

Г. М. ЦЫПИН

Обучение игре на фортепиано

*Допущено
Министерством просвещения СССР
в качестве учебного пособия
для студентов педагогических институтов
по специальности № 2119 «Музыка и пение»*

МОСКВА · ПРОСВЕЩЕНИЕ · 1984

Рецензенты: кафедра музыкальных инструментов
Минского педагогического института им. А. М. Горького
и доктор искусствоведения, профессор Л. Б. Дмитриев

ГЕННАДИЙ МОИСЕЕВИЧ ЦЫПИН

Обучение игре на фортепиано

Зав. редакцией П. А. Стеллиферовский
Редактор Э. В. Мазнина
Художник Л. Е. Безрученков
Художественный редактор В. М. Прокофьев
Технические редакторы Е. Н. Зелянина, И. Ю. Щукина
Корректор Н. И. Котельникова

ИБ № 7677

Сдано в набор 09.12.83 Подписано к печати 27.08.84 Формат 60×90^{1/16}
Бум. офсетная № 2 Гарнит. лнтер. Печать офсетная Усл. печ. л. 11
Усл. кр.-отт. 11,19 Уч. изд. л. 13,03 Тираж 47000 экз. Заказ 723
Цена 60 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение», Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли 129846, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41

Смоленский полиграфкомбинат Росглавополиграфпрома Государственного комитета Совета Министров РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли, г. Смоленск-20, ул. Смольянинова, 1

Цыпин Г. М.

Ц96 Обучение игре на фортепиано: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение». — М.: Просвещение, 1984. — 176 с.

В учебном пособии дается научно разработанная теория и методика преподавания фортепиано. Рассматриваются вопросы развития музыкального слуха, чувства музыкального ритма, музыкальной памяти, «технических» умений и навыков, музыкального мышления у учащихся фортепианных классов. Автор предлагает наряду с традиционными принципиально новые пути и способы развития всего комплекса музыкальных данных учащихся, совершенствования их музыкальных способностей.

Ц 4309021700—710
103(03)—84 73—84

ББК 85.245
782

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящее учебное пособие посвящено вопросам преподавания фортепианной игры. Необходимость в пособии такого рода назрела давно. Издания аналогичного профиля стали сегодня чуть ли не библиографической редкостью. Можно вспомнить, правда, пособия по методике обучения игре на фортепиано, создателями которых были такие видные специалисты, как А. Д. Алексеев, Л. А. Баренбойм, А. П. Шапов. Но, во-первых, со времени их опубликования прошло уже немало лет (учебное пособие Л. А. Баренбойма «Фортепианная педагогика», часть 1-я, издавалось еще в 30-е годы, работа А. П. Шапова с таким же названием увидела свет в 1960 году, популярная «Методика обучения игре на фортепиано» А. Д. Алексеева вышла последний раз в 1971 году), а во-вторых, — и это основное — указанные издания были рассчитаны на учащихся специальных (исполнительских) классов музыкальных училищ и консерваторий, иначе говоря, были сориентированы на подготовку профессиональных исполнителей (концертантов). Настоящее же пособие обращено к более широкому и во многом иному контингенту учащихся-музыкантов, оно соответственно имеет и другой дидактический ракурс, другие, более универсальные, цели и задачи. В этом его принципиальное отличие от предыдущих.

В основу данного пособия положена концепция развивающего обучения. Интенсивное и всестороннее развитие способностей учащихся в ходе обучения их игре на фортепиано — развитие, трактуемое как специальная, четко определенная цель, — в этом специфика преподавания музыкально-исполнительских дисциплин в педагогических учебных заведениях. В комплексе специальных способностей учащегося-музыканта выделяются первоочередные по своей важности и значению: музыкальный слух, ритмическое чувство, память, двигательно-моторные («технические») способности, наконец то, что имеет отношение к музыкально-интеллектуальным операциям, или, как иногда говорят, музыкальному мышлению. В соответствии с этой структурой способностей систематизирован и материал в настоящем пособии.

Может возникнуть вопрос: как же преломляется идея развивающего обучения применительно к теории и практике преподавания фортепианной игры? Автор исходит из того, что приемам и способам обучения в системе массового музыкального воспитания и образования следует быть прежде всего универсальными и по характеру, синтетическими и по структуре. Действительно, с одной стороны, эти приемы и способы должны быть непосредственно связанными с исполнительским («техническим») овладением учеником заданными ему произведениями, изучаемым репертуаром; специфика фортепианно-исполнительского класса тут в принципе не меняется. С другой стороны, необходимо, чтобы те же приемы и способы учебной деятельности в максимальной мере содействовали бы общему музыкальному развитию обучающихся — и это понятно, коль скоро речь идет об учебных заведениях, не являющихся ни консерватория-

ми, ни специальными музыкальными училищами с присущим им строгим профессиональным отбором абитуриентов. Отсюда приоритет широких по диапазону воздействия на учащегося, многосторонних по своей сути приемов и способов внутриклассной работы преподавателя. Именно о таких приемах и способах пойдет речь на страницах настоящего пособия.

Следует еще раз подчеркнуть, что подход к проблемам фортепианной педагогики с позиций развивающего обучения, преимущественное внимание к задаче формирования и развития всего комплекса способностей учащихся, что вытекает из требований подготовки музыкантов широкого профиля, — все это как раз и отличает данное пособие от большинства предыдущих, где вопросы обучения трактовались в основном с точки зрения концертно-исполнительской деятельности.

Еще одна особенность пособия: вопросы практической педагогики увязаны тут в тесной и органичной связи с вопросами теории и истории. Автор видел свою задачу в том, чтобы дать читателю знания не только необходимые, по возможности глубокие и емкие, но и разносторонние, касающиеся различных аспектов дела. (Тем более что в рамках сугубо исполнительской деятельности, осуществляемой в стенах фортепианных классов, в этом нередко ощущается прямая необходимость.) Нельзя к тому же не учитывать, что ответы на вопросы методического характера — как? каким образом? — всегда выглядят убедительнее, когда одновременно поясняется «что» и «почему».

Существенное место уделено в пособии обобщению наиболее ценного из имеющегося в советском и зарубежном музыкально-педагогическом опыте. Этот момент важен всегда, в любой работе на педагогическую тему; там же, где разговор идет о проблемах искусства, художественно-творческой деятельности, важен в особенности. В пособии приведены многочисленные ссылки на преподавательскую практику и воззрения выдающихся русских и советских музыкантов: братьев А. Г. и Н. Г. Рубинштейнов, В. И. Сафонова, Ф. М. Blumenфельда, К. Н. Игумнова, А. Б. Гольденвейзера, Г. Г. Нейгауза, С. Е. Фейнберга, Л. Н. Оборина, Я. В. Флиера и других. Из зарубежных авторитетов упоминаются Г. Бюлов, И. Гофман, Ф. Бузони, А. Корто, М. Лонг, В. Гизекинг, А. Шнабель, К. Мартинсен, Л. Маккиннон и ряд других.

Глава первая

ФОРТЕПИАНО И ЕГО РОЛЬ В УЧЕБНОЙ ПРАКТИКЕ

В соответствии с решениями XXV и XXVI съездов КПСС в Советском Союзе широко и последовательно осуществляется комплекс мероприятий по эстетическому воспитанию народа. На повестке дня сегодня — создание стройной, единой, четко функционирующей системы эстетического просвещения и образования всех советских людей. На это нацеливает и новая реформа школы.

