, которыми Люсет Декав (профессор Парижской высшей национальной консерватории) в недавно вышед-

ученик пройдет основательную техническую подготовку на материале упражнений (их характер после приведенного примера не требует дополнительной обрисовки), ему будет позволено войти в мир музыки. Живучими оказываются схоластические методы фортепианного обучения!

Нарушу здесь хронологический порядок и назову другую французскую школу, вышедшую в самом конце шестидесятих годов и в принципиальном отношении мало чем отличающуюся от только что разобранных пособий. Речь идет о школе Гюи Лассона (ученика Ива Ната) «Метод подготовки пианистического механизма»¹. И эта школа состоит почти из одних экзерсисов, по своему характеру сходных с упражнениями И. Казиньера и Жак-Дюпона. Лишь в конце этого руководства в виде приложения помещены десять легких пьес и обработок (весьма ординарных) самого Лассона.

К написанию фортепианных школ для детей крупнейшие артисты XX века обращались крайне редко. Тем больший интерес должна вызвать школа для начинающих, созданная выдающейся французской пианисткой, педагогом и музыкально-общественной деятельницей Маргаритой Лонг в последние годы ее жизни².

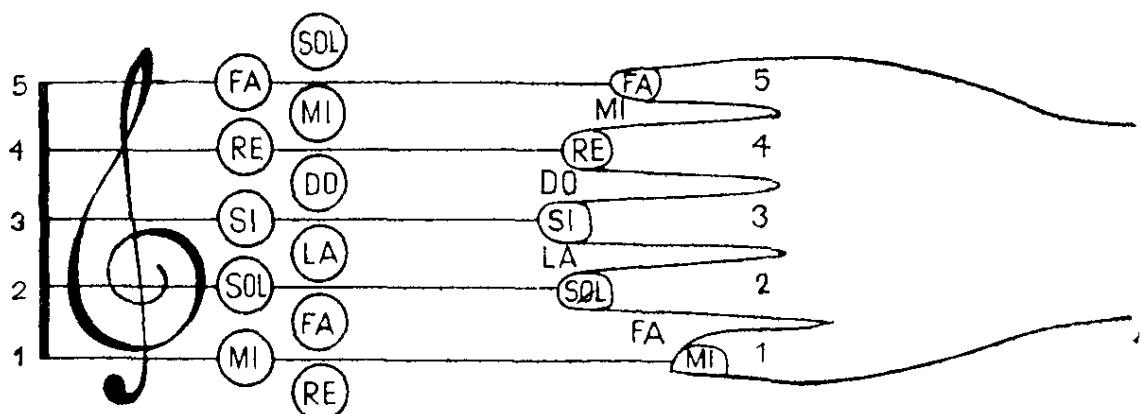
Но школа эта, взятая в целом, разочаровывает. До чего же традиционно консервативным оказывается нередко педагогическое мышление даже самых интересных и умных исполнителей, когда дело касается детского обучения! Почему-то самым совершенным многие из них почитают, по-видимому, только тот путь, который сами прошли в детстве.

А путь этот — и тут мы последуем за школой М. Лонг — в своих общих чертах хорошо известен. Он начинается с сообщения ребенку некоторых технических сведений о звуках, об их высоте и длительности. Затем ученика знакомят со скрипичным и, чуть позже, с басовым ключами. Замечу попутно, что здесь М. Лонг обращается к мало знакомому у нас, но во все не новому способу запоминания месторасположения нот на нотоносце (привожу мнемонический рисунок: «правая рука —

¹ L a s s o n G. Méthode de mécanisme préparatoire du pianiste. Paris, Edition Rideau Rouge, 1969.

² L o n g M. La petite méthode de piano. Paris, Edition Salabert, 1963.

«скрипичный ключ»; аналогично строится и другой рисунок («левая рука — басовый ключ»)



После этого изучается строение клавиатуры. Далее следует постановка рук (позиционная) и упражнения, записанные целыми и половинными нотами (некоторые из них ученик играет под аккомпанемент педагога). Указывается, что эти экзерсисы или мелодии типа экзерсисов нужно одновременно с игрой сначала сольфеджировать, потом ограничиться только названием извлекаемых звуков и, наконец, громко высчитывать их. За всякого рода пятипальцевыми упражнениями идут двойные ноты, в том числе и секунды, как, скажем, в таком этюде:



Долго, очень долго ребенок тренируется в пределах одной лишь белой клавиатуры. Упражнений (многие из них полезны) в школе значительно больше, чем пьес. Систематика продвижения ученика определяется, главным образом, постепенно усложняющимися фортепианно-техническими трудностями...

М. Лонг проходит мимо всего нового, что внесла в обучение детей передовая методика XX века, и, осознавая это или не осознавая, утверждает своей школой тезис, характерный для педагогики далеких прошлых лет: «Учу и буду учить, как меня когда-то обучали».

Но М. Лонг, искусство которой создало эпоху во французском пианизме, не могла не вспомнить, что она-то сама сфор-

мировалась как музыкант и художник, интерпретируя музыку, которую писали ее современники, и общаясь с такими композиторами, как Форэ, Дебюсси и Равель. И это, думается мне, явственно сказалось в подборе репертуара для детей и придало школе индивидуальный колорит. В ней почти нет обработок народных и детских песен, совсем нет классической музыки и вообще произведений прошлых лет. М. Лонг последовательно проводит идею, которую она декларирует в предисловии к школе: «Я считаю нужным, чтобы ребенок с самого же начала вступил в контакт с музыкой своего времени». По ее просьбе видные французские композиторы (среди них такие выдающиеся мастера, как Дариус Мийо, Франсуа Пуленк, Жорж Орик, Андре Жоливе, Анри Дютийё и другие) написали пьесы специально для рассматриваемой школы. Ряд номеров принадлежит, по-видимому, самой М. Лонг.

Не все удалось авторам, и некоторые пьесы не выходят за рамки острогармонизованных этюдов. Некоторые произведения (например, «Рок-н-ролл» Жана Франсуа или «Маленький марш» Жоржа Орика) технически сложны и недоступны ребенку на начальной стадии обучения. Но большая часть пьес соответствует уровню развития ученика и хороша по своим художественным качествам: в одной («Petite gondole» Ф. Пуленка) — выразительная мелодическая линия, подвергающаяся тонким звуковысотным модификациям при неизменной ритмической основе, сопоставление регистров, много «воздуха»; в другой пьесе («Le Carillon de Vendôme» Даниэль-Лезюра), построенной на популярной мелодии, красочный перезвон колоколов достигается относительно несложными средствами; в третьей («Claudipèrie» Пьер-Петита) — характерная и при этом очень естественная смена размеров; в четвертой...

Нет нужды перечислять и описывать пьесы, помещенные в школе. Они, к сожалению, занимают по сравнению с упражнениями непропорционально малое место. Но большая часть пьес современна по своему музыкальному языку и в то же время питается традициями французской композиторской школы.

Начиная с 1967 года, в Париже стала выходить в свет отдельными выпусками новая школа Мадлен и Жинет Мартено «Живое обучение фортепианной игре»¹. Это пособие по своим

¹ Méthode Martenot L'étude vivante du piano Technique liée à l'interprétation par Madeleine et Ginette Martenot. Paris, Henry Lemoine et C^{ie} Tome I, degré préparatoire, 1967. Volume II A, degré élémentaire, 1968. Volum II B, degré élémentaire, 1970.

методическим положениям и по своей структуре существенно отличается как от остальных французских фортепианных школ, так и от учебных руководств, изданных в других странах. Естественно, что эта новаторская работа, пытающаяся «расшатать» некоторые из «незыблемых» устоев детского фортепианного обучения, требует детального критического рассмотрения.

Французский педагог Морис Мартено (ныне профессор Парижской консерватории и руководитель созданной им школы), имя которого приобрело широкую известность благодаря изобретенному им в двадцатых годах электронному инструменту «Волны Мартено», разработал новые принципы музыкального воспитания детей, которые изложил в своей книге¹ и в докладе, прочитанном на Международной конференции ЮНЕСКО в Брюсселе². На основе этих принципов М. Мартено написал учебное пособие по курсу сольфеджио³ и по курсу начального обучения чтению нот⁴, а также составил серию вспомогательных детских музыкальных игр⁵.

Опираясь на метод Мориса Мартено, его сотрудницы Мадлен и Жинет Мартено⁶ приступили к созданию всеобъемлющей фортепианной школы, которая рассчитана на ряд лет обучения и последний выпуск которой, судя по опубликованному проспекту, должен быть посвящен всестороннему освоению современной фортепианной музыки (включая сюда специальную фортепианно-техническую подготовку, чтение с листа за инструментом и одними лишь глазами, изучение ладов, гармонии и ритмики музыки XX века, «импровизацию в ладах, встречающихся у Дебюсси, Равеля, Стравинского, Русселя, Мессиана и Жоливе», и другое). Задача, поставленная перед собой авторами, грандиозна, и, откровенно говоря, я не вполне представляю себе, как именно она сможет быть выполнена. Пока вышли в свет только «подготовительная» и «элементарная» ступени. К тому же в задачу книги входит лишь освещение вопросов самого начального этапа обучения...

¹ Martenot M. Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application. Paris, Edition Magnard, 1952

² Martenot M. Quelques principes fondamentaux d'éducation musicale inspirés des méthodes d'éducation nouvelle. La musique dans l'éducation. Conférence internationale Bruxelles, 1953 Unesco (Paris, Armand Colin, 1955).

³ Méthode Martenot, Solfège. Cahier I, II, III Paris, Edition Magnard.

⁴ La course aux notes.. (Jeu complémentaire à méthode Martenot). Paris, Edition Magnard.

⁵ Martenot M. Jeux musicaux. Paris, Edition Magnard.

⁶ Жинет Мартено (сестра Мориса) — ученица Андре Жемалька и Лазар-Леви, известная французская пианистка и исполнительница на инструменте, изобретенном ее братом.

Попробуем разобраться в том, какие музыкально-педагогические идеи, лежащие в основе «метода Мартено», использованы в опубликованных выпусках «Живого обучения фортепианной игре».

По мнению авторов школы, педагоги, приступающие к занятиям с детьми, нередко ставят перед собой весьма узкую цель: стремятся лишь к тому, чтобы ребенок научился корректно читать ноты, а если речь идет об инструментальном обучении, то овладел также необходимыми техническими навыками. Такой путь работы, скучный и неинтересный для ученика, не способствует его общему и музыкальному развитию, больше того, порой задерживает его. У М. и Ж. Мартено, по их словам, иная задача — так построить фортепианное обучение, чтобы оно привело к активному формированию сенсорных и интеллектуальных способностей детей, их воображения, интуиции и двигательной сферы.

Для осуществления этой задачи авторы школы кладут в основу своей педагогической работы важное исходное положение: надо, говорят они, сообразоваться с возрастными чертами ребенка, и прежде всего с его психологическими особенностями. Какие же свойства маленького ученика должна в первую очередь учитывать музыкальная педагогика? Его естественный жизненный динамизм, физический и умственный, непосредственность реагирования, потребность в активности, стремление к радостному действованию. Именно мимо этих черт ребенка проходят, по мнению М. и Ж. Мартено, те педагоги, которые начинают работу с последовательности нот большой длительности, лишенной какой бы то ни было музыкальной привлекательности (тут намек не только на ставшую уже одиозной школу Бейера, но и на некоторые современные французские учебные пособия), строят занятия исключительно на материале медленной музыки и предпочитают длительное время приучать своих воспитанников только к медленной игре.

Читатель-педагог в недоумении: я вовсе не защитник «целых нот», говорит он, но неужели начинать работу с подвижного темпа? А как же, в частности, быть с техническими навыками? Примириться с неорганизованными и скованными движениями, к которым приведет подвижный темп на начальной стадии обучения?

Подождем пока с ответами и последуем за авторами «Живого обучения фортепианной игре». «Жизненный динамизм», к которому они неоднократно возвращаются, должен быть под руководством педагога с первых же шагов обучения организовано ритмически. Подвижный темп, но вовсе не спеш-

ка, не ритмический беспорядок и не анархия! «Ритм в сочетании с жизненным темпом» — таково одно из основных общих положений «метода Мартено». Ритм, живой и радостный, рассматривается и как первооснова фортепианного обучения. Путь работы, предложенный авторами, требует, по их мнению, свободы движений, пристального внимания к протеканию моторных процессов и, в частности, к пластичности технических приемов, к ритмической организованности и «жизненной динамичности».

Одна из значительных трудностей начального фортепианного обучения заключается в том, что ребенку сразу же приходится направлять внимание на очень многое — слушать, читать ноты и ориентироваться на клавиатуре, не терять метроритмического пульса, следить за своими движениями и т. д. Все это способно привести к рассредоточенности, к попыткам механически преодолеть затруднения, а главное, может сковать ребенка и стеснить проявление детской непосредственности, которую «метод Мартено» ставит во главу угла.

Каким путем пытаются преодолеть сложности начального фортепианного обучения многие современные педагоги? Большею частью, как известно, поступают так: занятиям на инструменте предшествует той или иной продолжительности «дофортепианный период», посвященный воспитанию слуха и чувства ритма, а игру на фортепиано по нотам предваряет «донотный период», на протяжении которого ребенок подбирает музыку по слуху или перенимает ее, глядя на руки учителя.

Иной путь ограничения или разделения на отдельные элементы выбирают М. и Ж. Мартено. Длительное время они проводят фортепианные занятия (и одновременно работу по сольфеджио и по чтке нот), пользуясь очень короткими, четко ритмизованными одноголосными отрывками. Они называют их «музыкальными словами» и стремятся к тому, чтобы «слова» эти, благодаря темпу, динамике и акцентам, приобрели какую-то простейшую выразительность и произносились — будь то игра на фортепиано или сольфеджирование — опять-таки живо и динамично¹. Исполнение «музыкальных слов» должно, по мысли авторов школы, принести детям радость, удовольствие, и в этой эмоциональной атмосфере им легче будет найти те технические приемы, с помощью которых они смогут осуществить желанный звуковой результат.

¹ По-видимому, моделью для авторов школы явился процесс освоения ребенком словесной речи: ведь начинает он не с длинных предложений, а с отдельных слов и с их простейших сочетаний.

«Метод Мартено» придает большое значение воспитанию внимания, его непрерывности и протяженности. Авторы школы полагают, что способность сосредоточиваться лучше развивается у ребенка тогда, когда он активно действует, действует в живом темпе, и когда он осваивает короткие музыкальные отрывки. Вялый темп, ритмическая неорганизованность и длинные музыкальные последовательности на начальном этапе обучения утомляют внимание и способствуют его отвлечению. Педагогов призывают к тому, чтобы с первых же шагов работы с ребёнком они использовали всевозможные пути, в том числе и «игровой метод» для развития «непрерывного внимания». Среди многого другого ученик должен быть приучен к тому, чтобы суметь — как на уроке, так и в домашних условиях — несколько раз подряд без ошибок сыграть выученное или, скажем, запомнить и повторить импровизированное.

Перед педагогом авторы школы ставят три кардинальные задачи вдохновлять, организовывать и направлять. Особо подчеркивается первая из этих задач, которая нередко опускается или которой пренебрегают. «La façon de donner vaut mieux que ce qu'on donne», — пишет Морис Мартено, используя эту французскую поговорку для характеристики некоторых сторон педагогической работы. Действительно, в обучении, особенно обучении детей, «как сказать» порой не менее важно, чем «что сказать». Педагог, способный воодушевлять ребенка и с первых же шагов направлять его на путь собственных поисков, — таким представляется М. и Ж. Мартено идеал учителя фортепианной игры. Вместе с тем этот педагог, судя по детально разработанному материалу школы, должен обладать трезвым умом и так вести обучение, чтобы не пропустить в работе с ребенком ни одного звена.

По мысли авторов школы, занятия надо строить так, чтобы создать у ученика психологическую ориентацию на самостоятельность. «Сам себя обучаю», «сам себе учитель» — вот установка, которая должна быть воспитана у ребенка. Эта характерная особенность школы сказывается во многом и, в частности, в той форме подачи материала от лица «рассуждающего ученика», которая использована в ряде номеров рассматриваемого пособия.

Вот один из многочисленных примеров:

— Я импровизирую вопросы и ответы в следующем ладу:



— Моя правая рука начнет с триоли, которая стремится к чоте си.

— Левой рукой вместе с нотой си я возьму { ре
— Я спою ритмизированно так: { соль



Ученику предлагается закончить начатую импровизацию и, рассуждая, придумать другие варианты (используя триольный ритм).

То, что сделал ученик, оценивает не только педагог. И сам ребенок, включившись в игру «обучаю сам себя», должен суметь проставить в своем дневнике баллы за им же проведенную работу ..

Таковы отдельные положения «метода Мартено», на которые опираются авторы школы. Но они указывают и другие источники своей работы. Из упомянутых ими французских музыкантов назову трех пианистов, фортепианно-педагогические принципы которых, как мне представляется, особенно явно сказались на пути обучения и методах работы, предложенных в школе. Это — Лазар-Леви (р 1882), старейший профессор Парижской консерватории (учитель авторов рассматриваемого пособия), добивавшийся от своих питомцев «умственной подготовки к исполнению»; Мари Жаэль (1846—1925), автор многих работ по теории пианизма, в которых большое внимание уделяется роли тактильной чувствительности в фортепианной игре, Бланш Сельва (1884—1942), выступившая в начале двадцатых годов с многотомной работой, посвященной музыкальному обучению и фортепианной технике.

Школа М и Ж Мартено — комплексное учебное пособие, в котором, по мысли авторов, должны быть охвачены все стороны занятия с ребенком, обучающимся фортепианной игре: ритм и слух, чтение нот, музыкально-теоретические сведения и простейший анализ, подготовительные двигательные упражнения, техника и интерпретация, транспонирование и импровизация. Не во всех случаях перечисленное получает отражение в самой школе. Иной раз авторы отсылают к тем или другим номерам из «пособий-спутников» — к «Сольфеджио» и «Курсу нот» Мориса Мартено. Иногда не приводится и нотный текст тех фортепианных пьес, которые ученик должен

разучить, а его отсылают к различным сборникам; в школе же помещены лишь обращенные к ученику советы, как эти пьесы разучивать. Авторам представляется более существенным систематически построить курс обучения, чем приводить все необходимые учебные материалы для этого курса в самой школе. Далеко не со всем тем, что предлагают М. и Ж. Мартено, соглашаешься (об этом речь впереди). Но тот факт, что внимание учителя (и ученика) на всем протяжении обучения привлекается к разным сторонам работы (а не к одной лишь «фортепианной» или только к «слуховой» и «фортепианной»), заслуживает быть отмеченным.

На примере первой тетради школы обратим внимание на ее построение. Продольный формат. На левой странице — короткие номера для ученика (словесный текст и ноты); шаг за шагом его ведут от одного маленького и конкретного задания к другому: за техническим упражнением следует, скажем, нотная строка для прочтения, за ней подготовительное двигательное упражнение, потом пьеска для исполнения и т. д. На правой странице под теми же номерами помещены указания для педагога. Последовательность номеров создает определенную систему работы с учеником. Для того чтобы педагогу легче было ориентироваться в программе работы (а может быть, и для того, чтобы дать ему возможность приспособить обучение к индивидуальным особенностям ученика), в школе приводится «тематическое оглавление для педагога». В первой тетради оно состоит из четырех разделов: «Техника в ее связи с интерпретацией», «Подготовка к чтению нот», «Транспонирование на фортепиано» и «Импровизация». В каждом разделе — перечень вопросов с отсылкой к соответствующим номерам школы.

Школа, как видно из сказанного, построена весьма своеобразно. Чтобы дать читателю представление об ее структуре и характере заданий, позволю себе привести иллюстрацию, «выхватив» из курса обучения несколько следующих друг за другом «кадров».

Страница для ученика

4. Радостный ритм

Подготовка:

Четко произнести какой-нибудь ритм на слог *фа*.

Пример:

Сыграть «радостный ритм» на фортепиано вторыми пальцами обеих рук, ритмично приговаривая слог *фа*.

Примечание для педагога

4 bis. Радостный ритм

Различные ритмические формулы следует играть и на клавишах *соль* и *ля* для того, чтобы приучить сразу же узнавать эти ноты на клавиатуре.

Следить одновременно за тем, чтобы кривые («арки моста»), которые медленно чертит предплечье, были хорошо выполнены.

97



Во время двух вдохов» (речь идет о паузах. — Л. Б.) предплечье рисует «арку моста».

Точно также следует выполнять и другие «радостные ритмы».

5. Подготовка к игре вращательными движениями (jeu roulé).

1) Повторить на столе «Марш крабов» (об этом дальше, см. с. 215. — Л. Б.).

2) ...Исполнить эти «движения краба» каждой рукой отдельно:



Каждое «движение краба» сначала играть аппликатурой 2 4 2 4 и т. д., потом 1 3 1 3 и т. д., затем 3 5 3 5 и т. д.

Пальцы (за исключением большого) должны быть закруглены. Следуя за мелодическим рисунком, предплечье катит кисть, как шар, в сторону того пальца, который должен играть.

6. Игра вслепую (руки чем-либо прикрыты)

Речь идет о том, чтобы почувствовать, не глядя на пальцы, где они расположены.

Только бросить взгляд на те клавиши, на которых должны будут играть пальцы:



Примечание

Непрерывность движения всегда способствует непрерывности внимания.

Импровизация за фортепиано

Все указанные в № 1 «Сольфеджио» Мартено способы, стимулирующие импровизацию (вопросы, ответы и т. д.), следует использовать и во время фортепианного обучения.

5 bis Подготовка к игре вращательными движениями.

Никогда не следует пренебрегать подготовительными упражнениями на столе. Они значительно облегчают исполнение на фортепиано.

Цель этих упражнений — дать ученикам возможность ощутить естественные пронационные и супинационные движения.

Обратить внимание ученика на то, что при такого рода игре предплечье ведет за собой пальцы и погружает их в глубину клавиш.

6 bis. Освоение клавиатуры вслепую (не глядя на руки)

Ученикам не следует одновременно сосредотачиваться на многом.

Надлежит распределить трудности, осваивать одну за другой, а затем постепенно развить способность их объединять.

Подготовка:

— Я правильно сажусь за фортепиано (об этом была речь раньше. — Л. Б.)

— Моя расслабленная левая рука лежит на коленях

— Я просматриваю аппликатуру и ощущаю те пальцы правой руки, которыми буду играть.

— Я читаю ноты и смотрю, в каком месте клавиатуры они расположены

— Мое предплечье переносит правую руку на *фа, соль, ля*.

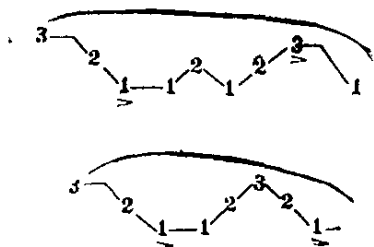
— Мой вытянутый 1-й палец расположен рядом со 2-м; 2-й и 3-й пальцы закруглены.

— Я прикрываю правую руку большим листом бумаги.

— Я называю палец и сразу же извлекаю им звук

— Я слежу за тем, чтобы моя прикрытая рука оставалась на том же месте и могла приступить к первому исполнению

Первое исполнение (французской детской песенки на трех звуках «Fais Dodo mon p'tit frère». — Л. Б.)¹:



— Я играю и одновременно громко произношу слова песенки, потом цифры аппликатуры, затем названия нот; рука все время прикрыта.

Нам легче будет разобраться в ряде особенностей рассматриваемой школы, если мы проследим в самых общих чертах за тем, как авторы предлагают развивать технику ученика, его умение читать ноты, транспонировать и импровизировать.

¹ Приводится только начало записи для правой руки. Аналогичный рисунок дается и для левой руки.

Упражнение № 6 воспитывает медленную реакцию пальца:

1) на его название;

2) на название ноты;

3) на прочтение «пальцевой записи»

Учитель громко и весело называет одно за другим в любом порядке цифровое обозначение трех первых пальцев

После того как реакция пальца становится более быстрой, учитель отмечает достигнутые успехи и переходит к следующей стадии работы — называет ноты. Затем ученик обращается к прочтению «пальцевой записи»

Техника. Технической — в широком смысле слова — стороне игры на фортепиано М. и Ж. Мартено уделяют исключительно большое внимание. Но идут они по иному пути, чем авторы других французских школ. Последние, как мы имели возможность убедиться, во многом опираются на педагогические положения, характерные для первой половины XIX века, и во главу угла — во всяком случае на начальном этапе работ — кладут пальцевый удар. И авторы «Живого обучения фортепианной игре» отдают себе отчет о роли и значении пальцевого звукоизвлечения и пальцевой техники. Однако они считают необходимым (и тут они продолжают традиции французской пианистической школы) обучать ребенка разнообразному звукоизвлечению, разнообразному туше, иначе говоря, разнообразному прикосновению к клавише. И делают они это, начиная с первых же шагов работы, а затем на протяжении всего обучения на новых этапах работы всякий раз обращаются к все более сложным приемам «вращательной игры», «прощупывающей (клавиши. — Л. Б.) игры», «скользящей игры», «схватывающей игры», «весовой игры»... Как видно даже из этого неполного перечня, тактильному ощущению придается большое значение, и не только ему самому, но и его связи со звуковым результатом, с характером извлекаемой на фортепиано звучности.

Воспитание техники, по мнению М. и Ж. Мартено (и с ними нельзя не согласиться), требует соблюдения нескольких предпосылок.

Первая: предварительное (и повседневное) ощущение свободной, ненапряженной руки. Речь вовсе не идет об игре на фортепиано «абсолютно» свободной рукой (хотя ощущение максимального расслабления туловища, всей руки, предплечья, кисти должно быть выработано), а о том мышечном тоне, который в нашей педагогической практике обычно называют «свободной» и вместе с тем «организованной» рукой.

Вторая предпосылка — ритмизация движений. Само по себе положение это не ново и издавна известно фортепианной педагогике. До некоторой степени новыми (если и не для практики, то для теории начального обучения) являются формы реализации названного положения. В виде примера укажу, допустим, на одно из предварительных — до фортепианной игры — упражнений: ребенок познает простейшие ритмические структуры, не только ритмизованно произнося имена, отдельные слова, фразы, стишки, но и «играя» все это в подвижном темпе пальцами на столе.

«Послушай, — говорит педагог ребенку, — как произносится твое имя: Жан-Поль, Жан-Поль. Скажи его четко и быстро».

с должным акцентом на последнем слоге. А теперь «сыграй» свое имя на столе 1 2 1 3 2 4 3 5 и другими пальцами». Теперь так же «исполняются» на столе трехслоговые имена (Фреде-рик, Никола́й), имена с иным расположением ударений и мягким окончанием (Сабина), короткие фразы («Здравствуй! Как поживаешь?»), стихи, детские песенки. Ребенка учат ритмизованно «разговаривать» и «петь» пальцами.

Конечно, это — игра, детская игра. Но она помогает ребенку решить несколько задач: ощутить каждый из своих пальцев, приучиться к ритмизованному и, следовательно, осмысленному движению ими; познать важную истину (столь необходимую для дальнейшего фортепианного обучения) — пальцами должно «разговаривать» и «петь», а не попросту ударять.

Или другой пример. на одном из последующих этапов работы ребенка вместо «счета» приучают в нужных случаях к чуть заметным ритмизованным движениям в запястном суставе (в соответствии с музыкальным «пульсом» пьески), скажем, в такого рода пьеске (стрелки указывают направление запястного движения).



Наконец, третья предпосылка, необходимая для воспитания техники ученика: педагог сам должен не только «понимать», но и уметь пользоваться теми приемами, которым хочет обучить ученика, — и «свободной рукой», и тонкостями туше, и пластикой ритмизованных движений. Много лет тому назад я писал, что педагог — осознанно или неосознанно — прививает ученику ту систему технических приемов, которой владеет сам, и что попытки обучать других техническим навыкам, о которых он, педагог, узнал из методических книг, но которых в игре своей практически не использует, бесплодны¹. На такой же позиции стоят и авторы рассматриваемого пособия. Вот почему они приводят в школе ряд практических упражнений для педагога, цель которых «открыть» ему, если он их не

¹ См.: Баренбойм Л. Фортепианная педагогика. М., Музгиз, 1937, с. 57.

знает, «естественные ненапряженные движения». Многие из этих «экзерсисов на расслабление» напоминают упражнения, которые Станиславский давал своим студийцам, А. А. Шмидт-Шкловская — ленинградским пианистам, И. Т. Назаров — ленинградским пианистам и инструменталистам.

Большое значение М. и Ж. Мартено придают предварительной — до начала фортепианной игры — подготовке двигательного аппарата ребенка. С этой целью они часто обращаются к игровым формам работы (как это делал в свое время П. С. Столярский, обучая скрипачей).

Вот в виде примера одна из игр, смысл которой в том, чтобы дать возможность ребенку ощутить ротационные движения предплечья и потренироваться в таких приемах. Называется игра «Ползание краба»: кисть («краб»), которую тянет за собой предплечье, передвигаясь по краю стола, раскачивается — сначала тяжело, а затем все легче и с меньшей амплитудой, — опираясь на 2-й и 4-й пальцы; затем рука переваливается, пользуясь как опорой любыми другими пальцами, включая и 1-й; наконец, ползут два «краба» (две руки) одновременно.

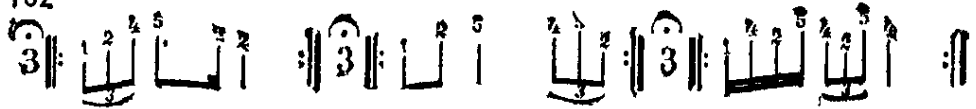
Конечно, опытные педагоги-практики сыздавна прибегали к такому методу обучения двигательным приемам. Но, насколько я знаю, ни в одной другой школе авторы не дают серии таких игр-упражнений.

Впрочем, предварительная тренировка ведется не только в игровой форме и не только до начала занятий на инструменте. В тех случаях, когда М. и Ж. Мартено считают нужным, они не боятся отчленивать гимнастические упражнения от звукоизвлечения и проводить необходимую, по их мнению, подготовку на столе — беззвучно, но в определенном ритме.

Вот один из примеров, относящийся к более поздней стадии обучения: предварительная подготовка к «независимости пальцев и полифонической технике». Один из пальцев (скажем, 3-й) все время выдерживается, а другие (допустим, 2-й и 4-й) выполняют ритмический рисунок:



Затем, когда в дело вступили и другие пальцы, ребенку предлагают обратиться к ритмической импровизации пальцами. Приводится модель такой импровизации:



М. и Ж. Мартено проявляют много выдумки как в создании разнообразных упражнений, так и в разъяснении ребенку приемов игры.

Чтобы дать ему представление об этих приемах, авторы школы среди многого другого обращаются и к графике, но все не для того, чтобы изобразить движение, а с той целью, чтобы подсказать его общий характер.

Несколько слов о первом этапе фортепианно-технического обучения. С чего его начать? С позиционной игры или с движений вдоль клавиатуры? Подавляющее большинство зарубежных фортепианных учебных пособий, как уж не раз отмечалось, предпочтение отдает игре в пятипальцевой позиции; в наших руководствах обычно рекомендуют начинать с движений руки, перемещающейся из одной октавы в другую. Авторы «Живого обучения фортепианной игре» делают попытку совместить одно с другим. При игре же по нотам они уделяют основное внимание именно позиционной игре.

Очень рано М. и Ж. Мартено приступают к работе над легкостью и беглостью. Уже в первой тетради школы ученик тренируется на такого типа легких и быстрых орнаментальных фигурах, устремленных к опорной точке:



В таких ритмизованных позиционных фигурах вовсе не всегда одна нота идет за другой в последовательном звуковысотном порядке. Авторы школы предусматривают для этих формул разный порядок и в соответствии с этим разную аппликатуру. Скажем, вторая из приведенных структур различается среди прочего и такой аппликатурой: 1, 2, 3; 1, 2, 5; 2, 3, 4; 2, 3, 5 и т. д. и т. п.

А во второй тетрадке помещено задание со следующим рассуждением от лица ученика:

— Как я должен поступить, чтобы мои пальцы стали ловкими?

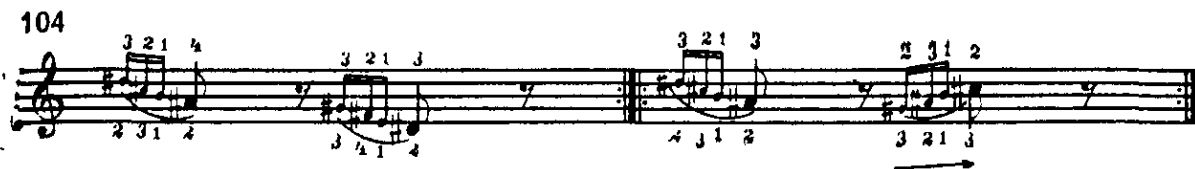
— Как я должен сесть?

— Какую я должен принять осанку?

— Должен ли я собрать пальцы или они должны быть растопырены?

— Должны ли мои пальцы плотно или легко соприкасаться с клавиатурой?

— Какое движение делает предплечье перед тем, как взять броском первую группу?



— Дорисуйте недостающие стрелки.

Чтение нот и сольфеджирование. Ж. и М. Мартено выходят здесь за рамки своей школы и, как уже указывалось, используют на уроках фортепианной игры кроме своего пособия также «Курс нот» и «Сольфеджио» Мориса Мартено.

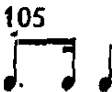
Обучение по «методу Мартено» предполагает постоянное расчленение задач, которые ставятся перед учеником, на отдельные элементы. Опираясь на этот принцип, авторы школы поступают следующим образом: чтение нот на нотной доске (точнее говоря, узнавание нотных знаков и речевое произнесение их названий) предшествует сольфеджированию или проигрыванию на инструменте; чтение ритмических фигур предшествует их звуковысотному интонированию; сольфеджирование по нотам начинается раньше, чем чтение-проигрывание на фортепиано. Последнее рассматривается как синтетический процесс, и авторы «Живого обучения» стоят, по-видимому, на той точке зрения, что без предварительного сольфеджирования невозможно овладеть правильными с психологической точки зрения навыками чтения нот за инструментом.

Итак, «трудности» разбиты первоначально на составные части. Но педагог не должен, согласно «методу Мартено», терять из виду несколько общих принципов, которые следует соблюдать и тогда, когда работа идет над отдельными элементами, и тогда, когда элементы эти собраны в целое.

Надо прежде всего ясно понять: **распознавание нотных знаков неидентично чтению нот.** Если ученик, останавливаясь и спотыкаясь, узнаёт и вне всякой временной организации воспроизводит (голосом или на инструменте) отдельные ноты или нотные комплексы, то это всего лишь плохой разбор. Чтение же требует выработки определенного механизма, определенной психологической структуры. «Опыт показывает, — пишет Морис Мартено, — что быстрота автоматизмов, непрерывность внимания и тренировка в умении читать то, что

вперед, важнее, чем узнавание знаков»¹. Поэтому «метод Мартено» отдаёт на первых порах предпочтение воспитанию этого механизма, а не знакомству с относительно большим числом нотных знаков. Иными словами, полезнее, чтобы ребенок, умея различать всего лишь, скажем, три-четыре ноты, овладел навыками чтения, чем разбирал по складам множество обозначений. «Механизм чтения» в самых общих чертах одинаков при сольфеджировании и при воспроизведении на инструменте.

«Метод Мартено» вычленяет, как мы видели, отдельные элементы «механизма чтения». Но как бы ни расчленять, один элемент всегда должен наличествовать, всюду и везде должен быть сохранен: речь идет о временной стороне записи — о метроритме и темпе. Живое и непрерывное ощущение равномерной пульсации — основа основ всей работы. Воспитать у ребенка такое ощущение легче всего в том случае, если темп достаточно подвижен (по мнению Мартено, не медленнее, чем

$\text{♩} = 100$). Как видно будет из дальнейшего, Мартено нередко использует при этом динамическую и активно «подхлестывающую» движение хорейческую формулу  (она вынесена даже на обложку «Сольфеджио»).

Именно такой живой и вместе с тем организованный темпоритм вынуждает ребенка, читая ноты, не останавливаться. А чтобы при этом не ошибиться, он должен заблаговременно прочитывать то, что ему еще только предстоит выполнить (проговорить, проинтонировать или сыграть). Иначе говоря, самый темп способствует формированию навыка «предварительного прочтения» («*lecture d'avance*»). Кстати говоря, этот процесс активизируется с помощью хорошо известного педагогам вспомогательного средства: текст, исполняющийся в данный момент, прикрывается карточкой, которую постепенно передвигают вдоль нотной строки.

И еще одно (и тут мы в другой форме возвращаемся к уже сказанному): для того чтобы приучить смотреть вперед и не останавливаться, нотный текст (будь то проговаривание нот, сольфеджирование или воспроизведение на фортепиано) должен быть сначала не только очень прост, но и перемежаться паузами, предоставляющими ребенку большее время для расшифровки последующего.

¹ *La course aux notes...*, p. 2.

Окинем теперь взглядом каждый из путей, по которому ведут ученика, следуя «методу Мартено».

«Курс чтения нот» начинается с упражнений в игровой форме: в первом номере (как, впрочем, и в ряде последующих)



ребенок «бежит» к финишу. Этот «бег», как и всякая детская игра, требует соблюдения нескольких предписанных правил: во-первых, он сопровождается «пульсирующими ударами» (легкими и точными) пальцев или карандаша по столу (эти удары обозначаются небольшими клинышками); во-вторых, между названиями нот произносится хореическая пунктирная формула «лилили», которая, по мысли автора «Курса», придает движению характер и способствует его мерности; в-третьих, «бегун» в нужный момент называет ноту, записанную на нотном стане. А кто же выигрывает? Тот, кто, сохранив взятый темп, вовремя и без ошибок назовет все ноты.

Последуем за Мартено. «Внимание! — говорит педагог ученику. — Чтобы дать сигнал к старту, я не пользуюсь пистолетом. Я только говорю: раз — два.. Внимание!.. Раз — два: лилили ФА... ли-лили СОЛЬ... Еще несколько нот — и вы у цели».

Подчеркну, что никаких слуховых задач в это время не ставится: в определенной темпоритмической организации проговаривается, а не пропеваается название ноты.

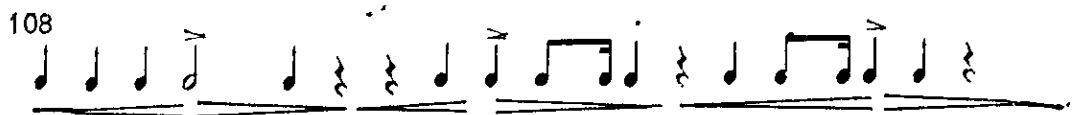
В «Курсе нот» умышленно не указывается ключ: если ребенку предстоит обучаться, скажем, на виолончели, его приучают читать в басовом ключе, если на скрипке, — в скрипичном; будущего пианиста после чтения в скрипичном и басовом ключах приучают, по-видимому, к «антифонному» чтению на двух нотоносцах.

С каждым новым упражнением задания усложняются: увеличивается количество разных нот в пределах небольшого диапазона; без перерывов, подряд следуют две, три и больше нот; эти ноты объединяются в ритмические фигуры и т. п. Вот один из более сложных примеров (паузу также предлагается произносить — chut¹):

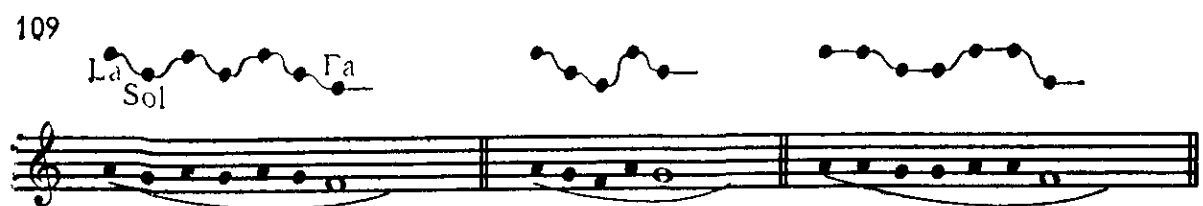
¹ Соответствует русскому — те! ша! цыц! М. И. Микита (Тагаирог), использующий, как и другие сторонники релятивной сольмизации, ритмические слоги, предложил произносить на паузу слог *мо* (мо-лчать).



Одновременно с «Курсом нот» на фортепианных уроках используется первая тетрадка «Сольфеджио». Но и здесь Морис Мартено начинает не со звуковысотного интонирования, а с произнесения (под аккомпанемент легких пульсирующих ударов) на слог *ля* (пауза — *шю*) простых ритмических фигур. Относительно более сложные ритмические фигуры сначала произносятся на словесный текст (например, триоль и половинная нота проговариваются «Tri-o-let blanche»¹). Ритмические «ячейки» объединяются в «ритмические слова», из которых образуются ритмические построения. Им придается иной раз с помощью динамики определенный характер. Вот один из примеров:



Лишь после таких упражнений Мартено объединяет ритмические фигуры и звуковысотное интонирование. Сначала — на двух нотах: *фа* и *ля* (и сразу же вводится антифонное двухголосие); затем — на трех: добавляется *соль*. И здесь впервые Мартено обращается к звуковысотной жестикуляции, сопровождающей интонирование (рука двигается не только по вертикали, но и по горизонтали, возвращаясь в начале каждого «слова» налево):



Тут же Мартено рекомендует две формы диктанта — «жестикуляционный» и выкладывание фишек на очень широком нотном стане. Все это — на трех нотах, на которых автор «Сольфеджио» довольно долго задерживается. За тремя звуками следует четвертый — верхнее *до* — и пятый — нижнее *до*. И опять-таки все это интонируется не только в одноголосии, но

¹ В данном случае ритм слов совпадает с французским названием триоли и половинной. Но не в том, конечно, дело. И можно, к примеру, представить себе, что по-русски такая фигура будет, допустим, произнесена так: «Я не спе-шу-у».

и в простейшем двухголосии (антифонном, или же в одном из голосов поется звук лишь одной высоты). Следует, пожалуй, отметить, что совсем простеньким номерам придается с помощью временной организации и динамики какой-то характер. Вот, скажем, последний номер первой тетрадки под названием «Охота»:

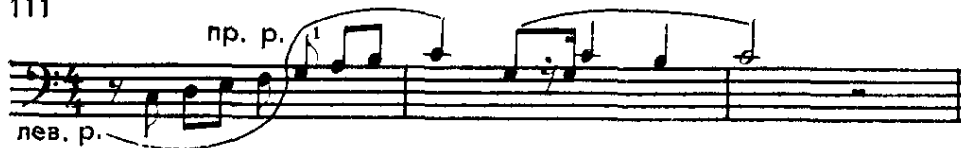
110



Чтение нот за фортепиано. К такому чтению-проигрыванию ведет предварительная подготовка. Она заключается, во-первых, в узнавании, не глядя на руки, на каких клавишах расположен тот или другой палец, и, во-вторых, в прочтении мелодий не по нотам, а по обозначению пальцев на графической схеме. А затем, подобно тому как это делает Морис Мартено в «Сольфеджио», авторы школы начинают обучать чтению нот в пределах строго ограниченных позиций: сперва это трехзвучный лад (фа—соль—ля) и трехпалая позиция (1—2—3); затем четырехзвучный лад (фа—соль—ля—до) с соответствующей аппликатурой (1—2—3—5) и, наконец, пятизвучные лады-позиции из первых ступеней мажора (начинают позицию 1-м пальцем не только с ряда белых клавиш, но и с ми-бемоля).

И в этот период занятий, и в дальнейшем М. и Ж. Мартено настаивают на том, чтобы прочтение нот предварялось проигрыванием и вслушиванием в лад. Конечно, не только в пятизвучный, но и во всякий другой, скажем, в полный мажорный лад, состоящий из двух тетраходных позиций:

111



Само собой разумеется, что темпоритм и постоянство внимания, которые обуславливают процесс непрерывного чтения, и при обучении воспроизведению фортепианного текста являются, по мысли авторов рассматриваемой школы, исключительно важными сторонами дела. Среди многого другого они не раз возвращаются к мысли о «жестикмуляционном счете» и о ритмически организованных движениях рук¹, пола-

¹ О том и о другом была уже речь (см. с. 214 и др.).

гая, что и то и другое намного облегчает чтение нот за фортепиано.

В школе имеется немало материала для специальной работы по развитию навыков чтения нот. Соблюдена продуманная последовательность, и трудности нарастают постепенно. Скажем, в качестве одного из первых номеров, предназначенных для чтения в двух ключах обеими руками, выбирается

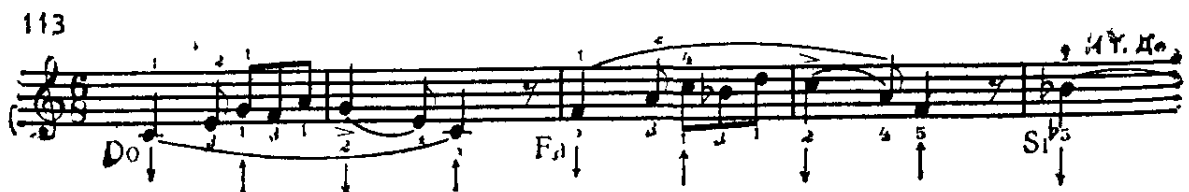


пьеса (приводится начало), в большей части которой одна рука вступает за другой, и, таким образом, ученик, читая, может на протяжении ряда тактов следить лишь за одной линией, которая переходит с одного нотного стана на другой.

Транспонирование. Авторы школы придают ему большое значение и систематически включают транспозиционные задания в курс фортепианного обучения на всех его этапах. Если говорить о начальных стадиях, то тут они идут двумя путями.

Первый путь: транспонирование простеньких напевов (в пределах трех-, четырех-, пяти- и, наконец, шестиклавишной позиции), разученных сначала по графически-пальцевой или нотной записи. Задача облегчается в этом случае тем, что транспонирование происходит в ограниченных пределах одной позиции руки и, независимо от того, надо ли брать белые или черные клавиши, сохраняется одна и та же аппликатура. Таким образом, ребенок, уже освоивший заданную последовательность пальцев, должен по слуху решить почти что только одно—взять ли белую клавишу или черную. Если же он предварительно подбирает лад-позицию, то задача становится еще более простой. пальцы его стоят уже на нужных клавишах.

Приведем два относительно более сложных примера из II тетради школы:





В первом из этих примеров сохраняется шестиклавишная позиция, во втором — две позиции (стрелки, как уже указывалось, обозначают «жестикуюляцию счет»)¹. Дело не ограничивается транспонированием мелодий. Таким же путем, опираясь на двигательные представления и на внутренний слух, ученик овладевает затем транспонированием простейших гармонических последовательностей. Скажем, во второй тетради школы ребенок получает задание протранспонировать во все мажорные тональности такой гармонический ход



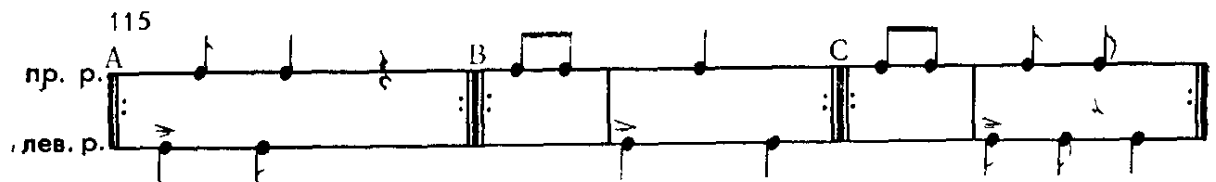
Таков один путь. Одновременно М. и Ж. Мартено рекомендуют идти и по другому — общеизвестному пути. подбирать и транспонировать знакомые песни «свободно», то есть без всякого позиционного ограничения.

Импровизация. Ей уделено в «Живом обучении» много внимания. М. и Ж. Мартено вовсе не сторонницы предоставления ребенку возможности импровизировать так, как ему хочется, то есть «свободно» сочинять музыку того или иного характера или создать свои, детские, композиции на определенный текст. Путь, который они выбрали, иной: перед учеником, как и в других разделах школы, ставятся конкретные маленькие задачи импровизационного характера, которые он должен выполнить в определенных рамках и, в частности, в пределах точно указанного звукового пространства. Эти ограничения, с одной стороны, облегчают задачу, а с другой — дают ученику возможность на очень простых примерах познать «сопротивление материала». Авторы школы ведут ученика маленькими шажками, очень осторожно, подымаясь со ступеньки на ступеньку. Некоторое представление об их методе обучения импровизи-

¹ К тому времени, когда ученик получает такого рода задания, он знаком уже с рядом тональностей. Разучил он их (без всякого подкладывания 1-го пальца) путем объединения двух тетракордов, распределенных между двумя руками. Затем он передает тетракорд, который играла правая рука, в левую и по слуху добавляет правой новый мажорный тетракорд. Таким путем он осваивает новую тональность. Продолжая «складывание» тетракордов, он знакомится со многими тональностями.

зированию могут дать примеры, относящиеся к разным этапам начального обучения.

Вот одно из первых и простейших заданий такого рода. Ученик сначала импровизирует на барабанчике или на крышке рояля двумя руками, чередуя их, различные несложные ритмы (такая импровизация, с одной стороны, развивает взаимодействие рук, а с другой — активизирует переживание ритмов). А затем найденные ритмы — допустим, такие —



переносятся на фортепиано, скажем, на ноты *до* и *фа*, и исполняются в различных местах клавиатуры.

Спустя некоторое время ученик импровизирует в пределах определенного четырехзвучного лада и заданной метрической организации:



«Музыкальные слова» должны при этом устремляться к ноте *ля*, во время которой левая рука берет квинту *до—фа*. Приводятся образцы разных «слов». В результате импровизация может принять, положим, такой вид:



Увеличивается количество звуков в заданном ладу. Затем где-то дальше на педали импровизируются разные «ритмические слова» (в виде «вопросов» и «ответов») на заданных базах и на звуках соответствующих трезвучий, к примеру, так:



Потом, когда ученик знает ряд тональностей, «сложенных» из двух тетракордов, переходят к импровизированию «модулирующих ответов» (в ответе используется второй тетракорд ближайшей тональности). Вот модель:

119

Вопрос

Модулирующий ответ

лев. р.

пр. р.

1-й тетракорд До мажора

2-й тетракорд Соль мажора

Наступает новый этап, и ребенку дается, предположим, такой лад для свободной импровизации:

120

Из басовых нот этого лада составляется гармоническая последовательность, и на ее основе сочиняется мелодия:

121

Чуть позже дается «канва» какой-либо пройденной пьески,

122

И. Т. До

и на ней «вышиваются» мелодические узоры...

Прервем характеристику отдельных сторон школы Ж. и М. Мартено и сделаем некоторые выводы.

Не подлежит сомнению, что в «Живом обучении» имеется ряд интересных методических идей и конкретных дидактиче-

ских приемов, что авторы пособия проявили как педагоги творческую инициативу и что, наконец, «метод Мартено», взятый в целом, заслуживает внимания и изучения.

И вместе с тем многое в рассматриваемой школе настораживает, вызывает сомнение, а то и серьезные возражения.

Прежде всего трудно согласиться с тем музыкальным материалом, на котором строится обучение. Использование «музыкальных слов», то есть коротких мелодико-ритмических попевок, — дело хорошее. Но наряду с ними необходимы высокого качества пьески, образные и характеристические, пусть и совсем простые; пьески, развивающие музыкально-эстетический вкус и мышление ребенка. Короче говоря, нужна хорошая музыка — будь то фольклор, классика, современные сочинения или, на худой конец, только некоторые из перечисленных репертуарных разделов. В рассматриваемой же школе ребенок надолго оторван от истинной музыки и ограничен тем, что произносит «музыкальные слова». На начальном этапе, повторяю, полезно играть и петь отдельные «слова», но тут же из «слов» следовало бы составить содержательные и интересные пьески. Вот всего этого в «Живом обучении», особенно в I тетради, явно недостаточно, даже если иметь в виду тот материал из разных сборников, к которому отсылают авторы.

Таков серьезнейший недостаток школы. Он тесно связан, а быть может, частично вызван другим. Все разделы школы построены, как было показано, на изучении и овладении отдельными простейшими элементами, а уже из них очень постепенно и с максимальной осторожностью создается нечто более сложное. И тут возникает вопрос: не ведется ли педагогическая работа на слишком низком уровне трудности? Советская общая педагогика наших дней справедливо указывает на необходимость вести обучение на относительно высоком уровне трудности¹, ибо только такое обучение стимулирует развитие познавательных сил ребенка. Если говорить о фортепианном преподавании, то, как мне представляется, в работе с учеником, наряду с простыми заданиями, должны наличествовать и более сложные, не расчлененные на элементы, не во всех деталях сразу же доступные ребенку, — задания, построенные на более сложном музыкальном материале. Быть может, ученик и не во всем разберется и не всем овладеет, но при умной педагогической работе он, во-первых, будет получать целостные впечатления, которые дадут свои плоды спустя некоторое вре-

¹ Об этом речь впереди, в пятой главе.

мя, и, во-вторых, научится мобилизовывать свои силы для овладения трудностями.

И наконец, последнее. Хорошо, если учебное пособие достаточно подробно указывает педагогу направление работы. Но если предписывается величина каждого шага, то не приведет ли такая «сверхточная» и предельно детализированная методика к тому, что инициатива педагога будет скована и труд его лишится творческого характера?

Американские школы

В 1954—1955 годах Роберт Пейс, руководитель фортепианных классов Педагогического колледжа при Колумбийском университете, опубликовал школу (в трех тетрадах), названную им «Фортепианные серии»¹. Спустя семь лет он выпустил в свет другую школу. В ней он существенно развил отдельные методические принципы, которые были им положены в основу первого учебного пособия. В новой школе десять тетрадей — пять основных, озаглавленных «Музыка для фортепиано», и пять дополнительных под названием «Мастерство и тренировка»². Школа построена так, чтобы прохождение каждой основной тетради сопровождалось одновременным выполнением заданий, помещенных в соответствующей дополнительной тетради. В этих «тетрадах-спутниках» нередко прорабатывается музыкальный материал, аналогичный тому, который помещен в основных тетрадах, в дополнительных тетрадах, сосредоточена часть заданий, приучающих ребенка к «творческому оперированию» мелодиями и гармониями; приведены упражнения на чтение с листа и транспонирование, технические экзерсисы. Основные и дополнительные тетради адресованы непосредственно к ученику; к педагогу Пейс обращается лишь в коротких предисловиях к каждой тетради и в отдельных, очень редких попутных примечаниях.

Школа Пейса получила некоторое распространение и в Европе. В Финляндии, где ее издали в переводе на финский язык, она стала в последние годы чуть ли не основным учебным руководством, по которому обучают детей фортепианной игре. И у нас — главным образом в Ленинграде и в Таллине — возник, благодаря рассказам приезжавших финских педагогов,

¹ The Robert Pace Piano Series. Pennsylvania, Theodor Presser Co. Book I — 1954, book II — 1954, book III — 1955.

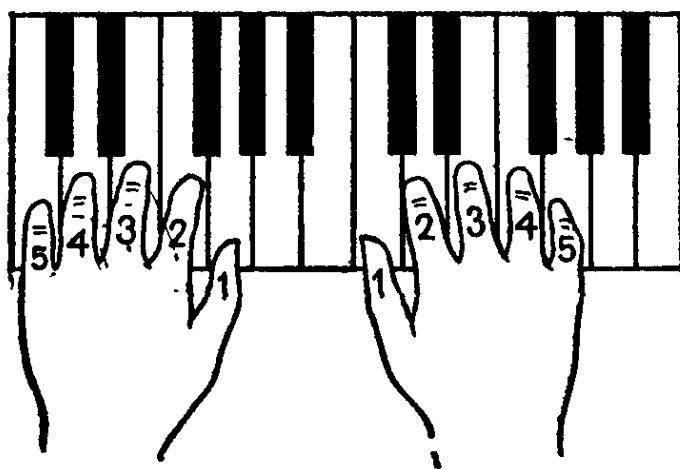
² Pace R. Music for Piano. Book I—V. Skills and Drills. Companion Book I—V. New York, Lee Roberts Music Publication, 1961.

интерес к школе Пейса. К автору этих строк на различных педагогических конференциях неоднократно обращались с вопросами по поводу названной школы: действительно ли она открывает новые пути фортепианного обучения детей? действительно ли развивает их творческие способности? действительно ли известный ажиотаж в некоторых странах вокруг американского учебного руководства обусловлен его методической ценностью? Для того чтобы ответить на эти вопросы, школа Пейса должна быть рассмотрена достаточно подробно.

Но до того, как подвергнуть ее критическому анализу, следует, в силу ее несомненного своеобразия, с известной детальностью познакомить с ней читателя. Как это сделать? Выбран такой путь: обратившись к первой основной и первой дополнительной тетрадам¹, я попытаюсь шаг за шагом проследить, как строится работа с ребенком на первых уроках (это позволит сразу же понять общую направленность школы); затем на материале всех тетрадей школы остановлюсь на тех отдельных сторонах обучения, которые в ней предусмотрены. Лишь после этого смогут быть сделаны краткие обобщающие выводы. Впрочем, попутные критические замечания будут высказаны и по ходу разбора школы.

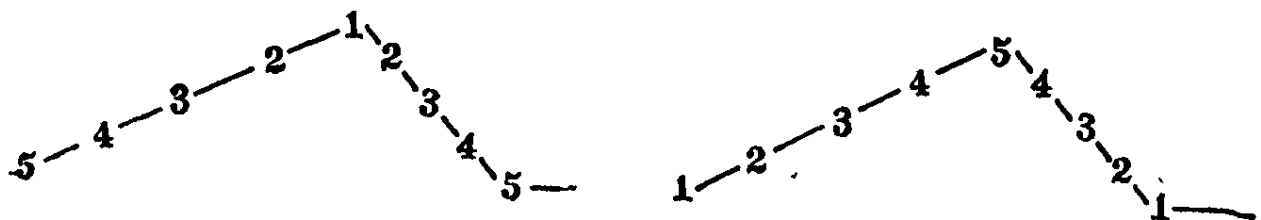
Итак, начнем обучение по Пейсу. Усадим ребенка за фортепиано. Откроем I (о) тетрадь. Само собой разумеется, что тетради, предназначенные для маленьких детей, продольного размера, шрифт, нотный и словесный, крупный, как в наших учебниках для первого класса общеобразовательной школы:

Перед учеником рисунок части клавиатуры с расположенными на ней руками:



¹ В дальнейшем я пользуюсь следующими сокращениями: (о) — основная тетрадь, (д) — дополнительная.

По этому рисунку ребенок должен поставить пальцы на клавиши, усвоить нумерацию пальцев, пошевелить каждым пальцем, называя его номер. Затем по графической записи



сыграть мелодию «Вверх и вниз» и одновременно пропеть номера пальцев¹. Тот же мелодический рисунок предлагается сыграть, начиная с другой белой клавиши. Снова приводится изображение отрезка клавиатуры. Но теперь уже пальцы расположены на позиции, которая начинается с клавиши *соль*.

Такой метод изобразительной фиксации мелодий без использования нотных знаков — назовем его сочетанием клавиатурно-позиционной записи с пространственно-аппликатурной — сохраняется и при изучении нескольких последующих мелодий. Так, например, мелодию «Сигнал трубы»

123



ребенок играет по следующим двум рисункам — клавиатурно-позиционному:



и пространственно-аппликатурному (для правой руки):

¹ Для учителя мелодия выписана виизу страницы:

124





Как для этой, так и для ряда последующих мелодий указываются обычно одна пространственно-аппликатурная и две клавиатурно-позиционных записи, с тем чтобы сразу же приучить ребенка к транспонированию. Естественно, что такая транспозиция опирается вначале не столько на слух, сколько на расположение рук на клавишах. При этом выбираются разные пятипальцевые позиции: на одних белых клавишах, на одних черных, на чередовании тех и других.

Затем выученные таким путем в двух тональностях короткие мелодии предлагается играть от других звуков, то есть теперь уже транспонируя только по слуху. Для облегчения и контроля дается совет предварительно проигрывать, начиная с выбранной клавиши первый номер школы («Вверх и вниз»), иными словами, устанавливать то ли соответствующую позицию, то ли соответствующий «пятитоновый лад».

Лишь после этого вводится сразу же два нотоносца с записанными на них буквенными названиями звуков. Зрительным ориентиром служит линия *фа* (басовый ключ), срединная («одиннадцатая») линия *до* и линия *соль* (скрипичный ключ). Сразу же на широкоформатных нотных станах Пейс приучает глаз ребенка различать запись на линейках и между ними. Опустим переход от буквенных обозначений на нотоносцах к нотным, объяснение метроритмической записи, диезов и бемолей, ключевых знаков и т. д. Идя здесь быстрым темпом, Пейс пользуется привычными методами, разве лишь более широко, чем в других школах, апеллирует к зрительным моментам. Одновременно в I (д) тетради дается ряд тренировочных заданий: заменить буквенные названия звуков нотными знаками (и наоборот), дописать пропущенные на одном из нотоносцев ключевые знаки (на втором нотном стане они выставлены), заполнить пропуски нот в одном из двух параллельно движущихся голосов и т. п. Тут, на мой взгляд, немало лишнего, и, что хуже, тренировка проводится иной раз формально, без должной связи со звучанием. Но наряду с этим много полезного: с первых шагов работы дети не только читают, но и сами записывают ноты, научаются, опираясь на ритмическое чувство и слух, проставлять размер и тактовые черты, а в отдельных случаях — ключевые знаки (то есть определять тональность). Такой метод активизирует работу с учеником, приучает к рассуждениям и к известной самостоятельности. По-видимому, по этой причине такого

рода тренировочные упражнения Пейс поместил в тот раздел I (д) тетради, который он озаглавил «Создание (сочинение) музыки» (Creative Music) ¹.

Продолжим путь обучения по Пейсу. В I (о) тетради те же самые мелодии, которые исполнялись по клавиатурно-позиционной и пространственно-аппликатурной записям, теперь прочитываются и проигрываются по нотам. Но выполнить это механически невозможно, так как мелодии большей частью записаны не в тех тональностях, в которых проводились раньше, когда ребенок играл их по изображению клавиатуры и аппликатурным графикам. К тому же он получает некоторые дополнительные задания и ставится в такие условия, при которых он вынужден читать, думать и слушать.

Приведем пример. Мелодию американской народной песни «Старая женщина» ученик разучивал сначала в соль мажоре по клавиатурному рисунку и пространственному чертежу. Теперь перед ним запись (на этот раз со словами) в фа мажоре:

125

Old wo - man, Old , wo - man, will you mend my

stock - ing, Old wo.man, Old woman, will you mend my stock .ing

Расставьте такты!

Для того чтобы обратить его внимание на ключевой знак (тональность), ему предлагается дополнительно самому проставить полагающийся бемоль. А во второй половине песни — расставить такты.

Затем ученика сразу же отсылают к следующей мелодии, помещенной в разделе «Чтение с листа и транспонирование» (I (д) тетрадь):

¹ Заметим попутно, что в I (д) тетради три раздела: «Создание музыки», «Чтение с листа и транспонирование» и «Тренировка пальцев».

Приведу еще один пример преобразования мелодий. В I (о) тетради напечатана пьеса «Осел»,

129

а в I (д) тетради с ней сопоставляется мелодия, в которой сохранен тот же ритм, соотношение узких и широких интервалов (не сами интервалы), но в части пьесы изменено направление движения:

130

Вскоре ученику и самому предлагают варьировать мелодию. Приводится тема и одна вариация,

131

Тема

Вариация

а ребенок должен сочинить и записать две другие вариации на ту же тему.

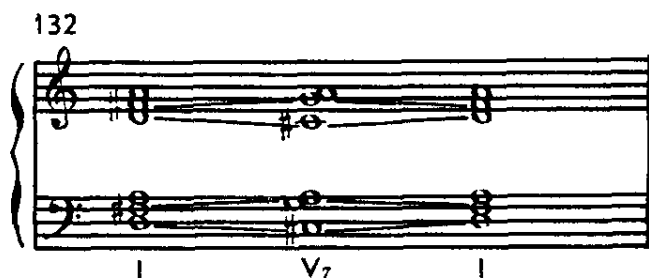
У читателя уже сейчас могут возникнуть вопросы. Достаточно ли интересны мелодии Пейса? Вносят ли его варианты какой-либо новый образный штрих в мелодию? Не приучат ли многочисленные бесхарактерные модификации мелодической линии к формальному оперированию музыкальным материалом?

Опустим описание контрольных заданий, которые время от времени получает ученик и которые, как в спорте, оцениваются специальным набором очков...

После первой серии таких заданий начинается новый раздел школы. Продолжается чтение мелодий с листа (в том числе и со многими ключевыми знаками), внесение в них изменений, транспонирование¹. Вводятся восьмые, динамические знаки, специальные технические упражнения и многое другое. Из всего этого обратим внимание на два типа заданий.

Во-первых, — на мелодические «вопросы» и «ответы». Ребенку показывают примеры, а затем предлагают самому сочинять «ответы» на заданные «вопросы». Эти «вопросы» (все — в пределах пятипальцевой позиции) заканчиваются не только на V, но и на II и III ступенях лада.

Во-вторых, — на мелодии с аккомпанементом, сначала только тоническим, а затем тоническим и доминантсептаккордовым. И опять-таки фигуры аккомпанемента — аккорды и разбитые аккорды — выдержаны в одной позиции. На последовательность I — V₇ — I даются такого рода упражнения (доминанта в виде неполного квинтсептаккорда):



Черточками указывается, как совершается на клавиатуре переход от одного аккорда к другому: верхний голос остается на месте, средний — поднимается и опускается, нижний — опускается и поднимается. В ряде пьес сохраняется именно такой тип сопровождения (сомкнутых или разбитых аккордов). Когда ученик получает после этого многочисленные задания самому гармонизовать мелодии с помощью I и V₇, то он должен, конечно, по слуху выбрать ту или другую ступень, но пользуется он при этом определенными тоническими и доминантовыми аккордовыми стереотипами.

И снова на устах читателей вопросы. Пусть ребенок и научится находить простейший аккомпанемент к мелодии (само по себе это хорошо!), но не скажется ли отрицательным образом длительное «вдалбливание» (как правило, на однотипных восьмитактах) одних лишь тоники и доминанты, да еще в стан-

¹ В I (о) и в I (д) тетрадах ученик почти не выходит за пределы пятипальцевой позиции. Поэтому при транспонировании он опирается не только на слуховые представления, но и на определенную аппликатурную последовательность, которая неизменно сохраняется и в новом пятиклавишном отрезке.

дартизованной форме (как на гармошке), на музыкально-слуховом развитии ребенка? Не приучит ли к шаблону? Не выбьет ли из рук его ту «волшебную палочку», с помощью которой только и можно совершить творческое «чудо», нарушив или даже разрушив стандарты? Правда, тут же могут последовать контраргументы со стороны других читателей. Не лучше ли научиться примитивно гармонизовать, чем вообще не уметь подобрать к мелодии простейшее сопровождение? Не лучше ли напрактиковаться в сочинении мелодии на основе заданного гармонического трафарета, чем вообще не суметь этого выполнить? Подождем и тут с ответом на перечисленные вопросы сторонников разных точек зрения...

Первые тетради школы, основная и дополнительная, заканчиваются расширением позиции до шести клавиш, как, скажем, в следующей английской народной песне (приводятся первые такты),



и обращением к минору (одна и та же пьеса проводится в мажоре и одноименном миноре, усваивается в миноре уже знакомая последовательность I — V₇ — I). А под самый занавес Пейс ненадолго покидает мир музыкальных стандартов и помещает пьеску «Сельский танец» в натуральном миноре на органном пункте (квинта) с диссонирующей секундой.

Мы получили некоторое представление о методах работы Пейса на самом начальном этапе обучения. Бросим теперь взгляд на дальнейший путь и обратимся с этой целью к отдельным сторонам работы с учеником. Конечно, в живой практике различные составные части обучения почти нерасторжимы (а школа Пейса построена в соответствии с живой практикой). Поэтому мы вынуждены будем, касаясь одних моментов преподавания, вторгаться иной раз и в другие.

Путь фортепианно-технического развития, предложенный Пейсом, мало чем отличен от традиционного. Быть может, следует лишь упомянуть, что путь этот ученик проходит несколько медленнее, чем мы к тому привыкли, ибо в центре внимания Пейса не столько формирование технических навыков, сколько

другое: воспитание музыкально-аналитического мышления, обучение чтению нот и транспонированию, а также формирование того качества, которое многие современные деятели американской педагогики называют «творческой».

На протяжении всей школы Пейс следит за тем, чтобы ребенок учился осмысливать музыкальный материал. Автор школы пользуется для этого чаще всего тремя друг с другом связанными дидактическими приемами.

Во-первых, ребенка приучают сравнивать и сопоставлять. Он должен, например, соотнести две разные мелодии, прийти к заключению, что обе они построены на совершенно одинаковом ритмическом рисунке, и осознать затем эту ритмическую структуру. Вообще в ту или другую пьесу нередко вносятся более или менее существенные изменения, ученик должен их обнаружить и сформировать вывод — результат наблюдения за вариантами. К примеру, сравнивается пьеска «Роботы» (приводится отрывок)



с ее вариантом (как обычно, в другой тональности):

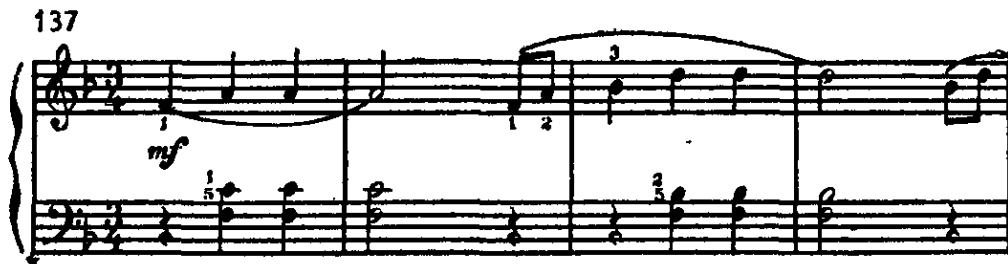


И общий характер, и движение баса, и артикуляция одинаковы. Ученику надлежит заметить, что изменения коснулись мелодии, и указать, в чем именно они сказались.

Или другой пример. Сопоставляется «Менуэт» Моцарта (приводятся первые такты)



с другим менуэтом:



«Что между ними общего?» — спрашивает Пейс. Он добивается, чтобы сопоставление помогло ученику отдать себе отчет, в чем проявляются характерные черты этого старинного танца. Заметим попутно, что и раньше шла аналогичная работа над менуэтами: ученику предлагалось, скажем, провести параллель между «Менуэтом» Шуберта в фа мажоре с его вариантом (Пейс частично «перевернул» мелодию) в ре мажоре.

Иной раз сравнение привлекает внимание к мелодическому «строительному материалу», из которого создана пьеса, например, — к тому, как один и тот же мотив используется в двух совершенно различных пьесах. Порой мажорная пьеса сопоставляется с ее модификацией в параллельный минор.

Словом, одна из идей, лежащих в основе школы, может быть изложена так: соотнеси два или три варианта одного и того же и сам приди к выводу.

Во-вторых, ученик выполняет ряд практических действий, но вовсе не с той целью, чтобы сформировать и автоматизировать технические навыки. В данном случае практические действия служат для того, чтобы ребенок что-либо понял и усвоил (метод этот часто используется ныне на занятиях в общеобразовательной школе, но значительно реже в детской музыкально-исполнительской педагогике нашего времени).

Допустим, на материале пьесы, которую ученик разучивает, Пейс объясняет ему, что такое проходящие ноты. Теперь ребенку предлагают самому их вставить в другой пьесе, текст которой напечатан с пропусками слабой доли такта (на нее-то и должны попасть проходящие ноты для того, чтобы мелодия была завершена). Конечно, это в высшей степени простое задание. Но, сделав что-то сам, ученик яснее представит себе сущность музыкального явления и лучше его запомнит.

К этой же группе заданий можно отнести и такие: несложную гармоническую фигурацию требуется сыграть в виде сомк-

нутых аккордов (то есть осуществить какое-то практическое действие), а затем обозначить гармоническую функцию образовавшихся аккордов.

В-третьих, внимание ребенка разными способами (шрифтами, рисунками, знаками, вопросами и т. п.) специально привлекается к тем моментам, которые ему следует почувствовать и осознать, — то ли к направлению мелодического движения, то ли к секвенции, то ли к гармонической функции, то ли к сравнительно сложному в ритмическом отношении месту (оно иной раз выписывается отдельно на «нитке» в виде безвысотной схемы)... Сказанное относится и к чисто пианистическим вопросам. Допустим, для того чтобы легче было прочесть и разучить одну из помещенных пьес, Пейс перед ней отдельно выписывает три квинты, на основе которых в разной их последовательности построена вся партия левой руки.

Столь же большую заботу, как об осмыслении музыкального или чисто пианистического явления, автор школы выказывает и в отношении к чтению с листа и транспонированию. В отличие от многих других пособий, в которых транспонированию уделяют внимание либо в самом начале работы, либо от случая к случаю (о чем уже шла речь), в рассматриваемой школе на протяжении всего курса обучения последовательно разработаны многочисленные задачи на транспозицию. Такой путь работы не только развивает слуховое представление, но и учит свободно владеть клавиатурной «топографией» и читать с листа.

Из методов, которые использует Пейс для воспитания навыков свободного чтения нот, выделю два.

Во-первых, он очень часто дает читать такой нотный материал, в котором встречается нечто сходное с тем, что ребенок уже читал, изучал и к чему привык. Примеров тому — тьма. Приведем для иллюстрации сказанного лишь один. Допустим, после разученной пьески, которая начинается так, —

138 [Moderato]

The musical score consists of two staves. The top staff is the right hand, and the bottom staff is the left hand. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 3/4. The tempo is marked [Moderato]. The right hand starts with a fortissimo (f) dynamic and then moves to mezzo-piano (mp). The left hand has fingerings 2, 1, 4, 5 indicated under the first four notes.

для чтения с листа дается пьеска, первые такты которой имеют такой вид:



Во-вторых, наводящими вопросами Пейс приучает к предварительному — до того, как начать игру с листа, — обдумыванию текста.

«Что, — спрашивает он, скажем, ученика, — поможет тебе прочесть ноты в партии левой руки (здесь ученик должен обратить внимание на *basso ostinato*)? А в правой (тут ему надо заметить, что мелодические очертания мотивов, начинающихся с разных нот, одинаковы)?»

Упомяну в этом контексте и о регулярной работе, которая проводится над тем, чтобы приучить ученика играть, «не глядя на руки» (такого рода задания давались юным клавиристам еще в XVIII веке).

Наконец, о воспитании «творческой». Во всех частях школы, чаще в дополнительных тетрадках, Пейс неуклонно возвращается к трем все усложняющимся категориям «творческих заданий».

Прежде всего — ряд мелодических заданий:

а) Дается мелодия с текстом. На тот же текст, сохранив ритмический рисунок, надо сочинить другую мелодию (и, как всюду, записать ее).

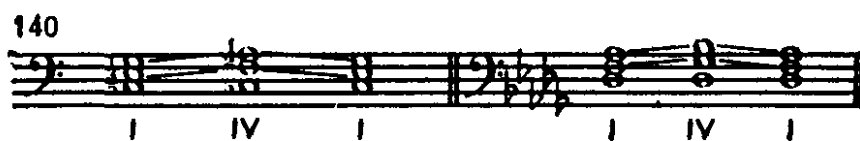
б) В мелодии, в которой несколько тактов оставлены пустыми, предлагается досочинить пропущенное.

в) Приводится мелодия с сопровождением в виде басового голоса или последовательности гармоний. На тот же аккомпанемент (часто протранспонированный в иную тональность) требуется сочинить новую мелодию.

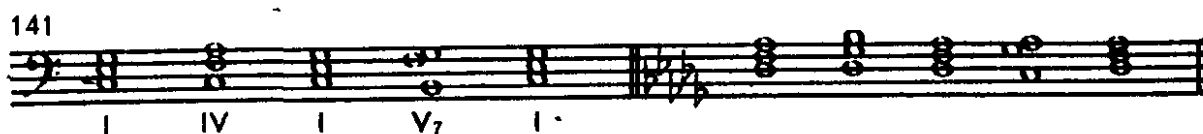
Что касается гармонических заданий, то тут требуется одно предварительное замечание. В первых тетрадках (основной и дополнительной), как уже отмечалось, ребенка обучают оперировать формулой $I-V_6-I$. В последующих выпу-

сках очень постепенно вводятся и «вдалбливаются» гармонии на других ступенях мажорного и минорного ладов. Такого рода аккорды в течение долгого времени используются в форме, за-

помнить которую помогает позиция руки на клавиатуре. Поэтому, скажем, IV ступень дается вначале в виде квартсекст-аккорда,



а затем ученик играет, к примеру, обеими руками в разных тональностях такие фигуры:



Разбросанные по школе задания на гармоническое «творчество» можно свести к двум типам:

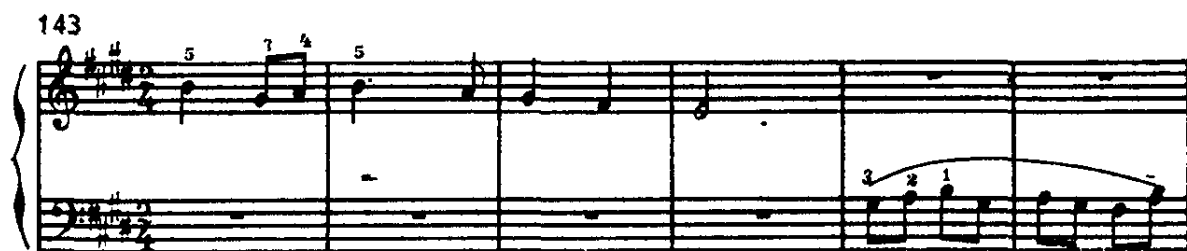
а) Подобрать аккомпанемент к мелодии на основе пройденных к этому времени гармонических формул (иной раз с использованием различных фортепианно-фактурных фигур сопровождения, образцы которых указываются). Порой Пейс поступает так: приводит мелодию с аккомпанементом, а затем предлагает найти сопровождение к новой мелодии в точно таком же ритме.

б) Досочинить гармонический аккомпанемент либо аккомпанирующий голос в ряде тактов пьесы, в остальных тактах которой сопровождение выписано; или — во всей пьесе по типу аккомпанемента в предшествующей или предшествующих пьесах (иногда предполагается, по-видимому, буквальное, но протранспонированное в новую тональность повторение сопровождения из другой пьесы).

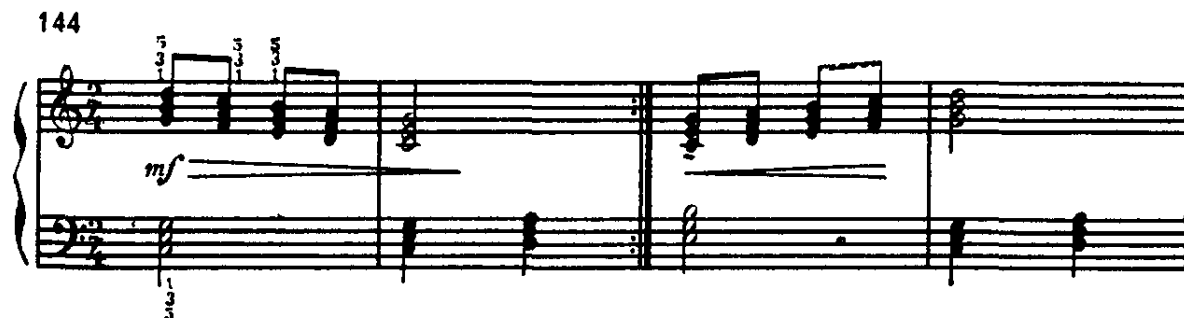
Вот один из простейших примеров. После разучивания пьески, которая начинается так:



требуется сочинить аккомпанемент к пьесе, начало которой выглядит следующим образом:



Как на исключение, резко контрастирующее со всей «гармонической атмосферой», царящей в школе, укажу на «импровизацию трезвучиями». После того как разучена пьеса, состоящая из последовательности трезвучий



(продолжение мало отличается от приведенного примера и продиктовано не столько музыкальной фантазией, сколько движением рук играющего), ученик получает задание досочинить восьмитакт, продолжив следующий двутактный образец:



Наконец, стимулируется сочинение музыки в определенных формах (само собой разумеется, что при этом выполняются мелодические и гармонические задания). И тут возможна типизация:

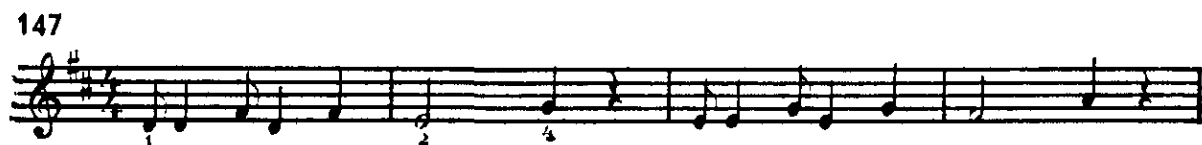
а) Работа над структурой «вопрос»— «ответ»: сначала ученика учат «отвечать», потом «спрашивать», ожидая ответа дру-

гого ученика или учителя, наконец, самому «спрашивать» и «отвечать». Характер заданий здесь разный: либо на основе одной лишь мелодии (об этом уже шла речь), либо — мелодии с аккомпанементом (иной раз после «вопроса» приводится одна лишь гармонизация «ответа», к которому следует придумать мелодию).