Эстетическое просвещение и образование рассматривается Коммунистической партией как одно из центральных звеньев в общем процессе формирования всесторонне развитой личности — в том исторически важном процессе, перспективы и рубежи которого четко определены в новой Конституции СССР, провозглашающей: «В соответствии с коммунистическим идеалом «Свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех» государство ставит своей целью расширение реальных возможностей для применения гражданами своих творческих сил, способностей и дарований, для всестороннего развития личности»

Серьезные задачи встают в этой связи перед советской музыкальной педагогикой. Успехи ее очевидны и общепризнаны. Массовые масштабы музыкального образования, охватывающего ныне огромные контингенты обучающихся, рационально спланированная организация подготовки музыкально-профессиональных кадров, высокий уровень преподавания, характеризующий деятельность большинства учебных заведений страны, — таковы реальные подтверждения этих успехов. О них же красноречиво свидетельствуют и многочисленные победы питомцев советской школы на международных конкурсах, постоянное и интенсивное выдвижение на авансцену музыкального исполнительства новых, ярких артистических имен.

Вместе с тем нашей музыкальной педагогике до сих пор приходится сталкиваться с рядом нерешенных проблем. Это в большой мере касается и преподавания музыки в системе педагогических учебных заведений (педагогических институтов и училищ). Одна из наиболее сложных и актуальных из этих проблем — *проблема соотношения обучения музыке и общемузыкального развития учащихся*. Жизнь показывает, что между обучением и развитием учащихся музыкантов подчас существует значительный разрыв. Случается,

обучение, вместо того чтобы, согласно известной дидактической концепции Л. С. Выготского, «забегать вперед развитию», далеко «убегает» от него, и тогда формирование у воспитанников музыкально-исполнительских классов профессионально-игровых умений и навыков едва ли не полностью исчерпывает содержание учебно-образовательного процесса. Что же касается становления художественного *сознания* обучающихся игре на фортепиано и других музыкальных инструментах, развития их общего и специального кругозора, кристаллизации музыкально-слуховой сферы, всего комплекса способностей, профессионального интеллекта, наконец, то все это осуществляется самопроизвольно в ходе занятий, во многом спонтанно, идет как бы по касательной к процессу приобщения молодежи к «цеховым» секретам музыкально-исполнительских профессий. Спору нет, занятия музыкальным исполнительством призваны обогащать и утончать художественное сознание всех обучающихся (неверным было бы полагать, что подобной проблемы не возникает и перед консерваторской педагогикой), но в первую очередь все же тех, кто в этом нуждается особо остро. Задача педагога, работающего в системе массового музыкального образования, состоит не в том, чтобы добиться какого-то развивающего эффекта в занятиях с учеником, а в том, чтобы этот эффект был максимально высок. К сожалению, и сегодня многие педагоги-практики убеждены, что обучение и развитие в музыкально-исполнительской деятельности — понятия синонимичные, что учащийся-музыкант продвинется в своем развитии, занимаясь на инструменте, ровно настолько, насколько он «обучится». Отсюда многие недочеты музыкального преподавания, например, диспропорция между обучением и развитием.

Развитие учащегося-музыканта, т. е. формирование его способностей, профессионально-интеллектуальных качеств и свойств, должно выдвигаться как особая, специальная цепь в музыкально-инструментальной педагогике массового профиля; достижение этой цели должно быть для преподающего делом не менее важным, нежели выработка у ученика необходимого комплекса игровых, двигательных-технических умений и навыков. Только специальная, четко очерченная цель сможет правильно сориентировать педагога-музыканта, определить содержание, формы и характер его деятельности.

Обучение игре на фортепиано занимает одно из наиболее видных мест в широком музыкальном воспитании и образовании. Оно — в центре густой, разветвленной сети разного рода кружков и студий, притягивающих к себе сегодня десятки и сотни тысяч обучающихся. Аналогичная картина — в многочисленных в нашей стране ДМШ и ВМШ, где рояль занимает положение, позволяющее без преувеличения назвать его «инструментом номер один». Фортепианная педагогика за последнее время прочно вошла в учебный быт педагогических, музыкально-педагогических и культурно-просветительских учебных заведений различных видов и типов (училищ, институтов).

И это вполне понятно. Если проанализировать деятельность сегодняшнего учителя музыки в школе, то нетрудно заметить, что зна-

чительная часть его работы связана с фортепиано. Используются в школах и баян, и аккордеон, и скрипка, и народные инструменты (возможно, используются даже недостаточно широко), однако по своему значению и репертуарным возможностям ни один из этих инструментов не в силах конкурировать с фортепиано.

Здесь необходимо подчеркнуть, что музыканту, работающему в школе, необходим целый комплекс практических умений и навыков, включающий и чтение с листа, и аккомпанирование, и многое другое. Это возможно только, имея прочный, капитальный фундамент общего пианистического мастерства. Сегодня (и тем более завтра) невозможно работать в школе, не достигнув определенной и весьма высокой ступени владения инструментом. Это тем более необходимо, что вытекает из задач, поставленных перед общеобразовательной школой новой программой по музыке, разработанной под руководством Д. Б. Кабалевского.

Говоря о месте фортепиано в системе массового музыкального воспитания и образования, нельзя также не сказать и о классах «общего фортепиано», дверей которых не миновать, как известно, музыканту ни одной специальности, чем бы он ни занимался и на какой бы иерархической ступени учебной лестницы ни находился — от первой (школа) и до последней (вуз).

Словом, фортепиано — инструмент самого широкого диапазона действия, играющий исключительно важную роль в массовом музыкальном воспитании и образовании; встречи с ним не избежать, по сути, никому, имеющему хоть какое-то отношение к обучению музыке. Найти оптимальное решение проблемы развивающего обучения в фортепианном классе означает, следовательно, содействовать решению данной проблемы в масштабе всей музыкально-педагогической практики.

Музыкальное развитие может иметь место при различных видах музыкальной деятельности, например при систематическом прослушивании музыки, изучении музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин и т. д. В то же время опыт свидетельствует: процессы развития учащегося-музыканта протекают особо эффективно в тех случаях, когда он практически (а не умозрительно), собственноручно оперирует с материалом. Именно такую возможность и предоставляет ему музыкальное исполнительство. Здесь дает о себе знать одна из закономерностей психологического порядка, в силу которой реальное, «предметное» действие, способствуя более быстрому и прочному усвоению изучаемого материала, ведет к значительной интенсификации процессов внутреннего развития учащегося. Так, педагогическая психология указывает, что подкрепление интеллектуальных операций деятельностью, связанной с практическим воспроизведением усваиваемого материала (иначе — учение посредством живых, собственноручных действий), оказывается чаще всего наиболее плодотворным. С подобным мнением можно встретиться и в работах музыковедов: «Лучший способ понять и освоить явление — это воссоздать, воспроизвести его» (С. И. Савшинский). С точки зрения специалистов-музыкантов,

успех формирования музыкального сознания в решающей степени предопределяется «активностью соучастия в воспроизведении музыки», прямо связан с ощущением «изнутри материала, которым оперирует музыка» (Б. В. Асафьев). Как нетрудно заметить, речь здесь идет как раз об исполнительских действиях. «...Те, кто манипулируют, размышляя, находят больше, нежели те, кто размышляет, не манипулируя», — разделяет и проповедует ту же дидактическую идею видная французская пианистка и педагог М. Лонг, цитируя слова своего соотечественника — ученого-медика Тьерри де Мартеля.