Задания такого типа принимают иной раз относительно сложный характер. К примеру, после разучивания «Бразильского танца»



ребенку предлагают гармонизовать и создать четырехтактный «ответ» на следующий «вопрос»:



(правильнее было бы сказать, на «языке диссонансов»). Допустим, — досочинить четырехтакт к следующему началу пьесы:

148



На каком музыкальном материале строится обучение в школе Пейса? Вопрос этот исключительно важен, ибо, как известно, музыкальный вкус и музыкальное мышление ребенка в большей мере формируется тем, что он играет. И вот здесь, на мой взгляд, одно из уязвимейших мест рассматриваемого пособия. Есть в школе неплохая и даже хорошая музыка — народные песни и танцы, а также легкие сочинения (иногда адаптированные) композиторов-классиков. Но больше всего — пьес, принадлежащих, видимо, перу самого автора школы. Значительная часть этих пьес — образцы серой и примитивной «инструктивной музыки», написанной без всякой художественной выдумки и фантазии к тем или другим «правилам» (которые в данный момент объясняют ребенку) или к определенным техническим формулам (которые должны быть изучены). Инструктивные пьесы, каждой из которых Пейс дает название и стремится — только стремится! — придать характер, строго систематизированы. По ходу обучения они усложняются с большой последовательностью. Но по пальцам можно перечислить пьесы, в которых имеются хотя бы намеки на ладовое, гармоническое полифоническое, модуляционное или ритмическое своеобразие. Почти все — в одноцветном и добропорядочном мажоре или миноре. Среди этих «комильфотных» сочинений каким-то чудическим образом выглядят неожиданно-негаданно появляющиеся отдельные пьесы, в которых делается реверанс в сторону интонаций, представляющихся автору школы современными. Примеры подобных пьес уже приводились.

Пришло время подытожить наш анализ и сделать выводы. Было бы неверным и несправедливым не замечать того факта, что, создавая школу, Пейс поставил перед собой важные и актуальные педагогические задачи и что в самом пособии применено много полезных, интересных и заслуживающих по-

этому внимания дидактических приемов. Импровизационно-творческие задания, сопровождающие весь путь работы с учеником, всякие иные попытки пробудить инициативу детей, использование музыкальных сопоставлений и практических действий для осмысления того или иного музыкального явления, читка с листа, транспонирование на всех этапах обучения — все перечисленное может благотворно сказаться на развитии ученика.

Но быть может, точнее было сказать: могло бы благотворно сказаться?.. Оговорка сия существенна. Когда закрываешь последнюю страницу школы, ловишь себя на том, что какие-то моменты, на которые поначалу не обращаешь внимания и которых не замечаешь, со временем, когда они накапливаются, начинают вызывать раздражение. Потом, мысленно еще раз пробежав листы изучаемого пособия, приходишь к пониманию, чем раздражение это вызвано: таким трезвым практицизмом (чтобы не сказать делячеством) пособия, в какой-то степени уводящим, пусть это не покажется неожиданным, от живого и радостного музицирования. Этот трезвый практицизм (который я противопоставил бы деловитости в высоком смысле слова — поэтической, творческой, художественной) проявляется в очень многом.

Во-первых, в самом подборе значительнейшей части музыкального материала.

Во-вторых, в том, что юного ученика настойчиво приучают к формальному и безобразному оперированию элементами музыкального материала: мелодия шла вверх — поведем ее вниз, шла вниз — поведем вверх, был такой-то ритмический рисунок — переставим его составные части так-то и т. п. Само по себе все это возможно, а в иных случаях нужно и даже необходимо, но при условии, если сопровождается образными творческими задачами, пусть и самыми элементарными, а не направляет ребенка в сторону формального «делания» музыки путем модификации и перестановки ее частиц.

В-третьих, трезвый практицизм проявляется и в том, с каким упорством вколачиваются, вдалбливаются в сознание ученика музыкальные трафареты (мелодические, ритмические и особенно гармонические), пользуясь которыми он должен суметь безотказно действовать. Подчеркну, что трафареты и художественные модели — вещи разные и в музыкальной педагогике они играют разную роль: первые упрощают и стандартизируют, вторые — способны вдохновить. У Пейса очень многое напоминает решение математических задач по типовому шаблону — метод, от которого современная передовая педагогика если и не отказалась вовсе, то пользуется с большой осмотрительностью.

И наконец, в-четвертых, трезвый практицизм дает себя знать и в попытках искусственно «приспособить» несколько пьес, разбросанных по различным тетрадам школы, к музыкальному языку XX века (не отстать бы от современной «моды»!).

Что и говорить, двойственное впечатление уносишь с собой о школе Пейса: она и привлекает, и вызывает внутреннюю досаду!

В те же годы, что и только что разобранный школа, в США вышло другое учебное руководство, несколько не похожее на пособие Пейса, — «Открытия за фортепиано» Йорама Папориша¹. Не сказалось ли в самом заголовке своеобразного труда Папориша («discoveries» можно перевести и как «открытия», и как «находки», и как «изобретения») воздействие названия, использованного в давние времена И. С. Бахом, — «Инвенции»?

Кто автор «Открытий»? Композитор? Фольклорист? Педагог? Исполнитель? Или, что вероятнее, музыкант широкого профиля, свободно ориентирующийся в каждой из этих областей, особенно же — в композиции и фольклористике? Я не располагаю, к сожалению, обо всем этом никакими сведениями². Впрочем, сама музыка характеризует автора. Вслушиваясь в нее, приходишь к убеждению, что автор «Открытий» — одаренный композитор, тонко чувствующий особенности фортепиано и хорошо знающий народную музыку многих стран. Это — во-первых. И во-вторых, музыка «Открытий» указывает на нити преемственности, которые тянутся к Папоришу от Бартока. Не то, что в пьесах американского композитора — прямое влияние венгерского художника или подражание ему. Скорее другое: Папориш впитал, вобрал в себя бартоковскую культуру, его творческие и музыкально-педагогические идеи, но сквозь свою индивидуальность все это преломил.

Как уже было отмечено, школа Пейса и «Открытия» Папориша друг с другом не схожи; больше того, они созданы авторами-антиподами.

Сказалось это в очень многом, если не во всем. У Пейса — ряд заслуживающих внимания дидактических приемов, настав-

¹ Papo risz Y. Discoveries at the Piano. New York. Southern Music Publishing Co. Volume I—V. [1960-е гг.]. В те же годы это учебное пособие было переиздано в ФРГ: Papo risz Y. Entdeckungen am Klavier. 5 Hefte. Impago-Verlag, 1964. Я имел возможность ознакомиться только с первыми тремя тетрадами этого фортепианного пособия в американском издании.

² Именно его я не нашел ни в одной из известных мне американских музыкальных энциклопедий.

ляющих и поучающих ребенка; Папориша же, по-видимому, меньше всего интересуется разработкой конкретных методов фортепианного обучения. Если Пейс неустанно заботится о разнохарактерной тренировке ученика (в том числе и о чисто технической), то Папориш проявляет к этой стороне дела известное безразличие, предоставляя педагогу полную свободу. Пейс систематичен, систематичен до чертиков; медленными черепашьими шажками двигается он вперед; не тронется с места, пока не «окопается» и не закрепится. Папориш устремляется вперед быстро; предлагает, судя по последовательности пьес, вести работу на высоком — быть может, даже слишком высоком — уровне трудности; опасается долго заниматься с учеником одним и тем же и поэтому не дает ему порой возможности утвердиться на достигнутом. (Что может быть лучше, если яркая музыка сочетается в учебном пособии с методически продуманной системой расположения и подачи музыкального материала? Но если такого равновесия нет, что предпочесть? Строгую систематичность или музыку, рожденную ярким творческим импульсом? Моя точка зрения ясна и без прямого ответа.)

И наконец, самое важное в этом противопоставлении. Пейс, если говорить о написанной им музыке, ремесленно мастерит свои мажорные и минорные пьески, изредка вкрапывая между ними сконструированные им образцы «новой музыки»; он, как уже отмечалось, выбирает путь музыкально-эстетического воспитания, ориентируясь на стандартно расставленные вехи, и приучает к «равнению» на трафареты.

А Папориш? Тот, благодаря своему дарованию, сумел выбрать другую дорогу: он стремится создать и создает живую музыку. Если же говорить о его педагогических принципах, проявившихся в его музыке, то они (осознавал ли их Папориш или нет в данном случае несущественно) могут быть сведены к трем положениям, которые попытаюсь изложить в форме лозунгов, обращенных к педагогу:

— Сразу же открой перед учеником дверь в многообразный мир музыки, пусть с ранних лет твой воспитанник познакомится с разнохарактерными национальными музыкальными языками; пусть, обучаясь, вберет в себя побольше музыкальных впечатлений!

— Воспитывая слух и вкус, откажись от мелодических и гармонических трафаретов, от обязательной квадратной симметричности, от бесконечных повторов одинакового и однотипного; пусть каждая пьеса несет в себе нечто новое и свежее; только так можно расшевелить фантазию ученика!

— Никогда не забывай, сколь необходимо подготовить слушателя к восприятию современного музыкального языка!

Как же осуществляются эти принципы?

Создавая музыку, Папориш свободно оперирует стилевыми приемами разных эпох, от диафонии (органума), начатков многоголосия, раннего церковного песнопения, музыки барокко до современной политональности и даже — в одном случае — до сериальности. Правда, тут есть лакуны и сказывается характерная избирательность: по-видимому, гармонический язык романтиков чужд Папоришу. Примечательно и то, что пьес, построенных на реальном движении голосов, на линейности, больше, чем сочинений с аккордовым или фигурационным сопровождением (в первом выпуске «Открытий» таких гармонических пьес вовсе нет, и, вероятно, в этом сказалась определенная педагогическая идея, корни которой уходят к Бартоку).

Быть может, еще более существен для характеристики учебного пособия Папориша тот широкий фольклорный материал, к которому он обращается.

Тут и европейская народная музыка — польская (вроде следующей пьесы,

149

mf

построенной на старинном напеве¹), венгерская, словенская; тут и азиатский фольклор — индийский (как, скажем, одногласная пьеска,

150

Larghetto [♩ = 100]

mano destra piano ma cantabile

mf *p* *pp*

¹ Приводятся первые такты.

написанная в старинной индийской «раги»), лаосский, бирманский, тайландский, малайский, китайский, японский (примером может служить «Колыбельная», созданная на основе японской песни):

151 [♩=96]

con dolore ma cantabile
p

portamento

rit p

тут и австралийский народный напев; тут и песни Америки, в том числе индейского и африканского происхождения (к последним принадлежит, допустим, старинная негритянская песня, которая начинается со следующего шеститакта,

152 [♩=92]

cantabile

а затем развивается).

И в обращении к фольклору явственно проявляются симпатии Папориша: его интерес к архаическим пластам народной музыки, пристальное внимание к напевам и танцам азиатских стран...

Возможно, что в этом отборе нашли отражения не только индивидуальные пристрастия автора «Открытий», но и одна из характерных тенденций современной музыкальной педагогики, о которой говорилось уже в первой главе: широко вводить в обучение разнообразный фольклор многих неевропейских стран

и, опираясь на эту музыку, вести ученика к пониманию современного музыкального языка.

Пьесы Папориша оригинальны и интересны. Конечно, есть и такие, которые удались автору в меньшей степени, но нет трафаретных. Даже в совсем простое, в элементарное автор нередко вносит какую-то художественную черточку, которая придает пьеске свежесть и непосредственность.

Из композиционных средств, к которым обращается Папориш, следует выделить два момента (и оба унаследованы от Бартока!).

Во-первых, ладовое своеобразие и многообразие. Если же говорить о мажоре и миноре, то Папориш с самого начала избегает применять их в набившем оскомину инструктивно-стандартизованном виде: то обратится к «игре» мажора и минора, то внесет какие-то «повороты», «нарушения», модуляционные отклонения, хроматизмы. А то поступит совсем просто (как в некоторых первых пьесах): останется как будто в «обычном» до мажоре, но покажет в нем какие-то новые стороны (и одновременно нарушит квадратность), как, например, в такой пьесе:

153 [♩ = 152]

f 154 non legato

Во-вторых, надо указать на ритмическую и структурную своеобразность. Переменные размеры (Папориш их любит и рано дает детям: ведь сопоставление меняющегося — лучший способ познания!) в большинстве случаев не придуманы, а естественны. Как правило, столь же органичны и структуры

пъес. Ни намека на назойливую квадратность! Даже привычные шестнадцатитакты, и те логически расчленяются вовсе не всегда на четырехтакты, а нередко совсем по-иному (примером может служить только что приведенная пьеска). Особую прелесть придает некоторым номерам и то обстоятельство, что в них нет синтаксической «предустановленности»: можно расчленить их так-то, а можно и по-иному...

Нельзя пройти мимо очень естественных исполнительских пометок Папориша, правдиво следующих за ходом музыкального развития (пусть и самого простейшего). Пометки эти, разнообразные и разнохарактерные, свидетельствуют о тонком интонационно-исполнительском слухе автора «Открытий» и о его стремлении воспитать такой слух у детей. Иной раз одни и те же или же аналогичные мотивы произносятся на протяжении пьесы на разный лад, и достигается это, скажем, простым смещением акцентов. Порой своеобразие выражения определяется какой-то динамической или артикуляционной находкой. Кстати говоря, артикуляции, начиная с первых же пьес, придается особо важная роль среди исполнительских знаков Папориша. Что же касается темповых указаний, то почти всюду вместо словесных характеристик приводятся метрономные обозначения. Это позволяет привлечь внимание ученика к выбору нужной, то есть соответствующей характеру музыки, счетной единицы («пульса»). Интересные исполнительские задачи Папориш умеет поставить перед ребенком и на самом простом...

Итак, когда от школы Пейса переходишь к учебному руководству Папориша, из мира стандартов перемещаешься в мир художественной фантазии. И вот теперь читатель-педагог ждет ответа по крайней мере на два вопроса: а нужно ли в обучении вовсе отказываться от усвоения стереотипов? Можно ли «Открытия» рассматривать как школу и проходить пьесы в том порядке, в каком их расположил автор?

Думаю, что музыкальная педагогика не может и не должна отказываться от того, чтобы научить ребенка владеть определенными типовыми формулами — ритмическими, мелодическими, гармоническими, фактурными, техническими... Опасность — не в самом усвоении таких формул (без них обучение невозможно), а в другом: их закрепляют намертво и навечно, не приучают восхищаться и пользоваться оправданными нарушениями стереотипов. Пособие Папориша способно помочь выполнению второй из этих задач — разбудить воображение; но оно не приспособлено к тому, чтобы решить первую задачу — приучить к нужному типизированию. Вот почему, как мне

кажется, тетрадки Папориша не следует рассматривать как обычную школу и проходить одну пьесу за другой в том порядке, какой указал автор. Перед нами скорее учебное руководство, откуда, по ходу работы с начинающим обучаться фортепианной игре, следует брать ту или иную пьесу в той последовательности, какая будет подсказана особенностями музыкального, общеинтеллектуального и технического развития ученика.

Так или иначе, но «Открытия» Папориша займут достойное место в истории фортепианных учебных пособий: ведь это первая талантливо выполненная работа, в которой так широко использован мировой музыкальный фольклор.

За последние десятилетия в США был выпущен и ряд других руководств для начального обучения фортепианной игре. Те из них, с которыми я знаком¹, не заслуживают специального разбора: преследуя, по-видимому, в первую очередь коммерческие цели, они в большей мере рассчитаны на внешнюю «броскость» и занимательность, чем на использование современных рациональных методов музыкального развития ребенка в процессе обучения фортепианной игре. В частности, авторы этих руководств помещают в них обильный иллюстративный материал невысокого художественного качества (в некоторых случаях ребенку предлагается его раскрашивать), который способен отвлечь от музыки. Впрочем, часто и отвлекать-то не от чего: многие номера в этих школах музыкой не назовешь, и картинки, видимо, призваны... заменить музыку. Отдельные составители подтекстовывают пьесы, стремясь помочь ребенку усвоить и запомнить ритмический рисунок. В самой подтекстовке нет ничего дурного, если бы опять-таки не то обстоятельство, что сами пьески в подавляющем большинстве случаев лишены какого бы то ни было художественного интереса...

В тех фортепианных школах *латиноамериканских стран*, которые были в моем распоряжении, мало примечательного. Пожалуй, стоило бы лишь обратить внимание на два момента

¹ Например: Schaum J. W. Piano Course. New York, Belwin, 1945; Kasschau H. Piano Course. New York, G. Schirmer, 1959; Glover D. and Garrow L. Piano Repertoire. New York, Belwin, 1968.

В каждом из этих и других подобного рода пособий — ряд тетрадей и специальные выпуски с методическими советами для педагогов. Значительного интереса они не представляют. Быть может, несколько большего внимания заслуживает лишь «Курс фортепианной игры» Джона В. Шаума.

в бразильских пособиях. Во-первых, на стремление широко использовать на начальном этапе работы местный фольклор, правда, в примитивной и бесхарактерной его обработке (как, например, в учебном руководстве «Пойдем, Манинья» Эрнесто Мале¹). Во-вторых, на призывы отказаться от схоластических форм обучения, задуматься над особенностями детской психологии и не пренебрегать «игровым методом» в фортепианных занятиях с начинающими (об этом, в частности, пишет Эурико Ногейра Франса в интересном введении к школе «Хоровод десяти пальчиков» Марии Аппаресиды Вианны и Кармен Хавье²).

¹ Mahle E. «Vamos Maninha». S.-Paulo, Ricordi, 1955.

² Vianna M. A. e Havier C. Ciranda dos dez dedinhos. S.-Paulo, Ricordi, 1954.

ГЛАВА ПЯТАЯ

О создании новой фортепианной школы для начинающих

Разговор здесь пойдет о том, как следовало бы в школе для начинающих реализовать те принципы общемузыкального воспитания ребенка и обучения его игре на фортепиано, которые представляются мне правильными и к которым было привлечено внимание на предыдущих страницах книги. В главе чередуются две формы изложения: диалоги с читателем (с этой целью используются вопросы, которые мне неоднократно задавали педагоги-практики, когда возникал вопрос о создании новой школы) и прямая авторская речь.

1

Какую следовало бы избрать структуру для новой школы? Чем эта общая композиция должна определяться?

Определяться — логикой овладения и освоения ребенком материала, учебной системой, которая способна содействовать музыкальному развитию ученика. Именно этим, а не разделением на формально изолированные отсеки, которые в живом педагогическом процессе все равно должны быть разрушены. Если же «разделы» закрепятся в сознании ребенка в своей обособленности, это только помешает делу. Педагогическая теория обращается к живому дереву обучения и расчленяет его на отдельные части — здесь воспитание слуха, тут объяснение нотной грамоты, там техническая тренировка... Но нет нужды переносить это на практику, где все живет единой и зависимой друг от друга жизнью. Школе надо бы в самом своем построении следовать за живым процессом обучения и разворачиваться по спирали, идя от одного практического задания к другому и не упуская все необходимое на данной стадии обучения — слух и эмоциональное переживание музыки, ритм и осознание некоторых особенностей построения музыки, нотную грамоту и техническую тренировку... Я сознательно перечислил все это в беспорядке. Порядок, конечно, необходим. Но он, повторяю, должен быть установлен (или, как ныне принято говорить,

«запрограммирован») самой психологией восприятия и усвоения. А это среди многого другого предполагает и повторение, и возвращение к одному и тому же, но, само собой разумеется, с какой-то иной стороны и в каких-то новых взаимосвязях. Только такой путь работы может пробудить интерес ребенка. Я полностью разделяю точку зрения известного деятеля нашей общей педагогики Л. В. Занкова: «...следует критически рассмотреть принятое в традиционной методике членение учебного курса на законченные разделы, о которых упоминается в дидактике при рассмотрении принципа систематичности обучения... Такая систематичность отнюдь не благоприятствует развитию школьников. Ведь для развития в высшей степени существенно, чтобы учебный материал осмысливался в возможно более широких и разносторонних связях, а не в виде изолированных кусков»¹.

Но при таком построении школы у самого ребенка может создаться впечатление — неважно, отдаст ли он себе в этом отчет или нет, — нестроты и бессистемности в чередовании и последовательности заданий?!

Все зависит от того, будет или не будет протянута авторами школы связующая нить (*il filo*, пользуясь моцартовским выражением): имею в виду искусную беседу авторов школы с учеником, которая, используя музыку и учебные задания, поведет ребенка от одного номера к другому, поможет сделать первые шаги и будет учить идти самостоятельно дальше. Составители школ нередко забывают о роли такой умной и интересной беседы. Вероятно, потому, что упускают из вида, для кого именно учебное пособие составляется, — то ли для ребенка, то ли для учителя: иной раз кажется, что словесный текст предназначается для педагога, а для ученика — только или почти что только нотный. А ведь школа — вовсе не то же, что сборник пьес и упражнений; она создается в помощь самостоятельной домашней работе ребенка. В этом ее главная цель.

Значит, учитель не должен получать в школе никаких методических советов и указаний?

В самой школе — нет, ни в коем случае! Она — для ребенка, только для него. А вот в специальном «вкладыше» или в отдельной брошюре могут быть рекомендации, адресованные педагогу.

Мы отвлеклись от вопроса об общем построении школы. При той ее структуре, о которой говорилось, педагогу придется,

¹ Занков Л. В. Дидактика и жизнь. М., «Просвещение», 1968, с. 77.

видимо, однотипно работать со всеми своими питомцами, независимо от их индивидуальных особенностей? Но ведь это недопустимо!

Нет, конечно же, нет! Общий «типовой» путь нужно в школе указать, но отсюда не следует, что должно быть предано забвению справедливое замечание Г. Г. Нейгауза, которое уже приводилось: у одаренных натур законы развития и постепенного накопления знаний и умений остаются в силе, но сказываются совсем по-иному, чем у середняков. Во власти педагога, пользующегося школой, установить темп развертывания учебной работы — ускорить ли переходы от одного задания к другому или замедлить, подыматься ли со ступеньки на ступеньку или перескакивать через некоторые из них. А кроме того, к школе должен быть приложен «указатель-оглавление для педагога» (подобно тому, как это сделано в школе М. и Ж. Мартено). Вот здесь задания должны быть перечислены не в том порядке, в каком расположены в школе, а по-иному — по темам, следуя логике самого изучаемого материала (то есть в последовательном порядке указаны все номера, которые служат для обучения, скажем, нотной грамоте, чтению с листа, фортепианной технике, подборанию, транспонированию и т. п.). Учитель — если он хочет и умеет размышлять — получает благодаря такому указателю возможность перегруппировывать задания, изменять их последовательность, строить по собственному вкусу однотипные или варьированные задачи. До известной степени это способно оградить малоопытного или нерадивого педагога от соблазна, ни на что не взирая, следовать по предуказанному авторами школы пути. И еще одно добавление. Педагоги общеобразовательной школы в последнее время часто говорят о том, что надо отойти от системы «единственного» учебника и что при единой программе обучения учителю должна быть предоставлена возможность выбрать, по его мнению, лучший. Еще в большей мере это относится к учебнику (школе), по которому обучают музыке. В искусстве и в обучении искусству регламентации опасны...

Как же должна идти работа над созданием такого рода школы?

На основе практики и обучающего эксперимента намечаются в общих чертах пути работы с разными учениками — с таким, который не выделяется по своим способностям из среднего уровня, и с очень способным ребенком. А к конечной цели, к созданию школы, надо идти с двух сторон. Во-первых, от методических принципов и намеченных путей музыкального и пианистического развития учеников к отбору музыки и сочи-

нению (заказу композиторам) музыки, пусть и самой простой, пусть в иных случаях и одnogолосной, но талантливой. И во-вторых, от самого этого музыкального материала — к уточнению путей работы с учениками, системы заданий и их последовательности. Иными словами, методические, дидактические и, само собой разумеется, эстетические идеи скажутся на том, какой музыкальный материал будет отобран, но и самый материал — может ли быть по-иному, когда обучают искусству? — обязательно отразится на программе и на методических приемах работы с учеником. И на всем — на программе, дидактических приемах и музыкальном материале — должна лежать печать строгого и сурового отбора.

2

Построение, характер и содержание школы обуславливают пять друг с другом связанных моментов:

- а) кого обучают,
- б) для чего обучают,
- в) чему обучают,
- г) как обучают,
- д) на чем (на каком материале) обучают.

Обычно игре на фортепиано начинают обучать детей, когда им исполняется шесть-семь лет. С этим возрастом и должна быть соразмерена школа. И естественно, в расчет необходимо взять психологические черты адресата школы, о которых немало сказано в работах по возрастной психологии. Здесь же — всего несколько слов о некоторых из этих психологических особенностей.

Любое эстетическое восприятие — прежде всего «чувствующее восприятие», и этим, в частности, оно отличается от научного наблюдения, которое иной раз именуют «думающим восприятием». Напомнив о том, что в восприятии искусства чувствование — только первоначальная стадия, за которой следует или которой сопутствует обдумывание, глубокое и проникновенное, Б. М. Теплов, обратившись к детскому возрасту, справедливо заметил: «Восприятие искусства — активный процесс, в который входят и двигательные моменты (ритм), и эмоциональное переживание, и работа воображения, и «мысленное действие». Это последнее имеет особенно большое значение в младшем возрасте... Для детей дошкольного возраста слушание сказки в значительной мере является «мысленной игрой»... Эта внутренняя активность меняет свои формы в

зависимости от возраста и уровня развития ребенка, но в той или другой форме она сохраняется всегда, образуя «живую душу» художественного восприятия»¹. Об этом «мысленном действовании» и «внутренней активности» забывать составителям школы нельзя.

Такова одна сторона вопроса. Другая (она тесно связана с только что охарактеризованной) — общий жизненный динамизм ребенка, непосредственность реагирования, импульсивность, потребность в радостном и энергичном действовании (психологические особенности, на которые — применительно к музыкальному воспитанию — среди других обратил внимание, как уже отмечалось, М. Мартено). Так ли «еретична» вытекающая отсюда мысль, что *преувеличенно* замедленные действия ребенка на начальном этапе инструментального обучения таят в себе серьезные опасности и что для пользы дела должны быть взяты относительно подвижные, но, конечно, ритмически организованные темпы?

Возрастные особенности ребенка, к которому обращена школа, вынуждают задуматься над тем, как воспитать в нем длительную и непрерывную сосредоточенность (без которой не научишь ни наблюдать за музыкальными процессами, пусть и «малыми», ни следить за течением нотной записи), каким путем приучить его думать и рассуждать. Мы почему-то забываем, что фортепианная школа нередко является первым учебником ребенка (ибо, если фортепианное обучение начинается в шесть лет, в общеобразовательную школу он еще только пойдет!).

И в этой связи — еще раз о беседе авторов школы с учеником (сам ли ребенок прочтет словесный текст, познакомят ли его с ним домашние или учитель — не в этом дело). Беседе с учеником вовсе не следует идти «напролом», в лоб, иначе она скоро, а то и сразу же, будет забыта. Напротив, здесь нужен тот своеобразный подход к делу, который так любят и ценят дети, тот ключ, который открывает ребячьи души. Ученику должно быть интересно читать и выполнять. Да и самый тон беседы! Неужели он только и может быть либо сюсюкающим, либо уныло-бесстрастным, скучно-назидательным и напоминающим гладко обтесанные деревяшки? Неужели авторы школы, как прозорливые педагоги, не обязаны «вглядываться» в лицо своего невидимого юного собеседника, «вслушиваться» в его реакцию, вопросы и замечания, «ждать» его согласия или рас-

¹ Теплов Б. М. Психологические основы художественного воспитания. — Известия АПН РСФСР, 1947, № 11, с. 13.

хождения в мыслях? Неужели не должны суметь задержаться там, где нужно задержаться и дать ребенку поразмыслить, и убыстрить ход разговора там, где это убыстрение пойдет на пользу? Неужели авторам школы не найти тех интонаций уважительной доверительности и одновременно увлеченности, без которых нет истинного обучения искусству?

Что касается цели фортепианных занятий на первоначальной стадии («для чего обучаем»), то об этом уже столько говорилось в предыдущих главах (особенно во второй), что здесь нет нужды возвращаться к этой теме.

А вот о том, «чему обучать» в течение первого года занятий, хоть и об этом шла речь, надо сказать несколько слов. Хочу напомнить в этой связи о следующих компонентах обучения: о переживании музыки и радости музицирования (я не оговорился — это компоненты воспитания и этому следует обучать!); о музыкально-интонационном слухе — звуковысотном и красочном; о чувстве музыкального времени (метроритме и темпе); о восприятии процессуальности музыки и об умении «наблюдать» за ее течением и ее структурой; о музыкальной грамоте и чтении нотного текста; об ориентации на клавиатуре и фортепианно-технических навыках; об интерпретации музыки; об оперировании музыкальным материалом (элементарном сочинении музыки). Все эти компоненты, а не только некоторые из них (конечно, в нужной дозировке) должны быть в поле внимания авторов школы, предназначенной для первого года обучения.

К сожалению, и в практике обучения, и в учебных пособиях о перечисленных компонентах вспоминают только на *самых* первых стадиях работы с ребенком, а затем многое предоставляется самотеку: начинают, скажем, обучать подборанию и транспонированию — и бросают, начинают обучать чтению нотного текста — и запускают это дело, начинают обучать пониманию музыкальных закономерностей — и откладывают заботу об этом...

3

Говоря о том, «кого», «для чего» и «чему» мы обучаем, можно было ограничиться несколькими замечаниями. О методах же и дидактических приемах («как обучаем») и о музыкальном материале («на чем обучаем») следует сказать обстоятельнее.

Если захотеть выделить ту область, внутри которой можно разместить весьма разноценные и разнохарактерные дидактические

системы, то нет ничего лучше, чем воспользоваться словами Л. Н. Толстого о «двух крайностях»: «Чтобы ученику было понятно и интересно то, чему его учат, избегайте двух крайностей: не говорите ученику о том, чего он не может знать и понять, и не говорите о том, что он знает не хуже, а иногда и лучше учителя»¹. Внутри же этой обширной области ясно различимы два пути обучения, к которым я привлек внимание педагогов (в связи с педагогическими принципами системы Станиславского) еще в конце тридцатых годов: первый из них — прямой, непосредственный, близлежащий, второй — окольный, кружной, косвенный. И уже тогда мне представлялся более предпочтительным второй путь². Меня, естественно, радует, что наша нынешняя общая педагогика придерживается той же позиции. «...Мы различаем,— пишет Л. В. Занков,— прямой и косвенный путь, ведущий к усвоению знаний и навыков. Прямой путь состоит в том, что школьник получает определенные сведения... выполняет задания, упражнения, которые необходимы для овладения навыками по данному предмету. Косвенный путь — это продвижение школьника в его развитии... В традиционной методике резко выражено преобладание прямого пути вследствие того, что она не разработана специально в целях высокого развития школьников»³.

Прямые дидактические приемы работы с ребенком на фортепианных занятиях, предусматривающие накопление определенных знаний и навыков (конечно, и оно может дать известные результаты в отношении развития ученика), хорошо известны и не требуют разъяснений.

Не то — окольные пути продвижения. В наших учебных пособиях по музыке, насколько мне известно, косвенные дидактические приемы либо вовсе не используются, либо применяются от случая к случаю. Но именно они ведут ребенка к самостоятельности, а не навязывают готовых решений; воспитывают его любопытство, внимание и способность приходить к выводам и обобщениям; влекут за собой затрату душевной и интеллектуальной энергии и, как следствие, полную самоотдачу.

Какие же окольные дидактические приемы могут быть применены в фортепианной школе для детей? Я остановлюсь на отдельных приемах, хотя в практической работе они друг с другом переплетаются.

¹ Толстой Л. Н. Общие замечания для учителя. М., «Просвещение», 1953, с. 338.

² См.: Баренбойм Л. Цит. изд., с. 26.

³ Занков Л. В. Цит. изд., с. 127.

Сравнения. На любом уровне обучения, не только на начальном, наблюдение за изучаемым материалом путем сопоставления его с другим — один из тех исключительно важных дидактических приемов, который способствует осмыслению явления и поискам обобщающих выводов. В одних случаях к заключениям ученик приходит самостоятельно, в других — под действием направляющего руководства. К простейшим контрастным сопоставлениям — такого рода, как сравнение низкого звука с высоким, длинного — с коротким, громкого — с тихим, быстрого движения с медленным, «веселого» характера с «печальным» — прибегают всюду и всегда, и ничего нового в этом нет. Нечто «новое» начинается с того момента, когда наблюдения над материалом путем уподоблений-соотнесений и последующие умозаключения становятся системой работы на всем пути музыкального и инструментального продвижения ребенка, системой, к которой он приучается.

В фортепианной школе такие сопоставления могут быть проведены, говоря схематично, на материале двух типов — резко контрастном и схожем.

Что касается первого, то на плодотворность его широкого использования в музыкально-педагогической практике (правда, на занятиях по «слушанию музыки», а не в инструментальном обучении) указывал еще в середине двадцатых годов Б. В. Асафьев. Имея в виду, конечно, не только начальное обучение, он перечислил такой контрастирующий материал. «...Сильные и слабые доли такта, — писал он, — forte и piano, резкие или мягкие чередования тональностей и ладов, изменения и сопоставления различных тембров и темпов и т. д. — вот обширная область контрастов ритмических, динамических, красочных, светотени, характера движения и форм его, контрастов, обуславливающих множество разнообразнейших звучащих комбинаций. Дальнейшие виды контрастов... вертикальное и горизонтальное «письмо», гомофония и полифония, мелодическая и гармоническая фигурация, декоративное убранство (орнамент) и основное изложение идей, унисон и многоголосное построение, тема и окружающий ее фон — все это средства для разнородных сопоставлений. Далее... противоположения «составов» (соло и хор, концертирующий голос и ансамбль), инструментальных групп, разнохарактерных частей в циклических формах... и многоликих преобразований одной и той же темы...»¹.

¹ Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л., «Музыка», 1965, с. 85.

Здесь дана, собственно говоря, «программа» контрастных сопоставлений. Из нее многое (больше, чем это представляется на первый взгляд!) может быть применено и на начальном этапе фортепианного обучения.

Но наряду с этим какую исключительно важную роль в формировании музыкального мышления ребенка имеет и другого типа сравнение — соотнесение друг с другом материала, в котором наличествует в одновременности и схожее и разное (а если говорить о начале такой работы, — музыкального материала, в котором все схоже или одинаково, кроме чего-то одного, очень существенного). К примеру, представим себе такие сопоставления: одна и та же звуковысотная линия, но в разных метроритмических вариантах; одна и та же метроритмическая структура в нескольких звуковысотных версиях; одна и та же мелодия, но в разных фактурных оформлениях; один и тот же аккомпанемент к нескольким разным мелодиям; одна и та же пьеса в разных ладовых наклонениях; одна и та же пьеса в различных простейших исполнительских трактовках (обусловленных, скажем, динамикой, артикуляцией, темпом) и т. п. Можно было бы назвать и нахождение «нового» или измененного в какой-то части материала (допустим, орнаментирование мелодии в каком-то такте, в котором раньше такой орнаментации не было; или замена одного каданса другим и т. д.). В обучении искусству оперирование таким дидактическим приемом таит в себе специфическую сложность: задача заключается не в том только, чтобы ребенок заметил — услышал-увидел-осознал — внесенное новшество, но и в том, чтобы он пережил новый эмоциональный нюанс!

И еще два частных замечания. Материал в школе надо расположить так, чтобы идти от достаточно броских и рельефных различий к более тонким — менее заметным или мало заметным. Это во-первых. А во-вторых, если задача заключается в том, чтобы сличить нотный материал, который прочитывается самим учеником, то желательно, а может быть, и необходимо, чтобы ребенок имел дело с записями в разных тональностях: в противном случае он может пойти по пути наименьшего сопротивления — центр тяжести со слухового сопоставления-анализа будет смещен в сторону зрительного.

Существует еще один вид сопоставлений, который следует упомянуть и которому должно найтись место в фортепианной школе — характеристика музыки путем установления ассоциативных связей с чем-то лежащим за пределами самой музыки. Речь идет о «манках» (Станиславский), способных стать возбу-

дителями фантазии ребенка. Музыкально-исполнительская педагогика широко пользуется этим методом на различных стадиях занятий с учениками, но меньше всего — на начальной стадии. Почему? Быть может, потому, что педагогу трудно бывает на этом этапе работы найти тонкие и эмоционально впечатляющие ассоциативные связи с миром образов, знакомых ребенку? И не должна ли школа помочь этому?

Специальная группировка и организация материала также является важным дидактическим приемом. А при сопоставлениях, о которых шла речь (но не только в таких случаях), прием этот может иной раз дать ребенку возможность своим умом без всяких подсказок или наводящих вопросов выполнить задание и прийти к обобщающему выводу.

Одним из примеров такой организации может служить параллельное изложение материала: допустим, одна под другой помещаются две-три версии (фактурные, тональные и т. п.) какой-либо пьески или ее отдельных частей, и картина сопоставляемых вариантов наталкивает ребенка на нужный вывод.

Другой пример — расчлененное изложение материала: скажем, для какой-то цели приводится отдельно (как бы «в увеличении») деталь композиции. Или, предположим, один и тот же музыкальный материал (но в разном «одеянии») появляется в школе на известной временной дистанции друг от друга, в течение которой ребенка подготавливают на чем-то ином к следующему появлению в новом «облачении» уже известного ему материала: сначала — одна мелодия, спустя некоторое время — с басовым голосом, а позже в своем полном виде — мелодия, бас и подголосок. Другой пример: пьеска расчленяется по горизонтальным «слоям», каждый демонстрируется обособленно, а задача ученика из этих деталей собрать целое (если требуется, детали могут быть даны в разных тональностях, и ученику надо самому догадаться, как протранспонировать ту или иную деталь, чтобы составить целое).

В иных случаях нужная организация материала может быть достигнута в школе шрифтами, графиками, рисунками...

Было бы неверным, если бы из сказанного был сделан вывод о том, что дидактический прием, предусматривающий определенную организацию материала, апеллирует только лишь к зрению и к логике. Основой основ остается слух, а зрительные и интеллектуальные моменты служат вспомогательным, но очень важным средством.

«Выбери, а потом объясни, почему ты сделал тот, а не иной выбор?» И этот дидактический прием неотделим от сопоставлений, ибо для того, чтобы принять решение и его обосновать,

нужно сравнить. В сущности говоря, «выбери» является продолжением «сопоставь»: можно, проявив наблюдательность, сличить разные музыкальные явления, описать черты сходства и различия либо указать на контраст, сделать тот или иной вывод и этим ограничиться; но нередко должно пойти дальше — отобрать понравившееся и мотивировать принятое решение. Вот три разнохарактерных примера, изложенных в форме обращения к ученику:

— К мелодии, которую ты уже хорошо знаешь, приведены два разных аккомпанемента. Сыграй мелодию сначала с одним, а потом с другим сопровождением. В чем между ними различие? Выбери то сопровождение, которое тебе больше понравилось. Почему ты считаешь его лучшим?

— Я сыграю три пьески, а ты следи за моим исполнением по нотам (исполняются однотипные пьески — скажем, менуэты, марши...) Что общего между этими пьесками? Одну из них мы будем с тобой разучивать. Какую ты выберешь? Почему именно эту?

— Тут проставлены две разные аппликатуры. Поиграй одной, потом другой, затем слова первой... Выбери ту, которая кажется тебе лучшей. А теперь попробуй ответить: почему ты отдал предпочтение именно этой аппликатуре?

Вопросы, которые задаются авторами школы (и, конечно, педагогом) ученику, в дидактическом смысле могут принципиально друг от друга отличаться. Одно дело ставить такие вопросы, которые требуют для ответа усилия, мыслительной работы и в результате ведут к качественной перестройке психики ребенка. Совсем другое — метод наводящих вопросов, помогающих ученику решить задачу. Разумеется, на определенном уровне без таких вопросов не обойтись; они приносят пользу и помогают заложить фундамент для развития, но...

Л. С. Выготский в свое время выступил с концепцией о двух уровнях умственного развития ребенка. О ней напомнил недавно Л. В. Занков: «Один из этих уровней — это уровень актуального развития. Он характеризуется тем, что ребенок определенные задания выполняет самостоятельно. Для второго уровня характерно то, что ребенок, не будучи в состоянии справиться с предлагаемыми обстоятельствами самостоятельно, в то же время может выполнять их с помощью наводящих вопросов, примеров по подражанию. Роль обучения состоит в том, что оно создает зону ближайшего развития, которая затем переходит в актуальное развитие»¹.

¹ Развитие учащихся в процессе обучения (1—11 классы). Под редакцией Л. В. Занкова. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963, с. 11, 12.

Конечно, при работе над фортепианной школой надо иметь в виду оба уровня умственного развития детей. Но не будем вместе с тем брать пример с тех учебных пособий по музыке, авторы которых не верят в интеллектуальные силы ребенка, не хотят понять, что только в преодолении трудностей раскрываются его духовные возможности, и поэтому готовы все ему подсказать. Вовсе не всегда следует облегчать работу ученика наводящими вопросами, не требующими для ответа ни усилия воли, ни усилия мысли, а только лишь запоминания материала, пересказа или подражания. Такие чрезмерно легкие вопросы вредны не только для сильного, но и для слабого ученика, так как отучают его мыслить и задерживают развитие.

В этой связи и нам, музыкантам, следует подумать об исключительно важном положении, выдвигаемом современной общей педагогикой: любое обучение следует вести на достаточно *высоком уровне трудности*. Имеется, конечно, в виду, если воспользоваться формулировкой Л. В. Занкова, «не любая трудность, а трудность, заключающаяся в познании сущности изучаемых явлений и взаимосвязей между ними...»¹ Переломные музыканты-педагоги — как те, кто занимается с детьми, так и те, кто обучает молодежь, — с давних времен считали нужным ставить перед учащимися такие задания, которые требуют напряжения умственных и эмоциональных сил для их осуществления. К примеру, Б. Л. Яворский рассматривал этот принцип как исключительно эффективный: «..систематически усложняя задачи, мобилизуя внимание внутреннего слуха, можно вызвать и организовать такие творческие силы учащегося, о которых сам он и не подозревает»². Разумеется, такое обучение, которое требует от ученика активного преодоления «препятствий», вовсе не отрицает необходимости проходить с ним последовательные ступени. Высокий уровень трудности — не универсальная отмычка. К тому же в таком методе работы таится опасность: нежелательная чрезмерность, которая способна положительное явление превратить в свою противоположность. Не нужно забывать о той «крайности», о которой писал Л. Н. Толстой и о которой уже шла речь: не говорить ученику о том, чего он не может еще понять и выполнить.

С принципом обучения на высоком уровне трудности несколько не идет в разрез дидактический прием *расчленения*

¹ Занков Л. В. Цит. изд., с. 32.

² Яворский Б. Л. Цит. изд., с. 306.

задачи и поэтапного овладения отдельными элементами целого. Пожалуй, в музыкальной педагогике, особенно на первых стадиях фортепианных занятий, роль такого приема особенно велика. И вот почему: охватить многоэлементность каждого из компонентов изучения — самой музыки, нотной записи, фортепианной фактуры, фортепианно-технических навыков — задача для ребенка сверхтрудная, тем более что перечисленные компоненты обязательно должны осваиваться в их естественных взаимосвязях. Если внимание малолетнего ученика сразу же направляется на слишком многое, это неизбежно вызовет расщепленность, утрату детской непринужденности и двигательную скованность. Но одна оговорка должна быть сделана: нет ничего хуже, если расчленение ведет к работе над изолированными элементами вне их живого контакта с музыкой, иными словами, если оно уводит от понимания взаимосвязей между ними. Не страдает ли в некоторых случаях этим недостатком школа Ж. и М. Мартено «Живое обучение фортепианной игре», рассмотренная в предыдущей главе?

В школе не должен быть упущен еще один методический принцип. Назовем его *принципом дополнительной опоры*: графическое изображение музыкального или чисто фортепианного явления (скажем, ритма, звуковысотной линии, структуры пьески, фортепианно-технического приема и т. п.), термин, его обобщенно обозначающий, отображение того или иного явления в движении (к примеру, ручные знаки в ладовой сольмизационной системе) — все это, будучи использовано своевременно (далеко не всегда в результате освоения явления, а нередко как дополнительная опора в самом процессе освоения), способно укрепить слухоритмическое представление и ускорить продвижение и развитие ребенка.

В *практических действиях* ребенка общая педагогика видит один из принципиально важных методов обучения. В музыкальной педагогике такой метод приобретает свои специфические формы. Одна из них, на которую опирается любое музыкальное обучение, — исполнение: игра на инструменте или пение. И если при этом воспитывается самоконтроль (прежде всего слуховой) и умение отдавать себе отчет в совершаемых действиях, то, в частности, игра на фортепиано становится эффективнейшим средством музыкального и общего развития. Нет нужды доказывать это положение.

Но следует обратить внимание и на другого рода практические действия — назовем их *оперированием музыкальным материалом*, — к которым фортепианная педагогика обращается не часто или не систематично. В первую очередь имею в виду

три типа таких практических действий (они так или иначе связаны с игрой на фортепиано).

Во-первых, изменение материала (не забудем, что сама музыка — искусство изменений и повторений!). На начальном этапе фортепианного обучения примерами такого рода заданий могут служить: транспонирование (пора отказаться от дурной педагогической привычки прекращать транспонирование после 2—3 недель работы с учеником); мелодические изменения (положим, вычленение остова диминуированной мелодии или, напротив, орнаментирование мелодии); метроритмические изменения (скажем, «выпрямление» мелодии переменного размера и прочувствование-осознание ее нового качества и характера¹); фактурные изменения (допустим, исполнение простейшей гармонической фигурации сомкнутыми аккордами, помогающее услышать-осмыслить гармоническое строение); полифонические изменения (предположим, каноническое повторение мелодии в другом голосе). Сюда же можно отнести и составление технических упражнений путем изменений вычлененных из пьески или этюда элементов...

Во-вторых, дополнение материала. Вот несколько примеров: проставить опущенные тактовые черты, указать стоимость нот, обозначенных лишь нотными головками, отметить знаки альтерации; закончить мелодию; дать «ответ» на «музыкальный вопрос»; вставить пропущенный голос или такт; расставить аппликатуру, лиги, артикуляцию, динамику (то есть провести элементарнейшую исполнительско-редакторскую работу)...

В-третьих, сочинение материала (по приведенным образцам или в пределах заданных ограничений — ладовых, метроритмических и т. п.) и простейшая импровизация...

Быть может, следовало бы добавить еще один тип заданий — и с п р а в л е н и е материала: нахождение явных ошибок, сознательно допущенных в напечатанном нотном тексте.

Примем во внимание возраст ребенка и облечем поэтому некоторые задания, о которых шла речь в этих рассуждениях, в *игровую форму*, — конечно, в нужных дозах и нужных случаях, не превращая серьезную работу, которую должен полюбить ученик, в забаву. В частности, игровой метод оказывается весьма эффективным и при освоении двигательных приемов...

Одна из таких полезных детских игр — «сам себя обучаю и сам оцениваю свою работу». Эта автодидактическая игра,

¹ См. на с. 140 пример из школы Зигфрида Борриса.

которая широко используется, как указывалось, в школе М. и Ж. Мартено, приучает ребенка к волевым рассуждениям-действиям и к планированию-расчленению задачи («сейчас я подымаю левую руку, которая лежит на коленке, и крепкими пальцами тихо и мягко беру квинту *ре-ля*; прозвучал ли верхний звук, или нижний заглушил его?..»). Такого типа задания и такой метод работы напоминает модную сегодня — и несомненно очень полезную — аутогенную тренировку!

Любой педагог знает, что предупредить ошибку легче, чем ее потом исправить. В школе это следует учесть. Каким образом? *Предупреждающими «сигналами»* (цветовыми, графическими, буквенными, словесными, восклицательными знаками и т. п.) — там, где возможна «авария» или где появилось нечто новое, ученику еще неизвестное и непонятное (кстати, не следует впадать в столь частое заблуждение: то, что кажется само собой разумеющимся и понятным учителю, вовсе не всегда представляется таким же ученику).

И наконец, последнее замечание о методах работы с учеником и о том, как в связи с этим строить фортепианную школу. Нельзя забывать о *темпе обучения*. Я стою за относительно быстрый темп (в музыкальной терминологии я обозначил бы его *Allegro tranquillo*), за неуклонное пополнение работы новыми материалами, новыми сведениями, новыми размышлениями и новыми навыками.

Но не сам ли я в свое время ополчился против «спешащей педагогики»? Да, ополчился!¹ Но вовсе не против непрерывного энергичного продвижения вперед, а против вредной торопливости, той беспокойной торопливости, которая обуславливается внешними обстоятельствами, и прежде всего педагогическим «самопоказом», противоречащим самой сути обучения.

Так неужели же, спросит читатель, работая с малышом, отказаться от повторений и от систематической тренировки, не завершив одного, обращаться к другому? Ни в коем случае! Я не могу согласиться с топтанием на месте, пережевыванием пройденного ради наведения глянца, стремлением все довести до совершенства и отказом от эскизного изучения части материала. Что же до повторений и тренировок, то возможно ли без этого обучать игре на фортепиано? Вопрос сводится к тому, как повторять и закреплять? Идти ли по пути монотонных и однообразных повторов и дудеть в одну дуду или

¹ См.: Баренбойм Л. А. Цнт. изд., с. 261 и последующие.

же рассматривать одно и то же с разных сторон, в разных вариантах и взаимосвязях, возвращаться к нему на разных стадиях работы и с детских лет на самом простом материале учить тому, что Ф. Бузони называл «повторением-испытанием»?

4

«Кого обучать?», «для чего обучать?», «чему обучать?» и «как обучать?» — разбору этих вопросов применительно к фортепианной школе для начинающих посвящены были два последних раздела главы. Высказывались те или иные соображения, давались рекомендации. Но все одно — основой школы является музыка. Именно музыкальный материал, на котором ведется обучение, способен вдохнуть живую жизнь в учебное пособие или, напротив, свести на нет самые лучшие методические и дидактические предпосылки: ведь и сама музыка воспитывает и учит ребенка.

Детский музыкальный репертуар создается обращением в две сферы — современную и историческую. Об основных принципах, которых придерживается наша педагогика в репертуарном вопросе, нет необходимости распространяться, ибо они были подробно разобраны в первой главе. Напомню лишь об опорах, на которых этот репертуар покоится: музыкальные интонации окружающей действительности и родной язык народной музыки; фольклор других наций нашей страны, а также других стран и континентов; классическое наследие разных эпох и стилей¹; современная музыка, музыкальный язык нашего времени. Только такое разнообразие и параллельное изучение — уже на начальном этапе работы — народного и профессионального, современного и классического способно, не говоря уже о многом другом, предохранить от слуховой рутины. Жертвовать многообразием ради ложно понимаемой «систематичности» ни в коем случае не годится.

Частично в школе могут быть использованы имеющиеся материалы, но только частично. Одним отбором написанного обойтись нельзя. В работу необходимо вовлечь композиторов. Должна быть сочинена музыка, которая соответствовала бы возрасту ученика и дидактическим принципам школы;

¹ Замечу в этой связи, что негоже кромсать великие произведения классиков и извлекать из них облегченные отрывки для детского — двухручного или айсамблевого — обучения. Я хочу присоединиться к словам писателя С. Залыгина: «...существуют в мире ценности, которые только выигрывают от своей неприкосновенности».

сочинены мелодии и пьесы, которые обладали бы характером и в которых проявилась бы личность их автора.

Тут позволю себе вспомнить К. Паустовского. В одной из рецензий он недвусмысленно выразил свое основное требование к искусству для детей в такой форме: «Многие пьют только переваренную воду. Она безвредна, конечно. Утверждают, что она даже полезнее сырой. Но все же она не может заменить нам родниковую воду — прохладную, освежающую, пахнущую травами, льющуюся из загадочных лесных зарослей»¹. Хватит ли нам духа, работая над школой, отказаться от переваренной воды и безжалостно отбрасывать музыку, сделанную (точнее, сколоченную) по всем правилам хорошо знакомого ремесла и поэтому удовлетворяющую слухоритмические ожидания, ради музыки сотворенной, в которой — пусть и самой simplestей — чувствуется теплота и горячность ее рождения и как-то очень естественно обмануто ожидание привычного?²

В этой связи несколько слов о легких переложениях народных песен и танцев для фортепиано. Почти всюду — исключения редки — в школах и сборниках публикуются боязливые и, может быть, поэтому трафаретные обработки, которые обезцвечивают музыкальный фольклор: то ли авторы опасаются выказать инициативу, то ли не обладают ею, то ли не задумываются над тем, как ее проявить. А между тем народные песни и танцы в силу самой природы своей — природы изустной, незаписанной, импровизационно-исполнительской (тот факт, что кто-то их записал и опубликовал, не меняет существа дела, если только, разуму вопреки, не видеть в письменной фиксации нечто каноническое, конечное и «единственное») — заключают в себе в одновременности два начала: постоянное и изменчивое, застывшее и подвижное. Отсюда вывод: негоже рассматривать музыкальный фольклор как захороненные мощи и ради «прихоти» детской музыкальной педагогики извлекать на свет божий и пытаться, снабдив бурдонной квинтой и подголосками, воскрешать; и вместе с тем негоже исказить и отбрасывать вековые традиции родного интонационно-ритмического языка (и не только те, которые близки потому, что на

¹ Паустовский К. Город мастеров. — «Сов. искусство», 1944, 25 января.

² Один из литературных критиков напомнил недавно, как высмеивал Пушкин удовлетворенное ожидание в искусстве:

И вот уже трещат морозы
И серебрятся средь полей...
(Читатель ждет уж рифмы розы,
На, вот, возьми ее скорей!)

слуху сегодня). От композитора, обращающегося к фольклору и пишущего для детей, ждешь другого: ждешь, что, раздвинув границы старого и, если под силу, нарушив их, он совершит, подобно Бартоку, чудо из чудес: обернет, как в народной сказке, старое в новое и придаст ему первозданную свежесть!

Как, неужели и в самой простой пьеске? Да, и в самой простой и нередко простейшими средствами — изменив, скажем, привычный порядок следования интонаций, поставив их в новое окружение, отступив от квадратности, как-то по-своему распределив динамические или артикуляционные акценты, введя нечто иное в ритм сопровождения... Конечно, все это опять-таки невозможно без проявления личного начала и личной художественной заинтересованности, короче — без таланта и, разумеется, без глубокого знания фольклора.

Но независимо от того, обращается ли композитор в той или другой форме к фольклору или этого не делает, в его распоряжении даже тогда, когда он сочиняет очень простую музыку для детей, не столь уж малый арсенал выразительных средств. Перечислять их нет нужды, да, вероятно, и немислимо. Но напомним, что и в простейшем может быть использована ладовая и тональная характеристичность (к слову говоря, ведь не на одном до мажоре обучают сегодня начинающих играть на фортепиано), своеобразие мелодического членения, гибкость и пластичность метроритма, разнотипные по степени своей завершенности кадансы, противопоставление регистров, лепка миниатюрной формы с помощью незатейливых вариантов, повторов и крохотных контрастов...

Само собой разумеется, что композитор, пишущий для начинающих, ставится в суровые условия. Он связан уровнем музыкального и общего развития ребенка, его исполнительскими возможностями, с одной стороны, и музыкально-педагогическими задачами — с другой. К примеру, он не вправе забывать о важности на первых порах фортепианного обучения позиционной игры (а не только движения рук вдоль клавиатуры); о том, что реальное двухголосие на каких-то стадиях предпочтительнее гармонических комплексов; что контрастные динамические и артикуляционные оттенки легче для ребенка, чем постепенно изменяющиеся; что педаль — по-видимому, красочная в сопоставлении с «сухой» звучностью — может быть применена лишь как редкое исключение; что более подвижному темпу должна сопутствовать очень четкая ритмическая организация... Не вправе он забывать и о другом: конечно, ребенку предстоит усвоить (то есть услышать, прочувствовать и понять) характер разного рода последовательностей, оборо-

тов, функций (мажор, минор, тоника, доминанта, метрическое построение и т. д. и т. п.), но все это не должно «вдалбливаться», становиться трафаретом, превращаться в расхожую мелкую монету, лишаться поэтического смысла.

Перейду к другому вопросу и укажу на некоторые типы пьес (именно типы, а не жанры), на материале которых — вне зависимости от того, отобраны ли они для школы из написанного или для нее специально сочинены, — желательно, как мне представляется, вести обучение начинающих.

Прежде всего — это короткие музыкальные «слова», те ритмоинтонационные «кирпичики», из которых строится музыка. М. и Ж. Мартено, широко пользующиеся такими «словами», нередко проявляют на практике безразличие к тому, обладают ли эти «слова» выразительностью или нет. Наша педагогика придерживается иной позиции: первоначальные ритмоинтонационные попевки должны быть наделены характерностью и выразительностью и быть «на слуху» у ребенка. Ими могут стать отрывки из позывных радиостанций и телевидения, нисходящая терция, ассоциирующаяся с кукованием кукушки, сигналы труб, выкрики... И наряду с этим — переложённые на музыку и предназначенные для исполнения на фортепиано речевые интонации зова, вопроса, восклицания, жалобы и т. п., конечно, подтекстованные на отдельные слова или на короткие сочетания слов. И тут же — произнесение и игра на инструменте детских считалок, дразнилок, прибауток (обычно на одном, двух или, максимум, трех звуках). Начало игры на фортепиано — это перенесение на клавиши не только песен (что само собой разумеется), но и речи, и ритмов!

А затем — «одноголосные пьесы». Широкое использование на первом году обучения наравне с другим материалом «одноголосных пьес» (желательно таких, которые по характеру своему не требуют сопровождения) представляется в высшей мере плодотворным. Следует, впрочем, пояснения ради подчеркнуть два момента: во-первых, речь, как правило, идет не о мелодиях, которые «передают» из одной руки в другую (тип изложения, вообще-то говоря вполне возможный в фортепианной школе, если им не злоупотреблять и если расчленять мелодию осмысленно), а о пьесах для одной руки; во-вторых, имеется в виду не только та стадия обучения, когда для ребенка другая фактура еще непосильна. И после изучения музыкальных миниатюр более трудных по изложению целесообразно периодически возвращаться к «одноголосным пьесам», но ставить

перед учеником интонационно-исполнительские задачи более сложные, чем обычно ставят на первом году занятий.

В частности, не это ли один из путей воспитания у начинающих «слышащей руки»? В одной из своих неопубликованных педагогических заметок Б. Л. Яворский рекомендовал для развития руки, «ощущающей» интонационную фразировку, начинать работу «с игры двучастных интонаций — сопряженных и несопряженных (малые секунды и чистые квинты) и женского окончания терции и объединять эти интонации одним движением руки — при разных темпах, начиная с двух восьмых, затем две четверти, две половины, две целые»¹. Здесь, конечно, имеется в виду воспитание «слышащей руки» на двузвучных интонациях. Но не должно ли время от времени возвращаться с ребенком к такого типа работе и на «одноголосных пьесах»?

Музыка и словесный текст — тема, мимо которой не хотелось бы проходить, говоря о типах пьес для фортепианной школы. Сегодня нет уже нужды доказывать, сколь полезен, больше того — необходим, такой текст для объяснения и усвоения метроритмических категорий. Естественно, что обработки песен, как правило, должны публиковаться с подтекстовкой. Но кроме того, хорошо бы и специально сочинить детские фортепианные пьесы, мелодии которых целиком или в отдельных местах были бы подтекстованы (в одних случаях для произнесения вслух, в других — «про себя»). Можно представить себе и такую трехчастную пьеску: за фортепианным отрывком следует произнесение (или пение) стишка (желательно, чтобы метрика его контрастировала метру крайних частей), а затем — снова фортепианный текст. Возможно и другое: коротенькая сказочка, которая по ходу дела иллюстрируется фортепианной музыкой (песенкой, танцем, отдельными характерными попевками, колористическими эффектами). Сам ли ребенок будет читать сказочку и, прерывая чтение, играть, или это будут делать двое ребят — не столь существенно.

Я призываю, таким образом, среди прочего и к сочинению коротеньких фортепианных «пьес-действий» с текстом. Но почему, собственно говоря, в этого или иного типа пьески не могут быть включены и ритмизированные хлопки в ладоши (как это сделано в школах Чёвек и Хайлбута), вмонтированные в музыкальную ткань и ее дополняющие? Чередование игры на фортепиано и свободных ударов в ладоши способно к тому же положительно сказаться на организации технических навыков. Кстати говоря, в школе должны быть предусмотрены и специ-

¹ Яворский Б. Л. Заметки по различным педагогическим вопросам 1923—1924 гг. (ЦММК, ф. 146, ед. хр. 4840, л. 11).

альные небольшие «ритмические пьески» не для фортепианной игры, а для исполнения, пользуясь выражением Г. Кеетман, «звучащими жестами» (скажем, хлопками и притопами). Такого рода серия все усложняющихся характерных «ритмических пьес» сыграет благотворную роль в формировании навыка чтения нот¹.

Одна из задач школы — приучить к музицированию, не только сольному, но и коллективному. И в этой связи — несколько слов об ансамблевых пьесах для начинающих. Некоторые типы таких пьес встречаются почти во всех школах: трехручные ансамбли, в которых мелодию или бас одной рукой играет ребенок, а все остальное — педагог; четырехручные ансамбли для двух учеников одинаковой подвижности или для ученика и учителя. Но кроме этого нужна и другого рода музыка для совместной игры, допустим, такая: двухручные полифонические фортепианные ансамбли, в которых каждый из партнеров ведет свой голос одной рукой; пьески для пения и фортепиано (песню поет другой ребенок, либо тот же, который играет аккомпанемент или контрапунктирующий голос²); пьески для фортепиано и скрипки, флейты, виолончели. Но найдется ли исполнитель на другом инструменте? Может и не найтись. Но почему нельзя приложить к школе пластинку с записью партии того или другого инструмента, легчайший аккомпанемент к которой должен сыграть ребенок? Используя звукозапись, можно включить малолетнего ученика в исполнение разного рода миниатюрных ансамблевых пьес (скажем, трио).

И еще один тип пьес — таких, которые позволяют ребенку до сочинять музыку; добавить голос, вставить пропущенную секвенцию, придумать заключительный оборот, «испытать» разного рода сопровождение и выбрать одно из них... Хорошо бы поместить в школе несколько лаконичных рассказов композиторов о том, как сочинялась та или другая пьеска, как постепенно обростала «плотью» первоначальная «схема», как замысел изменялся, какие варианты приходили на ум автору и почему он их отбрасывал (все это, конечно, с нотными приме-

¹ Нужно ли указывать, что для чтения нот с листа в школе должна быть помещена серия специально подобранных фортепианных миниатюр, а не только «ритмические пьесы»?

² На Московской конференции ИСМЕ Х. Сабо говорила: «З. Кодай посвятил свое произведение «24 маленьких канона на черных клавишах фортепиано» начинающим пианистам, однако они прекрасно могут быть исполнены голосом... Педагог поет мелодию одного из упомянутых канонов... дети повторяют ту же мелодию по слуху в канонической имитации. После опыта совместного пения один из воспитанников, который обучается также игре на фортепиано, исполняет мелодию голосом, а имитацию на инструменте».

рами и с попутными вопросами, обращенными к ученику). Такой метод — метод Л. Н. Толстого — лучше, чем что-либо другое, способен вовлечь маленьких ребят в музыкальное сочинительство.

Наконец, последнее замечание: о нотной записи материала, который приводится в школе. Если мы хотим, чтобы ребенку, во-первых, легче было научиться читать ноты и, во-вторых, был предоставлен простор для исполнительской инициативы, то самый нотный текст должен быть ясным и не замутненным множеством редакторских пометок. Ни лишних лиг, ни избыточной динамики, ни сплошной поступи аппликатурной цифири! Больше прозрачности! Больше доверия к ученику и к учителю!

5

Вот теперь, когда в общих чертах изложена «программа» школы, у педагогов-практиков возникает, как показывают беседы с ними, ряд частных вопросов по поводу отдельных сторон начального обучения. Попытаюсь эти вопросы суммировать и на них ответить.

Итак, предлагается вернуться к позиционной игре и, по-видимому, к «постановке» руки на пяти клавишах? Предлагается отказаться от начальных упражнений, предусматривающих опускание руки «как на парашюте» на отдельные клавиши и переносы руки из одной октавы в другую?

От такого рода упражнений нет нужды отказываться, как и нет никакой необходимости пятиться назад к «постановке» рук. Вообще позиционную игру не нужно превращать в некий фетиш. Однако целесообразность такой игры на начальном этапе представляется мне сегодня неоспоримой.

По каким мотивам?

О них — несколько позже. Но предварительно еще раз подчеркнем, что речь идет не о статичной игре на пяти белых клавишах. Позиционная игра на начальном этапе — это сразу же пятизвучия в разных тональностях и ладах, в том числе и очень естественное для рук «шопеновское пятизвучие», к которому в наши дни рекомендовал вернуться Ф. М. Blumenfeld, а затем Г. Г. Нейгауз; в том числе и пятизвучия, начинающиеся с черной клавиши... Но освоение клавиатурного пространства вовсе не должно ограничиваться пятью следующими друг за другом клавишами. Пятипалая позиция может быть расширена благодаря пропуску клавиши между 1-м и 2-м пальцами, сдвинута путем повторения разными пальцами одной клавиши или беззвучной подмены пальцев, перенесена на близкое рас-

стояние или даже в далекий регистр. Сама игровая площадь может быть увеличена переkreщиванием рук — прием, которого не следует бояться в работе с начинающими. Кстати говоря, вовсе не обязательно изучать саму позицию, ударяя последовательно одну клавишу за другой. Она, позиция, может быть освоена и игрой коротких трезвучий (то есть игрой через палец) или как-нибудь по-иному.

И все же — по каким мотивам?

Их много. Позиционная игра дисциплинирует руку, приучает к лучшей ориентировке на клавиатуре и к столь необходимой аппликатурной организованности. К тому же при таком обучении (в частности, если все время обращаться к транспонированию мелодий и к специальным упражнениям на ощущение интервалов на клавиатуре) легче воспитать «живую», «слышащую» руку, пальцы, «слышащие» интервалы между звуками. И еще одно немаловажное обстоятельство: позиционная игра способствует быстрейшему овладению чтением за инструментом нотного текста. Попутно замечу, что в пределах позиционной игры, то есть игры без подкладывания 1-го пальца, можно очень многому научить ребенка (в частности, в отношении звукоизвлечения) и сыграть много хорошей музыки.

А как быть с гаммами?

Игра гамм и других линейных фигур в том виде, в каком их обычно разучивают (то есть, подкладывая 1-й палец), может быть несколько отложена. А вот освоение тональностей и игра гамм и трезвучий, распределенных между двумя руками, могут быть начаты достаточно рано.

В давние времена фортепианное обучение детей начинали с объяснения нотной записи. Затем в течение нескольких десятилетий настойчиво советовали отодвинуть введение записи и ограничиться вначале игрой по слуху или «с рук». Так вот, нужен ли «донотный период» фортепианного обучения?

Обратимся к мотивам, которые высказывают нынешние противники «донотного периода». Так, Т. Л. Беркман и К. С. Грищенко, имея, правда, в виду музыкальные занятия в общеобразовательной школе, пишут: «Мы считаем, что обучение детей записи нот на самом раннем этапе обучения ускорит развитие их музыкального слуха. Поэтому запись нот в тетрадах мы вели с первых же шагов обучения... Мы считаем, что этот прием не только способствует ускорению и упрочению знания детьми нот, но, устанавливая связь трех факторов — зритель-

ного, слухового и двигательного, — он активизирует формирование музыкально-слуховых представлений¹. Авторы этого высказывания базируются на известной общепедагогической концепции Л. В. Занкова. И в моих рассуждениях о дидактических приемах² фигурировал принцип «дополнительной опоры». Как же быть? Согласиться с доводами теперешних противников «донотного периода» и полагать, что цветаевская формула — для малыша обучение нотам «бесспорно и злоторно рано» — обусловлена только методом тогдашних занятий?

Прежде чем ответить на вопрос — два замечания. Во-первых, вспомним одну весьма существенную психологическую деталь, о которой уже говорилось: для ребенка, не обладающего абсолютным слухом (а таких большинство), изображение звуковой высоты отдельных нот не имеет никакого «содержания» и поэтому не может служить опорой слуховому развитию. Другое дело — запись ладовых соотношений в системе релятивной сольмизации или попросту запись звуков в интервальной взаимосвязи. Иными словами, запись соотношений и связей, обращенная к относительному слуху, может служить дополнительной опорой, запись же отдельных звуков — не может. Во-вторых, не следует упускать из виду дидактический принцип «расчленения задачи», особенно существенный в фортепианных занятиях, когда ребенку приходится одновременно выполнять очень многое — подбирать, опираясь на слуховые представления и осваивая клавиатуру, транспонировать, овладевать техническими приемами и к тому же читать многоэлементную нотную запись.

Вот почему, исходя из двух дидактических принципов (которые вовсе не должны исключать один другого) — «дополнительной опоры» и «расчленения задачи», — следовало бы включить в школу стадию работы, которую весьма условно можно назвать «дозвуковысотной» (точнее было бы сказать «доабсолютнозвуковысотной», но это слишком тяжеловесно).

Что же это за стадия?

Мы за раннее внедрение ритмической записи и затем пространственных звуковысотных графических схем. Ни к чему форсировать изучение абсолютной записи звуков. А предварительную стадию, о которой идет речь, следует, пожалуй, даже растянуть, обучая детей простейшему звукоритмическому ана-

¹ Беркман Т. Л. и Грищенко К. С. Музыкальное развитие учащихся в процессе обучения пению. М., «Просвещение», 1961, с. 56 (разрядка моя. — Л. Б.).

² См. с. 266, 267 настоящего издания.

лизу и ориентировке в составных элементах (отдельных звуках) мелодических попевок («музыкальных слов»). Впрочем, полезно, если на этой же стадии педагог, следуя за пением или игрой ученика, тут же записывает на нотном стане изучаемые мелодии. И не для того, чтобы ребенок вытвердил, где записывается отдельная нота, а для другого: приучить его «схватывать» общую структуру записи, а затем по этой общей картине различать одну мелодию от другой.

А как же в самой школе следует отразить «дозвуковысотную» стадию обучения?

Тут должны быть те ритмические записи и звуковысотные схемы, о которых говорилось, пустые нотные станы, на которых педагог будет четко и ясно записывать изучаемые мелодии. Должны быть задания по подборанию и транспонированию. Наконец,— задания для «беззвучного исполнения» на столе или на поверхности клавиатуры коротких мелодий, которые ребенок одновременно поет...

В школе, судя по всему сказанному раньше, большое внимание будет уделено тому, чтобы обучить ребенка чтению нотного текста. Чем вызвано особое внимание к этой стороне работы с учеником?

Мы нередко закрываем глаза на то, насколько сложнее процесс чтения фортепианного нотного текста по сравнению со словесным. Отдадим себе отчет, в чем этот процесс заключается? Одновременное чтение по горизонтали и по вертикали на двух пятилинейных станах и на лесенке добавочных линий; каждый нотный знак таит в себе информацию по крайней мере о двух вещах — о звуковой высоте и продолжительности; тут же сведения о метре, тональности (ключевые знаки), логическом членении, артикуляции (произнесении), динамике, агогике, аппликатуре. И все или почти все перечисленное надо охватить разом или почти разом и, двигаясь без неположенных остановок с определенной скоростью, увидеть, понять, услышать, передать... Можно ли, зная все это, полагаться на самотек, на то, что так или иначе все в конце концов наладится само собой? У некоторых детей в результате длительной практики действительно «все налаживается само собой». Но количество таких учащихся в сравнении с теми, которые так никогда и не научатся читать ноты, невелико.

Но разве в обычной практике фортепианных занятий с детьми всему этому не обучают?

Чаще обучают другому — сведениям о тех или иных знаках нотного текста, умению их распознать, разбору «по слогам», а не плавному, непрерывному и организованному самим музыкальным временем прочтению.

Каковы же методы такого обучения?

Они привлекают к себе внимание педагогов во многих странах. У нас разработкой этой темы занималась в последнее время Ф. Д. Брянская, к исследованию которой отсылаю читателей¹.

Здесь же перечислю только несколько основных принципов такой методики работы с детьми, которые, естественно, получают отражение в школе. Надо облегчить ребенку зрительную ориентировку в нотном тексте; использовать дидактический прием «расчленения задачи» (и, в частности, начинать с чтения ритмической записи и периодически возвращаться к такой работе); обучать чтению целостных структур, а не отдельных знаков; привить навык «смотреть вперед», а не на тот текст, который в данный момент исполняется; научить играть почти не глядя на руки и ориентируясь на клавиатуре вслепую; приучить к предварительному прочтению (простейшему анализу) нотного текста глазами до его передачи на инструменте; подобрать в школе последовательную серию нотных текстов (упражнений и пьес) для чтения с листа, предназначенных для того, чтобы постепенно освоить различные типы фортепианной фактуры...

*А будет ли предусмотрено переписывание самими детьми нотного текста, как Шнабель рекомендует делать всем занимающимся музыкой?*²

Только на той стадии, когда ребенок сможет вникнуть — то есть услышать и осмыслить — в то, что он переписывает. На такой стадии этот прием полезен, так как дает возможность закрепить благодаря действиям пишущей руки то, что воспринято зрением и слухом. Этот путь может оказать известную помощь и в развитии способности читать ноты. Но нет никакой необходимости в том, чтобы механически переписывать-срисовывать ноты. Такая машинальная работа (ради выработки нотного почерка?) способна только притупить внимание. А вот, опираясь на ритмическое чувство и слуховое представление, до-

¹ Брянская Ф. Формирование и развитие навыков игры с листа в первые годы обучения пианиста (кандидатская диссертация). Под этим же названием была выпущена Центральным методическим кабинетом Министерства культуры РСФСР брошюра (М., 1971).

² «Я советовал бы каждому, кто занимается музыкой, проводить по крайней мере полчаса в день за перепиской каких-нибудь нот» (Шнабель А. Моя жизнь и музыка. — сб.: Исполнительское искусство зарубежных стран. Вып. 3. М., 1967, с. 182).

полнить в нотном тексте пропущенное (скажем, размер, тактовые черты, ключевые знаки) — дело полезнейшее. Но об этом уже была речь.

За всеми теми многочисленными задачами, о которых здесь говорилось, не будет ли забыта или отодвинута на задний план фортепианная техника, техническая тренировка?

В свое время я писал, что забота о музыкальном и общем развитии ученика при недостаточном внимании к формированию его техники приводит к невнятной и невыразительной игре: «ему нечем сказать, хотя и есть что сказать»¹. Сегодня я внес бы поправку в эту формулировку, усилил бы ее и указал бы на обратную связь между «хочу» и «могу»: если «нечем сказать», то технические неполадки обязательно обеднят и музыкальное представление — «что сказать». Конечно, в фортепианной школе для начинающих технике должно быть уделено серьезнейшее внимание.

Как же предполагается построить эту работу?

Здесь могут быть указаны лишь общие принципы:

1) должно быть предусмотрено такое воспитание техники, которое способствовало бы, а не тормозило формирование «живой», «слышащей» руки;

2) гибкость, пластичность, способность к изменениям, приспособлениям, перестройке — все это несравненно важнее, чем «крепкая», «затвердевшая» и «безупречная» техника;

3) вне ритмической организации нет и не может быть воспитания техники;

4) к воспитанию фортепианного туше, тактильного восприятия, внимания и должного отношения к соприкосновению пальца и клавиши следует обратиться раньше, чем сейчас принято;

5) надо заботиться не только об «опёртом», но и о «легком» звуке, и это позволит вовремя приступить с начинающим к работе над беглостью;

6) поскольку любое фортепианное исполнение — даже легчайших пьес — требует самостоятельности и независимости каждой руки, воспитание перечисленных качеств требует к себе внимания с первых шагов обучения;

7) ребенку должно быть интересно тренироваться, а этого можно достичь: а) если ему ясна задача упражнения, б) если задача решается в разных видоизменениях и взаимосвязях, в) если его приучают самого придумывать упражнения или «извлекать» их из пьес, выделяя технические трудности

¹ Баренбойм Л. Цит. изд., с. 32.

и разными способами варьируя их, г) если вся техническая работа направлена содержательной и увлекательной беседой авторов школы с ребенком.

Предполагается ли на начальной стадии специальная предварительная подготовка рук к игре на инструменте?

Такая система гимнастических упражнений представляется крайне желательной. Конечно, ее следует проводить в форме детской игры и использовать ассоциации со знакомыми ребенку из его жизненной практики движениями. В школе ребенок должен получить соответствующие указания, а показ педагога, рисунки и графики помогут ему их выполнить.

Говорилось об эскизном характере изучения некоторых музыкальных пьес. Надо полагать, что это относится не ко всем музыкальным миниатюрам, которые будут помещены в школе?

Конечно, не ко всем. Значительная часть того, что малолетний ученик проходит, должно быть доведено до завершающего конца, до такого уровня, когда исполнение пьесы перед другими может доставить ребенку удовлетворение. Не следует, конечно, «дрессировать» ученика к выступлениям, но воспитать в нем желание общаться с помощью музыки с другими необходимо. Речь идет о психологической установке, которая может быть названа направленностью на результат (или на «продукт»). По поводу этой стороны обучения Б. М. Теплов справедливо писал: «Нельзя сочинять, играть, рисовать и т. д. только для упражнения в данной деятельности; необходимо, чтобы какая-то часть художественной деятельности ребенка была направлена на создание продукта, который на кого-то должен оказать воздействие, который кому-то нужен... Без этого развитие ребенка неизбежно подменяется развитием некоторого формального умения»¹.

Будут ли в школе даны указания, помогающие ребенку понять разучиваемую пьеску? Если это предусматривается, каков предполагаемый характер таких указаний?

Такие указания безусловно нужны, но, быть может, не ко всем, а только к части пьес. Речь может идти о лаконичнейших замечаниях, продиктованных самой музыкой: то это несколько слов, характерных и точных, которые вводят ребенка в образный мир пьески; то — как на живом уроке — совет, способный вовлечь ребенка в творческие поиски и самостоятельные пробы; то конкретные и попадающие в цель указания

¹ Теплов Б. М. Психологические основы художественного воспитания. — Известия АПН РСФСР, 1947, № 11, с. 19.

касательно общей композиции или отдельных деталей пьески... Меньше прозаической «деловитости»! Больше своеобразия, обаяния, поэтичности и в самой форме изложения. Замечания должны воспитывать музыкально-аналитическое мышление, пробуждать фантазию, стимулировать инициативу...

6

На вопрос о наилучшей фортепианной школе один из музыкантов — не могу вспомнить, кто именно, — ответил так: «Из фортепианных школ для начинающих выберите самую краткую!» Каков подтекст этой странной на первый взгляд формулировки? Равнодушие к содержанию, материалу и методическим принципам школы? Подспудная мысль, что все школы одним миром мазаны и что следует поскорее пройти «школьный этап» и обратиться к чему-то другому? Оказывается, автор рекомендации имел в виду совсем другое: предостеречь от того, чтобы давать малолетнему ученику отпугивающее его своим объемом («когда же я это все сыграю!») учебное пособие, с которым ему придется изо дня в день иметь дело в течение двух, а то и больше, долгих лет. Действительно, выпускать такие школы-фолианты — значит не считаться с психологией ребенка, который, в силу того, что он ребенок, жаждет поскорее получить нечто новое. Поэтому фортепианная школа и должна быть короткой, то есть состоять из ряда выпусков, каждый из которых рассчитан на относительно небольшой срок работы: изучил в течение нескольких месяцев материал одной тетрадки, получил удовлетворение от законченного дела и перешел к следующей.

Мне могут возразить: это — мелочь, дело третьестепенной важности. Нет, когда речь идет об учебном пособии, — все важно, здесь нет мелочей. И как раз о том, что кажется порой малозначительным, я и хочу сказать несколько слов.

Велика роль полиграфического оформления школы. И прежде всего исключительно важен вопрос о ее формате. Когда же, наконец, поймут те, кому положено это понять, что продольный размер не прихоть авторов, методистов и педагогов, а настоятельная необходимость! Почему? Во-первых, потому, что рост ребенка не позволяет ему свободно читать высоко расположенные строки, и, во-вторых, потому, что большое число нотных станов на странице затрудняет чтение.

Никто как будто не сомневается в том, что учебники для первого класса общеобразовательной школы должны быть набраны крупными буквами. А ноты? И тут необходимы доста-

точно широкие нотные станы, крупного размера нотные знаки и правильное с точки зрения музыкальной ритмики их расположение в пространстве. Но кроме нот в школе имеется словесный текст, адресованный ученику. И он должен быть набран так, как это положено для дошкольника или младшего школьника. Макет каждой страницы следует так изготовить, чтобы в нем было много «воздуха» и чтобы весь материал был удобно (удобно для ребенка!) и дидактически правильно расположен.

Признаюсь, я не сторонник многочисленных картинок-иллюстраций к отдельным пьескам, которые нередко только развлекают ребенка и отвлекают от сути дела. Во всяком случае, тут следует проявить осмотрительность. А вот хорошо выполненные рисунки «нутра рояля» (пользуясь цветаевским выражением), его механизма безусловно нужны. Нужны, по-видимому, и графики, помогающие ребенку воспринять и понять то или иное музыкальное или специфически пианистическое явление.