Воссоздают, воспроизводят музыку исполнители на самых различных инструментах. В чем же специфические преимущества фортепиано? Что дает основания утверждать, что именно фортепианное исполнительство обладает особо богатым потенциалом в отношении музыкального развития учащегося? Суть в том, что рояль, в отличие от большинства своих «собратьев», является инструментом многоголосным, дающим возможность воплотить в реальном звучании любые, самые сложные звуковые структуры, воспроизвести практически неисчерпаемые комбинации и сочетания звуков «Фортепиано, — писал А. Г. Рубинштейн, — 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» С мыслями о фортепиано, высказанными А. Г. Рубинштейном, явственно перекликаются и известные слова прославленного мастера Ф. Бузони: «Чудесны его (фортепиано. — Г. Ц.) преимущества и привилегии. Один человек может овладеть чем-то полным». Огромные выразительно-технические возможности рояля («оркестром в миниатюре» называли его Шуман, Лист и др.) позволяют исполнять на нем, причем с достаточной художественной достоверностью, музыку любых видов, жанров, стилей — от небольшой вокальной или инструментальной пьесы до монументальной партитуры. Владеющему фортепиано доступно для личного и непосредственного обозрения все без исключения в мире музыки, дано опробовать в собственной исполнительской практике любой материал, звуковую концепцию. Речь тем самым может идти о богатейших познавательных ресурсах рояля, о его особой, привилегированной роли в процессе музыкально-профессионального развития учащихся. «...Рояль — своего рода микрокосм по отношению к обширным горизонтам современной музыкальной вселенной, — писал видный советский педагог, профессор С. Е. Фейнберг. — Он способен на свой лад интерпретировать любое музыкальное явление».

Однако заслуги фортепиано в музыкальном воспитании и образовании не исчерпываются тем, что его клавиатура позволяет воспроизвести (тем самым познать, изучить, освоить) любую музыку: оперно-симфоническую, камерно-инструментальную, вокально-хоровую и т. д. Исключительно широкими развивающими возможностями обладает сама литература для фортепиано, его учебно-педагогический репертуар, систематическое овладение которым

есть, по сути, демонстрация множества самых различных художественно-стилевых явлений, категорий и феноменов, когда-либо имевших место в истории музыкальной культуры. «Значительное превосходство фортепианной литературы над литературой для любого другого сольного инструмента, насколько мне известно, никогда не оспаривалось»,— говорил один из крупнейших пианистов начала XX века И. Гофман, подчеркивая, что «сравниться в этом отношении с фортепиано может только оркестр». Короче, делу развития учащегося-музыканта служит и само фортепиано, с его универсальными выразительно-техническими ресурсами, способностью воссоздавать целостные звуковые явления, и в не меньшей степени фортепианная литература.

Однако недостаточно только лишь констатировать благоприятные возможности фортепианной педагогики для всестороннего и интенсивного развития учащихся-музыкантов. Суть в том, чтобы использовать эти возможности, раскрыть их с исчерпывающей полнотой.

Глава вторая

ИЗ ПРОШЛОГО КЛАВИРНО-ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

§ 1. ЭПОХА КЛАВИРНОГО ИСКУССТВА. ЧЕРТЫ УНИВЕРСАЛИЗМА В ПОДГОТОВКЕ КЛАВИРИСТОВ. ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ФУНКЦИИ КЛАВИРНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ

Обучение игре на клавишно-струнных инструментах — клавире¹, а впоследствии фортепиано — с давних пор служило целям универсального музыкального воспитания и образования. Будучи одним из признанных, действенных средств общей профессиональной подготовки музыкантов различных специальностей, оно одновременно имело и другой аспект. В различные исторические эпохи — от Ренессанса и до наших дней — обучение игре на клавире способствовало решению общественно важных художественно-просветительских задач, приобщая к музыкальному искусству (через сферу индивидуального, бытового музицирования) широкие круги любителей.

Обучение игре на клавире трактуется специалистами XVI—XVII веков отнюдь не с позиций профессионального исполнительства, а скорее в учебно-воспитательном, общем музыкально-образовательном ракурсе. Это и понятно, если вспомнить, что зарождение и становление музыкального исполнительства как особой самостоятельной профессии относится к значительно более поздним временам (вторая половина XVIII—начало XIX столетия); что же касается описываемой эпохи, то гастрوليрующие артисты, виртуозы игры на клавире, путешествующие по городам и странам, представляли в то время весьма редкое, чтобы не сказать, исключительное явление. (Заслуживают упоминания в этой связи И. Фробергер, Л. Маршан, Д. Скарлатти, Г.-Ф. Гендель, возможно, еще два-три имени.) Отсюда и характерные для данного исторического периода особенности обучения клавирной игре. Не имея в перспективе специальной подготовки концертирующего музыканта, виртуоза и интерпретатора, клавирная педагогика XVI—XVII веков весьма отличалась от позднейшей, когда в учебной работе уделялось уже большое внимание, например, целенаправленному развитию технического аппарата. В условиях, когда художественный облик каждого квалифицированного музыканта характеризовался прежде всего профессиональным универсализмом и разносторонностью

¹ Термин «клавир» употребляется здесь и в дальнейшем в качестве собирательного наименования старинных клавишно-струнных инструментов (клавикорды, клавесин и др.)

практических умений и навыков (игра на различных музыкальных инструментах, педагогика, композиция и др.), овладение узкой специальностью исполнителя-клавириста менее всего почиталось как самоцель. Главным в клавирной педагогике было непосредственное приобщение учащегося к музыке и ее закономерностям через игру на клавишно-струнном инструменте. На этом, собственно, и сосредоточивались учителя-клавиристы. «Сначала клавир занимал подчиненное положение и служил преимущественно целям учебным», — писал М. Друскин. Другими словами, занятия клавирной игрой закладывали необходимый фундамент универсального музыкального образования, являлись органической частью единого, комплексного обучения и воспитания будущих музыкантов-профессионалов, практически знакомившихся на этих занятиях с основами музыкальной грамоты и теории музыки, приемами гармонизации по цифрованному и нецифрованному басу и т. д., а на дальнейших, более высоких ступенях с искусством композиции.

Под таким углом зрения рассматривали предназначение клавирной педагогики И.-С. Бах и Г.-Ф. Гендель, многие инструментальные пьесы которых создавались, как известно, в учебно-педагогических целях. Таких же взглядов придерживались и их современники. Один из них, немецкий музыкальный теоретик и композитор начала XVIII века И.-Г. Вальтер в своем «Музыкальном лексиконе» заявляет, к примеру, что игра на клавире является «первой грамматикой» для каждого учащегося-музыканта. Аналогичным образом высказываются и многие другие авторитетные специалисты, трактующие уроки клавирной игры как необходимую «предварительную стадию», подготавливающую музыканта-профессионала к его дальнейшей разносторонней деятельности.

Музыкально-воспитательные и образовательные тенденции старинной клавирно-фортепианной педагогики явственно проступают на страницах дошедших до нас трудов, учебно-методических пособий и трактатов, посвященных целиком или частично клавишным инструментам. Наряду с рассмотрением собственно исполнительских вопросов (посадка за инструментом, движения рук, аппликатура и т. д.), во многих из них затрагиваются в том или ином аспекте проблемы музыкальной эстетики, содержатся разного рода сведения из области теории музыки и учения о генерал-басе, даются обстоятельные советы по части импровизации, сочинения и т. д. Таковы работы Дж. Дирута, М. Мерсенна, И. Маттесона, Ф.-Э. Баха, Ф. Марпурга, Г. Лелейна, И. Петри, Х. Шубарта и др.

Достаточно показательны сами заголовки некоторых образцов клавирно-фортепианной методической литературы, издававшейся в XVI—XVIII веках в западноевропейских странах и в России. Например: «Искусство игры фантазии» Томаса из Санта-Марии (1565); «Клавикордная школа, или Краткое и основательное показание к согласию и мелодии, практическими примерами изъясненное» Г.-С. Лелейна (1765); «Методический опыт, каким образом можно выучить детей читать музыку столь же легко, как и обыкновенное

письмо» (1773); «Верное наставление в сочинении генерал-баса» Д. Келнера (1783); «Правила гармонические и мелодические для обучения всей музыке» В. Манфредини (второе издание — 1797); «Метода обучения фортепиано и основных правил музыки» И. Л. Фукса (начало XIX века). Во многом отличаясь друг от друга по уровню профессионализма авторов, широте охвата материала и добротности его методической разработки, словом, далеко не одинаковые по своему значению, достоинствам и исторической ценности, перечисленные работы сближаются в том, что проблемы обучения игре на клавишно-струнных инструментах рассматриваются в них не узко, не локализованно (как это стало делаться позднее), но — согласно тенденции эпохи — в контексте всестороннего, универсального музыкального воспитания и образования.

Как уже говорилось, наряду с решением многообразных воспитательно-образовательных задач в плане профессиональной музыкальной подготовки обучение игре на клавишно-струнных инструментах издавна имело и другую функцию, в свете общественных интересов не менее существенную. Речь идет о функции художественно-просветительской. Удобные для использования в домашних условиях (в отличие, скажем, от органа, безраздельно царствовавшего в соборах и церквях), клавишно-струнные инструменты составляли подлинный фундамент бытового музицирования, в значительной мере способствуя как зарождению и возникновению этого музицирования (в период западноевропейского Ренессанса), так и его дальнейшему расцвету. В этом их бесспорная и огромная историческая заслуга.

Судя по дошедшим до нас свидетельствам (А. Бедфорд, Ф.-Э. Бах и др.), популярность клавира среди образованных европейцев была исключительно велика. Увлечение им в некоторых странах принимало подчас массовый характер (верджинал в Англии XVI—XVII веков, клавесин во Франции XVII—XVIII столетий). Клавир — неперенный спутник всех музыкальных начинаний в домашних собраниях и разного рода художественных кружках, он обязательный «участник» великосветских празднеств и увеселений. Диапазон его практического применения необыкновенно широк: на нем исполняют сольные инструментальные пьесы, под его аккомпанемент поют и танцуют, его используют как генерал-басовый инструмент в камерных ансамблях и т. д. Владение клавиром почитается высоко, служит своего рода приметой истинно светского воспитания. В трактате «Придворный» (1528) итальянский писатель XVI века Бальдассарре Кастильоне пишет, к примеру: «Придворный должен быть также музыкантом, он должен уметь петь с листа и играть на различных инструментах». Завоевав первоначально западноевропейский (несколько позднее и русский) аристократический салон, став «благородной утехой» знати, клавир с течением времени, постепенно, но неуклонно распространяет свое влияние вглубь и вширь, захватывает средние, достаточно просвещенные слои населения, входит в моду в бюргерской, буржуазно-городской среде. Не случайно огромное количество пьес

для клавира, созданных в XVI—XVIII веках, предназначается непосредственно любителю¹. Принципиально важно следующее: популярный в быту более, чем любой другой музыкальный инструмент, снискавший единодушные симпатии многочисленной армии любителей и дилетантов-меломанов, прибегавших к нему в собственной исполнительской практике, клавир сыграл в свое время самую активную роль в пропаганде музыкального искусства, в распространении музыкальных знаний, в приобщении миллионов людей к элементарным основам музыкальной культуры и грамотности. Именно он, инструмент салонов и гостиных, во многом способствовал, говоря словами Б. В. Асафьева, общему «просветлению музыкального быта» в XVI—XVIII веках, содействовал эстетическому и художественному воспитанию далеко не малочисленных кругов европейского общества.

Эта роль полностью сохранилась за семейством клавишно-струнных инструментов и в дальнейшем, когда на смену клавесину и клавикордам пришел их младший брат — фортепиано. Инструмент значительно более широких выразительно-технических возможностей, значительно большего темброво-динамического диапазона, он после напряженной полувековой борьбы одержал исторически закономерную победу над своими предшественниками и к началу XIX столетия безоговорочно вытеснил их из культурной жизни европейского общества. Клавир, «который в продолжении трех веков увеселял досуги владелиц замков, оживлял безмолвие монастырей, был поверенным дум Фрескобальди, Бахов, Куперенов... свергнутый с престола, забытый», был «заточен в пыльные музеи»², уступив место своему более совершенному в конструктивном отношении и соответственно более отвечающему духу времени преемнику.

Модернизация клавишно-струнного инструментария, обогащение его звуковых ресурсов, красочно-живописной палитры и т. д. — все это повлекло за собой дальнейшее усиление его художественно-просветительского, музыкально-воспитательного воздействия на культурную прослойку европейского общества. Не случайно конец XVIII и особенно начало XIX века — время значительно возросшего интереса к пианистическому образованию во всех его формах. В фортепианную педагогику, на орбиту бытового фортепианного музицирования вовлекаются в эту эпоху все большие контингенты людей. С одной стороны, здесь давала о себе знать усиливающаяся тенденция к демократизации общественного музыкального движения (в принципе характерная для описываемого исторического периода); с другой — немаловажное значение имели также «личностные» свойства и специфические качества нового инструмента, сделавшие его чрезвычайно популярным.

¹ Доменико Скарлатти, например, издавая сборник сонат для клавичембало (1738), снабдил его предисловием, в котором прямо указывал на дилетанта как вероятного адресата своих сочинений

² Ландовская В. Старинная музыка М., 1913, с 104—105

Быстро расширяется сеть профессиональных и полупрофессиональных учебных заведений, распахивающих свои двери перед желающими обучаться игре на фортепиано. Наряду с консерваториями и музыкальными академиями в крупных городах Европы возникает и процветает множество различных школ, училищ, частных музыкальных курсов, пансионатов и т. д. В результате очень скоро фортепиано выдвигается на первое место среди остальных музыкальных инструментов, занимает совершенно особое, доминирующее положение среди них.

Начиная с первых десятилетий прошлого века, фортепиано при всем многообразии его ролей, прямых и косвенных «рабочих обязанностей» выполняет, по сути, несколько основных функций. Прежде всего фортепиано — инструмент «номер один» (сольный и аккомпанирующий) в исполнительском искусстве. Одновременно и параллельно фортепиано продолжает общественно-просветительскую традицию клавира, и по сей день оно теснейшим образом связано с миром любительского музицирования. Наконец, фортепиано, как уже говорилось, позволяет осуществлять широкое, универсальное воспитание и образование учащихся-музыкантов различных специальностей — формировать способности, развивать профессиональный интеллект и т. д. Поэтому «общее», или, как иногда говорят, «обязательное», фортепиано и фигурирует в учебных планах всех без исключения музыкальных учебных заведений.

Все, что имеет отношение к первой из названных функций фортепиано, т. е. к концертно-исполнительской практике, ее истории, персоналии, эстетике, социологии и т. д., достаточно и обстоятельно освещено в соответствующих искусствоведческих трудах (отечественных и зарубежных); авторитетно исследовались также вопросы специальной фортепианной педагогики. Значительно меньше внимания уделялось до сих пор проблемам, связанным с музыкально-воспитательными, образовательными и художественно-просветительскими функциями обучения игре на фортепиано. Между тем у этих проблем — свой исторический и научный генезис. У «развивающей» фортепианной педагогики, у фортепианного музицирования как средства широкого, многостороннего профессионального воспитания и образования обучающихся — свое прошлое, безусловно достопримечательное и поучительное. Самобытно это прошлое в России. Более или менее отчетливо просматриваясь с конца XVIII — начала XIX века, оно представляет для советской музыкальной педагогики вполне определенный *познавательный* интерес.

§ 2. ФОРТЕПИАНО И МУЗЫКАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ, ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ПРОЦЕССЫ В РОССИИ (XIX — НАЧАЛО XX СТОЛЕТИЯ)

Обучение игре на фортепиано я рассматриваю как благодеяние для человека.