Но самое важное — дополнить школу грампластинками (хотя бы по небольшой пластинке к каждому выпуску). На них могут быть записаны отдельные мелодии, которые ребенок должен подобрать (хорошо, если часть их будет пропета или исполнена на струнном или духовом инструментах); отдельные фортепианные пьески в какой-то иной инструментровке (как благотворно скажется на развитии тембрового воображения прослушивание хорошо знакомой пьески в другом красочном одеянии!); звучащие задания, в которые ребенок включается (скажем, песенка, к которой надо сыграть на фортепиано аккомпанемент, миниатюрный струнный или духовой ансамбль, к которому требуется исполнить фортепианную партию...). Не пора ли и в музыкальном обучении использовать некоторые из давно вошедших в быт технических средств нашего времени?

Что и говорить, создать нового типа фортепианную школу для начинающих — задача трудная. Удастся ли завершить начатое и сотворить школу, которая будет отвечать современным общепедагогическим требованиям, позволит обучающему быть не только учителем фортепианной игры, но и учителем музыки, будет оказывать эмоциональное воздействие на ребенка и вместе с тем даст ему возможность осознать элементарные объективные закономерности музыки, — покажет будущее. Но если школа окажется не вполне совершенной, быть может, работа наша будет продолжена кем-то другим. Но начать ее давно пришло время...

ПОСЛЕСЛОВИЕ

О нашей школе «Путь к музицированию»

В 1973 году, когда вышло из печати первое издание книги, которую держит в руках читатель, наша школа еще не была написана. За последние годы моя ученица, кандидат искусствоведения, доцент Ленинградской консерватории Ф. Д. Брянская и ее помощница Н. Н. Перунова (педагог средней специальной музыкальной школы при Ленинградской консерватории) по принципам, изложенным в нашем труде, разработали практическую методику фортепианного обучения начинающих и проверяли ее в занятиях с детьми. В результате теоретической и экспериментальной работы нами была создана фортепианная школа, названная, как и эта книга, «Путь к музицированию».

Задача настоящего Послесловия ввести читателя-педагога в нашу школу, разъяснив основные ее принципы и охарактеризовав методические пути, по которым мы пошли¹. Сделать это тем более необходимо, что в самой школе мы обращаемся не к педагогу, а только к ученику.

Несколько общих соображений

Наша школа адресована младшему школьнику или же старшему дошкольнику. «Путь к музицированию» — школа для маленьких детей, и в работе над ней мы стремились, опираясь на наш опыт и материалы возрастной психологии, проинкинуть во внутренний мир ребенка, который будет обучаться по нашему руководству.

Одна из особенностей нашего учебного пособия, отличающая его от других работ подобного рода, заключается в том, что школа состоит не только из учебного нотного материала, но и из бесед с ребенком о музыке, ее языке, фортепианной игре, чтении нот и о многом другом, что должно быть

¹ Мы не приводим в Послесловии нотных примеров и предполагаем, что педагог, читая этот раздел книги, будет следить за нашими рассуждениями по нотному тексту школы.

разъяснено начинающему. Мы стремились к тому, чтобы эти беседы были доступны для ребенка и в нужной мере занимательны, но в то же время достаточно серьезны и не содержали никаких упрощений. В иных случаях мы вставляли небольшие рассказы, вводящие ребенка в изучаемый материал, обращались к диалогам и «интригующим» формам изложения. Большое внимание уделялось приметным заголовкам, которые могли бы заинтересовать ученика, а порой содержали бы запоминающуюся формулу, способную запечатлеться в его сознании. Вот несколько примеров таких заголовков: «Чудеса из трех звуков на трех клавишах», «Видна, но не слышна! А слушать надо. Кто она?», «Волшебное, до на добавочной и еще один волшебный ключ, или Три палочки-выручалочки», «Ку-ка-ре-ку и Ку-ку, или Мир затактов», «Можно ли изобразить в музыке курочку?» и т. п.

Повторяю, наши беседы предназначены для ученика. И в то же время, как мне представляется, они многое смогут пояснить педагогу и многое ему подсказать.

В связи с нашим словесным текстом предвижу два вопроса. Первый: значит, ваша школа — нечто вроде самоучителя для маленьких детей? — Ни в коем случае! Беседы должны лишь напомнить и закрепить то, что ребенку было объяснено на уроке, и этим помочь ему в самостоятельной домашней работе. Не является ведь обычный школьный учебник самоучителем! Но мы не привыкли к такого рода учебным пособиям по фортепиано и, как правило, ограничиваемся в фортепианных школах сухими и формальными пояснениями.

Второй вопрос: ведь не все дети умеют читать в том возрасте, когда их начинают обучать игре на фортепиано, как же тогда быть? — Тогда текст беседы прочитывает дома кто-либо из старших, а до этого он может быть в случае необходимости прочитан на уроке педагогом.

Мы отказались от двух форм композиции школ, с которыми приходится встречаться на практике. Одна из них — построение пособия по какой-либо формально-логической или фортепианно-технической тематике (по таким, к примеру, темам, как «Освоение нотной записи», «Знакомство с клавиатурой», «Упражнения на пяти нотах», «Изучение мажорных гамм», «Пьесы с таким-то количеством ключевых знаков» и т. д. и т. п.). Такая тематика, отражающая внешнюю или техническую сторону явления, не только мало что говорит детскому уму, но, на наш взгляд, способна увести ребенка от живого дела — от музыки и выразительного ее интонирования.

Другая форма композиции школ, с которой сталкиваешься, — поурочная и в силу этого рассчитанная на некоего абстрактного «усредненного» ребенка. И она представлялась нам неприемлемой. Почему? Потому что, не принимая во внимание разный темп продвижения и развития детей, она лишает педагога, поверившего в поурочное расчленение, инициативы.

Какой же путь избрать? Наша школа не разделена ни на уроки, ни на темы (хотя, вообще-то говоря, мы считаем, что содержательное тематическое расчленение в огромном большинстве случаев может сыграть плодотворнейшую роль в педагогической работе). В нашем пособии один номер идет за другим, а их последовательность продиктована не систематикой отдельных сторон музыки и фортепианной игры (музыкальная грамота, фортепианная техника и т. п.), а особенностями (эмоциональными и интеллектуальными) познания ребенком музыки и овладения исполнительством, то есть той практической дорогой, по которой, по нашему мнению, должен пойти ученик, входящий в мир музыки и начинающий осваивать пианистическое искусство. Тут на ранней стадии обучения с ребенком проводится или, точнее, должна проводиться комплексная работа, продиктованная и, в конечном счете, подчиненная одной теме — осмысленному, а следовательно, выразительному интонированию (прежде всего — мелодии).

Воспитание любви к музыке, развитие чувства ритма, звуковысотного слуха и музыкального мышления, формирование фортепианных умений, обучение нотной записи — все это в работе с начинающими переплетается друг с другом. Наши беседы с учеником, свободно чередуясь, ведутся то об одном, то о другом, то о третьем... Не вызовет ли такой путь бессистемности в учебной работе и не приведет ли к сумятице в сознании ребенка — к усвоению разрозненных сведений, навыков и умений? Мы стремились так изложить словесный текст и так расположить учебный материал, иными словами, создать такую ситуацию, чтобы подвести самого ученика к обобщениям. Но очень многое зависит, конечно, от педагога: не потеряет ли он из виду за повседневными учебными заботами путеводную звезду, которая поможет ученику не сбиться с пути, — выразительное музицирование.

Школа, как было сказано, разделена на отдельные номера. Путь работы, казалось бы, регламентирован. Но это не отбирает у педагога инициативы, не лишает его возможности в зависимости от возраста ученика, его способностей и уровня развития вести своего воспитанника по-разному: с одним идти

медленно, с другим быстро, с одним пройти все подряд, с другим двигаться скачками или изменять последовательность номеров, с одним кое-что пропустить, с другим ввести дополнительный материал и придумать нечто аналогичное... Словом, педагогу предоставляется простор для деятельности. Важно лишь не войти в столкновение с принципами, положенными в основу нашей школы.

Кое-кому может показаться, что «чисто фортепианное» продвижение по нашей школе идет более медленным темпом, чем принято в нашей практике. Если это и так, то относится лишь к самым первым шагам работы, но зато компенсируется многосторонностью музыкально-исполнительского развития ребенка, обусловленной комплексным характером работы с ним. А эта многосторонность начинает очень скоро давать свои результаты и ведет к более быстрому, чем обычно, продвижению, в том числе и фортепианно-техническому.

Каким способом помочь педагогу свободно ориентироваться в нашей школе? Нам представлялось, что разумнее всего дать разбор школы, обратившись к отдельным сторонам работы с учеником. Само собой разумеется, что в практике обучения такое расчленение может иметь место скорее как исключение, чем как правило. Возможно ли, к примеру, обучать ребенка осмысленному исполнению мелодической линии, не работая с ним одновременно над некоторыми фортепианно-техническими навыками, над умением прочесть мелодию и — в той мере, в какой это возможно на начальной стадии! — над анализом ее строения и интонационных особенностей? Конечно, нет! Но то, что в живой практике не следует, да и немислимо, разъединять, в теории, излагая методический путь обучения, приходится рассматривать по отдельности, обособляя каждый вопрос или группу вопросов.

Обучение интонированию музыки

Хотя мы, авторы новой школы, первые ее номера посвятили тому, чтобы воспитать у ученика ощущение равномерной пульсации (о чем будет сказано), и хотя мы отдаем себе отчет в том, что умение осмысленно и выразительно играть на фортепиано находится в зависимости от развития музыкального слуха, чувства ритма, мышления и фортепианно-технических навыков, я хотел бы начать анализ школы с самого, как мне представляется, важного — со сверхзадачи, стоящей перед учителем с первых же уроков.

Вот в чем видится мне эта сверхзадача: научить ребенка относиться к музыке как к выразительному искусству, а не как к последовательности звуков, которая только и всего что подбирается на инструменте или прочитывается по нотам и на которой лишь воспитываются слуховые, метроритмические и фортепианно-технические навыки и приобретаются музыкально-теоретические сведения; научить выразительно интонировать музыку, а на начальном уровне — прежде всего мелодию. Нужно ли указывать, что, когда говорится «выразительно», имеется в виду не «игра с оттенками и оттеночками», а умение передать характер интерпретируемой музыки, пусть и самой простой?

И еще одно предварительное замечание. С первого же номера школы педагогу приходится самому исполнять музыку, и не только простейшую, которую разучивает ребенок, но и более сложную: и ту, которая дается ученику для прослушивания и последующего анализа, и ту, которая играет в ансамбле. Напомним в этой связи общеизвестную истину: как бы высок ни был уровень методических знаний и дидактических умений педагога, он не научит ученика играть осмысленно и выразительно, если сам играет формально, равнодушно и небрежно.

Интонирование мелодий

Большое внимание уделяется в школе интонированию разнохарактерных мелодий — медленных и подвижных, песенных, танцевальных и маршеобразных, шуточных и печальных, суровых и светлых. Мелодии, которые ученик исполняет без гармонического сопровождения или без подголосков (в том числе и в ансамбле, когда дополняющая мелодию музыка — у партнера), представлены в школе в изобилии: тут мелодии на двух, трех и на большем числе ступеней лада; тут мелодии вокального типа, плавно движущиеся по ступеням или включающие в себя также скачки; тут мелодии инструментального характера, звуки которых расположены в близком диапазоне или, напротив, разбросаны в разных регистрах; тут мелодии, исполняемые одной рукой или распределенные между двумя руками.

Мы не пошли в школе по пути авторов ряда руководств, которые дают словесный текст к мелодиям только в первых номерах учебных пособий. Слова, на которые создана мелодия, способны помочь ученику ее лучше осмыслить — понять-пережить ее метроритмическую структуру и ее образно-выразитель-

ный строй¹. Поэтому мы широко используем в школе поэтическое слово. К тому же мелодию со словами ребенку легче спеть или мысленно произнести во время игры на фортепиано. Разумеется, далеко не во всех случаях к мелодиям дается словесный текст: ведь ребенок должен научиться познавать мелодическую выразительность из самой звуковой линии.

В этом разделе нашего Послесловия мы обращаемся только к интонированию мелодической линии. Конечно, в самой школе пьесы-мелодии чередуются с пьесами, в которых имеется несложный аккомпанемент или двухголосие, либо с пьесами, где ученику ставится задача исполнить одно лишь сопровождение (в фортепианных ансамблях и в пьесах, в которых ребенок аккомпанирует пению). Но в нашем обзоре — напомним читателю еще раз! — мы условились расчленять вопросы и каждый из них рассматривать по отдельности.

Итак, проследим за теми заданиями, которые получает ребенок, играя мелодии.

Мы начинаем с исполнения по слуху мелодий или мелодических попевок, состоящих всего лишь из двух звуков — с «зова кукушки». В одном из первых номеров, в № 5, подбирается простейшая песенка на двух ступенях («Петя-булочник»). И тут же внимание ребенка привлекается к тому, что ее нужно исполнить в определенном характере. Какой же характер, недоумевает читатель, может быть в детской песенке из двух звуков? Разве такого рода песенки не скандируются? Верно, скандируются. Но и скандировать, то есть исполнять, подчеркивая сильную долю, можно по-разному. В данном случае, опираясь на слова песенки, мы подсказываем ученику ее особенности: сыграть ее следует ласково, мягко и «вежливо» — ведь дети о чем-то просят булочника, а не приказывают ему (разумеется, здесь и в дальнейшем понимание характера, сказавшись на интонировании, отразится и на фортепианных приемах, которыми музыка будет сыграна).

А вот другая песенка все на тех же двух ступенях — «Та, та, два кота» (№ 11). Опять-таки мы не хотим, чтобы ребенок ограничился мерным ритмическим произнесением двух звуков. И здесь мы неназойливо указываем на присущую песенке выразительность — на ее шуточный характер, который проявится в звуке, темпе, артикуляции. Впрочем, обо всем этом мы вовсе

¹ Впрочем, сказанное относится не только к детям. Артур Шнабель в середине 30-х годов рассказывал в моем присутствии в Москве, что, работая над медленными частями бетховенской музыки, он придумывает к ним эквиритмический текст (только для себя!).

не говорим. Вопросом, обращенным к ребенку, мы предлагаем ему самому об этом подумать.

И в третий раз все те же две ступени. Теперь в ансамбле с педагогом (№ 29) ученик, играя уже по нотам, имитирует кукование кукушки, которая, поддразнивая девочку, выкрикивает свое «ку-ку». Ситуация (рассказ про Катеньку) должна помочь ребенку найти нужную интонацию. Конечно, здесь значительно более сложные задачи, чем в № 5 и 11, ибо следует не только звонко и насмешливо произнести малую терцию, но и сделать это вовремя, вслушиваясь в то, что играет партнер, и сообразуясь с заданным темпом. А как именно проинтонировать — громко или тихо (издали!), связно или отрывисто, — пусть решит сам ученик.

Предугадываю вопрос: сумеет ли ученик на первых уроках так сыграть двухзвучную мелодию, чтобы явственно слышно было, что в одном случае он интонирует ласково, в другом — шутливо, в третьем — звонко и насмешливо? Возможно, что отчетливо это и не будет слышно. Но на самой начальной стадии фортепианного обучения важен не столько результат действий ребенка и реально созданный им звуковой образ (хотя само по себе это весьма существенно!), сколько воспитание у ребенка должной психологической установки: хочу и стремлюсь сыграть ласково, хочу и стремлюсь сыграть шутливо...

Но еще до только что разобранных номеров «Кукушка дразнит Катеньку» ученик знакомится (то есть слушает, поет и подбирает) с мелодиями, построенными на одних и тех же трех соседних ступенях, но совершенно разных по своему характеру (№ 15, «Чудеса из трех звуков на трех клавишах»): одна песенка — веселая и живая («Ходит зайка по саду...»), другая — спокойная и ласковая («Бай, бай, бай...»), третья — решительная и смелая («Ой, звоны звонят...»), четвертая — нежная и благодаря трехдольности напоминающая медленный вальс («Нинна, нанна, спи моя крошка...»). Ученику предлагается не только подобрать мелодии, но и «исполнить их так, чтобы звуки фортепиано передавали характер песни». И сразу же ставится вопрос («Подумай, как это сделать?»), за которым следуют советы, изложенные, однако, не в повелительном тоне, а опять-таки в форме вопросов: какую песенку следует, по твоему мнению, исполнить решительно и сурово? какую — плавно и нежно, словно чуть покачиваясь в медленном танце?..

Не будем пока выходить за пределы трехзвучных мелодий и обратимся к краткой характеристике еще нескольких номеров — № 33, 35 и 36 (заметим попутно, что мелодии на трех ступенях имеются и в № 19 и 25).

В № 35 (здесь впервые появляется басовый ключ) ученик в ансамбле с педагогом исполняет пьесу «Дождик». Ребенок играет левой рукой простенькую мелодию, которая в интонационном отношении весьма отличается от знакомых ему мелодий на трех соседних ступенях. Беседа, построенная, как всегда в таких случаях, в вопросительной форме, должна, по нашему мнению, подвести ученика, во-первых, к пониманию выразительной роли нисходящего квартового скачка — интонации, которая, собственно говоря, и придает мелодии характер и которую следует чуть-чуть подчеркнуть (*tenuto* в сопоставлении со *staccato* в предыдущем такте); во-вторых, к осознанию, что несколько раз повторяется одна и та же мелодическая попевка (меняются лишь слова) и что эти повторы придают песенке известную однотонность (ведь и моросящий дождик однообразен и монотонен!); в-третьих, к необходимости вслушиваться в музыку второй партии, изображающую мерно падающий мелкий дождичек, и соотносить с этой музыкой, с ее вступительными тактами и заключением, свою песенку.

Партия ученика (мелодия из трех звуков, играемая одной правой рукой) в ансамбле Гречанинова «Коза рогатая» (№ 35) на первый взгляд совсем проста. Между тем здесь ставятся относительно трудные на этом этапе обучения исполнительские задачи, из которых назовем две: осмысленное расчленение мелодии на фразы (последняя фраза — в отличие от всех предыдущих — начинается не с третьей, а со второй восьмой трехдольного такта) и некоторое убыстрение движения с одновременным усилением звучности в конце. Впрочем, словесный текст песенки облегчает выполнение как этих, так и некоторых других интонационных задач.

Несколько слов о последней помещенной в школе трехзвучной пьесе — «Таусеньки, таусень» (№ 36). И здесь, мы надеемся, педагог найдет понятные ребенку слова, чтобы обратить его внимание на интонационную выразительность каждого такта-мотива: на опевание устойчивого звука *соль*, вокруг которого вьется мелодия, и на «покачивающиеся» терции и кварты. Но включили мы эту пьесу в наше пособие еще и потому, что особенности словесного текста (распевные слоги могут быть сопоставлены с нераспевными) позволили нам впервые сравнить связную игру (*legato*) с несвязной (*non legato*).

Начиная с № 27 («Ладушки», детской песенки, распределенной по мотивам между двумя руками и исполняемой сначала в виде одноголосной пьески, а затем, в № 31, с аккомпанементом педагога), в школе помещено большое количество одноголосных пьес-мелодий со словесным текстом и без него, по-

строенных на четырех или на большем числе ступеней лада. Скажем несколько слов об этом учебном материале — хотя бы о тех номерах, в которых перед ребенком ставятся какие-то новые задачи, связанные с интонированием мелодии.

В № 37 («Здравствуй, утенóк») одна и та же мелодия в партии правой руки начинается с одного звука, в партии левой — с другого; в одном случае она расположена в более высоком регистре, в другом — в более низком. Уже одно это создает ладовый и регистровый контраст, который должен быть услышан. Но это еще не все: мелодию в соответствии со словесным текстом сначала следует исполнить вопросительно, а затем как ответ на поставленный вопрос. И наконец, ученику предстоит здесь прослушать короткие паузы-вздохи, почувствовать и осознать их выразительное значение.

Совсем иная задача ставится в пьесе-мелодии «Дрёма» (№ 38): слова песни могут подсказать ученику, что первую часть мелодии (в левой руке) нужно проинтонировать «сленцой» и «позевывая», растягивая-распевая слоги, а дальше, когда вступает другая рука, следует играть несколько подвижнее и чуть-чуть насмешливо. И в интонировании пьесы-мелодии «Мама, мама, мамочка» (№ 40) ребенок может опереться на поэтический текст, который поможет ему найти нужный здесь «ласковый тон» и укажет, как расставить «знаки препинания» в этой двенадцатитактовой мелодии, построенной непривычно для его слуха (3 + 3 + 2 + 2 + 2). Дело, конечно, не в «знаках препинания» самих по себе. Пусть ребенок, ведомый педагогом, испытает чувство восхищения, познакомившись со своеобразной структурой югославской детской песенки. Это не пройдет бесследно для его музыкального развития.

А вот следующая пьеска — «Маленькие негрятя» (№ 41) — бестекстовая. И это естественно: мелодия тут чисто инструментальная. Хотя она и разбросана по далеким регистрам фортепиано, но проинтонирована должна быть именно как мелодия, а не как неосмысленное чередование по-разному артикулируемых звуков. Тут среди прочего требуется, чтобы небольшие частицы этой разлетевшейся по клавиатуре мелодии, из которых она сложена, пластично передавались из руки в руку и были сплетены в целостную линию.

Сопоставления способны многому научить ребенка. Такую возможность предоставляют две песенки-пьесы, помещенные под № 45. Они отличаются друг от друга по своему характеру и настроению. Уже само название песни «Дуда-веселуха» говорит о ее эмоциональном строе: громко и отчетливо произносится каждый звук в повторяющихся мотивах и всякий раз по-

сле них раздаётся лихой и задорный выкрик «их-вох!» на нисходящей квинте — интонации, которая, собственно говоря, и придает мелодии своеобразие (попробуй, может быть сказано ребенку, спеть и сыграть песню без этих выкриков; услышал, что произошло? услышал, что она потускнела, поблекла и потеряла свое лицо?). Во второй песне («Зимушка-зима») царит покой и мягкость, здесь нет задора и удали. Правда, и тут имеется восклицание, но произносится оно совсем по-другому, не так, как в предыдущей песне. Можно воспользоваться и таким приемом работы: спросить ученика, что произойдет, если поменять местами выкрик «их-вох!» и восклицание «эх!». Вопрос не должен, разумеется, носить риторический характер, и надо действительно попробовать произвести эту замену. А затем пусть сам ученик придет к заключению. Это не пройдет бесследно для его работы над интонированием названных пьес.

Польскую народную песню (№ 47), небыструю и грустно-задумчивую, мы даем без текста: в школе, как указывалось, должны быть и «песни без слов». Мелодии, состоящей из четырех однотипных по ритму мотивов, особую прелесть придает ладовый сдвиг в двух последних тактах. Какой плоской и тривиальной стала бы музыка, если бы заключительный мотив был построен, скажем, на звуках *соль—ми—бемоль—ре—до—си—до* или, допустим, *соль—до—ре—до—си—до!* И как свежо после такой искусственной и насильственной метаморфозы звучит оригинальный мелодический оборот!

Осмысленно проинтонировать старинную английскую «Песню возницы» (№ 48, снова без слов) ученик сумеет в том случае, если педагог поможет ему не только почувствовать ее «покачивающийся» ритм в трехдольном размере, но и услышать тонкие мелодические варианты в повторяющихся мотивах, похожих, но не тождественных. «Отстукать» на фортепиано эту мелодическую линию — дело нехитрое. А вот выразительно сыграть ее — тут требуется некоторая развитость мелодического слуха.

«Маленький игрушечный краковяк» (№ 50) позволяет обучить ребенка интонированию живой танцевальной мелодии. Ему предстоит освоить, играя эту пьесу, синкопированный ритм и сверх того почувствовать тонкое различие в построении мотивов, из которых первый начинается с сильной тактовой доли, а все другие — с затактового оборота. Что касается синкопы, то изучение этого ритма подготавливается специальным ритмическим упражнением — «звучащими жестами», которыми ученик сопровождает Краковяк Глинки. Разумеется, ни о каком просчитывании долей ни здесь, ни в других пьесах школы не может быть и речи (разговор об этом еще впереди).

Пропустим некоторые номера и обратимся к партии ученика в «Норвежской песне» (№ 56, ансамбль, слова к песне приводятся). Здесь характер произнесения мелодии, в которой важную роль играют квинтовые и октавные обороты, совсем иной — фанфарный, сигнальный, призывный, каждый тон должен прозвучать рельефно. А затем эта громкая, акцентированная и широко разбросанная вокальная мелодия сменяется в заключении пьесы инструментальным отыгрышем — тихой поступенной последовательностью звуков. Какой контраст! Нужно ли указывать, что он должен быть прочувствован ребенком?

После ряда предыдущих номеров пьеса-мелодия для одной левой руки «Пастух напевает» (№ 58, без текста) может показаться слишком легкой. В самом деле, перед нами относительно короткая, медленная мелодия из нескольких звуков. Что тут играть ребенку и чему новому можно его обучить? Конечно, формально сыграть ее, выполнив оттенки и оттеночки, вписанные в ноты рукой нетерпеливого педагога, легче легкого на этом уровне продвижения ученика. Но разве в этом цель обучения? Чтобы пластично проинтонировать «напев пастуха» и придать ему задушевность, слух ребенка должен быть достаточно сосредоточен, что и позволит ему почувствовать прелесть ладового колорита этой четырехзвучной мелодии, ее восходящих и нисходящих квартовых оборотов и разных опорных звуков в конце мотивов (особенно важно вслушаться в «завершающую незавершенность» последнего мотива). А не попытаться ли и в этом номере школы, как и в других случаях, идти в обучении от противного: то тут, то там вставить (только для пробы!) ладово-несовместимое *ля-бемоль*, как-нибудь по-иному закончить всю мелодию и проследить слухом за результатом — как сразу же исчезает очарование бесхитростной мелодии!

Я остановился так подробно на пьесе-мелодии «Пастух напевает» не потому, что именно этой крохотной мелодии придается какое-то особо важное значение, а по другой причине: многолетние наблюдения за работой неопытных педагогов убедили меня в том, что они оказываются беспомощными, когда проходят с детьми пьесы, кажущиеся им очень простыми, но содержащие интонационные трудности.

Мелодия веселой американской песенки «Путешествие вокруг горы» (№ 70) по сравнению с только что разобранным «напевом пастуха» в ладовом отношении более проста и привычна. Но она длиннее, несколько более развита и охватывает большой диапазон. Словесный текст до известной степени помогает ученику освоить ее структуру и интонационные

особенности. Что касается структуры, то осмыслить-прочувствовать следует вот что: сначала, в первом восьмитакте, четырехтакты отделяются друг от друга (если воспользоваться терминами, принятыми в словесной записи) «точками», а дальше, в следующем восьмитакте, ряд ровных восьмых может быть разделен, как и словесный текст, лишь двумя «запятыми». Интонационное же лицо мелодической линии во многом определяется чередованием поступенного движения и квартовых оборотов, затемненных иногда проходящими нотами. Неужели разъяснять все это маленькому ребенку? В форме сухих теоретических рассуждений делать это не следует. Но почему своим интонированием песенной мелодии и некоторыми попутно высказанными замечаниями педагогу не привлечь слуховое внимание малыша и к интервальным ходам (по соседним и по более далеким клавишам), и к музыкальным знакам препинания?

Остановимся еще на трех пьесах-мелодиях — № 97, 102 и 104. Они написаны специально для нашей школы ленинградским композитором В. Цытовичем.

Первая из них — «Чиполлино опечален» предназначена для правой руки (мы поместили в школе несколько пьес для одной правой и одной левой руки) и ставит перед учеником немало исполнительских задач, выполнение которых предполагает до известной степени развитый мелодический слух и какие-то фортепианные умения: здесь ему надо тонко передать характерное в интонационном отношении чередование *си* и *си-бемоль* в конце одинаковых мотивов, паузы-вздохи и миниатюрную трехчастную форму, в которой крохотная средняя часть звучит лишь чуть более взволнованно, чем крайние части. И все это — без словесной подтекстовки мелодии. Чтобы помочь ученику, указывается лишь эмоциональная ситуация (по сказке Родари). Затронет душу маленького человека выразительная мелодия, повествующая о горестных думах Чиполлино, — и многое уже сделано: слух подскажет ребенку и темп, и агогику, и динамические градации. А рука все это выполнит или хотя бы «захочет» и начнет выполнять. Так закладывается фундамент, на котором формируются не только «слышащие уши», но и «слышащие руки».

Близкие задачи — и в пьесе-мелодии «Ночь настала» (№ 102), хотя она предназначена для обеих рук и хотя мелодия пьесы, «ночная» и спокойно-торжественная, носит совсем иной характер: течет она небольшими волнами (их хорошо передает графика нотной записи), и диапазон их то раздвигается почти до децимы, то снова опадает; переменный размер чуть размывает метрические устои; основа всего — агогически

свободное звуковедение. И поэтому в пояснениях к пьесе, обращенных к ребенку, мы пишем: «Советуем тебе играть пьесу достаточно свободно: там, где тебе покажется нужным, на самую малость ускорь движение мелодии или, наоборот, так же незаметно, чуточку замедли его».

До чего непохожа на предыдущие третья пьеса-мелодия В Цытовича «Шутка» (№ 104)! В этой инструментального типа шаловливой и проказливой мелодии — ни намек на кантиленность. Все в звуковой линии прыгает и подскакивает! Если не считать нескольких крохотных легатных «островков», — сплошные *staccato*! Контрастная динамика! И все же образ шутки создается, конечно, не столько характером звуковедения и манерой произнесения звуков, сколько интонацией мелодической линии, скачущей по каким-то странным и необычным для слуха ребенка тонам. Вот эти диковинные мелодические обороты ребенок должен расслышать. Не поиграть ли с этой целью какое-то короткое время «Шутку» не очень быстро и почти связно, чуть протягивая звуки и вслушиваясь в образующиеся мелодические обороты-зигзаги?

Мы дали обзор ряда пьес-мелодий и ансамблей, в которых ребенок играет одну лишь мелодию. Но, разумеется, работа над интонированием мелодий проводится и на другого типа пьесах — на тех, в которых он играет не только мелодию, но и сопровождение, а также на полифонической и аккордовой музыке. К рассмотрению этого материала, чередующегося в школе с пьесами-мелодиями, мы и переходим.

Об аккомпанементе

В подавляющем большинстве фортепианных руководств для начинающих аккомпанированию специального внимания не уделяется. Такова установившаяся традиция. Принять ее мы не могли по меньшей мере по двум причинам.

Первая сводится к следующему. Фактура даже самой несложной музыки для клавишных инструментов многоэлементна и, если не касаться полифонии, состоит из мелодии (или мелодий) и сопровождения. По нашему мнению, уже на начальной стадии работы следует научить ребенка различать составные части фортепианного изложения и, в первую очередь, мелодию и аккомпанемент. Нельзя сказать, что педагоги проходят мимо этой задачи. Напротив, в фортепианном классе детской музыкальной школы можно услышать повелительные увещания или окрики учителя: мелодию надо играть громче, аккомпанемент тише! Оспаривать эту прописную истину мы не собираемся,

но спросим: разве дело только в динамических градациях? Разве выразительный характер сопровождения не должен быть соотнесен с характером мелодической линии, а то и другое — с эмоционально-образным строем всей пьесы? Нас интересует и другая сторона дела: почему педагогу приходится в работе с ребенком с такой назойливостью возвращаться к пресловутому динамическому соотношению мелодии и аккомпанемента? Вот наш ответ: ученик не подведен к тому, чтобы на основе собственного опыта понять-пережить выразительный смысл сопровождения. Такова одна из причин, в силу которой умению аккомпанировать надо учить как некоей самостоятельной задаче.

Но есть и другая причина, сугубо практическая. Мы должны открыть нашему ученику (кем бы он в будущем ни стал — любителем или профессионалом) путь к музицированию. А значит, уже на первом году работы он должен не только суметь осмысленно исполнить выученную сольную пьеску, но и должным образом сыграть партию сопровождения как в песенке, которую поет он сам или кто-либо другой, так и в инструментальном ансамбле с партнером.

Но как обучать аккомпанированию? Начать можно с подготовительной формы работы — с сопровождения хлопками, притопами и шлепками по коленям музыки, которую ребенок слушает. Аккомпанемент этот, как, впрочем, и всякий другой, должен соответствовать образному характеру исполняемой музыки.

Впервые мы обращаемся в школе к аккомпанированию «звучащими жестами» в № 13. На заданный стишок ребенок сочиняет песенку на двух ступенях. А к ней ему предлагается придумать сопровождение хлопками, шлепками, притопами или ударами пальцев по крышке рояля. Никаких ограничений ему не ставится, разве лишь рекомендуется быть экономным в использовании своих ресурсов. Но один совет все же дается: его внимание привлекается — в связи со стихотворной строкой «баран барабанит в барабан» — к изобразительным возможностям аккомпанемента.

Более пространно мы говорим с ребенком об аккомпанементе в № 20 и 21. После того как мы помогаем ученику суммировать свои впечатления от выступлений певцов и инструменталистов, поющих либо играющих в сопровождении фортепиано, других инструментов или оркестра, и понять, как распределяются между ними исполнительские задачи, мы спрашиваем ребенка: «Аккомпанировал ли ты? Да, аккомпанировал. Но инструментами, на которых ты аккомпанировал, были пока твои ладошки (ты ими хлопал), твои коленки (ты шлепал по ним

ладошками), твои ноги (ты ими топал). Исполнить песенку, спеть мелодию на таких инструментах невозможно. А вот дополнить, сопроводить спетую или сыгранную музыку можно. Одними только ладошками можно выполнить разный аккомпанемент — громкий и тихий, звонкий и глухой...» Остается показать, сколь разнообразно может быть такое сопровождение по ритмическому рисунку, динамике и темпу, и перейти к главному — к номеру школы, озаглавленному «Слушаю разную музыку и по-разному аккомпанирую» (№ 21). Ребенок сопровождает здесь «звучащими жестами» три разнохарактерные пьесы, исполняемые учителем, — кантиленную пьесу Б. Бартока («И твоё сопровождение, — говорим мы ученику, — должно быть негромким, нежным и спокойным»), «Шествие кузнециков» С. Прокофьева (к этой музыке дается, конечно, другого типа сопровождение, а ребенку предлагается решить, в каких местах исполнить его громко и в каких тихо) и Вальс Ф. Шуберта (конечно, и здесь ученику приходится задуматься над тем, когда заданный ему аккомпанемент «сыграть» на своих «инструментах» тихо, когда чуть громче, когда совсем громко, когда сделать акценты...). Таким образом, он учится выразительно аккомпанировать раньше, чем может это выполнить на фортепиано.

Подобного рода «введение в искусство аккомпанирования» продолжается и дальше, усложняются лишь задачи (см. № 30, 43, 50).

Но еще до этих номеров мы обращаемся вслед за только что разобранным № 21 к фортепианному сопровождению.

В Колыбельной И. Дунаевского (№ 22, ансамбль) ребенок играет в верхнем регистре партию аккомпанемента («Сон обходит свои владения мягкими шагами. Твое сопровождение, мерное и ласковое, передает шаги Сна, передает спокойный и ровный пульс этой музыки»). У педагога могут возникнуть недоуменные вопросы: зачем нужны звуковые «пятна» на этом этапе обучения? К чему ребенку брать горсточкой три соседние клавиши? Объяснимся. Дело не только в том, что такое красочное сопровождение, если оно сыграно очень тихо, соответствует эмоционально-образному строю пьесы, но и в другом: мерное и пластичное движение обеих рук с мягко сомкнутыми в горсточку пальцами способствует на этом этапе формированию нужных фортепианных навыков.

В нескольких фортепианных ансамблях ученику поручается партия гармонического сопровождения (например, в № 65, 70, 83). Фактура такого сопровождения очень проста: обычно бас в левой руке чередуется с одной или двумя гармоническими нотами в правой. От маленького исполнителя требуется гиб-

кость: следуя за ведущей мелодической линией, ему приходится сообразовываться с ее интонационными особенностями, динамикой и агогикой. В № 70 и 83 ученик к тому же играет короткие вступления и задает таким образом нужный темп. Это позволяет педагогу, если в этом есть необходимость, вернуться к вопросу о том, в какой степени скорость движения влияет на образный характер музыки. В одном случае (№ 85, «Шествие» по пьесе Н. Любарского) ученик, если он играет вторую партию, ведет аккомпанирующий мелодический басовый голос.

Определенное место отведено в школе и таким номерам, в которых ребенок сопровождает звуками фортепиано свою декламацию или свое пение. Тут ему приходится одновременно выполнять две роли — чтеца и аккомпаниатора или певца и аккомпаниатора. Собственно говоря, он совершает при этом то, что ему приходится делать постоянно, когда он исполняет фортепианную музыку (если исключить одnogолосные пьесы): вель многофункциональность — одна из характерных особенностей игры на клавишных инструментах. Как известно, начинающему бывает порой непросто осознать, что, играя на фортепиано, он выполняет несколько ролей. Не поможет ли преодолению этой психологической трудности тот опыт, который получит ребенок, аккомпанируя своей декламации и особенно своему пению? Здесь различные функции выступают в более рельефной форме, и педагогу следует этим воспользоваться.

Перелистаем школу. № 26: «Ходит слон, или Стихотворение с аккомпанементом» Ученик читает стишок под аккомпанемент «звона» двух колоколов — маленького и большого (мерно чередуются две квинты — в правой и левой руках: «Динь-дон, динь-дон»). Создается соответствующий тексту художественный образ, укрепляется ощущение ровной пульсации, и при этом играется полезное упражнение. Нечто аналогичное и в № 46 («Терем-теремок»): стихи, произносимые со звуко- и ритмоизобразительным фортепианным сопровождением, чередуются со стихами без аккомпанемента.

Партия фортепиано в песенках, которые ребенок поет и сам себе аккомпанирует, поначалу предельно проста: все время повторяется один и тот же оборот, ритмический рисунок совпадает с долями метрической пульсации, каждая рука поочередно играет один или два звука. Таковы № 42 («Здравствуй, утенок») и № 46 («Петушок»). В первом из них ставится дополнительная задача: ко второй части песенки аккомпанемент не приводится, и ученик должен его подобрать сам.

В дальнейшем фортепианное сопровождение к песням с каждым номером становится несколько более сложным.

Редкие аккомпанирующие аккорды на слабых долях тактов (они помогают поющему ребенку протянуть двухчетвертной звук) — такова фортепианная партия в № 53 («Ой, летел жук»). В № 73 повторяющиеся аккорды, распределенные между руками, создают благодаря непрерывной педали красочную звуковую картину, на фоне которой ребенок поет хорошо знакомую ему украинскую песню «Ой, звоны звонят». Более развита партия аккомпанемента в Колыбельной (№ 87): каждая рука ведет свою звуковую линию; убаюкивание создается ритмом, мелодическими интонациями в партии правой руки (с характерной сменой VI повышенной и VI натуральной) и мерным «покачивающимся» *basso ostinato* на протяжении почти всей пьесы. «Песенка серого волка» (№ 96) — развернутая пьеса-сценка. Ребенок поет более сложную по ритмоинтонациям мелодию и сопровождает свое пение разнохарактерным аккомпанементом: во время пауз легкие удары по крышке инструмента изображают «вежливое» постукивание в дверь волка, а сама песня поддерживается негромкими аккордами (опять-таки руки чередуются). В сопровождении к песне «Как на горке снег, снег» (№ 105) — новые задачи. Чтобы осмысленно ее исполнить, надо, кроме всего прочего, расслышать выразительный смысл непростых гармонических оборотов и заключительного отыгрыша из трех звуков. И наконец, последний номер школы, в котором ученик поет и играет, — «Колыбельная зверям, птицам и даже... стрекозе и муравью» (№ 108). Конечно, и тут нужно расслышать-почувствовать повторяющиеся по несколько раз смены аккордов. К тому же каждая пара аккордов должна быть сыграна связно (а это требует более развитых фортепианных навыков).

Здесь уместно сказать несколько слов о пьесе «На мосту Авиньон» (№ 55), в которой ребенок выполняет несколько ролей — участника фортепианного ансамбля, певца и аккомпаниатора: в основной части пьесы он интонирует на фортепиано веселую танцевальную песню (в ансамбле с учителем, который играет сопровождение), а припев поет под собственный аккомпанемент очень простого склада. Так как основная мелодия повторяется трижды, а куплеты (на разный текст) дважды, создается развернутая музыкальная форма.