А. Г. Рубинштейн

Фортепиано появилось в России в последнюю треть XVIII столетия. «Иноземная новинка», как именует его один из журналов тех времен, исключительно быстро получила здесь признание. Подтверждением может послужить хотя бы уже тот факт, что с 1810 года Петербург (фабрика Ф. Дидерихса), а несколько позднее и Москва налаживают массовый выпуск инструментов отечественного производства. К 20—30-м годам XIX века фортепиано прочно входит в русский культурный быт, становясь одним из обязательных и характерных его атрибутов. Указывая на «поразительную производительность фортепианистов и роялистов»*, а также на «огромное число клавикордных учителей»**, Нестор Кукольник вопрошает в «Художественной газете» за 1837 год: «В каком доме или лучше в какой квартире нет фортепиано?» А вот что пишет в 1851 году рецензент Н. Белый на страницах журнала «Москвитянин»: «Кто теперь не играет на фортепиано? Молодому человеку также неловко теперь сказать: «Я не играю», как «Я не танцую». Предупреждая это положение, многие учатся фортепианной игре, жертвуя и средствами и временем... Итак, игра на фортепиано сделалась достоянием общества, одним из условий при самом ограниченном воспитании, а сам инструмент — украшением комнаты».

Опираясь на тот же социальный фундамент, что и в западноевропейских странах, фортепианное музицирование в России первой половины прошлого столетия культивируется в основном среди дворянства и широких слоев городской интеллигенции. Процветая в известных художественных салонах и кружках («музыкальные собрания» М. Виельгорского, В. Одоевского, З. Волконской и т. д.), а также в домах рангом помельче (во множестве более или менее состоятельных столичных и провинциальных семейств), оно целиком и полностью отвечает возрастающей потребности русских людей слушать музыку. Приятное времяпрепровождение для одних, фортепианное музицирование служит важным, зачастую единственным средством удовлетворения музыкально-эстетических интересов и запросов других. Этим и определяется его существенная роль в культурном укладе русского дореволюционного быта. Примечательно, однако, следующее: всячески поощряя занятия музыкой, безоговорочно признавая ее значение в «возвышении человеческих душ» и «воспитании изящных чувств», русское дворянско-чиновное общественное мнение одновременно решительно выступает против любых тенденций к профессионализации представителей привилегированного сословия в области искусства вообще, и музыкального

* Здесь — фабрикантов роялей.

** Речь идет, понятно, об учителях игры на фортепиано.

исполнительства — в частности. «...Вы можете невозбранно забавляться музыкой и прочим к ней принадлежащим, употребляйте оную для увеселения... но не тратьте для нее того времени, которое определено на важнейшие упражнения. Впрочем, почитайте ее полезною игрою и всегдашним лекарством от скуки и праздности» — наставляет читателей один из старорусских сборников поучений для дворянской молодежи. Тот же груз барственно-сословных предрассудков явственно довлеет и над газетой «Северная пчела», по мнению которой искусство для человека «из общества» отнюдь не должно становиться «...постоянным занятием, чего мы вовсе не желаем благородному русскому дворянству, при всей любви нашей к музыке». В полном соответствии с этими воззрениями в России описываемых времен доминирует, в общем и целом, так называемое «аматерское» — любительское отношение к фортепианной игре. «Характерной особенностью первого периода русского пианизма является преобладание в нем любительского музицирования» (А. Д. Алексеев. «Русские пианисты»).

Заметное место в русском фортепианном прошлом принадлежит так называемому частному преподаванию, музыкальным занятиям на дому. Русская пресса конца XVIII — первой половины XIX века пестрит объявлениями, рекламирующими достоинства многочисленных «мастеров» и «мастериц» по части фортепианного обучения, которые настоятельно приглашают всех желающих прибегнуть к их услугам. В специфических условиях любительского уклада русского музыкального быта фигура домашнего учителя-«фортепианиста» приобретает особое значение, играет исторически важную роль в процессе широкого общественного распространения музыкального воспитания и образования. Небезынтересная деталь: повышенным спросом у русских бар пользуются преподаватели иностранцы; объясняется это не только привычной тягой русской сословной верхушки ко всему чужеземному, но и фактическим отсутствием в те времена собственных, национальных кадров педагогов-пианистов.

Примечательна в связи с отношением к музыкантам из-за рубежа судьба выдающегося английского пианиста, композитора и педагога Джона Фильда, который, обретя в России вторую родину, развернул здесь огромную по масштабам преподавательскую деятельность и воспитал множество учеников. Разумеется, Фильд-педагог — явление исключительное. Как правило, в русских домах подвизались деятели неизмеримо меньшей художественной квалификации, немало среди них было заурядных ремесленников, порой шарлатанов и невежд. Однако, несмотря на то что в массе своей частнопрактикующие учителя музыки начала прошлого столетия отнюдь не блистали ни специальными, ни общепедагогическими знаниями и умениями, они все же сказали свое безусловно веское и нужное слово на определенном этапе развития русской бытовой музыкальной культуры. Даже не слишком высокого уровня домашняя фортепианная педагогика сослужила русскому обществу бесспорно ценную и полезную службу. Факт остается фактом: эстетич-

ческое и художественно-просветительское миссионерство, общее музыкальное воспитание и образование определенных общественно-социальных групп, живая пропаганда музыкальных новинок, создававшихся в ту пору отечественными и зарубежными композиторами, наконец, постоянное, непрекращающееся, стихийно увеличивающееся пополнение рядов любителей и ценителей музыки — все это непосредственно связано с издавна бытующей в России, интенсивной (хотя и малоприметной внешне) домашней практикой и частной инициативой тысяч безвестных учителей фортепианной игры.

Наряду с частным преподаванием в России конца XVIII — начала XIX столетия заметно активизируется обучение игре на клавишных инструментах в государственных учебных заведениях различных типов и видов. Если прежде «клавикордные классы» как особая учебная дисциплина встречались в системе общественного образования разве что в порядке исключения (можно упомянуть в данной связи Московский университет, Смольный институт, Академию художеств, университетский Благородный пансион, Петербургский и Московский воспитательные дома), то теперь, на рубеже веков и в последующие десятилетия, число этих классов значительно возрастает. Соответственно они начинают конкурировать — и чем дальше, тем больше — с укоренившейся в русском быту домашней музыкальной педагогикой. Примеру Московского университета, где индивидуальное обучение игре на клавире было введено для части учащихся вскоре же после 1755 года*, следуют Петербургский, Казанский, Харьковский и некоторые другие университеты. Фортепианные классы возникают также в столичных и провинциальных гимназиях, кадетских корпусах, различных лицеях, пансионах и т. д. Многие выдающиеся деятели русской культуры (А. С. Грибоедов, М. Ю. Лермонтов, В. Ф. Одоевский, Д. В. Веневитинов и др.) уже на школьной скамье приобщаются к музыке, учатся играть на фортепиано. Ставя задачей эстетическое воспитание и развитие своих питомцев, расширение их кругозора и стимулирование художественно-познавательных устремлений, фортепианные классы при государственных учебных заведениях общеобразовательного профиля оказали в прошлом несомненно положительное влияние на русскую культурную жизнь, ибо через них в сферу воздействия музыки вовлекались широкие контингенты учащихся.

При всей пестроте, стихийности и внешней неоднородности общей картины музыкального воспитания и образования в России конца XVIII — первой половины XIX столетия, при всем различии видов и форм массового обучения музыке, происходившего, как уже говорилось, и на дому, и в различных государственных общеобразовательных учреждениях, обращает на себя внимание один существенный момент, а именно: широкое, массовое музыкальное воспитание и образование осуществляется главным образом средствами фортепианной педагогики, через обучение фортепианной игре. Это — характерный штрих исторической панора-

* Дата учреждения Московского университета

мы русской (равно как и западноевропейской) бытовой музыкальной культуры, характерная тенденция многолетних художественно-просветительских процессов, издавна совершавшихся в недрах общества. Учат молодежь в русских домах и учебных заведениях пению и танцам, популярны гитара, скрипка, виолончель и некоторые другие инструменты, однако практическое ознакомление с фортепиано — как признанное, наиболее распространенное средство музыкально-эстетического развития тысяч и тысяч людей — вне конкуренции.

Фортепианная педагогика в России «доконсерваторских» времен не претендует в целом на постановку и решение специфических профессионально-исполнительских задач. Поэтому некоторые передовые, непредвзято и реалистически мыслящие представители этой педагогики ищут такие направления в своей работе, которые могли бы оказаться наиболее подходящими в данной ситуации, наиболее рациональными. Отвергая принятые в их времена методы преподавания, игнорирующие развитие личности учащегося, сводящиеся к длительному и монотонному пальцевому тренажу, прогрессивные русские музыканты с большей или меньшей последовательностью проводят в жизнь идеи свободного, широкого, не стесненного ремесленническими догмами художественного воспитания. Иной раз декларируя свои воззрения публично, теоретически осмысливая их, чаще же не удосуживаясь это делать, они видят истинную цель фортепианного урока в формировании, активизации и постепенном углублении музыкально-эстетического мышления учащегося, гармоничном развитии его художественных способностей, духовно-эмоциональной сферы наряду и попутно, разумеется, с овладением этим учащимся определенной суммой игровых умений и навыков.

Такой подход к делу объединяет подчас музыкантов весьма различных творческих индивидуальностей. Одни, как, например, А. А. Герке (известный русский пианист и педагог, у которого брали уроки фортепианной игры М. П. Мусоргский и П. И. Чайковский), рьяно восставая против механических методов фортепианного труда, а также засилья второсортных пьес в учебно-педагогическом репертуаре, настойчиво пропагандируют и внедряют в музыкальный быт высокохудожественные образцы русского и зарубежного искусства. Тем самым в меру своих возможностей они поднимают и облагораживают общественно-эстетические вкусы. Другие, подобно А. И. Виллуану (русский педагог-музыкант, учитель братьев А. Г. и Н. Г. Рубинштейнов), предпринимают попытки усовершенствовать существующую методику преподавания, сделать ее многогранной, более гибкой, эффективной в том, что касается общего музыкального развития учащихся. Занятия иных выдающихся русских педагогов, выходя за узкие рамки собственно инструментального урока, носят порой синтетический характер, приобретают подлинное музыкально-энциклопедическое содержание. Такими бывали занятия известного русского педагога-пианиста А. И. Дюбука, который по образцу учителей-музыкантов времен клавира совмещал фортепианное обучение некоторых своих питомцев с обучением их

теории музыки, гармонии и даже композиции. «Дюбюк занимался со мной не только фортепианной игрой, но и теорией музыки... — рассказывает о своих первых шагах в музыке Н. Д. Кашкин. — Он начал... меня учить гармонии... заставил меня сочинять сначала небольшие пьесы и темы с вариациями, а потом заставлял брать за образец сонатное *allegro* или *adagio* Моцарта и писать такие же по форме пьесы на свои темы; оказалось, что с Ларошем он применил тот же способ...»

Немало примечательных и ценных суждений относительно фортепианного преподавания вообще и преподавания этой дисциплины в учебных заведениях общеобразовательного профиля в частности было высказано в свое время А. Л. Гензелем, работавшим в Училище правоведения, Смольном институте, а впоследствии инспектировавшим музыкальные классы женских закрытых институтов России. Его концепция общего музыкально-эстетического воспитания и образования в фортепианном классе нашла отражение в фундаментальном труде «На многолетнем опыте основанные правила преподавания фортепианной игры, составленные Адольфом Гензелем, руководство для преподавателей и учениц во вверенных его надзору казенных заведениях» (1869). По существу, «Правила» Гензельта явились первой серьезной и квалифицированной попыткой создания в России специальной школы для изучающих фортепианную игру в общеобразовательных учебных заведениях. Несмотря на то что Гензельт затрагивает весьма широкий круг профессиональных проблем фортепианной педагогики и исполнительства, причем делает это со свойственной ему обстоятельностью и педантичной тщательностью, он нигде не теряет из виду адресата своей работы, не забывает, *кто, как, зачем* обучается фортепианной игре «во вверенных его надзору казенных заведениях». Это, по словам автора «Правил», «...юношество, предназначенное большею частью быть музыкальными авторитетами целых семейств, даже целых местностей...» Иными словами, это достаточно квалифицированный и грамотный музыкант, призванный по окончании учения распространять вширь и вглубь культуру любительского музицирования. Здравый и трезвый взгляд на положение вещей и соответственно реалистическая оценка функций массовой фортепианной педагогики помогают Гензельту выработать ряд безусловно важных, практически полезных рекомендаций.

Вызывает интерес, прежде всего, следующий принципиально существенный тезис его труда: «В учебных заведениях наших должно быть обращено внимание не столько на щеголеватость и блеск игры, сколько на основательное ее изучение...» Итак, не щеголеватость и блеск, не виртуозная бравада, столь высоко почитаемая большинством коллег Гензельта, не внешняя эффективность «сверхпрочной» пианистической выучки и не тщеславная гримировка под образцы профессионального эстрадно-исполнительского искусства («наши учебные заведения не представляют собой консерваторий и не предназначены быть таковыми...» — указывает Гензельт), а именно основательное изучение музыкального материала,

размышление над ним, что, по мысли автора, является наилучшим «способом общего музыкального образования» (разрядка моя.— Г. Ц.). Необходимо, считает далее Гензельт, научить воспитанника фортепианного класса самостоятельно, без поддержки и опеки извне ориентироваться в тексте и характере музыкального произведения, в вопросах формы, стиля, технического овладения материалом и т. д., ибо не исключено, что при определенных обстоятельствах этому воспитаннику придется в будущем самому выполнять музыкально-воспитательные, музыкально-педагогические функции. «Задача наша,— пишет автор «Правил»,— состоит в том, чтобы образовывающееся юношество было в состоянии преподавать другим то, что оно изучило, или поставить это юношество на такой путь, на котором оно не нуждалось бы в посторонней помощи при дальнейшем изучении игры на фортепиано». Таким образом, в рассуждениях Гензельта о самостоятельности и инициативности учащихся акцентируется вопрос о чтении музыки с листа — вопрос особо актуальный и важный именно в данном аспекте музыкального образования: «...чтение нот с первого на них взгляда — а *prima vista* — достигается собственным прилежанием, часто без помощи учителя».

Итак, Гензельт отчетливо видит специфику обучения игре на фортепиано в системе массового музыкального воспитания и образования. Факт этот тем более примечателен, что имел место свыше ста лет назад, в эпоху, характеризовавшуюся неопределенностью, расплывчатостью целевых установок в обучении. *Кого учить, во имя чего учить, каким образом учить* — вопросы такого рода привлекали внимание крайне немногих педагогов-пианистов и методистов. Традиции клавирной педагогики с ее упором на многосторонность, универсализм музыкального воспитания и развития учащихся-исполнителей оказались к тем временам основательно забытыми; на авансцене в исполнительской педагогике стали утверждаться иные, во многом противоположные приемы и методы обучения. В этом отношении взгляды Гензельта, ратовавшего за раздвижение рамок урока в исполнительском классе, за то, чтобы придать этому уроку большую емкость, художественную содержательность, познавательную направленность, выгодно отличались от воззрений большинства его современников и коллег.