Исполнение мелодий с аккомпанементом

Конечно, в пьесах с сопровождением, как и в одноголосных пьесах, значительное внимание должно быть уделено интонированию самой мелодии. Но теперь к этому добавляется не-

обходимость понять-почувствовать выразительную роль сопровождения и соответственно сыграть его. Ребенок встретится здесь с разного рода аккомпанементом — с отдельными звуками или интервалами, с выдержанными или отрывистыми квинтами, с аккордами и несложной гармонической фигурацией. Аккомпанемент в большинстве случаев служит не только гармонической и ритмической опорой мелодии, но и углубляет ее эмоционально-выразительное содержание, иной раз создавая для нее изобразительный фон. Не станем группировать аккомпанемент ни по фортепианному изложению, ни по его функции, а поступим по-другому: просмотрим под интересующим нас углом зрения ряд номеров школы в той последовательности, в какой они расположены.

Первая песня, в которой ребенку приходится вести мелодию и аккомпанемент, — «А я по лугу» (№ 53). К этому времени он на практике познакомился уже с функцией аккомпанемента: игрой на фортепиано сопровождал свое пение и свою декламацию, а звучащими жестами — музыку разного характера, которую ему играл педагог. В рассматриваемой пьесе аккомпанемент вносит в музыку благодаря «острым» секундам (народный прием!) своеобразный колорит и вместе с тем гармонически поддерживает мелодию. Но это еще не все: в первых двух тактах аккомпанирующие «удары» на третьей доле такта служат ритмической опорой для самого протяжного (четверть с точкой), самого высокого и в интонационном отношении самого важного мелодического звука. Убежден: достаточно все это расслышать самому учителю — и он найдет нужные методы работы, чтобы направить по верному пути ученика.

Как важно, чтобы в аккомпанирующих басах к маршевой мелодии Д. Шостаковича (№ 67, «Маленький игрушечный марш», ансамбль) ребенок расслышал не только ритмические удары по «игрушечным литаврам», но и меняющиеся в басовой партии звуковысотные интонации (тонические кварты, доминантовая квинта и трижды повторенная тоника).

После ряда метаморфоз, сделанных с народной песней «У ворот сосна раскачалась» (№ 69, «Кто сочиняет народную песню»), авторы школы обращаются к ученику с вопросом по поводу двух квинт, которые сопровождают мелодию: «А аккомпанемент? Его можно сыграть так, как он записан. И тогда тебе будет казаться: звуки в басу тянутся, их тянут две дудочки. А можно попробовать и по-другому: представь себе, что аккомпанемент играют щипком на струнах какого-нибудь инструмента. Какой аккомпанемент ты выберешь? Какой лучше подойдет к характеру музыки? Испробуй одно сопровождение и другое. Вслушайся и прими решение!»

К выразительной роли разных по произнесению аккомпанирующих басовых квинт мы возвращаемся в эстонской песне-танце (№ 71, «О „мелодических кубиках“, а также о тянущихся и притоптывающих квинтах»). Ученик получает такое пояснение: «Вначале, когда только поют, — выдержанные, тянущиеся на каждую мелодическую фразу одинаковые квинты (они поддерживают пение и помогают ему). В средней части, когда только танцуют, — подчеркнутые «притоптывающие» квинты на разных клавишах... А в третьей части, когда поют и танцуют, — и басы чуть-чуть пританцовывают. Но играть их нужно легко, чтобы не мешать пению».

В № 75 («Этюд со множеством превращений») манипуляции с аккомпанементом позволяют изумленному ученику (изумлению и восхищению надо также обучать!) убедиться в том, что таким способом можно, как по волшебству, превратить этюд-песню в одном случае в веселый танец, в другом — в танец с тяжелыми притопами.

И снова разнохарактерная по интонированию, многократно повторяющаяся квинта *соль — ре* в аккомпанементе к танцу К. Орфа (№ 80). То она, громкая и грузная, подчеркивает сильную (первую) и слабую (четвертую) доли в мелодии, то она носит характер пиццикато и своей «незаметностью» на слабой доле такта лишь оттеняет легкий акцент в негромкой мелодии, падающий на сильную долю.

Бесхитростной, изобразительного характера крохотной пьеске Н. Любарского («Чижик», № 84) интонационно-образную выразительность придает не только остановка мелодии (фермата) в последнем такте, но и дважды повторенное терпкое *ми-бемоль* в сопровождении (после «благопристойной» квинты). А почему не сказать ученику: «Попробуй пропустить эти два звука или заменить их все той же квинтой. Сообразил, к чему это приведет?» Внесение в текст на короткое время таких «поправок» способно многому научить ребенка.

Сопровождение в пьесе Ш. Чалаева «Горн и эхо в горах» (№ 88) не похоже на все другие и учит маленького пианиста чему-то новому. Достаточно беззвучно нажать в басу клавиши, на которых извлекается минорное и мажорное трезвучия, а в верхнем регистре фортепиано громко «протрубит в горн», как аккорд оживает и откликается, и на этом фоне, будто в горных просторах, откуда-то издалека раздается эхо. Создается звукотембровая атмосфера, как нельзя больше соответствующая изображаемой в пьесе картине.

С новым видом аккомпанеента ученик знакомится в пьесе «Бьют часы...» (№ 90). Правая рука совсем тихо играет сомкнутые в аккорды трезвучия, верхний голос которых мело-

лично вызванивает напев; левая рука квинтовыми ходами передает тиканье часов. И все это звучит на одной педали, которую берет сам ребенок, если достает до педальной лапки, или кто-либо из взрослых. Так, если иметь в виду эту пьеску и «Горн и эхо», уже на первом году обучения ученик начинает познавать разные фортепианные колориты.

Можно было бы, пожалуй, и не останавливаться на аккомпанементе в пьесе Н. Любарского «Курочка» (№ 92) (аккомпанементе, функция которого, казалось бы, сводится только к тому, чтобы дать мелодии гармоническую опору), если бы во второй половине пьески композитор дважды не внес в сопровождение красочное пятно (уменьшенную терцию) и этим не оживил картину.

«Ежика» Д. Кабалевского (№ 101) можно, конечно, отнести и к двухголосным пьесам — два движущихся голоса, из которых один является зеркальным отражением второго. Но можно рассматривать эту миниатюру и как мелодию (идущую по тонам трезвучий) с аккомпанементом (в виде гармонической фигурации). Впрочем, спор, который я как-то слышал по этому поводу среди педагогов одной из школ, в достаточной степени схоластичен. Так ли существенно, к какой категории пьес отнести «Ежика»? Важно совсем другое — важно, чтобы ребенок расслышал и понял, какими музыкальными средствами композитор создал свой образ. Мы наталкиваем ребенка на то, чтобы он сам решил этот вопрос. «Можно ли догадаться, — спрашиваем мы его, — если не знать названия пьесы, какой зверек в ней изображен? Можно! А почему? Потому что слышно: музыка будто вся в острых иголочках, колючая. Что же придает музыке остроту и колючесть? Отрывистый звук (стаккато) и акценты? То, что звуки как иголочки на шубке ежика, смотрят во все стороны? Все это верно. Но не только в этом дело. Попробуй сыграть пьеску так: пропусти в каждом такте первую ноту в левой руке, а в последнем такте пусть она и вовсе не участвует. Изменилась пьеса? Потеряла свой характер? Несомненно! Нетрудно теперь ответить: что же еще — кроме стаккато и акцентов — придает пьесе остроту и колючесть?»

В основу пьесы А. Балтина «Дождик, дождик, кап да кап» (№ 109) положена знакомая уже ребенку песенка. Ее мелодия скачет теперь по отдельным звукам из октавы в октаву и исполняется сначала почти без аккомпанемента («почти», потому что и октавные удвоения в концах мотивов, собственно говоря, близки к аккомпанементу). А в вариации происходит нечто новое: нижние звуки мелодии хроматически опеваются, а к верхним добавляются аккомпанирующие ноты (кварты). Хорошо

сыграть эту относительно непростую вариацию ребенок сможет в том случае, если услышит-почувствует выразительный смысл не только самой мелодии, но также хроматизмов и аккомпанирующих квартовых звуков. Не пойти ли, работая с учеником над вариацией, по такому пути: сначала поиграть ее, опустив хроматически опевающие тона, а затем, когда будет понято ее строение, эти звуки добавить? В данном случае, как мне кажется, постепенность постижения ребенком выразительных средств необходима.

В песне «Во поле береза стояла» (№ 110) приводятся пять вариантов остигатного сопровождения, построенных на тонической квинте: «тяжелые» и гулкие квинты, тянущиеся («гудящие») в течение трех тактов; легкие и отрывистые квинты, оттеняющие слабые доли тактов и чередующиеся с паузами (прозрачный фон); мерно повторяющиеся разложенные квинты, подчеркивающие пульсацию по восьмым, но лишенные характерности; разложенные квинты, в которых мелодически опеваются их верхние звуки; разложенные квинты в «приплясывающем» — благодаря паузе-восьмой — ритме. Как интересно с а м о м у ученику выбрать аккомпанемент! Вот что по этому поводу предлагается: «Поиграй песню с разными сопровождениями... Поиграй и подумай: меняется ли благодаря разному аккомпанементу хоть чуть-чуть характер песни? Затем реши, какой аккомпанемент выбрать. А не поступить ли так: к одной части песни взять одно сопровождение, к другой — другое. Но, конечно, лишь в том случае, если такое сопровождение поможет песне стать выразительнее и красивее». Пусть самому ребенку без помощи педагога и трудно будет сформулировать ответ на вопрос, какой именно новый оттенок вносит в музыку то или иное сопровождение, но он начнет по крайней мере размышлять на эту тему.

Имеется в нашем пособии пьеса, в которой и мелодия и аккомпанемент исполняются одной левой рукой (№ 115, «Печальная», написанная московским композитором и музыковедом М. Ройтерштейном специально для нас). Сопровождение появляется здесь редко — лишь в кадансовых оборотах, делая их более рельефными и указывая ориентиры, по которым идет гармонический путь. Как и всюду, работая с ребенком, не следует проходить мимо тонкостей интонирования: мимо мелодического оборота, построенного на уменьшенной октаве и придающего музыке щемяще-печальный характер («Хорошо вслушайся, — говорим мы ученику, — в эту мелодию, в ее начало, в *фа-диез*, и в ее вершину, в *фа-бекар*»), мимо особенностей артикулирования, мимо едва заметного, но важного контраста в крохотной средней части и, наконец, мимо расширенного каданса в конце

пьески (мы и тут направляем работу ребенка вопросами: «Как ты полагаешь, для чего композитор разделил паузами последние аккорды? Зачем, после того как, казалось бы, музыка закончилась, написал паузу и посоветовал ее протянуть (∩)? Может быть, и эта пауза-тишина помогает передать печальный характер музыки?»).

Говоря о пьесе С. Слонимского «Лягушки» (№ 116, «В стране квакающих секунд»), важно обратить внимание вот на что: в такого типа музыке, где велико значение изобразительно-колористических моментов, маленькому ученику легко упустить из вида основу основ — мелодическую линию (пусть и «лягушечью», говорим мы ему). Не посоветовать ли ему раз-другой сыграть одну лишь прыгающую мелодию без сопровождения, без квакающих секунд?

В «Песенке маленьких часиков» С. Вольфензона (№ 117), как и в пьесе «Бьют часы» (№ 90), колокольчики вызванивают свою ничем не возмутимую мелодию. Но тут мелодия длиннее и более развита. Механически-бесстрастному интонированию (и такому интонированию надо обучать, сопоставляя его с живым интонированием, с пением человека!) помогает мерное тиканье секунд в партии сопровождения. Здесь ученик впервые встречается с непрерывной гармонической фигурацией, движущейся по четырехтактным уступам. А интонационно-выразительная пауза перед гулом в басу, предшествующим бою часов? Все это при чутком педагогическом руководстве любой ребенок способен расслышать, почувствовать и передать.

Новый вид фортепианной фактуры ребенок осваивает, играя Куранту Ф. Каттинга (№ 120). Партию сопровождения в этой пьесе ведет не только левая рука, но и правая: интонируя мелодию, она в отдельных тактах берет «щипком» также и аккомпанирующие аккордовые ноты. Научить ребенка вслушиваться в длинные и постепенно затухающие фортепианные звуки, на фоне которых движется другой голос, — как это важно уже на начальной стадии занятий с учеником! Рассматриваемая пьеса предоставляет возможность продолжить такую работу.

И наконец, последняя пьеса, о которой следует вспомнить, заканчивая раздел нашего обзора, посвященный исполнению мелодий с аккомпанементом. В № 121 мы возвращаемся к музыке «Чиполлино опечален», которую ученик играл раньше, и в мелодическом изложении, как пьесу-мелодию (см. № 97). Теперь мелодия обросла аккомпанементом, и, обращаясь к ребенку, мы говорим ему: «Сопровождение к этой печальной песне, конечно, негромкое. В нем нет аккордов. Оно одногласно. Мягкое стаккато чередуется со связной игрой, с легато. И вся-

кий раз звуки сопровождения прерываются паузами — то длинными, то короткими... Сыграй один лишь аккомпанемент. Не забудь про паузы: их надо дослушать! Не правда ли, аккомпанемент и сам по себе выразителен? Разучи песню Чиполлино с сопровождением. Внесло ли оно в музыку что-либо новое?»

Об исполнении разного рода двух- и многоголосных пьес

Здесь пойдет речь не только о легких полифонических пьесах, то есть не только о такой музыке, в которой объединены две (или более) равноправные и относительно самостоятельные по своей выразительности мелодические линии или же в которой музыкальная мысль расчленена между дополняющими друг друга голосами. Круг двух- и многоголосной фортепианной музыки для маленьких учеников более широк. Если говорить о школе, то пьесы эти можно разбить на несколько групп.

К *первой группе* мы отнесли бы те пьесы, в которых мелодия ведется двумя руками в октавном удвоении. Такую фактуру можно позволить себе назвать двухголосной, ибо исполняют ее два голоса — две руки. Вместе с тем оба голоса сливаются в одну линию, и все, что было сказано об интонировании одноголосных мелодий, могло бы быть повторено и здесь. Правда, тут иной раз возникает вопрос о звуковом соотношении двух одинаковых линий: считать ли основной нижнюю и аккомпанирующей верхнюю или же, наоборот, главной считать партию правой руки, а сопутствующей партию левой? В школе такого рода мелодии в октавном удвоении встречаются только в двух ансамблях — в № 74 (шутливая чешская песня в обработке Я. Хануша) и в № 123 (широкая распевная песня «Наш край» Д. Кабалевского).

Во *вторую группу* мы включаем три двухголосные пьесы Д. Г. Тюрка, в которых мелодия сопровождается аккомпанирующим вторым голосом. В одной из них (№ 94, «Спи, усни...») второй голос следует (в интервалах сексты и терции) параллельно за мелодией, отклоняясь от ее звуковысотного рисунка лишь в последних звуках кадансовых оборотов. Мелодию «Маленького старинного марша» (№ 103) сопровождает поддерживающий ее басовый голос, который мы советуем артикулировать *pop legato*, то есть иначе, чем ведущий голос. Назвать эту пьеску полифонической было бы неверно. Вместе с тем решение поставленных в ней артикуляционных задач прокладывает дорогу к предстоящей работе ученика над немецкой полифонической музыкой XVIII века. Наконец, в третьей пьесе — в «Веселой немецкой песенке» (№ 111) — басовый голос то дает ме-

лодии гармоническую и ритмическую опору, то вторит ей, то откликается на характерные для нее октавные обороты октавными же интонациями в кадансах.

Третья группа— это «инструментальное» или «хоровое» многоголосие, сливающееся в аккорды. Таковы, скажем, пьеса К. Орфа, названная нами «Маленький танец для трех труб» (№ 59). Здесь три «трубных» голоса, но каждый из них сколько-нибудь самостоятельной мелодической линии не ведет. Вместе с тем в «инструментальном ансамбле» они очень красочно и выразительно интонируют благодаря переменному размеру и акцентам простейшую гармоническую последовательность — доминанту, устремляющуюся к тонике. Ребенок получает возможность познать красоту и свежесть этого стародавнего гармонического оборота в его «первозданном» виде. Иного склада трехголосная пьеса М. Парцхаладзе «Чонгуристка» (№ 100). Хотя музыка эта передает игру на струнном народном инструменте чонгури, но первоосновой ее является грузинское трехголосное хоровое пение. Интонационная выразительность обуславливается в пьесе не столько непритязательным верхним голосом, сколько всеми тремя голосами — их гармоническим сочетанием и характерным национальным ритмом, довольно сложным для нашего ребенка, незнакомого с грузинской музыкой. Вот почему мы предлагаем провести с ним до изучения пьесы предварительную работу над этим ритмом в звучащих жестах.

В *четвертую группу* двух- и многоголосных пьес мы включаем те из них, которые построены на принципе антифона, то есть на певческих диалогах между воображаемыми солистом и хором либо между двумя хорами. В известном смысле подготовкой к этим пьесам могут служить вопросы и ответы двух «голосов» в звучащих жестах (№ 52, «Одна рука спрашивает, другая отвечает»). И хотя второй заголовок в № 52 гласит: «Умеешь ли ты читать ритмический рисунок?» — цель, с которой помещен этот номер, заключается не только в том, чтобы его правильно прочесть, но в том, чтобы его выразительно произнести. Вот почему каждый маленький диалог снабжен характеристикой («подвижно и весело», «строгие вопросы и ласковые ответы», «спокойные вопросы и задорные ответы» и т. п.). К последнему из помещенных «разговоров двух рук» никакой характеристики не дается. Но мы спрашиваем ребенка: «А какой ему придать характер? Веселый? Строгий? Печальный? Ласковый?.. А может быть, один раз проговорить-простучать этот разговор весело, другой раз ласково, в третий раз грозно, в четвертый?..»

Придать своим исполнением (темпом, динамикой, артикуляцией) определенный характер ребенок должен и диалогу двух голосов в фортепианной пьесе Добсай (№ 60), построенной на чередовании минора с мажором и двухчетвертных тактов с четырехчетвертными. В эту игру тени и света можно вложить разную выразительность, пьесу можно «лепить» по-разному. Вот почему ученику дается такая рекомендация: «Как исполнить эту пьесу? Как хочешь! Попробуй поиграть ее медленно и певуче, как протяжную песню, а потом спокойно, но чуть побыстрее, как веселую песенку... Можно еще вот что придумать: назвать пьесу «Эхо». Как ты тогда ее сыграешь? А может быть, назовем эту пьесу «Дразнилка»? Может, быть, одна рука передразнивает другую? Как ты тогда исполнишь пьесу?»

Из помещенных в школе пьес к подлинно антифонным можно отнести три обработки народных песен — болгарской, русской и чешской. В болгарской песне-танце «Вышла Радка» (№ 63) — резкий контраст: весело, тихо и пластично (без какого бы то ни было подчеркивания метра) произносимым запевам «солиста» противопоставляются задорные, но тяжеловатые ответы «хора», в которых акцентируется каждая четвертая доля. Диалог двух поющих в унисон «хоров» нетрудно расслышать в русской песне «Скворцы прилетели» (№ 66). Здесь можно провести с ребенком тонкую работу и научить его по-разному интонировать мелодию «мужского хора» (неизменную по звуковой высоте, но всякий раз чуть по-разному произносимую) и нежно-ласковые ответы «женского хора». Кстати говоря, если сам педагог услышит характерные мелодические обороты в партии каждого из этих «хоров» (вступительную квинту и заключительную большую терцию в вопросах и поступенное нисходящее движение и малую терцию в ответах), он, думается мне, сумеет без излишнего теоретизирования помочь и ученику все это расслышать и почувствовать. И последняя пьеса из этой группы — чешская народная песня-танец в четырехручной обработке П. Эбена (№ 107). Тут также переключка «хоров», но на этот раз трехголосных (или двухголосных с «солистами» — басом в «мужском хоре» и сопрано в «женском»).

К последней, пятой группе мы отнесли полифонное двухголосие (включая сюда и подголосочную полифонию). Не будем анализировать ансамблевые пьесы, в которых в партии ученика имеется такого рода двухголосие, — «Коваль-ковалечек» в обработке И. Ельчевой (№ 79), «Шествие» по пьесе Н. Любар-

ского (№ 83) и «Вставайте, люди русские» С. Прокофьева (№ 91). Остановимся лишь на сольных пьесках.

Двухголосная обработка народной песни «Как при лужку, при лужку» (№ 76) дается в двух вариантах: в одном — подголосок ниже основной мелодии, в другом — над ней. Их, варианты эти, можно объединить и в одну пьесу. Нам представляется, что перемещение голосов поможет ребенку лучше слышать каждый из них и, как следствие, выразительнее их проинтонировать. Лишь единожды песня выходит за границы пятиступенного лада и подымается до *ля-бемоля*. Нужно ли говорить, сколь важно вслушаться в кварто-терцовый кульминационный оборот этого такта?

А вот совсем иное полифоническое двухголосие — канон (в верхнюю квинту) Н. Гудияшвили (№ 98, «Труба трубит, а кто-то издалека откликается»). Конечно, и здесь внимание ученика должно быть привлечено к произнесению мелодических оборотов (по звуковысотному рисунку они, разумеется, одинаковы, но различны по динамике и артикуляции). А сверх того перед учеником ставится еще одна задача, о которой уже говорилось по другому поводу, — прослушивание долгих звуков, на фоне которых интонируются мелодические узоры.

В числе последних номеров школы — полифоническая пьеса «Не кукуй, кукушечка» (№ 113), которая представляет собой обработку русской народной песни, сделанную Ю. Мельгуновым. Тут ученик встретится и с подголоском, и с имитацией, и с «усечением» мелодического предложения, и со слиянием окончания одного предложения и начала другого. Без композиционного анализа (конечно, в той форме, в которой он доступен детскому уму) здесь не обойтись. И если анализ будет живым, то есть будет опираться на вслушивание в музыку, а не на сухие рассуждения, и тем самым доставит ребенку радость («Как интересно! Услышал-познал что-то новое!»), можно ли сомневаться, что это скажется на исполнении? И не придется тогда педагогу назойливо повторять: вторую часть пьесы начни громче, сделай *crescendo* и т. д. Ребенок сам поймет, почему необходимо так, а не иначе проинтонировать это двухголосие.

О руке и фортепианной технике

Вслед за разделом «Интонирование музыки» я предполагал продолжить начатый разговор о том, какими путями авторы новой школы пытаются развивать музыкальное и музы-

кально-исполнительское мышление ребенка, приступившего к фортепианной игре.

Но тут я представил себе реплику нетерпеливого и недовольного читателя:

— А рука, техника, фортепианные навыки, упражнения, тренировка? Доколе будет отодвигаться рассмотрение вопросов, с которыми мы, педагоги-практики, сталкиваемся ежедневно и ежечасно?

Но разве в предыдущем разделе Послесловия, хочется возразить моему оппоненту, не говорилось о руке, хотя слово это произносилось очень редко? Разве вслушивание в музыку и переживание-понимание «событий», происходящих в ее мелосе, аккомпанементе и взаимодействующих голосах, не сказываются на играющей руке, не формируют «живую» и «слышающую» руку?

— Так-то оно так, — продолжает читатель свои упреки, — и все же рука и фортепианная техника ученика заслуживают специального и притом немедленного рассмотрения. В ином случае может создаться впечатление, что авторы школы не придают всему этому должного значения.

Возможно, что воображаемый читатель прав. Надо, по-видимому, внять его голосу, прервать, пожертвовав стройностью изложения, начатую тему и сказать, не откладывая, о руке и о технике.

Рука играющего на фортепиано ребенка! Обращаясь к ней, я не хотел бы начинать с характеристики того, как, по моим представлениям, следовало бы организовывать ее для игры на инструменте, хотя и отдаю себе отчет в важности такой работы (впрочем, она плохо поддается словесному описанию вне практического показа). Но работа эта — нечто вторичное. А первичное и исходное — воспитать у ребенка нужную для игры на инструменте психологическую установку.

Суть ее схематически может быть изложена так. До обучения на фортепиано руки ребенка были орудием его труда и игровых действий: он ими хватал, ударял, толкал, нажимал, махал... Конечно, он ими и кое-что выражал — ласкал, отталкивал, жестикулировал... Теперь, когда он начинает играть на инструменте, возникает принципиально новая ситуация: к знакомым ему функциям рук прибавляется еще одна — руки становятся его голосом, они научаются петь и говорить, выражать звуками то, что ребенок хочет выразить. И «руки-голос», по-

добно подлинному голосу малыша, могут петь и говорить тихо и громко, ласково и сердито, мягко и резко, распевно и сухо. Вот установка, которая должна быть усвоена, понята и прочувствована.

Хотя мы и называли эту психологическую установку первичной и исходной, но формируется она, разумеется, в процессе действий ребенка, на практике, то есть тогда, когда его учат владеть своими руками и помогают сделать их свободными, умными, слышащими и реагирующими на все тонкости музыки.

С какими только детскими руками не приходится встречаться педагогу в его повседневной работе — с широкими и узкими, крепкими и слабыми, с пластичными и корявыми, мягкими и жесткими, с податливыми и непокорными, со смелыми и боязливыми, с отважно идущими навстречу педагогу и робко, как мимоза, содрогающимися или даже каменеющими не то что от прикосновения чужой руки, но и от услышанного слова-замечания... Говоря все это, имею в виду, конечно, не только руки в прямом смысле слова, но и весь строй детской души.

Каждая из столь непохожих друг на друга пар детских рук должна, повторяю, стать «голосом» ребенка, рупором его сердца и мысли. Разумеется, благодаря инструменту. И малышу на начальной стадии обучения не только интересно, но и поучительно понаблюдать за механизмом звукоизвлечения, за тем, как молоточек, получив через клавишу распоряжение пальца, прикасается к струнам, и они, подчиняясь его «воле», откликаются разным по силе, качеству и продолжительности звуком. Пусть учитель нажмет одну за другой несколько клавиш, и ребенок получит возможность заглянуть во внутрь инструмента и проследить, как поднимается со своего места маленький молоточек, обитый войлоком, дотрагивается до стальных струн, издающих звук, и как затем — опять-таки по приказу пальца — небольшая подушечка-глушитель опускается на те же струны и звук исчезает. Когда ребенок сам станет извлекать звуки, он будет мысленно представлять себе процесс звукоизвлечения...

Но обратимся снова к детским рукам. Организовать их или, как в свое время принято было говорить, «поставить руку» (формулировка, в которой я не вижу ничего плохого, если, конечно, термин «постановка» поймать в его широком смысле), то есть научить ребенка владеть руками и управлять ими по своей воле и разумению — задача исключительной важности. Во многих случаях от того, удастся ли педагогу «создать своему ученику руки» (пусть это принятое в педагогической среде словосочетание стилистически и небезупречно, но оно отражает

суть дела), зависит его дальнейшая музыкальная судьба — захочет ли музицировать (если ему суждено в дальнейшем быть любителем музыки), сможет ли стать исполнителем-профессионалом (если обладает нужными художественными и человеческими качествами)... В этой связи следует напомнить вот еще о чем: если, с одной стороны, музыкальное мышление создает «живую» руку, «слышащую» и «понимающую», то, с другой стороны, такая рука способствует дальнейшему формированию музыкального сознания ребенка. Об этой обратной связи не следует забывать: зажатые или неловкие руки могут иной раз затормозить музыкальное развитие даже способных ребят.

Спрашивается, какими путями педагог организует руки своих маленьких воспитанников и что для этого требуется? Заметим прежде всего, что успехов добивается тот педагог, который любит ребенка, любит его руки, бережно и осторожно с ними обращается (надо бы говорить и об охране детских рук, подобно тому как мы говорим об охране детского голоса) и обладает опирающейся на интуицию и на опыт способностью проникаться теми моторными ощущениями, которые испытывает его ученик. А дальше, хочет педагог того или не хочет, он будет прививать ребенку не те «правильные» навыки, о которых прочел в книгах, но которыми сам не овладел, а фортепианные приемы того типа, которыми пользуется сам. Делать это он будет по-разному в соответствии со своими взглядами, опытом и в зависимости от особенностей психики и моторики своего воспитанника. В работе с малышом педагог в нужных случаях «переливает» из своих рук в руки ученика моторные ощущения, своими руками в буквальном смысле слова формует, лепит податливые руки ребенка, призывает к подражанию, прибегает к сопоставлениям, понятным маленькому человеку, к детским играм...

Вернемся к школе и проследим за тем, в какой мере материал ее помогает организации рук ребенка и воспитанию его фортепианных умений.

Несколько соображений общего характера

Мы стоим на точке зрения, согласно которой с первых же шагов обучения внимание педагога должно быть направлено на одновременное воспитание у ребенка фортепианных приемов двух типов: широких и свободных (но обязательно организованных, а не безвольных) движений всей рукой (руки опускаются на клавиши, как «на парашюте», планируя, а не падая камнем вниз) и пальцевых движений в пределах естественной пятипальцевой позиции, которая должна быть ос-

воена в ее разновидностях как первичная основа фортепианной техники. Разумеется, как уже указывалось, речь идет не о последовательности идущих друг за другом белых клавиш (излюбленном «белом поле», на котором действовал ученик в стародавних школах), а об игре в пределах различного рода пятизвучных ладов, о расширении этой позиции, возможной без подкладывания 1-го пальца, и о ее перенесении в разные регистры. Сочетание движения всей руки и ее крупных частей с мелкими движениями пальцев — вот фундамент, на котором, по нашему разумению, наиболее целесообразно строить фортепианно-техническую работу с ребенком.

Вместе с тем крайне желательно (а порой и необходимо), чтобы фортепианный прием своей амплитудой и жестикоуляционным характером по возможности соответствовал интонационно-образному строю исполняемой музыки. Забота об этой стороне дела открывает дорогу к формированию «слышащей» руки.

Приучить ребенка к соблюдению осмысленного аппликатурного порядка — одна из важных сторон работы с ним. Именно поэтому мы скупой расставляли пальцы в номерах нашего пособия: аппликатурная дисциплина усваивается не тогда, когда каждая нота снабжена цифирью, а в том случае, когда ребенок начинает раздумывать над пальцеставом. Нам казалось ненужным всюду расставлять аппликатуру еще и потому, что в большей части номеров школы перед началом нотного текста выписывается мелким шрифтом позиция, в пределах которой ученику предстоит играть той или другой рукой. Забегая вперед, замечу, что такая выписанная позиция облегчает ребенку чтение нот и к тому же дает в большинстве случаев ясное представление о ладовой основе музыки.

Организация движений ребенка на первой стадии обучения

Хотя основная цель первого номера школы «Шаги, которые слышны в музыке» состоит не в том, чтобы помочь формированию моторики ребенка, все же движения его рук должны быть в поле внимания учителя. В этом номере ученик получает задание мерно хлопать в ладоши (а затем столь же мерно сопровождать игру учителя двумя звуками, извлекаемыми поочередно каждой рукой на фортепиано). Опыт показывает, что порой приходится обучать ребенка хлопать в ладоши — хлопать свободно, пластично и мягко. «Послушай свой хлопок, — может быть ему сказано. — Жесткие руки — хлопок жесткий, мягкие руки и размашистый удар ладошек — мягкий и гулкий хлопок...»

В этой связи следует заметить, что «звучащие жесты» (хлопки, шлепки, притопы) и легкие удары по столу или крышке фортепиано, к которым мы обращаемся (чаще в первой половине школы, например в № 5, 9, 20, 21, 23, 28, 32, 38, 43, 50, 52, но изредка и в дальнейшем, например в № 81, 82, 96) и которые призываем ребенка выполнять не только ритмически организовано, но по возможности и в определенном характере, являются одновременно и «школой ритмики», и двигательными упражнениями, выполняющими в процессе обучения полезную функцию.

Мы включили в школу очень мало подготовительных упражнений без инструмента не потому, что их недооцениваем, а по той причине, что, по нашему мнению, большую их часть должен составить в случае необходимости сам учитель, сообразуясь с теми или иными индивидуальными случаями. Перегружать такого рода упражнениями школу было бы нецелесообразно. Все же несколько образцов таких заданий мы даем.

Упражнение, помещенное под № 3 («Раз, два — острова, или Первое занимательное упражнение»), ставит своей задачей дать возможность ученику потренироваться в одновременном движении всеми пальцами (кроме 1-го) в пястном суставе. Ему предлагается, свободно положив ненапряженные руки на стол ладонями вниз и чуть подобрав пальцы, негромко простучать («проговорить») ими считалку. При таком упражнении кисть — в процессе похлопывающих движений пальцев — сама собой принимает низкосводчатую форму и «косточки» в пястном сочленении слегка выступают наружу, что, на наш взгляд, целесообразнее, чем придавать кисти зафиксированную, готовую высоко-сводчатую форму («будто взял в руки мячик»). Упражнение становится занимательным благодаря стишку, позволяющему «разговаривать» поочередно каждой рукой, а концовку «произнести» совместно двумя руками.

Задача одного из упражнений, выполняемых без фортепиано (№ 6, «Приказы пальцам»), заключается в том, чтобы, с одной стороны, научить ребенка, не глядя на руки, ощущать определенный палец — тот, которому он повелевает действовать, а с другой, продолжить ту тренировку пальцев, которая была начата в № 3 (но на этот раз каждого пальца в отдельности). И это упражнение проводится в игровой форме.

Под № 14 («Умеют ли пальцы говорить?») помещено аппликатурное упражнение без инструмента. К этому времени Ученик знаком уже с записью четвертей и восьмых, и ему пред-

лагается теперь в заданном ритме и темпе («не спеша») «проговорить» указанными ему пальцами занимательный стишок «Фокус-покус, трали-вали». Тут решается несколько задач, одна из которых — привлечь внимание к аппликатуре и дать материал для тренировки пальцевых движений. Продолжение той же линии работы — № 24 («Шесть котят, или Пальцы снова говорят стихи»).

Не следует забывать, что ребенок тренирует пальцы не только на такого рода «настольных» упражнениях. Наряду с ними он играет (подбирает) на двух-трех клавишах небольшие мелодии и транспонирует их. Играет он их штрихом, который можно назвать не то *pop troppo legato*, не то *pop legato*. А под № 28 («Тремя пальцами на черных и белых клавишах, или Цепочка») помещено первое фортепианное пальцевое упражнение, которое исполняется на разных клавишах по заданному ритмическому рисунку и аппликатуре.

Но мы забежали вперед, ибо параллельно с описанной тренировкой пальцев проводится и другая работа, опирающаяся на движения всей руки. Она начинается, собственно говоря, с первого же номера школы, где ученику предлагается, аккомпанируя педагогу, средними пальцами правой и левой рук поочередно ударять, мерно, мягко и пластично, две клавиши.

Важной на этом этапе обучения стороне дела — движениям рук вдоль клавиатуры — посвящен № 8 («Радуга-дуга, или Первое занимательное упражнение на фортепиано»). Здесь обыгрывается такая ситуация: ребенок рисует рукой в воздухе воображаемую радугу, концы которой опускаются на клавиатуру и начинают звучать. И опять-таки произносимые при этом стихотворные строки ритмизируют движения и в то же время возбуждают к упражнению интерес. К тому же, что немало важно, мысль ребенка направлена не на само движение, а на его конечную цель — изобразить зазвучавшую радугу.

В Колыбельной И. Дунаевского (№ 22) ученик играет партию сопровождения, попеременно ударяя руками, мягко и тихо, по трем соседним клавишам. Пальцы собраны в горсточку, что способствует свободному тону, релаксации игрового аппарата. Музыка и характер аккомпанеента помогают малышу найти технический прием. «Вслушайся в музыку Колыбельной, — говорим мы ему. — Вот-вот все утомится и наступит сонное царство Сон обходит свои владения мягкими и тихими шагами. Твое сопровождение, мерное и ласковое, передает шаги Сна».

Аналогичным приемом ученик изображает звон колоколов в № 26 («Ходит слон, или Стихи с аккомпанементом»). Но на этот раз у него несколько иная задача: он ударяет не соседние клавиши, а две разные квинты. И снова образ, создаваемый стишком, облегчает ребенку возможность ощутить мышечное раскрепощение и найти нужный фортепианный прием: ведь в стишке говорится о мягких, мерных и медленных шагах старого и сонного слона, которые сопровождаются таким же неторопливым и негромким звоном двух колоколов.

Сочетание пальцевых движений (на двух клавишах, *поп legato*) с попеременным движением рук встретится ребенку в № 29 («Кукушка дразнит Катеньку»).

К такому же по типу своему приему, который был охарактеризован, когда говорилось о № 26, мы возвращаемся в № 73 («Звоны»). Тут колокольный звон, который создается квартами, квинтами и аккордами, поочередно играемыми каждой рукой и объединяемыми педалью в общую звучность, служит сопровождением к песне «Ой, звоны звонят», напеваемой ребенком.

Вернемся ненадолго к первым номерам школы. Здесь в № 4 («Полюби клавиши») и в № 7 («Познакомься с клавишами»), наряду с другими задачами, ставится и такая: привлечь внимание ребенка к осязательным ощущениям, вызываемым прикосновением к отдельным клавишам и к группе клавиш.

Об упражнениях и этюдах, помещенных в школе

Мы кратко охарактеризовали фортепианно-техническую работу с ребенком на первой стадии занятий. Окинем теперь взглядом упражнения и этюды, предназначенные для дальнейшего развития техники ученика.

№ 46 назван нами «Сказка с вопросами, ответами, упражнениями и паузами». И в самом деле, все фортепианные «действия» ребенка являются здесь иллюстрацией к хорошо известной детям сказке С. Маршака «Терем-теремок». Ребенок рассказывает эту сказочную историю и по ходу рассказа сопровождает имеющиеся в ней вопросы («Кто, кто в теремочке живет?..») и ответы ее героев звуками фортепиано, ритмизованными под стихотворный текст: вопросы следуют под звуки повторяющихся терций в низком и высоком регистрах, ответы лягушки звучат на фоне повторяющихся секунд в басу, мышки — кварт в высоком регистре, петушок поет свою песенку под простенький аккомпанемент, появление ежика характеризуется острыми ударами квинт и медленной трелью... Почти все фортепианное сопровождение (прерываемое каждый раз чтением сказки без акком-

панирующих звуков) представляет собой серию упражнений, в соответствии с литературным текстом многократно повторяющихся. Полезно для развития техники и в то же время занимательно!

В известном смысле продолжением некоторых из этих упражнений является № 54, озаглавленный «Вернемся к секундам, терциям, квинтам! Вслушиваемся в них! Почувствуем их в руке! Вглядимся в них!» Нас интересует сейчас та часть заголовка, в которой сказано о вслушивании в интервалы и об их тактильном и пространственном ощущении в руке. Обратимся, например, к секундам. Вот что мы говорим ребенку: «Когда квакала лягушка, ты, оказывается, брал двумя соседними пальцами... секунду... Вслушайся в секунду. Не кажется ли тебе, что она, как кваканье лягушки, звучит резковато и жестко? Пусть и рука твоя запомнит секунду! Это нетрудно сделать. Надо только сосредоточиться, не напрягать руку и почувствовать, как два соседних пальца взяли две рядом лежащие клавиши. Закрой глаза! Поищи ощупью 1-м и 2-м или 2-м и 3-м пальцами правой руки (а потом левой руки) секунды на разных клавишах. Повторяя каждую из них, ты можешь тихо приговаривать: «Ква-ква! Я — ля-гуш-ка-ква-куш-ка!» (Вслед за тем мы привлекаем внимание ребенка к тому, как выглядят секунды в нотной записи, — вопрос, к которому мы вернемся, когда пойдет речь о чтении нот.) Аналогичная работа проводится и над другими интервалами. В конце номера ученик получает проверочное задание. «А теперь, — говорим мы ему, — еще раз проверь себя. Скажи пальцам: «Пальцы! Выполняйте мое повеление!» А затем сам придумывай и выполняй, не глядя на руки, приказы-повеления, например, такие:

— Левая рука, сыгрой секунду! (и послушай).

— Правая рука, сыгрой квинту! (и послушай)».

Примерно в этот же период занятий ученик получает еще одно упражнение на игру интервалов: в № 49 («Кузнечик скачет и говорит стишки, или Еще одно занимательное упражнение без нот») ребенку предлагается, отскочив руками (как скачет кузнечик) от каких-либо двух клавиш (например, от терции *до* — *ми-бемоль* или *ре* — *фа*), прыгнуть через одну, две или три октавы на те же клавиши, которые также должны зазвучать. И снова — в который раз! — стишок способствует ритмизации движений, а игровая форма возбуждает интерес.