Обзор исторического прошлого русской фортепианной методики свидетельствует, что Гензельт был не одинок в своих педагогических воззрениях; имелись у него и единомышленники, хотя число их было невелико. Сохранились документальные подтверждения того, что некоторые музыканты высказывали, по существу, аналогичные мысли. Так, например, Н. Финагин, автор несколько претенциозного по названию трактата «Музыкальная грамматика, или Новый и легчайший способ изучения правил музыки для игры на фортепиано», в вопросе о выработке у учащихся-пианистов умения *самостоятельно* освоить произведение стоит фактически на гензельтовских позициях. С его точки зрения (к которой, бесспорно, присоединится в современный педагог), заслуживает всяческого порицания то положение, когда «учащиеся хотя играют большие пьесы, выученные с учителем,

но одни сами не в состоянии разыграть и маленькой пьесы».

Большой интерес представляет датированный 1832 годом документ, освещающий некоторые стороны преподавания игры на фортепиано в Петербургском воспитательном доме. В этом документе прослеживаются безусловно прогрессивные педагогические веяния, подчас близкие тем, о которых говорилось в связи с «Правилами» Гензельта. Обращает на себя внимание тот факт, что руководство Петербургского воспитательного дома делало упор на выработку у учащихся техники чтения с листа. По рассмотрении существующего положения дел в музыкальных классах авторы-составители вышеупомянутого документа, представляющего собой нечто вроде программы или методической разработки по классу рояля, предписывают учащимся «беспрерывно упражняться в чтении музыкальных сочинений». Фортепианное образование в Петербургском воспитательном доме считалось завершенным, если учащийся «придет в состояние читать всякое музыкальное сочинение без помощи учителя и надлежащим образом объяснять оное своим ученицам...».

Дальнейшее развитие массовой фортепианной педагогики в России характеризуется все более заметными и неуклонно убыстряющимися количественными сдвигами. Наплыв в музыкальное искусство любителей, желающих лично и непосредственно соприкоснуться с ним, — а многочисленные свидетельства и мемуарные источники сходятся в том, что в девяти случаях из десяти это означало стремление к игре на рояле, — возрастает с каждым десятилетием. Особый размах любительское фортепианное движение в России приобретает с 60-х годов. Это и закономерно: если ранее оно питалось преимущественно из привилегированных общественно-сословных источников (что и придавало ему, как говорилось, ярко выраженную дворянскую окраску), то теперь его социальные рамки заметно раздвигаются. Говоря о свойственном русским людям желании обучаться музыке, А. Рубинштейн в своей известной статье «О музыке в России» подчеркивает, что особенно развито это желание в «низшем кругу». Русские газеты на рубеже столетий отмечают, что среди пианистов-любителей и тех, кто просто хотел бы коснуться азов фортепианного образования, можно встретить ныне немало представителей так называемого «мещанского сословия и податного состояния». Численный рост рядов музыкантов-любителей закономерно влечет за собой расширение всей сферы влияния массовой фортепианной педагогики, а также обуславливает известные изменения в условиях ее жизнедеятельности, ее структуре, организационных видах и формах.

Как и прежде, очень распространено традиционное домашнее обучение игре на фортепиано. Продолжают активно функционировать и численно расти классы рояля при государственных общеобразовательных учебных заведениях; параллельно возникают музыкальные школы и училища по линии Русского музыкального общества (РМО), в целом по стране их число в предреволюционные годы приближается к шестидесяти. Определенные услуги оказывают любительскому пианизму — миру музыкального, любии-

тельства вообще — и молодые русские консерватории.

Всего этого, однако, с течением времени становится недостаточно, чтобы удовлетворить неослабевающий общественный интерес к фортепиано. В такой ситуации на авансцену в системе массового музыкального воспитания и образования постепенно начинает выдвигаться частная школа (название собирательное, объединяющее разного рода классы, курсы, школы и т. д., создававшиеся по инициативе частных лиц и им принадлежавшие). Собственно, сама по себе частная школа не являлась новинкой — она существовала в России и прежде. Беспрецедентным оказался лишь размах, с которым повели дело организаторы школ, и, как следствие, удельный вес частно-предпринимательского сектора в массовом музыкальном образовании. Если, к примеру, еще несколько десятилетий назад частные школы в русских столицах были представлены едва ли не единицами, а в целом по стране — десятками, то на рубеже XIX—XX веков, по статистическим данным РМО, в России действует уже *несколько тысяч* частных музыкальных учебных заведений. Они, естественно, и начинают все в большей мере определять лицо массовой общедоступной фортепианной педагогики. «В последнее время чрезвычайно размножились... различные музыкальные школы под самыми разнообразными названиями,— писала в 1870 году газета «Музыкальный сезон».— Это явно доказывает постоянно возрастающую в публике потребность в музыкальном образовании. Каковы все эти школы и насколько они могут приносить пользу — еще определить нельзя » Как же можно было бы сегодня ответить на этот вопрос, какими видятся сегодня место и роль частных школ в национальной пианистической культуре прошлого?

Частная школа принесла определенную пользу музыкальной России, той ее части, прежде всего, которая была представлена обширной и многоликой сферой художественного дилетантизма. И впрямь, профессионализация в искусстве питомцев частных школ была, в общем, явлением редким; основной и центральной фигурой здесь был любитель — человек, обучавшийся музыке параллельно с какими-либо другими занятиями, или, как принято было говорить, «для себя». Интенсивный и широкий поток любительского фортепианного музицирования, непрестанно бурливший в тысячах учебных заведений крупнейших городов страны,— таков общий и довольно впечатляющий фон, на котором вырисовывается перед нами дореволюционная частная музыкальная школа.

И все же картина в целом была далеко не столь уж радужной. Начать с того, что все школы были очень разными по уровню преподавания. В таких авторитетных и солидно организованных учебных заведениях, как, скажем, школы Е. Рапгофа или С. Шлезингера в Петербурге, Ел., Евг. и М. Гнесиных или В. Зограф-Плаксиной в Москве, С. Майкапара в Твери или П. Столярского в Одессе, музыкальное воспитание учащихся проводилось, судя по дошедшей до нас информации, вполне квалифицированно. Высокая профессиональная компетенция руководителей этих школ, умело подобранные кадры преподавателей (среди которых подчас можно было встретить

видных музыкантов, совмещавших педагогическую практику частного порядка с работой в консерваториях) — все это обеспечивало в целом хорошие результаты. Учебные планы и программы разрабатывались тут обычно всесторонне и обстоятельно, с учетом разнообразных средств художественно-педагогического воздействия на учащихся. Наряду с преподаванием игры на музыкальном инструменте или пения фигурировали и некоторые *обязательные* предметы, среди которых были такие, например, как чтение нот с листа и совместная игра (ансамбль).

По-иному выглядела деятельность частных учебных заведений средней руки, которых в стране было подавляющее большинство. Преследуя подчас не столько художественно-просветительские, сколько сугубо коммерческие цели, их владельцы и руководители небезуспешно использовали в своих интересах популярность рояля в любительской среде; в то же время наладить всерьез процесс массового музыкально-инструментального обучения, придать ему должную направленность и эффективность им, как правило, оказывалось не под силу. Весьма остро ощущалась на этом уровне и нехватка квалифицированных педагогов. Все это, разумеется, заметно снижало коэффициент полезного действия обычной, рядовой частной школы, разочаровывало значительную часть обучавшихся и, как следствие, вело к хроническому отсеву из их рядов (показательно, что число оканчивавших дореволюционную музыкальную школу составляло обычно лишь незначительный процент от общего числа поступавших в нее). Неудовлетворенность существующим положением вещей сквозит и в высказываниях специальной русской прессы. Указывая в 1899 году на «большой прилив жаждущих музыкального образования», «Русская музыкальная газета» одновременно с горечью констатирует, что «дело вперед не подвигается» и «огромное дерево пускает самые крошечные ростки».