Несколько слов о гаммах. Играет ли их ученик, занимающийся по нашей школе? Да, играет, но в ином виде, чем это обычно принято. Мы полагаем, что нет нужды слишком рано обучать ребенка подкладыванию 1-го пальца. И вместе с тем

нет оснований откладывать освоение звукорядов, дающих представление о мажорной и минорной тональностях и способствующих развитию беглости. Поэтому, начиная с № 61, озаглавленного «Лесенка звуков — клавиша за клавишей, ступенька за ступенькой», мы вводим (после того, как в предыдущих номерах ученик познакомился с мажорными и минорными пятиступенными ладами, а с № 56 приступил к игре коротких мажорных и минорных трезвучий в разложенном виде и в виде аккордов) игру мажорных и натуральных минорных семиступенных гамм разных тональностей, распределенных между двумя руками по тетрахордам (тут, как заметит читатель, мы следуем за А. Хальмом). Мы предлагаем исполнять эти звукоряды по определенной схеме: сначала сыграть четвертыми пальцами, чередуя руки, тонику, потом, также чередуя руки, две кварты, затем — разложенные кварты и, наконец, заполнить кварты ступенями тональности (несколько позже вводится и другая аппликатура — кварты берутся 2-м и 5-м пальцами, а не только 1-м и 4-м). Конечно, все следует ритмизовать, ибо вообще вне определенного ритма не должно быть никакой технической тренировки. Если педагог сочтет нужным, то такого рода восходящие и нисходящие гаммы по тетрахордам могут быть сыграны на протяжении двух или трех октав. В этом случае придется, конечно, повторить тонический звук второго тетрахорда.

В школе сравнительно немного этюдов, но работа с каждым из них открывает возможности для многообразной технической работы ученика. И в отношении ребенка, начинающего обучаться игре на фортепиано, мы придерживаемся принципа: на немногом научить многому или, иначе говоря, так строить работу, чтобы и на одном материале выполнить ряд технических заданий.

«Этюд со множеством превращений» (по Э. Цёбек) — так обозначен № 75. Объяснив ребенку, впервые встретившемуся здесь с этюдом, для чего пишутся такого рода пьесы, мы говорим ему, что играть этюды вовсе не скучно, если соблюдать одно условие: повторяя их, придумывать всякий раз что-то новое. И мы принимаемся с ним за дело, не выходя в данном случае за пределы пятипальцевой технической формулы, на которой этюд построен. Сначала он играется одной правой рукой медленно и певуче, как этюд-песня (и к нему — раз это песня! — дается даже незамысловатая подтекстовка). После этого мы совершаем с этюдом ряд метаморфоз: «притронувшись к этюду-песне волшебной палочкой», мы превращаем его путем изменения темпа и добавления неприхотливого аккомпа-

нементы сначала в «веселый танец», а затем в «танец с тяжелыми притопами». Потом по такому же кругу превращений проходит тот же этюд, переконструированный для левой руки. Наконец, техническая формула этюда исполняется одновременно двумя руками в «зеркальном отражении». И здесь, и в других случаях мы обычно выписываем только начало варианта — продолжить его должен сам ученик.

А вот аккордовый этюд К. Черни (№ 78, «Этюд. И снова с превращениями»). Тут ребенку предлагается использовать варианты трех типов:

во-первых, «превращения» под названием «изменяю звуковую краску» — партии обеих рук (или партия одной руки) переносятся в другие регистры инструмента, а ребенок, играя, следит за тем, как новая окраска сказывается на музыке («этюд стал игрушечным», «этюд-танец стал грузным и тяжелым, под него разве что медвежатам танцевать», «звучность не сливается, как сливалась раньше»);

во-вторых, варианты, именуемые «изменяю ритмический рисунок» (приводится начало одного образца, предлагается придумать и другие);

в-третьих, метаморфозы под девизом «изменяю тонику» (то есть транспонирование; первые такты этюда в новой тональности выписаны).

№ 93 («Из руки в руку», этюд по А. Лемуану) — один из немногих, в которых мы ограничились одним лишь транспонированием, выписав для него несколько вех. Почему мы отказались здесь от других «превращений»? С одной стороны, здесь нелегко было бы ребенку составить осмысленные варианты, а с другой, мы не хотели затемнять основную задачу этюда («Тому, кто не смотрит на твои руки, — говорим мы ребенку, — должно казаться, что ты играешь одной рукой — так незаметно и плавно нужно сменять руки!»).

Само название № 106 — «Как из ряда аккордов сочинить разные этюды» — говорит о предстоящей ученику работе. В основном мы используем здесь разного вида гармоническую фигурацию.

Этюд на повторяющиеся отрывистые сексты и аккорды (№ 114) мы назвали «Скакалкой». Почему? Вот ответ, который дается ребенку: «Какими движениями ты перепрыгиваешь через скакалку? Легкими и точными? Такими же легкими и точными движениями кистей рук — как будто кисти рук перепрыгивают через скакалку — надо играть и этот этюд».

И наконец, под № 119 помещен широко используемый в педагогической практике этюд Шитте. Он безусловно полезен,

так как требует пластичности игры, тонкой координации пальцевых движений с движениями вышележащих частей руки. Задача варианта, который к нему дается, — тренировка слабых 4-го и 5-го пальцев.

Мы еще не упомянули о трех упражнениях, имеющих в школе. Под № 82 («Отбиваю барабанную дробь, или Занимательное упражнение в трехчастной форме») помещен экзерсис на *martellato*, то есть на отрывистую игру попеременными ударами по клавишам «рук-палочек» (или, если быть точным, «рук-молоточков», ибо *martellato* — по-итальянски молоточек). А № 89 («Два этюда под названием „отвинчиваем — завинчиваем“ или „отвертываем — заворачиваем“») представляет собой упражнение на ротационные движения. И эти два этюда (по Черни) ребенок «перекрашивает» из мажора в минор. Наконец, этюд Шитте и вариант к нему (№ 119) предоставляют ученику возможность на коротких мотивах потренироваться в координации пальцевых движений с движениями всей руки.

Подытожим сказанное и зададимся вопросом: какие виды техники начинает осваивать ребенок, занимающийся по нашей школе? Если иметь в виду, что на первом году обучения фортепианно-техническое развитие ученика проводится не столько на упражнениях и этюдах, сколько на художественных пьесах, станет ясным, что круг фортепианных умений, приобретаемых им в работе над номерами школы, довольно широк. В этот круг входят: разного рода пальцевые последования в пределах пяти-шести клавиш; передача звуковой линии из одной руки в другую (по фразам, по небольшим группам нот, по отдельным звукам); двойные ноты (как правило, не шире квинты); узкие аккорды (в том числе и разложенные); переносы из одной октавы в другие отдельных попевок и аккордов; несложная, но разнотипная координация рук; ротационные движения; «расчленение» руки — ведение одной рукой мелодии и элементов аккомпанемента; игра разной артикуляцией — *non troppo legato*, *non legato*, *legato* и *staccato*; владение некоторыми динамическими градациями...

*Воспитание способности и желания вслушиваться
в музыку и размышлять о ней*

Прервав последовательность изложения, мы обратились к вопросу о формировании фортепианно-технических умений ученика. Теперь пришло время вернуться к приостановленному ходу наших рассуждений об интонировании ребенком музыки, которую он изучает на фортепианных занятиях.

Но, прежде чем двинуться дальше, напомним нашу исходную позицию, которая в обобщенном виде еще не была сформулирована. поскольку музыка — искусство интонационно-ритмическое (ибо первичная основа ее выразительности опирается на возможность интонациями голоса и ритмодвижениями передавать эмоциональное состояние человека), пониманию ее ритмоинтонационного содержания и умению — конечно, в меру имеющихся в распоряжении ребенка технических средств — его воспроизводить следует обучать с первых же фортепианных уроков. Впрочем, разве высказанное положение не должно быть краеугольным камнем всей музыкально-исполнительской педагогики? И только ли на начальном этапе работы с учеником об этом забывают?

Многое из того, о чем говорилось в разделе «Интонирование музыки», было попыткой указать путь работы по нашей школе, который позволил бы осуществить на практике сформулированный выше тезис. Но к тому, что было сказано, надо добавить нечто, представляющееся нам очень существенным: в тесной связи с освоением ритмо-интонационной сущности музыки ребенок должен быть научен следить за композиционными особенностями музыки, за «событиями», в ней происходящими, за ходом ее развития, ибо понимание всего этого — одна из важнейших предпосылок выразительно-осмысленного исполнения. В художественном микромире музыки для начинающих происходят в миниатюре процессы, аналогичные или близкие тем, какие имеют место в более сложных сочинениях. Познание ребенком на практике элементарных структур, прежде всего мелодико-синтаксических, и простейших средств развития музыкального материала — вот условие, которое позволит ему лучше вслушиваться во все то, что совершается в его крохотных по величине и времени их протекания пьесах. Добиться такого познания можно лишь одним путем — научить ребенка размышлять о музыке тогда, когда его слуховое внимание сосредоточено на ней, размышлять о самой музыке, а не о чем-то околмузыкальном или внешне иллюстративном. Размышления эти будут обладать для него притягательной силой, если педагог направит их на познание-переживание внутренней сути музыки — содержательности ее образного мира, содержательности ее микроструктур и микроразвития, — а не на заучивание или оперирование формальными категориями. Интересным (и в то же время поучительным!) становится для ребенка то, что содержательно, если, разумеется, содержательность эта связана с его жизнью и доступна его пониманию. Впрочем, опыт нашей общей и музыкальной педагогики последнего

времени показывает, что пониманию детей доступен гораздо более широкий круг явлений, чем представлялось в прежние годы. И который раз мне приходится приводить по этому поводу умные слова Н. Гродзенской: «Чем больше я работаю в школе, тем больше прихожу к убеждению, что, пока не удостоверишься на деле в том, что дети могут и чего не могут, нельзя с полной уверенностью утверждать, что они чего-то не могут»¹.

Познавание ребенком композиционного строения музыкальных пьес

С какими же музыкально-выразительными структурными средствами встретится ребенок в пьесах, включенных в школу? Перечислим важнейшие: расчленение музыкальной речи и связанные с ним цезуры; повторение двух типов — тождественные, буквальные и в большей или меньшей степени видоизмененные; сопоставления разного материала, отличающиеся друг от друга по степени их контрастности; несложное развитие, чаще всего вариационное; простейшие музыкальные структуры, вплоть до рондальной или даже рондо...

Одна из первых элементарных мелодий, которую играет ученик, — «Ладушки» (№ 27). Эта незатейливая детская песенка построена на буквальном повторении одного мотива (или одной фразы, если пользоваться терминологией, принятой в педагогическом обиходе) с незначительным ритмическим изменением во втором такте, обусловленным дополнительным слогом в словесном тексте. Осознать-почувствовать здесь расчлененность и цезуры проще простого: каждая фраза совпадает с тактовым членением и к тому же исполняется то одной рукой, то другой. Но понять повторность музыкальных фраз ребенку бывает несколько труднее. Ему мешает знакомый словесный текст, от которого надо абстрагироваться, — он разный, а мотив один и тот же; мешает зрительная картина нотной записи — штили направлены то вниз, то вверх; мешает расчлененность четверти на две восьмые во втором такте. Должен ли ребенок уже на этом уровне задуматься над вопросом: «слова разные, а музыка одна и та же?» Или еще обобщеннее: «разное сочетается с одинаковым?»

Или же играть пока, как поют птицы певчие, как бог на душу положит? На наш взгляд, хорошо будет, если педагог найдет нужные, неформальные слова, которые побудят ученика вслушаться в повторение материала и, возможно, по-

¹ Гродзенская Н. Школьники слушают музыку. М. 1969, с. 65.

казать это в своем интонировании. Как? Так, как подскажет ему интуиция: быть может, будут чуть-чуть расширены цезуры, проскандирована первая доля...

А как важно, чтобы в песне «Во саду ли в огороде» (№ 33) у ученика «открылись уши» и он заметил, что второй двутакт повторяет первый, но «на других клавишах»! Кстати говоря, такой слуховой анализ скажется не только на интонировании, но и на развитии звуковысотного слуха.

Мелодия песни «Идет коза рогатая» (№ 35) в соответствии с ее текстом расчленяется на четыре построения, причем последнее из-за количества слогов в стихотворной строке начинается не с третьей, а со второй восьмой такта. А вообще-то говоря, непрерывно повторяющийся «строительный» материал состоит всего-то из четырех звуков. На многократном повторении этого мотива, претерпевающего из-за перемены числа слогов минимальные ритмические изменения, строится вся песенка. Вместе с тем тут имеет место некоторое развитие благодаря «раздвоению» четвертей (сначала менее, а затем более частому), ускорению темпа и динамизации звучности. Над многим из сказанного ученик может и должен поразмыслить. Тогда межмотивные цезуры, с одной стороны, и цезуры между целыми построениями, с другой, он интуитивно проинтонирует по-разному. Как и во многих других случаях, мысль дает толчок музыкальному чутью, догадке, интуиции.

Или обратимся к песенке «Здравствуй, утенок» (№ 37). И здесь ученик должен, конечно, познать повторность (как мотивов, так и больших построений) и, главное, выразительное значение «усечений» первой доли в некоторых повторях. Пусть подумает над тем, что произошло бы с песней, если бы этих «усекновений» не было.

А разве в песне «Сидит Дрёма» (№ 38) ученику следует выполнить некоторое убыстрение в двух последних тактах только потому, что оно предписано, или — это, конечно, лучше! — только потому, что словесный текст подсказывает так поступить, а не в силу необходимости, не потому, что изменившиеся (разумеется, в связи с текстом) ритмический рисунок и мелодическая звуковысотная линия этого требуют? Вряд ли педагогу на начальной стадии обучения нужно говорить с ребенком о структуре этого построения (2 + 3 или, точнее, 2 + 2¹/₂ такта). Но заметить, что эта микроструктура неожиданно и резко обрывается словом «да» («да и никак иначе!»), и задуматься над тем, в чем выразительный смысл такого построения, ученику, по-видимому, следует. Как тут помочь ему? Поступить можно по-разному и, в частности, обра-

таться к приему, на который уже было указано: для сопоставления раз-другой сыграть последний двухдольный такт в измененном виде — скажем, превратить его в распевный четырехчетвертной такт.

Когда ребенок играет мелодию «Мама, мама, мамочка» (№ 40), хорошо бы ему с помощью учителя задуматься над особенностями ее строения: над неквадратностью расчленения (3 [2 + 1] + 3 [2 + 1] + 2 + 2 + 2), над повторами и над выпадающим из этой повторности заключительным тактом.

Пьесу Лоншан-Друшковичевой «Негритята» (№ 41) ученик разучивает по слуху, так как прочесть нотный текст с добавочными линейками он еще не умеет. Подбирание такого относительно длинного музыкального сочинения, которое к тому же захватывает разные регистры инструмента, становится возможным благодаря привлечению внимания ребенка к повторности. В этой пьесе он впервые встречается с послесловием-заключением. Быть может, впоследствии, когда он в ансамбле с педагогом исполнит «Норвежскую песню» (№ 56), где также имеется маленькое заключение, будет иметь смысл сравнить эти две концовки, разные по образно-выразительному характеру, но схожие по их роли в музыкальной композиции.

Об экспрессивных выкриках и восклицаниях-вздохах соответственно в «Дуде-веселухе» и в «Зимушке-зиме» (№ 45) уже шла речь. Но ведь они играют к тому же важную расчленяющую и поэтому упорядочивающую роль в музыкальном построении. Говорить ли об этом с ребенком? На этот, как и на многие подобные вопросы, в общей форме не ответишь: все зависит от индивидуальных свойств ученика, от сложившейся на уроке ситуации и, главное, от того, в какой форме и какими словами будет сказано.

Продолжим высказанную мысль. Одного ребенка побудишь задуматься над тем, что в польской песне (№ 47) двутакты, тождественные по своему ритмическому рисунку, по звуковысотному (мелодическому) — несхожи (вид повторности), а с другим учеником такой разговор отложишь. (Строения такого типа имеются и дальше, например, в двух пьесах Д. Г. Тюрка, помещенных под № 94 и 99.) Один ребенок сразу же услышит-почувствует и задумается над выразительностью видоизмененной повторности в «Песне возчика» (№ 48), а другой выкажет к этой вариантности безразличие, и лишь настойчивые и тактичные усилия педагога заставят его к ней прислушаться...

Разбирая композиционные средства, мы шли до сих пор почти подряд по номерам школы. Но надо остановиться, ибо анализировать все и вся немислимо и ненужно. И в дальней-

шем мы сосредоточим внимание лишь на тех пьесах, в которых имеется нечто ранее не встречавшееся и заслуживающее в силу этого рассмотрения.

В пьесе «На мосту Авиньон» (№ 55) ребенок составляет сам из отрывков, которые получает, рондальную форму (А + Б + А + Б + А). Контраст между повторяющимся три раза рефреном («Ой, не прост этот мост...») и двумя одинаковыми по музыке, но разными по словесному тексту куплетами, создается еще и тем, что восьмитактная часть «А» исполняется в четыре руки, а четырехтактную часть «Б» ученик поет и сам себе аккомпанирует.

Надо, по-видимому, побудить ребенка задуматься над значением контраста в построении пьесы «Вышла Радка» (№ 63) и над тем, чем он создается. Только ли динамикой и увеличением числа голосов?

Контраст в трехчастном построении — материал для размышлений на эту тему дают такие пьесы, как «Игрушечный марш» Д. Шостаковича (№ 67), «Эстонский танец» (№ 71), Танец К. Орфа (№ 80), «Шествие» Н. Любарского (№ 85) и некоторые другие миниатюры. В каждом случае степень контрастности разная, и создается она разными средствами.

Пьеса «У ворот сосна раскачалась» (№ 69), не говоря уже о встречающейся в ней повторности, помогает углубить представление ребенка о роли вариантности (в данном случае опевания опорных звуков) в создании мелодической линии.

О разном характере и разной мере расчлененности в каждом из двух восьмитактов «Веселой американской песенки» (№ 70) ученик задумается (если, конечно, будет на это обращено его внимание), играя мелодический голос в этом четырехручном ансамбле. Та же тема может быть в случае необходимости затронута и во время работы над ансамблем Я. Хануша (№ 74).

И снова нечто новое — трехчастная пьеса, все разделы которой построены из «мелодических кубиков», из секвенций («Эстонский танец», № 71).

К тому времени, когда ученик приступит к разучиванию пьесы В. Цытовича «Чиполлино опечален» (№ 47), он накопит уже некоторый аналитический опыт, научившись на практике элементарному музыкально-синтаксическому расчленению и осмыслению выразительно-композиционной роли музыкальных построений, по-разному друг с другом сочетающихся. Пришло время обобщить то, что он услышал, познал и о чем размышлял. «Мы напомнили тебе, — обращаемся мы к нему, — об опечаленном Чиполлино. Но представь себе, что строки,

которые ты прочел, мы записали бы так: «Чи-пол-ли-но-не-лю-бил-го-во-рить-о-сво-их-го-рес-тях-но-на-ду-ше-у-не-го-бы-ло-тя-же-ло-вэ-тот-ве-чер-он-сно-ва...»

— Как это так? — возмущаешься ты. — Все расчленено на кусочки и вместе с тем соединено в одно непонятное целое! Без запятых и без точек?! Без знаков, которые указывают, как разделить ряд слов на фразы и где задержаться?! Без знаков, по которым можно было бы узнать, как произносить слова?!

Твое возмущение справедливо. Словесная речь требует разделения, и специальные знаки (запятые, точки...) указывают, как ее разделить и как произнести.

Но и музыкальная речь требует разделения на фразы. Вспомни: ты уже не раз разделял мелодию на фразы. Правда, в музыкальной речи — в отличие от словесной — не всегда ставят разделительные знаки. Тут нужно нередко самому догадаться, где они нужны. Это нетрудно! Надо вслушаться в мелодию, вслушаться в то, как она течет».

В следующей пьесе «Труба трубит, а кто-то издали откликается» (№ 98) ребенок встречается с совсем другим видом все той же повторности — с имитацией. Пьеса, которую он теперь играет, — канон (в школу включен под № 111 еще один канон, в котором один голос поется, а другой играет). Не пора ли подвести ученика к обобщению — к размышлению о том, какую роль повторность (на нее обращалось внимание, начиная с песенки «Ладушки») играет в музыке?

А спустя некоторое время обучающийся по нашей школе сыграет пьесу-мелодию В. Цытовича «Ночь настала» (№ 102), где повторности (точной или видоизмененной) в том смысле, в каком о ней говорилось до сих пор, нет. Правда, здесь в мелодию «вплетены» повторы небольших попевок. Хорошо бы, конечно, их расслышать! Но не слишком ли это трудная задача на первом году обучения? Может быть, достаточно привлечь слуховое внимание к тому, что фразы-волны здесь неодинаковы по величине, поэтому мелодия расчленяется свободно?..

Из оставшихся еще не разобранными с точки зрения их строения пьес, помещенных в конце школы, упомянем две: полифоническую пьесу «Не кукуй, кукушечка» (№ 113), на материале которой ученик сможет познать, что в иных случаях конец одной фразы совпадает с началом другой, и Рондо (№ 122, рефрен отсюда ребенок играл уже раньше), которое позволит на примере сравнительно большой формы вернуться к вопросу о сопоставлении разнохарактерных частей в музыкальной композиции.

Воображаемый спор (маленькое *Intermezzo*)

Мне доводилось в течение многих лет встречаться и беседовать с педагогами музыкальных школ, училищ и консерваторий, выступать перед ними с лекциями и докладами, отвечать на вопросы и участвовать в дискуссиях. В последние годы расширилась моя переписка с учителями музыки. Как много в нашей стране педагогов разных поколений, которые пытливо ищут новые, более эффективные и совершенные пути работы со своими питомцами! Но немало и других, тех, которые ни в чем не сомневаются и раз и навсегда утвердились в том, что формы и методы занятий, к которым они привыкли обращаться, единственно правильные.

Мне кажется, я знаю направление мыслей многих наших педагогов-музыкантов. И может быть поэтому, перечитав написанный раздел Послесловия, я услышал голоса спорящих со мной учителей, и не только тех, кого можно упрекнуть в педагогическом консерватизме.

— Позвольте,— говорят мне одни, те, кто прекрасно чувствует музыку и обладает даром своей эмоциональностью и показом заражать учеников,— анализ в столь раннем возрасте? На начальном этапе фортепианного обучения? Зачем это? И без всего этого можно научить выразительно исполнять незатейливые детские пьесы. Поверьте, к добру эти размышления и рассуждения не приведут: вырастим малейших музыкальных рационалистов, лишенных живого музыкального чутья; мысль, вызванная к жизни слишком рано, задушит интуицию. Быть может, анализы нужны и даже полезны, но где-то дальше, не на начальной стадии.

— А не подумали ли вы,— слышу я другие голоса,— о том, что в руках педагогов, привыкших жить по предписаниям, вычитанным из книг, ваши методические рекомендации могут превратиться в карикатуру и принести только вред. Такие педагоги, которые музыку-то не очень хорошо слышат, но которые убеждены, что «выполнение» новых методических советов возведет их в ранг «новаторов», станут, несмотря на все ваши предостережения, обучать формальному анализу. И пойдет! Семилетний, а то и шестилетний ребенок станет считать количество тактов в музыкальных построениях, выучивать разные «определения». Ничего хорошего из этого не получится: ни играть, ни непосредственно переживать музыку у таких учителей ребенок не научится.

— И к тому же,— вступают в разговор третьи голоса,— какой огромный материал предлагаете вы осмыслить ребенку

на первом году фортепианного обучения! Чуть ли не целый курс анализа: тут и музыкально-синтаксические категории, тут и средства композиции, тут и разные музыкальные формы! Допустимо ли так перегружать малыша?

Отвечу моим оппонентам.

Да, я знаю, что на фортепианных уроках можно многому научить ребенка, опираясь на музыкальный показ, на эмоциональное заражение, на образные сравнения... Вряд ли читатель упрекнет меня в том, что я хоть в малой степени недооцениваю эти методы работы. Они необходимы, ничем не могут быть заменены и компенсированы, но они недостаточны. Если на первых порах это и не бросается в глаза, то спустя некоторое время начинает сказываться и с каждым годом проявляется все более явственно. Ребенок научается лучше или хуже разыгрывать на инструменте свои пьесы, но как музыкант он развивается слабо. Неужели педагог всерьез полагает, что, повторяя из урока в урок надоевшее до оскомины требование «в конце лиги снимай руку!», он обучает ребенка понимать расчлененность и упорядоченность музыкального языка? Нельзя упускать время, нельзя откладывать обучение музыкальной грамотности, включая сюда и умение разбираться в строевании музыкальной речи, как фактора выразительности. В противном случае у ребенка выработается и, главное, раз и навсегда установится стереотипный подход к изучению музыки — все опирается на одно лишь поверхностное эмоциональное постижение, все делается на основе одной лишь чувственной догадки. Размышления о музыке даже и тогда, когда говорится о малыше, не следует противопоставлять эмоциональному в нее погружению, а тем более рассматривать эти две категории чуть ли не как взаимоисключающие. Напротив, обдуманность может дать дополнительный импульс эмоции, правда — повторю еще раз, — лишь в том случае, если осмысливается суть явления, а не его оболочка, если этот смысл ребенок слышит и переживает, если найдена в соответствии с возрастом ученика интересная и увлекательная форма для размышлений. Мне кажется, что педагоги, опасаящиеся апеллировать к мысли малыша, либо утвердились в неверной мысли, будто музыка рассчитана только на непредвзятое и бездумное восприятие, либо же думают о «сиюминутном» и не хотят или не умеют заглядывать в будущее своих питомцев.

Что касается тех моих оппонентов, которые полагают, что в руках некоторых учителей «метод размышлений» может привести к абсурду, к недопустимому формализму в работе, то тут они, по-видимому, правы. Но разве и другие методы занятий не

могут быть исковерканы? И разве следует отказываться от того или иного пути работы (если, конечно, сам по себе путь этот эффективен) только потому, что кто-то из неумных педагогов может его исказить?

Теперь о перегрузке. Помилуйте! Разве предложенный метод требует от ребенка затраты большего времени на его фортепианные занятия? Или психологически для него труден? Нет, это не так. Осваиваемый материал прост и вовсе не велик, познается на музыкальной практике и из музыкальной практики. К тому же все то, что доставляет ребенку радость, психологически его не перегружает. А путь размышлений, самостоятельных выводов и содержательных обобщений, как показывает опыт, приносит ему радость и удовлетворение.

Надо, пожалуй, указать моим оппонентам вот еще на что.

Умственная работа ребенка, о которой шла речь, должна быть, как мы полагаем, теснейшим образом связана с его образным и музыкально-ассоциативным мышлением. В школе нашей, там, где такая возможность представлялась, мы «окружили» музыкальную пьесу воображаемыми обстоятельствами, привлекали внимание к обстановке, в которой она могла бы прозвучать, к действиям ее «героев», проводили параллели...

Приведем два наугад выбранных примера.

Вот что, допустим, мы пишем по поводу «Маленького танца для трех труб» (№ 59): «Как красиво и радостно прозвучал бы этот танец где-нибудь на лужайке, на вольном воздухе! Далеко вокруг разносилась бы стройная, звонкая и сильная звучность трех медных труб, на которых бы его исполняли! А нельзя ли и на фортепиано так сыграть танец, чтобы трубы были слышны и притоптывание ног было и видно и слышно?»

Или другой пример. № 66 имеет заголовок «Кому раскрывает музыка свои тайны?». Анализируется двухголосная пьеса-песня «Скворцы прилетели». «Музыка,— говорим мы ребенку,— не всех впускает в свой мир и не всем раскрывает свои тайны. Право на вход в ее владения получают те, кто приучил себя всюду и везде вслушиваться и вдумываться в нее. Вслушайся-вдумайся и ты в песню «Скворцы прилетели». Ее поет хор на два голоса. Мужские (нижние) голоса спокойно и ровно сообщают: «Скворцы прилетели». Следует пауза! Очень важная пауза — тишина и ожидание (что же будет дальше?). И тогда вступают женские голоса. Но поют они не о скворцах, а о скворушках. И сколько нежности и ласки в их словах и в их мелодии: «Ой да, скворушки! Прилетели» А что происходит в музыке дальше? Вглядишься в ноты, вслушайся, вдумайся, пофантазируй! И ты поймешь!»

Конечно, педагогу и самому ученику предоставляется широкий простор и для других, не тех, о которых говорится в школе, ассоциаций — с одним, однако, но весьма существенным ограничением: фантазирование должно вытекать из самой музыки, из ее интонационного строя, из ее композиции и развития, а не уводить от нее занимательности ради куда-то в сторону, в околонузыкальные дебри.

Об использованных дидактических приемах, способных побудить ребенка размышлять о музыке, в которую он вслушивается¹.

На что направить умственные усилия ребенка, приступившего к обучению игре на фортепиано, — вот, главным образом, о чем шла до сих пор речь. А как побудить его к мыслительной работе и вызвать к ней интерес? И этого вопроса мы касались в Послесловии, но говорили об этой стороне дела походя и вскользь. Пора дополнить и систематизировать сказанное.

Вопросительная форма изложения учебного материала — таков один из очень важных, на наш взгляд, приемов, наталкивающих ученика на размышления. Наша излюбленная манера обращения к ребенку — «не кажется ли тебе, что...», «как ты полагаешь?», «не думаешь ли ты, что...» и т. п. А раз задается вопрос, вопрос о чем-то заинтересовавшем ученика, то уже одно это заставляет его искать ответ. Наши вопросы, как правило, так поставлены, что для ответа на них ребенку приходится вслушиваться в музыку. Не во всех случаях мы ждем от него ответа. Иной раз мы сами тут же отвечаем, но стараемся сделать это в такой форме, чтобы малышу казалось, что он и сам бы так ответил, но мы его опередили.

Приведем два примера. Ученик разучивает пьесу З. Кодая для одной левой руки «Пастух напевает» (№ 58), и мы говорим ему: «Вслушайся в окончание фраз, в тот звук, к которому приходит каждая фраза!.. Не кажется ли тебе, что разные окончания и придают песне задумчивость? Закончил ли пастух свою грустную песню? Или, глядя на молчаливые луга, на осеннюю грустно-задумчивую природу, и он о чем-то задумался и перестал петь (или, быть может, играть на рожке)? Как ты полагаешь?»

Или другой пример, относящийся к Танцу К. Орфа (№ 80). Здесь мы прямо начинаем с вопросов: «Из каких частей состоит Танец? Сыграй каждую часть отдельно. Похожа ли средняя часть на крайние? Чем? Отличается ли средняя часть от

¹ Подробный анализ такого рода приемов дан в V главе нашей книги.

крайних? Чем? Когда ты ищешь ответ на вопрос, наигрывай музыку, о которой думаешь! Постарайся ответить на эти вопросы, не читая дальнейших ответов-подсказок. Ведь интереснее самому ответить! А теперь проверь себя». (Дальше следуют опять-таки в вопросительной форме «подсказки».)

Сопоставления и сравнения нередко служат основой для вопроса и облегчают ребенку поиски ответа. Но и независимо от «метода вопросов» проведение аналогий или поиски различий между музыкальными явлениями наталкивают обычно ученика на размышления.

Проиллюстрируем и этот тезис примерами. В одном из первых номеров школы сравнивается прибаутка, построенная на повторении одного звука, с мелодией, в которой использованы два тона (№ 11, «Два кота» и «Тетка-богатка»). В № 15 («Чудеса из трех звуков на трех клавишах») сопоставляются построенные на одних и тех же трех звуках разнохарактерные мелодии. На различие между распевным (связным) и нераспевным (несвязным) произнесением тонов в одном и том же мотиве обращается внимание в № 36 («Лига? О чем она говорит»). В № 45 («Песни с затактами, лихими выкриками и восклицаниями-вздохами») сравнивается разное интонирование «музыкальных междометий» и т. д. и т. п.

Во многих случаях *временное переименование* музыкального материала и сопоставление видоизмененного с основным является исключительно действенным средством для того, чтобы пробудить самостоятельную мысль ребенка. Многочисленные примеры такого рода «операций» уже приводились. Дополним их еще двумя.

Вот, скажем, номер, названный нами «Скучная мелодия становится веселой и занимательной» (№ 74). Ученику предстоит сыграть четырехручную обработку чешской народной песни, сделанную Я. Ханушем. Мы помещаем сначала ту же пятиступенную мелодию, но в «препарированном» виде — в отличие от оригинала она идет ровными четвертями и без обозначения артикуляции. «Какое скучное упражнение на пяти белых клавишах», — думает ученик. Но тут же, будто чудом каким-то, «скучное упражнение» превращается в «Песенку-шутку». «Каким образом такое свершилось?» — недоумевает сначала ученик. А затем самостоятельно или при участии учителя начинает, вслушиваясь, подмечать музыкально-выразительные средства, с помощью которых все и произошло, — ритмические, артикуляционные, темповые, композиционные...

Или другой пример. Один из номеров школы (№ 72) представляет собой переложение хорошо знакомой ребятам

колыбельной песни «Спят усталые игрушки» (она почти каждый вечер звучит в детских телепередачах). Мы хотим, чтобы ребенок почувствовал и передал ласковый и убаюкивающий характер мелодии, которую он играет. Именно поэтому мы предлагаем временно ее видоизменить и говорим ему: «Не попробовали ли тебе, — только для сравнения, сыграть эту мелодию раз — другой как мелодию марша, бодрого и энергичного? Как это сделать? Подумай!» А затем ученик возвращается к исполнению мелодии в ее подлинном виде и играет ее как колыбельную — плавно, спокойно и мягко. Теперь он сам придет к обобщающему выводу о роли исполнительских выразительных средств (в данном случае темповых, артикуляционных и динамических) в создании образного строя музыки.

«*Реши сам!*» Реши, следуя своему побуждению и мысли, — таков еще один дидактический прием, к которому мы часто прибегаем в школе, стремясь дать импульс умственной деятельности ребенка. «Тебе предстоит решить, — говорим мы в № 21 («Слушаю разную музыку и по-разному аккомпанирую»), — когда аккомпанировать тихо, когда чуть громче, когда совсем громко, когда сделать ударения». Или: «Тебе предстоит в этом ансамбле вести веселую танцевальную мелодию. Реши, как ее исполнить: связывая или не связывая звуки?» (№ 55, «И танцуем и поем»).

Воспитание чувства ритма и овладение метроритмической записью

Обзор нашей школы мы начали со «сверхзадачи», которая в ней поставлена, — с обучения выразительному интонированию музыки. Но саму школу, сами занятия с ребенком мы начинаем не с этого, а с воспитания чувства временной упорядоченности, без чего невозможна никакая фортепианно-педагогическая работа с учеником — ни обучение осмысленному исполнению, ни формирование его инструментальной техники.

Равномерная пульсация

Не фиксируя пока внимание ребенка на чередовании разных долей — сильных и слабых, мы добиваемся на первых занятиях только переживания и осознания равномерности музыкального пульса, мерного следования метрических долей или, как мы говорим ребенку, «шагов, которые слышны в музыке» (№ 1). Естественно, что марш с его явной равномерно акцентированной метрикой больше всего подходит для такой работы с ребенком. Обратится ли педагог к тому маршу, отрывок из которого при-

водится (из «Детской музыки» С. Прокофьева), или выберет какой-либо другой марш, значения, разумеется, не имеет.

И сразу же после того, как ученик, мерно прошагав и прохлопав в ладоши тактовые доли, ощутил или, лучше сказать, «пережил» равномерную пульсацию, мы обращаемся к простейшему способу записи «шагов», к записи палочками, располагая их — подобно самой пульсации — на равном расстоянии друг от друга. Теперь ребенок не вышагивает и не прохлопывает доли, а только к ним прислушивается и одновременно с ними под звуки марша обозначает доли палочками.

Такая фиксация долей «зримыми» вертикальными линиями, с одной стороны, помогает более интенсивному ощущению пульсации и ее осознанию (видимый знак и само действие записывающего, как известно из психологии, этому способствует), с другой же стороны, такое обозначение, как видно будет из дальнейшего, закладывает основы для будущей ритмической записи.

Ребенок тут же получает и первое домашнее задание: «Не только в музыке марша, но и в каждой песне или танце, если хорошо вслушаться, можно расслышать ровные «шаги музыки», мерные удары пульса. Попробуй вслушайся!»

Мы отдаем себе отчет в том, что метрическая пульсация даже в музыке однотипной в отношении размера и скорости движения по характеру своему может быть различной.

Метрическое биение в танце и марше, с одной стороны, и в протяжной лирической песне, с другой, по «наполненности» и резкости пульсовых ударов несхоже. И в номерах нашей школы ребенок встретит впоследствии музыку, свободную от строгой метричности. Но, как показывает опыт, приступить к работе с ребенком следует на таком музыкальном материале, который организован на основе подчеркнуто-акцентной метричности.

Начатая работа продолжается и в № 2 («А в словах? Слышны ли в них шаги?»). В заголовке, собственно говоря, все сказано, и вместе с тем он заинтриговывает ребенка («что это за шаги в словах?»). Теперь он ищет «шаги» (в данном случае слоги) в именах детей, названиях зверей, птиц, растений и, произнося эти слова, записывает ритмический пульс такими же равномерно удаленными друг от друга палочками: вот, скажем, слово, для которого понадобилось две палочки, вот другое — тут три «шага», три палочки...

Обращение к словесной речи и ее ритмизация — важное подспорье для понимания музыкально-ритмических соотношений. К этому вспомогательному средству мы часто прибегаем и в других номерах школы.

Длительность звуков

Воспользуемся случаем и выскажем три предварительных замечания, относящихся не только к освоению ребенком длительности звуков.

1. Хотя здесь и в дальнейшем мы говорим отдельно о различных метроритмических категориях (сначала о длительностях звуков, потом о паузах, затем о метре и т. д.), на практике и в самой школе дело происходит, конечно, по-иному — одно переплетается с другим.

2. Мы останавливаемся почти что только на тех номерах школы, в которых в первые появляется нечто новое в области метроритма. Составляя школу, мы стремились, разумеется, к тому, чтобы это новое в последующих номерах нашего пособия повторялось и закреплялось.

3. Освоение ребенком чтения нотной записи — дело непростое. Процесс этот необходимо разделить на стадии, не принимаясь сразу же и за звуковысотную и за временную стороны нотного письма. Начинать, по нашему твердому мнению, следует именно с ритмики, а не со звуковысотной линии, хотя бы уже потому, что, не овладев на практике прочтением некоторых простейших метроритмических формул, ребенок вообще не научится читать нотный текст, а будет лишь разбирать отдельные звуковысотные обозначения. Словесный текст, прочитанный даже по слогам, обычно не теряет смысла. Музыкальный же текст (он может быть, конечно, произнесен медленнее или быстрее), чтобы быть понятным, обязательно должен быть прочитан в своей временной организации, в своей метроритмической упорядоченности. Ритм — первооснова такого прочтения, и этим определяется та последовательность, в которой ребенок изучает по нашей школе нотную запись.

Восьмые и четверти — вот соотношение длительностей звуков, лежащее в основе пьес, которые ребенку предстоит прочитывать и играть на самой начальной стадии обучения. Сочетания именно этих длительностей в том виде, в каком они встречаются в двухдольном размере (две восьмые и четверть, четверть и две восьмые, две пары восьмых, ряд четвертей...), и должны быть в первую очередь освоены учеником, освоены прочувствованы как временные протяженности, а не как арифметически «высчитываемые» категории, освоены накрепко как формулы-стереотипы, которые легко прочесть.

Какой путь избран для этого в школе? Прослушивая песни, в которых имеются только восьмые и четверти, ученик устанавливает

ливают различие их протяженности (одни звуки короткие, другие долгие) и сразу же фиксирует услышанное в записи. Конечно, если стремиться к созданию ассоциаций между «временным» и «пространственным», то наиболее целесообразно начать такую фиксацию с записи длительностей горизонтальными черточками разной протяженности. Можно, конечно, поначалу так и поступить. Но нельзя забывать об общепринятой форме нотации, и поэтому сразу же «лежащие» черточки («черточки-лежабоки») должны быть «подняты» и превращены в «стоячие», то есть в вертикальные палочки разной величины: длинные (высокие) палочки — это четверти, короткие (низкие) — восьмые. «Записать-то мы записали,— говорим мы ребенку,— но такую запись неудобно читать: легко спутать короткие палочки с длинными. Поэтому давным-давно условились короткие палочки (восьмые) соединять друг с другом маленькой перекладиной, а длинные палочки не присоединять к другим».

Нет никакой необходимости на этом этапе обучения давать объяснение, почему одни длительности названы восьмыми, а другие — четвертями. Долгие звуки просто-напросто связываются с одним наименованием, короткие — с другим. На материале двух-трех песен и детского стишка с ясно выраженной ритмикой восьмых и четвертей ребенок научается записывать простейшие временные соотношения (см. № 5).

В № 9 мы возвращаемся к той же теме, но с другой позиции, на которую указывает заголовок номера: «Как прочесть ритмический рисунок?» Тут мы впервые обращаемся к широко распространенной ныне во многих странах мира системе ритмослогов. Каждая длительность получает свое слоговое обозначение. В сознании ученика звуковая протяженность связывается с ее кратчайшим наименованием. Создаются ритмические стереотипы, значительно облегчающие прочтение ритмической записи, и притом без всякого счета.

Что можно возразить против ритмослогов? Пожалуй, только то, что ритм разной музыки прочитывается одинаковыми слогами, что сами ритмослоги лишены характерности, что они «нейтральны» по отношению к живой музыке. Но сразу же возникает контрвозражение: а разве предпочитаемое некоторыми учителями отсчитывание долей (которое к тому же дает только метрическую сетку, но не указывает на ритмический рисунок) не лишено характерности, не «нейтрально»?

В этой связи хотелось бы обратить внимание вот еще на что. Я очень высоко ставлю музыкально-педагогическую «находку» Д. Б. Кабалевского, рекомендующего музыку разного жанра и разного образного склада петь (если, конечно, она

исполняется без слов) на разные слоги, такие, в которых сказывалось бы своеобразие той или другой музыки. Превосходный методический прием! Но одно дело петь разученную по слуху музыку, а другое — суметь прочесть незнакомый нотный текст. Здесь без ритмических формул-стереотипов не обойтись! Или же понадобится отсчитывание. Мы за ритмослоги и против счета — во всяком случае на первом году обучения, когда выразительная сущность дирижерского счета обычно не может быть еще постигнута ребенком.

Правда, и произнесению ритмослогов мы советуем придать некоторую выразительность. Представление об этом может дать приводимый ниже отрывок из беседы с учеником: «Ты спросишь, а как проговаривать (ритмослоги.— Л. Б.)? Медленно или быстро? Громко или тихо? Решительно или мягко? Как хочешь! Можно и так и этак. Но запомни: всегда исполняй ритмический рисунок в том или ином характере, выразительно».

В ряде номеров закрепляется умение ученика прочесть тот или иной ритмический рисунок из восьмых и четвертей, прочесть, конечно, не только ритмослогами и звучащими жестами, но, главным образом, в игре на фортепиано (а также во время «настошных» аппликатурных упражнений, о которых уже говорилось).

Мы остановились с известной подробностью на записи и прочтении восьмых и четвертей потому, что так же, как эти, осваиваются и другие длительности. О дальнейшем пути работы можно поэтому сказать кратко.

Сравнительно долгое время ребенок не встретит в школе никаких других ритмических фигур, кроме упомянутых. В № 34 появится восьмая, но не в «паре восьмых», а изолированно, о чем и говорит заголовок этого номера: «Одна-одинешенька, или Восьмая с флажком». Вскоре вводится половинная нота. И здесь, в № 46, мы не прибегаем к счету и идем все тем же путем: ребенок должен услышать и осознать в словесном, а затем и в музыкальном тексте новую длительность; поразмыслить с помощью педагога, как ее можно было бы записать (две слигванные друг с другом четвертные ноты заменяются новым знаком); произнести на видоизмененный ритмослог (*та-а*); закрепить познанное в своих практических действиях, прежде всего в фортепианной игре. Тем же способом в школе осваивается и ряд других длительностей — четверть с точкой (впервые в № 53), половинная с точкой (впервые в № 71), шестнадцатые (впервые в № 81) и целая (впервые в № 88).

Не всегда в наших беседах с учеником даются объяснения новых ритмических понятий. Порой представлялось ненужным

перегружать текст школы тем, что и без нашего напоминания будет сказано на уроке учителем и что не требует специального закрепления.

Но в некоторых случаях мы специально искали занимательную и запоминающуюся форму изложения. Примером может служить беседа о шестнадцатых (№ 81, «Большой барабан разговаривает с маленькими барабанчиками»), отрывок из которой приводится.

«Большой барабан был очень недоволен маленькими барабанчиками. Он забахал и стал неторопливо выговаривать «малышам»:

Бам, бам!
Что за гам?
Так шуметь
Стыдно вам!

Дробно стуча, скороговоркой затарахтели в ответ маленькие барабанчики:

Дядя барабан, мы так стучали,
Что перебудили целый свет.
Где-то пять копеек потеряли —
Не на что купить конфет!

Старый барабан то ли продолжал ворчать на шалунов, то ли принялся их урезонивать и успокаивать:

Бам, бам!
Стыд и срам!
Я конфет
Сам вам дам»

В этих стихах собраны те длительности, которые ребенок уже знает, и те, с которыми знакомится впервые: половинные и четверти у большого барабана, шестнадцатые (скороговорка) и восьмые у барабанчиков. Сначала ученик выразительно читает стихи, потом узнает новый знак для произносимых скороговоркой шестнадцатых, наконец, по ритмической записи проговаривает всю сценку ритмослогами (*та-а* для половинных нот, *та* для четвертей, *ти-ти* для восьмых и *ти-ли-ти-ли* для шестнадцатых). «Проговори так, — советуем мы ему, — чтобы и без слов понятен был сердитый тон старого барабана и весело-шаловливый малышей».

Паузы

Разумеется, пауза — вид музыкальной выразительности, **в ы р а з и т е л ь н ы й** перерыв между звуками, а не пустота,

весь смысл которой в том, чтобы ее просчитать. Во время паузы продолжается течение музыки, и хотя наступает тишина, но в нее нужно вслушиваться столь же сосредоточенно, как и в звуки,— такова наша исходная позиция и такова установка, которая проводится в школе. Поэтому мы решительно возражаем против того, чтобы паузы проговаривались на ритмослоги, пусть и на такие, которые, мол, символизируют паузу или молчание (*па* или *мо*). Тишина должна оставаться тишиной и не нарушаться никаким проговариванием. Вспомогательным средством, которое способно помочь ребенку не упустить в наступившем безмолвии метрическую пульсацию, может быть лишь ритмизованный жест рукой — чуть более широкий на большую паузу, на паузу-четверть (впервые встречается в № 23), и минимальную, на паузу-восьмую, паузу-вдох (впервые в № 37). Если говорить о паузах, имеющих тот или другой выразительный смысл, то только с названными двумя их видами ученик, собственно говоря, и имеет дело в школе. Встречаются, правда, изредка и половинные паузы, но почти во всех случаях для указания на то, что во время игры одной руки другая молчит.

Как мы впервые вводим паузу? Мы озаглавили этот номер «Видна, но не слышна! А слушать надо! Кто она?» (№ 23). Ученик прослушивает восьмитактную песенку Б. Бартока, в первой половине которой ясно слышны паузы. Поет песенку и прохлопывает в ладоши ее метрический пульс. Обращает внимание на то, что «музыка идет своими шагами», а мелодия дважды прерывается. Тут мы вводим новый термин — паузу. Затем говорим ребенку: «Как передать паузу? Как передать, чтобы шаги музыки продолжались, а хлопок в ладоши не нарушил тишины, не нарушил паузы? Можно сделать бесшумное движение-шаг руками в сторону: и шаг будет виден, и шум хлопка не нарушит тишины. Попробуй! Пауза видна (ты показал ее руками), но не слышна; а ты прослушал тишину». После этого пауза-шаг, пауза-четверть записывается. Беседа продолжается: «И снова она видна (в записи.— Л. Б.), но не слышна. Невидимка? Нет! Пауза — это «неслышинка»! Но эту «неслышинку»-тишину надо слушать».

Воспитать у ребенка психологически правильное отношение к паузе нужно с первых же шагов его музыкального обучения. Вот почему нам казалось необходимым неоднократно возвращаться в школе к этой теме и, в частности, к легко запоминающейся формуле: «Пауза — «неслышинка», в которую надо вслушиваться».

Такт

Как уже говорилось, мы начинаем ритмическое воспитание ученика с того, что привлекаем его внимание к равномерной пульсации, к «шагам, которые слышны в музыке». Путь дальнейшей работы ведет отсюда к осмыслению характера чередующихся долей — сильных и слабых. Как и в других аналогичных случаях, мы обращаемся поначалу к стихотворному тексту и прежде всего на нем подводим ученика к осознанию-переживанию тяжелых и легких «шагов». Естественно, что за этим следует разговор о такте и тактовой черте, которую ставят перед сильной долей.

Но о какой тактовой черте, спрашивается, может идти речь, если разбирается не музыка, а стихи? Конечно, здесь, в стихотворении, разделение на такты не фиксируется, а строки редко совпадают с тактом в том смысле, в каком пользуются этим понятием в музыке. И все же в работе с ребенком мы позволили себе прибегнуть к аналогии, условность которой оговариваем. Назвав № 39 школы «Почему стихи записываются столбиком? или Тактовая черта, зачем она?», мы привели следующие детские стишки:

Зайка,
Выйди в сад.
Серенький,
Выйди в сад.

Зайка, зайка
Выйди в сад.
Серый, серый,
Выйди в сад.

Стишки эти, которые сравнения ради мы записали не только в столбик, но и в строку, позволили показать ученику, во-первых, что запись столбиком «помогает лучше, выразительнее прочесть стихотворение — сделать ударения на словах там, где их нужно сделать, и отделить одну строчку от другой»; и во-вторых, что в данном стихотворении можно было бы использовать вместо разделения на строки тактовые черты — по аналогии с тем, как это принято делать в музыкальных пьесах. Определив затем, сколько шагов-четвертей в каждой строке «такте» (иными словами, установив, что размер стихика двух-четвертной), мы записываем четвертями и восьмыми его ритмический рисунок и предлагаем ученику расставить в этой записи тактовые черты — разумеется, перед сильной долей. Вслед за тем ученик получает задание расставить тактовые черты в нотных текстах знакомых ему песен.

И в некоторых дальнейших номерах школы (в частности, после знакомства в № 43 с трехдольным размером, а в № 44 с затактом) самому ученику предстоит, вслушавшись в музыку

и в характер ее тактовых долей, расставить тактовые черты. Можно ли сомневаться, что теперь ребенок раз и навсегда свяжет тактовую черту с ее функцией — «указывать» на следующую за ней сильную долю.

Несколько слов о затакте. Мы и тут (в № 44) начинаем объяснения с разбора стихотворного текста. Затем говорим ученику: «Тебя окружают не только слова, стихи, поговорки и мелодии, которые начинаются с сильной доли, но и «мир затактов». Кто-то прокричал в лесу: «А-у́». Затакт! Мама позвала: «Ир́йна!» Затакт! А потом повторила: «Ирочка!» Затакт исчез. Вот прокукарекал петушок: «Ку-ка-ре-ку́!» А издали прокричала кукушка: «Ку-ку́, ку-ку́!» Снова затакты! По радио горн протрубил позывные «Пионерской зорьки». С сильной или со слабой доли начал играть горнист? Зачирикали два болтливых воробушка. «Чи́к-чирик», — защебетал один. «Чи-ри́к, чи-ри́к», — ответил другой. Какой воробушек начал чирикать с затакта?»

Лишь после этого мы обращаемся к музыке — к исполнению начинающейся с затакта песни «Соловей, соловеюшка», в нотную запись которой ученик должен вписать тактовые черты и проставить размер.

Некоторые педагоги полагают, что исполнение пьес с переменным размером представляет собой непосильную задачу для маленького ученика в первые месяцы его обучения. Опыт убеждает, что это не так. При соблюдении, однако, ряда условий, из которых важнейшее: смена размера в музыкальном сочинении должна быть логична, естественна, органична, а не надуманна, как порой бывает в детской инструктивной музыкальной литературе.

Мы включили в школу ряд пьес с изменяющейся метрикой (см. № 56, 59, 60, 80, 102). Не побоялись мы также достаточно рано поместить танец с синкопами (№ 50, «Слушаю, аккомпанирую и играю Краковяк»), а несколько позже — пьесу с довольно сложным в ритмическом отношении (точнее, непривычным для нашего ребенка) сочетанием четвертей и четвертных пауз (№ 100, «Чонгуристка придумывает новый ритм»). Все дело в том, как такого рода пьесы изучать: если ориентироваться на арифметику и на просчитывание, они усваиваются с трудом; если же опираться на проговаривание ритмослогами, на слуховое восприятие ритма и на его предварительную проработку в звучащих жестах, пьесы эти оказываются для ребенка вовсе не сложными.

Воспитание звуковысотного слуха и освоение звуковысотной записи

Когда мы писали об обучении выразительному интонированию, предъявляющему к ребенку определенные слуховые требования, шла уже речь о формировании его музыкального слуха. И если мы все же выделяем воспитание звуковысотного слуха в особый раздел нашего Послесловия, то делаем это, во-первых, потому, что звуковысотный слух — основа основ музыкального слуха, и, во-вторых, для того, чтобы иметь возможность остановиться на незатронутых еще сторонах работы с учеником, в частности на тех, которые способствуют воспитанию его слуховой ориентировки в клавиатурном «пространстве».

Добиться, чтобы у ученика выработался известный психологический стереотип «вижу — слышу — играю», — такова установка педагогов, причисляющих себя к сторонникам «слухового метода» обучения игре на фортепиано. Мы также придерживаемся этой позиции, но полагаем, что она требует уточнения. Не к чему ставить невыполнимые задачи: стремиться к тому, чтобы ребенок, увидев нотное изображение звука, сумел услышать его абсолютную высоту (как того хотят некоторые фанатические приверженцы «слухового метода»). Цель должна быть другая: всячески стимулировать развитие относительного слуха. Вполне достаточно, если играющий ребенок, глядя в ноты, услышит соотношения тонов. И еще одно уточнение. Мы отдаем себе отчет в том, что и относительное слышание нотной записи формируется не сразу: приблизительные, «силуэтные» слуховые представления лишь постепенно становятся более четкими и точными, постепенно «фокусируются».

Подбирание и транспонирование

Подбирание и транспонирование, как известно, способствуют не только развитию звуковысотного слуха, но и умению связывать слуховые представления с расположением клавиш на клавиатуре (что для играющего на фортепиано исключительно важно). Подобрать двухзвучную песенку мы просим ребенка в одном из первых номеров школы (см. № 5) и еще до того, как он познакомится с названием клавиш и строением клавиатуры. А после номера, материал которого позволяет ученику осмыслить восходящее и нисходящее движение звуков и ассоциировать это движение с расположением клавиш на клавиатуре

(№ 10, «Вверх — вниз, вниз — вверх по клавиатуре»), подборание и транспонирование принимает регулярный характер и становится одной из основ фортепианного обучения. Мы проводим эту работу систематически на протяжении всей школы, а не только в самом начале занятий или от случая к случаю, как обычно делается в педагогической практике и в большинстве учебных руководств. Подобранный или протранспонированный материал, как и все, что играет ребенок, должен быть, по нашему мнению, выразительно проинтонирован, а не «отстукан» на соответствующих клавишах.

Путь, который проходит ребенок, следующий за номерами нашей школы, может быть разбит на несколько стадий.

Первая стадия. Ученик подбирает и транспонирует каждой рукой отдельно небольшие мелодии, построенные на двух, трех и четырех ступенях (№ 5, 11, 12, 15, 19, 30, 31, 32).

Вторая стадия. Подбираются или транспонируются мелодии, распределенные между двумя руками. Тут могут быть короткие мелодии (№ 34, 37, 51) и мелодии несколько большего диапазона (№ 37, 47). Иного рода задача ставится на этой стадии обучения в № 41 («Маленькие негрятя, или Я играю по слуху на четырех клавишах»). Мелодическая линия этой одноголосной пьесы разбросана по разным регистрам. Изучается она так. Две многократно повторяющиеся короткие попевки ученик прочитывает по нотам. Затем ему предстоит, вслушавшись в пьесу и разобравшись в ее строении, подобрать ее (вся она исполняется на черных клавишах). После чего ему предлагается сыграть ее на одних белых клавишах.

На этой же стадии ученик получает в № 42 и другого типа задание. Сопровождение к началу песенки «Разговор с утенком» (ребенок поет ее, сам себе аккомпанируя) выписано в нотах. «Аккомпанемент к продолжению песенки, — говорим мы ему, — подбери сам. Он должен быть таким же спокойным и плавным, ласковым и ровным, но на других клавишах. На каких?»

Третья стадия. Тут мы подводим ученика к осознанию тоники, а затем мажора и минора (в пятиступенном, а чуть позже в семиступенном ладу). В № 53 («О жуке и мушке, о тонике и о самой обыкновенной точке») ребенок в процессе подбирания убеждается, что тоникой может быть любой тон — «все зависит от того, как он связан с другими звуками». Вскоре в номере, интригующе озаглавленном «Сказка о царевне Третья ступенька, хозяйке света и тени» (№ 57), мы, прибегая к диалогической и занимательной форме изложения, привлекаем внимание ученика к тому, как изменяется эмоциональный колорит знакомых ему мелодий при повышении или понижении

в них всего лишь одного тона — III ступени лада. Отсюда путь ведет нас к пятиступенным мажорным и минорным звукорядам и к мажорным и минорным трезвучиям (как разложенным, так и сомкнутым затем в аккорды). Ребенок подбирает их от разных тонок.

Новое задание он получает в № 59 («Маленький танец для трех труб»): здесь он транспонирует аккорды-трезвучия. Задача, правда, упрощается благодаря тому, что трезвучий, которые многократно повторяются, всего-то два — тоническое и доминантовое. В следующей пьесе (№ 60) — игра тенн и света, чередование небольших минорных и мажорных мотивов. Для ребенка, который это осознал, протранспонировать этот номер не должно составить значительного труда. Наконец, в № 61 он транспонирует в разные тональности семиступенные мажорные и минорные (натуральные) звукоряды, о которых уже говорилось, когда речь шла о формировании его фортепианно-технических умений.

Четвертая стадия. Теперь ребенок транспонирует не столь уже простой музыкальный материал: мелодии с аккомпанементом в виде отдельных квинт или других интервалов (№ 75, 80, 84), двухголосные пьесы (№ 63, 76, 98, 103, 111), аккордовые построения (№ 114) и более сложные из-за своей величины или своих интонационных оборотов мелодические линии. В некоторых из этих номеров мы старались тем или иным способом упростить задачу, нелегкую для учеников на этом этапе обучения.

Остановимся на нескольких примерах. В № 76 ученик транспонирует песню с подголоском «Как при лужку, при лужку», но ему говорится, с какой ноты надо начать подголосок. Танец К. Орфа (№ 80) от начала и до конца сопровождается одной и той же многократно повторяющейся квинтой. Приводятся несколько других квинт, и на каждой из них ребенку следует сыграть протранспонированную в другую тональность мелодию. Для того чтобы облегчить транспорт этюда по Лемуану (№ 93), выписываются нотами несколько небольших фрагментов из него в новой тональности. Аналогичная неполная запись дается и в № 111 («Веселая немецкая песенка, или Подбираю сразу двумя руками»). В двухголосной пьесе Д. Г. Тюрка (№ 103) один голос в новой тональности приводится, а другой — ученик должен подобрать сам. Наконец, в № 114 (этюд «Скакалка», в мажоре и миноре) проставленные восклицательные знаки указывают, в каких местах при транспонировании возможны ошибки, и призывают ребенка ко вниманию.

Звуковысотная запись

В нашей школе ребенок осваивает систему нотных обозначений не механически (по формуле: «запомни — такая-то нота на такой-то линейке»), а в опоре на звуковысотный слух (а также логические рассуждения). Звуковысотный слух и нотация, если, конечно, обучение правильно поставлено, взаимосвязаны: слуховой анализ помогает понять суть нотной записи, а нотная запись способствует развитию слуха и формированию слуховых представлений.

Вернемся к первым урокам. Не забудем, что с основами ритмической записи (с восьмыми и четвертями) ученик уже знаком к тому времени, когда мы начинаем его обучать пониманию звуковысотных знаков. Прослушав (в № 11) прибаутку и построенную на терции песенку, ученик, сравнив их, приходит к выводу, что в первом случае все поется (точнее, проговаривается) на одном звуке, а во втором — на двух, из которых один выше другого. Вслед за тем мы записываем песенку на двух линейках, которыми и пользуемся некоторое время, пока нет еще нужды в пятилинейном нотном стане. Мы идем этим путем потому, что такая упрощенная нотация, да еще без ключа, позволяет ребенку с легкостью усвоить две важнейшие стороны звуковысотной записи, которые оставляют нередко в обучении без внимания, а именно: система звуковысотных знаков указывает на направление звуковой линии и на расстояние между звуками, а не только на их абсолютную высоту. Поэтому мы говорим ученику: «Нотная запись, которую мы сделали, не указывает, с какой клавиши надо играть песенку... и мы играем ее от разных клавиш. Но запись говорит: один звук выше, а другой ниже. И еще показывает такая запись: играть ее на фортепиано надо не на соседних клавишах, а через клавишу».

Спустя некоторое время ребенок, идя тем же путем, знакомится с новой нотной картиной все на тех же двух линейках (№ 16, «Записываю три звука»). Нотируются знакомые уже ему трихордные песни «Ой, звоны звонят» и «Ходит зайка». Ход нашей беседы таков: «Ты не знаешь, как на двух линейках записать три звука? Нижний звук ты запишешь на нижней линейке, верхний — на верхней. А звук-клавишу между нижним и верхним звуками куда поместить? Догадайся!» А затем, предложив ему сыграть сочиненную им самим трихордную песенку по им же записанной нотации, мы сначала напоминаем ему сказанное об относительности такого рода записей, а потом, забегаая вперед, подготавливаем предстоящее объяснение

ключа: «Подумай, как надо было бы сыграть «Медленную песенку без слов», если хотя бы одна нота в записи была бы указана точно? Например, если бы тебе было известно, что на верхней линейке записана нота *соль*? Или на нижней — нота *ре*?..»

На двухлинейной записи мы долго не задерживаемся. Как только ученик поймет, что на двух линейках можно записать всего-то-навсего пять нот, мы переходим к пятилинейному нотному стану. Здесь мы также сперва фиксируем внимание ребенка на общем рисунке нотной записи. Он должен прежде всего убедиться и накрепко усвоить, что, во-первых, несколько записанных подряд на линейках и между ними нот всюду и везде означают одно и то же — надо взять в восходящем или нисходящем движении (в зависимости от направления записи) такое-то количество белых клавиш; и во-вторых, несколько нот, записанных на соседних линейках или в промежутках между ними, также имеют всюду одинаковый смысл — следует взять любые белые клавиши, но не подряд, а через клавишу. Не говоря уже о том, что усвоение на практике сей немудреной истины необходимо для формирования навыков чтения нот с листа (о чем речь впереди), мы подводим ученика к тому, чтобы он задумался над вопросом: а как же все-таки надо было бы записать ноты, чтобы узнать с точностью, какие именно звуки нужно сыграть? Теперь, когда ученик осознал необходимость уточнения нотации, приходит время ввести знак ключа, что мы и делаем в № 18 («Пять линеек и волшебный ключ»). Мы знакомим ребенка сперва с одним лишь ключом *соль* и, проставив затем этот ключ перед уже известными ему рисунками нотной записи, носившими до сих пор относительный характер, просим прочесть их. Ключ, как по волшебству, открывает «секрет» любой записи! Поэтому, говорим мы ребенку, он и назван «волшебным».

Следующий этап обучения звуковысотной нотации начинается с № 33, озаглавленного «Волшебное *до* на добавочной и новый волшебный ключ, или Три палочки-выручалочки». Самый заголовок говорит о том, что для введения басового ключа мы обращаемся к так называемой «одиннадцатилинейной системе». А в конце номера, подытоживая сказанное, мы показываем ребенку в нотном тексте три ориентира («Три палочки-выручалочки»), которые способны помочь ему «не заблудиться в нотной записи». Речь, естественно, идет о *соль* в скрипичном ключе: о *до* на первой добавочной и о *фа* в басовом ключе.

Начиная отсюда, мы в течение некоторого времени строго придерживаемся правила: если ученик играет по нотам на двух

нотных станах, партия левой руки обязательно записывается в басовом ключе, правой — в скрипичном (это погребовало, конечно, соответственного подбора фортепианных пьес). Лишь тогда, когда ребенок потренируется в чтении нот по такой записи, можно показать ему, что на практике это правило не всегда может быть соблюдено.

«Для чего один волшебный ключ уступает место другому?» — так ставится вопрос в № 51. Ответ гласит: «Левая рука, как ты знаешь, играет обычно более низкие звуки, и ее партия записывается в басовом ключе. Правая же рука чаще всего играет более высокие звуки, и на верхнем нотном стане командует поэтому скрипичный ключ-волшебник. А как быть, если левой руке нужно войти во владения правой и сыграть высокие звуки? Ответ ты найдешь в нотной записи песенки „Мой котенок“». В этой записи левой руке приходится один из мотивов играть в скрипичном ключе. Для того чтобы закрепить сказанное, в конце номера дана в виде шутки другая запись той же песенки: рукам приходится теперь играть, перекрещиваясь друг с другом, и «вторжение в чужие владения» становится еще более наглядным.

Нет нужды останавливаться на всех имеющихся в школе объяснениях элементов звуковысотной записи. Отмечу лишь в дополнение к сказанному, что знаки альтерации долгое время выписываются не при ключе, а при соответствующей ноте. И лишь после того, как ребенок начинает играть разложенные между двумя руками звукоряды в разных тональностях (№ 61), мы вводим ключевое обозначение диезов и бемолей...

Обучение умению читать нотный текст

Осознание смысла нотной графики и обучение умению читать ноты должны составлять на практике единый процесс: ученику следует сразу же и систематически тренироваться в чтении того, с чем он познакомился в нотной записи. И если мы выделяем чтение нотного текста в небольшой самостоятельный раздел нашего Послесловия, то поступаем так с целью подчеркнуть исключительную важность этой стороны работы с первых же шагов фортепианного обучения. Пропустишь время, предоставишь дело самотеку — и в психике ребенка создаются не те, которые должны были бы создаться, связи между зрительной, слуховой и двигательной сферами и к тому же вырабатывается дурная привычка разбирать ноты, спотыкаясь и останавли-

ваясь на каждом шагу. Исправлять в последующем обучении укоренившиеся' плохие привычки оказывается делом сложным.

Прежде чем пойти дальше, хотелось бы еще раз напомнить одно из важнейших требований, предъявляемых к чтению нот: оно должно проходить в определенной метрической упорядоченности. Темп, в котором ребенок проигрывает музыку (целиком ли весь текст, только ли мелодию, только ли сопровождение), может быть разным. В одном случае это замедленный темп, в другом — тот, в котором следует сыграть пьесу. Но в обоих случаях, а не только во втором, не должна быть нарушена, а тем более разрушена, метроритмика.

В последней главе книги (см. с. 279) я кратко указал, ссылаясь на диссертацию Ф. Д. Брянской, по какому пути мы хотели бы пойти в нашей школе, чтобы помочь ребенку научиться под руководством учителя читать ноты. В какой мере нам удалось осуществить намеченное?

1. Следует, писал я, обучая чтению нотного текста, использовать принцип «расчленения задачи», в частности, начинать с чтения одних лишь ритмических структур и время от времени возвращаться к такой работе. Нетрудно установить, вспомнив сказанное в Послесловии и обратившись к ряду номеров школы (№ 9, 20, 21, 52, 96, 100), что именно таков избранный нами путь. Возможно, нам будет брошен упрек в том, что примеров на прочтение ритмических рисунков недостаточно. Но мы не считали нужным перегружать ими школу. К тому же не следует забывать, что мы настоятельно рекомендуем ученику предварительно прочитывать (звучащими жестами или ритмослогами), ритмический рисунок каждой пьесы, которую он разучивает.

2. Мы советовали обучать чтению нот целостными структурами, а не по отдельным знакам. И это мы стремились осуществить, начиная с прочтения коротеньких мелодических оборотов (о чем уже говорилось) и кончая прочтением более сложных построений.

Приведу два примера. Как, скажем, прочесть мелодическую линию эстонского танца (№ 71), построенного секвенционно, так, чтобы не приходилось двигаться «ползком» от ноты к ноте? Мы призываем ученика к анализу и говорим ему: «Всмотришься и вслушайся... Мелодия каждой части этой пьесы будто составлена из одинаковых «мелодических кубиков», из одинаковых маленьких фраз. Первая фраза начинается с ноты *соль*, вторая — с ноты... (?), третья с ноты — ... (?), четвертая — с ноты... (?). Каждый «мелодический кубик», каждая мелодическая фраза сдвигается, как видишь, вниз, влево. И рука твоя,

следуя за первым пальцем, сдвигается влево и занимает всякий раз новую позицию. Только в одном-единственном случае в каждой части пьесы какая-то фраза чуть-чуть отличается от других. Какая? Теперь ты легко прочтешь и сыграешь мелодию пьесы». Затем мы переключаем внимание к партии левой руки. «Нетрудно, — сказано в школе, — прочтешь и квинты, которые играет левая рука: надо взглянуть только в трудных случаях на верхнюю ноту квинты. Вот пример (приводится одна из квинт.— Л. Б.). Узнал верхнюю ноту? Увидел, что перед тобой квинта? «Почувствовал» ее в руке? Сыграй ее! И ты догадаешься, что нижняя нота... (?)»

Или другой пример. Ученику предстоит прочесть пьесу Д. Б. Кабалевского «Ежик» (№ 101). К этому времени он знаком уже с трезвучиями и с их зрительным обликом, и мы говорим ему: «Обрати внимание: в каждом такте твои пальцы играют на белых клавишах разложенные трезвучия, правая рука — одни, левая — другие. Ты в этом убедишься, если сыграешь партию каждой руки трезвучиями-аккордами...»

В школе имеются номера, в которых ставится специальная задача: научить ребенка читать аккорды и интервалы как целостные структуры. Примером может служить № 54, озаглавленный так: «Вернемся к секундам, терциям, квартам и квинтам! Вслушаемся в них! Почувствуем их в руке! Вглядимся в них!»

Если в нотном тексте появляются относительно более трудные для прочтения аккорды, мы не оставляем ученика без помощи и тем или иным путем направляем его внимание на конфигурацию созвучий. Так, скажем, для того чтобы облегчить ученику прочтение аккордов в пьесе М. Ройтерштейна «Печальная» (№ 115, для одной левой руки), мы среди прочего говорим ему: «Первый аккорд, его «картинку» узнать нетрудно: ведь это трезвучие, которое ты хорошо знаешь. А второй аккорд? Средний голос остался на том же месте. А остальные голоса?.. (стрелками показано их движение.— Л. Б.). Пойдем дальше. Знакомы ли тебе первые два аккорда? Конечно, знакомы! И третий аккорд прочтешь нетрудно: надо только увидеть в нем сексту и терцию!»

3. Мы рекомендовали обучать ребенка играть так, чтобы он почти не глядел на руки и ориентировался на клавиатуре вслепую. Тут, конечно, почти все зависит от педагога, от того, как он поведет ученика. Школа в этом плане может дать мало, только толчок. Но кое-что все же мы попытались сделать.

В трех номерах, помещенных в самом начале школы, мы указываем направление работы, которое педагог, как нам пред-

ставляется, должен продолжить: в № 4 («Полюби клавиши») ученику предлагается ошупью, поглаживая клавиши, находить на клавиатуре определенные группы клавиш (так кладется начало — только начало! — тактильному освоению клавиатуры); в № 6 («Приказы пальцам») ученик, не глядя на пальцы, учится ими управлять — он посылает «приказы» приподняться тому или другому пальцу; в следующем номере (№ 7, «Познакомимся с клавишами») он знакомится с названиями клавиш, опираясь в первую очередь опять-таки на осязание. Достаточно ли такая работа? Нет, недостаточна! Нам думается, что в первые месяцы обучения к такого типа работе нужно возвращаться, придавая ей всякий раз новые формы.

Сверх того, в школу включены, как уже отмечалось, номера, цель которых выработать «аппликатурную реакцию» на ритмическую и звуковысотную запись (см. № 14, 24, 28, 86). Нужно ли указывать, сколь это важно, когда ставится задача обучить ребенка читать нотный текст?

4. Мы говорили о необходимости приучить ребенка к предварительному прочтению глазами (и простейшему анализу) нотного текста до его передачи на фортепиано.

И об этом мы не забывали при составлении школы. Вот два примера. В № 45 («Дуда-веселуха» и «Зимушка-зима»...) мы включили следующее наставление: «Мы просим тебя запомнить что-то очень важное. Никогда не начинай играть по нотам, не охватив сначала взглядом целого куска мелодии. Не пробирайся, как в темноте, ошупью от одной ноты к другой! Всмотрись предварительно в нотную картину — прежде всего в ритмический рисунок!» В другой форме мы возвращаемся к этому вопросу в № 68 («Проверяю себя: как я читаю ноты?»). Здесь ученику предстоит прочесть с листа (именно с листа!) две пьесы-мелодии, и он получает такой совет: «Всякий раз к такому прочтению пьесы с листа следует подготовиться и до игры обязательно прочесть ее «про себя». Для этого нужно:

- узнать, в каком размере пьеса;
- простучать или проговорить на слоги ритмический рисунок мелодии (в том темпе и в том характере, в каком следует, по-твоему, сыграть пьесу);
- определить, какие диезы или бемоли при ключе и какой звук в пьесе — тоника;
- внимательно посмотреть, на каких клавишах тебе придется играть, и решить, какими пальцами ты начнешь исполнение».

5. Указывалось, наконец, что в школе должен быть подобран материал так, чтобы ученик имел возможность постепенно

освоить различные виды фортепианной фактуры.

Мы стремились выполнить и это наше намерение. Заметим попутно, что сверх материала, который разучивается, в школу включено несколько номеров, специально предназначенных для их прочтения с листа (№ 68, 86, 95).

*Детское музыкальное сочинительство
на начальном этапе фортепианного обучения*

Вопрос о том, нужно ли побуждать ребенка к музыкальному творчеству, перестал быть в последние годы дискуссионным. Спорят о другом: какие пути музыкального воспитания и обучения могут оказаться здесь наиболее плодотворными.

Не прошли мимо детского сочинительства и мы, авторы новой школы. Однако, прежде чем охарактеризовать соответствующие номера нашего пособия, оговоримся: мы только подошли к этой теме, только начали ее разрабатывать и предполагаем, если школе суждено будет стать жизнеспособной, в дальнейшем расширить круг творческих заданий и, быть может, внести в них некоторые коррективы.

Общий принцип, положенный нами в основу всех сочинительских заданий, может быть изложен так: звукотворческой фантазии ребенка не следует, как правило, предоставлять полную свободу—твори, мол, как творится. Ее, детскую фантазию, нужно направлять и чем-то ограничивать: ребенок должен быть поставлен в условия, в которых он оказывался бы вынужденным решать возникающие сочинительские задачи и преодолевать сопротивление звукоритмического материала.

Как же мы направляем и вместе с тем ограничиваем ученика? Для того чтобы ответить на поставленный вопрос, разберем несколько видов творческих заданий, которые он получает в школе. Важнейшие из них — сочинить или досочинить мелодию.

В нескольких номерах ученику предлагается придумывать мелодии на заданные стихотворные тексты. Поначалу мы просим его сочинить (то есть спеть, а потом и сыграть) песенку на четверостишие «Четыре музыканта» (см. № 13). Мы ограничиваем его здесь двумя звуками малой терции, хорошо знакомой ему по песням, с которыми он уже встречался в школе. Обращаясь к ученику, мы говорим ему: «Что тут сочинять, спросишь ты, если будут повторяться все те же два звука? Нет, это не так. Можно начать песенку с верхнего звука, а можно с нижнего. Можно закончить песенку нижним звуком, а можно верхним. Можно один и тот же звук

повторить несколько раз, а можно чередовать звуки. И надо как-то показать, что слон трубит, а баран барабанит в барабан. Как это сделать?»

Затем количество ступеней увеличивается. Самый заголовок № 13 — «И я сочиняю песню из трех звуков» — говорит о трихордном ладе. И здесь ребенок придумывает песню на стихотворение, и здесь мы подсказываем ему, каков должен быть характер мелодии. В № 32 («Присочини продолжение») — четыре ступени, и к тому же дается отправная точка — мелодический оборот первой строки текста.

Вот другой тип сочинительской работы — за в е р ш е н и е н е з а к о н ч е н н ы х м е л о д и й (безтекстовых). Примерами могут служить № 25 и 77. В первом из этих номеров («Мелодии-загадки из трех звуков») задан характер, ритм, диапазон и приведены фрагменты двух мотивов; ребенку предстоит мелодизировать ритмические обороты, в которых не указана звуковая высота. В № 77 («Придумай и сыграй продолжение мелодии!») на один и тот же четырехтактный ритм даются три разных по характеру, темпу, артикуляции и расположению на клавиатуре мелодических оборота (это и само по себе поучительно для ребенка: внимание его привлекается к тому, что на одинаковый ритм можно сочинить разное). Ученику предстоит придумать второй (заключительный) четырехтакт, который соответствовал бы духу первого.

К этому же типу заданий близко и то, с которым обучающийся встретится в № 64 («Эхо? Дразнилка?»). Тут двухголосие антифонного типа. В одной части нотного текста выписываются полностью партии обоих голосов, а в другой — только «мелодические вопросы». Ответы же во втором голосе (в партии другой руки) должен досочинить ребенок, соблюдая указанный ему ритм.

В иных случаях творческая задача состоит в том, чтобы ритмически упорядочить последовательность звуков, придав ей определенный характер. Дается одна лишь звуковысотная мелодическая линия, метр вовсе не выписывается, а из ритмического рисунка приводятся только две-три вехи (как правило, ритмические остановки). Ученику нужно решить, в каком метре и в каком ритме ему играть (см. № 118 и 122).

К творческим заданиям следует отнести и те, о которых говорилось в других разделах нашего Послесловия: присочинение простейшего аккомпанемента или выбор сопровождения из нескольких приводимых образцов, составление фактурных и иного типа вариантов к этюдам, присочинение вступлений и заключений...

О двух номерах школы, которые не укладываются полностью в перечисленные типы сочинительских заданий, следует сказать особо.

В № 62 («Повторяться повторяется, но при этом изменяется, или Маленькие вариации на украинскую тему») ученик впервые знакомится с вариационной формой. Прежде всего мы хотим, чтобы он, побуждаемый нашими вопросами, осознал, с помощью каких средств видоизменяется тема в каждой вариации. «Обрати внимание,— говорим мы ему,— то изменяется ритмический рисунок темы (где?), то связное исполнение сменяется несвязным (где?), то звуки темы окружаются соседними звуками, опеваются (где?)». Затем ребенку предлагается самому сочинить еще одну вариацию. Беседа с ним продолжается: «Вот было бы интересно! Вставь свою вариацию между 2-й и 3-й вариациями. Не забудь: тебе надо решить, какой характер будет у новой вариации — бодрый и смелый или грустный и печальный?»

Заголовок другого номера, на который хотелось бы указать (№ 118), раскрывает задачу, поставленную перед учеником: «О флейте, фее и свирепом гноме, или Сочиняю музыку к сказке». Для иллюстрации небольшой сказки, написанной молодым ленинградским писателем Д. Нориним, ребенку приходится использовать в более сложной ситуации все то, чему он научился в ряде предыдущих номеров школы: ритмизовать выписанную звуковысотную последовательность и сочинить мелодии к вальсу маленькой феи и маршу свирепого гнома (к танцу указан аккомпанемент и ритмический рисунок мелодии, а к маршу, кроме того, дана исходная характерная мелодическая интонация).

Наша школа «Путь к музицированию» вскоре будет опубликована и представлена на суд педагогов. Мы отдаем себе отчет, что наше учебное пособие далеко не безупречно, что в нем могут иметь место не замеченные нами изъяны и что далеко не все идеи, высказанные на страницах этой книги, нам удалось воплотить в жизнь. Мы будем признательны за критические отклики педагогов. Только такие отклики способны помочь нам довести наше пособие до относительного совершенства, если, конечно, суждено будет готовить к печати дальнейшие издания школы.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие ко второму изданию	3
Введение	5
<i>Глава первая. О некоторых тенденциях музыкальной педагогики XX века</i>	15
<i>Глава вторая. Фортепиано и начальное музыкальное обучение .</i>	40
<i>Глава третья. Обзор фортепианных школ для начинающих . .</i>	68
<i>Глава четвертая. Обзор фортепианных школ (продолженне) . .</i>	174
<i>Глава пятая. О создании новой фортепианной школы для начи- нающих</i>	253
Послесловие. О нашей школе «Путь к музицированию»	283

ЛЕВ АРОНОВИЧ БАРЕНБОЙМ

Путь к музицированию

Издание 2-е, дополненное

Редактор *М. А. Дунаевский*

Художник *Л. А. Яценко*

Художественный редактор *И. Н. Кошаровский*

Технический редактор *Л. Л. Мусатова*

Корректор *С. В. Петрова*

ИБ № 1580

Сдано в набор 21.10.77. Подписано к печати 13.12.78. М-15646. Формат 60×84¹/₁₆.
Бумага типогр. № 3. Лит. гарн Типогр. печать. Печ. л. 22. Уч.-изд. л. 21,274.
Тираж 16 000 экз. Заказ № 1017 Цена 1 р. 60 к.

Ленинградское отделение Всесоюзного издательства «Советский композитор». 190000, Ленинград, ул. Герцена, 45, Ордена Трудового Красного Знамени Ленинградская типография № 2 имени Евгении Соколовой «Союзполиграфпрома» при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 198052, Ленинград, Л-52, Измайловский проспект, 29