Какими же видятся с исторической дистанции типовые недостатки в практике фортепианных классов большинства русских музыкальных школ, в чем выражались их основные, принципиально существенные педагогические заблуждения и просчеты?

Фортепианное учительство прошлого (речь идет, понятно, об ординарных учителях) не ставило перед собой сколько-нибудь серьезных музыкально-воспитательных и образовательных задач, не придавало значения общему музыкальному развитию учащихся; для большинства преподавателей не существовало, собственно, и проблемы такого рода. А потому все дело обучения в музыкально-исполнительских классах двигалось зачастую в неверном направлении. Занятия сводились на практике к однообразным и примитивным попыткам учителей снабдить обучающихся некой суммой элементарных, сугубо механических игровых навыков. Учебно-методические концепции в области массовой фортепианной педагогики строились более чем упрощенно; в качестве эталона бралась работа спецклассов консерваторий, руководимых известными профессорами-пианистами (учили «по Рубинштейну», «по Лешетицкому», «по Есиповой», «по Сафонову» и т. д.), с которой и пытались в меру сил и

возможностей снять сколько-нибудь похоже — обычно, разумеется, весьма малопохоже — копии. Специфика фортепианного преподавания как своеобразного и действенного средства широкого музыкального воспитания и образования фактически сбрасывалась со счетов. Явление было, к сожалению, повсеместным: в принципе «...музыкальная школа старого типа не разграничивала подготовку будущих музыкантов-профессионалов от подготовки любителей музыки» (Л. А. Баренбойм). Исключения из этого правила были немногочисленны и связаны с именами лишь некоторых выдающихся, творчески дальновидных музыкантов-воспитателей.

Но неверная ориентация в обучении представляла собой только одну сторону вопроса. Другая заключалась в том, что рядового любителя музыки учили, как правило, плохо. Действительно, отдавая должное замечательным, подлинно вершинным достижениям отечественной пианистической культуры прошлого, современное музыкознание имеет достаточно оснований, как уже говорилось, для негативной оценки среднего уровня прежней фортепианно-педагогической практики. Изучение соответствующих архивных материалов приводит советских историков пианизма к неизбежному выводу о «примитивности фортепианной методики, характерной для большинства фортепианных педагогов того времени», заставляет говорить об «использовании художественно-неполноценного репертуара, формальных методах раскрытия образа произведения, «изолированной» пальцевой технике и прочих рутинных принципах преподавания, присущих большинству фортепианных учителей конца XIX — начала XX столетия» (А. Д. Алексеев. «Русские пианисты»).

§ 3. ИЗ ИСТОРИИ ОБЩЕГО («ОБЯЗАТЕЛЬНОГО») ФОРТЕПИАНО В РУССКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Игра на фортепиано, как инструменте, дающем полную картину музыкальной фактуры, не может не увлечь настоящего музыкального таланта

Н. А. Римский-Корсаков

Обучение игре на фортепиано издавна входило в учебную подготовку музыкантов-профессионалов самых различных специальностей. Называемая в наши дни обычно *общим фортепиано*, эта дисциплина в прежние времена носила разные наименования — фортепиано «обязательное», «вспомогательное», «фортепиано для всех» и т. д. Став своего рода ответвлением от некогда единой и цельной клавирно-фортепианной педагогики, она приобретает права гражданства в учебном быту примерно со второй половины XVIII столетия, т. е. с той поры, когда в европейском искусстве усиливается процесс дифференциации отдельных музыкальных специальностей, размежевания их на ряд самостоятельных, в известной мере локальных отраслей.

Постепенно отходит в прошлое впечатляющая своей творческой многогранностью фигура музыканта-универсала, обязанного в соответствии с воззрениями эпохи знать и уметь в музыкальном искус-

стве если не все, то *почти* все. На смену старым мастерам приходят специалисты более узкого профиля, всецело посвящающие себя какому-либо одному виду музыкальной деятельности, уделяющие внимание достижению возможно более значительных результатов в русле одной-единственной профессии. Примечательно, однако, следующее: и живая преподавательская практика новой эпохи, и многолетний, богатый учебно-педагогический опыт, накопленный музыкальным искусством,— все это неопровержимо свидетельствовало, что подлинно квалифицированная подготовка музыканта-профессионала *любой* специальности (будь то композитор или теоретик-музыковед, певец или оркестровый музыкант) становится нереальной, если игнорируется фортепианное обучение в той или иной его форме. Тем самым это обучение целиком и полностью сохраняет позиции, завоеванные им еще в эпоху старинных клавишно-струнных инструментов, с той лишь разницей, что в новых исторических условиях оно словно бы выделяется из прежнего структурно-нерасчлененного комплекса музыкальной педагогики, организационно оформляясь в *особую* учебную дисциплину (о различных ее наименованиях — фортепиано «общее», «обязательное», «вспомогательное» и т. д.— выше говорилось). В качестве таковой преподавание фортепиано «для всех» входит в учебные планы и программы любого авторитетного музыкального учебного заведения (государственного и частного) как в России, так и в западноевропейских странах.

Что касается конкретно российской музыкальной действительности, то истоки общего фортепиано выглядят здесь несколько своеобразно. Становление и развитие этой дисциплины было во многом обусловлено расцветом оперного и балетного искусства в дворянско-помещичьем быту. Как известно, во второй половине XVIII — начале XIX столетия в аристократических домах русских городов десятками насчитывались крепостные театры. За родовой городской знатью всячески тянулись и владельцы провинциальных помещичьих усадеб. Не было в это время ни одного богатого помещичьего дома, где не звучали бы оркестры, хоры и где бы не было домашнего театра. По данным исторической статистики, в целом по Российской империи на рубеже XVIII—XIX веков существовало *несколько сотен* постоянно действующих крепостных оркестровых коллективов.

В этих условиях, естественно, значительно возрастает общественная потребность в грамотных музыкально-профессиональных кадрах, в хорошо обученных певцах, хористах, исполнителях на различных оркестровых инструментах. Какая-то часть из них учится за границей, большинство же проходит специальную подготовку в отечественных музыкально-театральных школах и училищах. Существовали в России учебные заведения закрытого типа, приписанные к крупным дворянским латифундиям, где имелись собственные театры и оркестры (известно, например, о хорошо организованной музыкальной школе при домашнем театре графа Шереметева, в ней преподавали даровитые крепостные педагоги-«фортепьянисты» С. Дегтярев и П. Калмыков). Наряду с ними работали открытые общедо-

ступные частные школы и училища (Карцеля, Стабингера, Кашина и др.), ставившие по существу ту же задачу — обеспечить русскую музыкально-театральную среду обученными, квалифицированными кадрами актеров, танцовщиков, певцов, музыкантов-инструменталистов. Вызывает интерес в данном случае следующее: судя по сохранившейся документации (учебным планам, программам, отчетам, уставам и т. д.), большинство этих школ и училищ считало необходимым включать в свои музыкально-образовательные циклы и обучение игре на клавишно-струнных инструментах (клавире, позднее — фортепиано). Классы, в стенах которых проистекало это обучение, по сути дела, и послужили прообразом классов общего фортепиано в русских музыкально-профессиональных учебных заведениях.

В настоящее время, разумеется, затруднительно давать оценку содержанию и методам преподавания фортепиано в русских учебных заведениях второй половины XVIII — первой половины XIX столетия. Научно достоверная информация по этому вопросу отрывочна, разрозненна и скудна. В какой-то мере, далеко не полной, она дает представление о том, *что, где и когда* делалось в интересующей нас области; судить же о том, *как* все это реально преломлялось в педагогической практике, в конкретном учебно-педагогическом аспекте, вряд ли возможно. Твердо установленным можно считать следующее: фортепиано широко использовалось в системе профессионального музыкального образования певцов, хористов, танцовщиков, оркестрантов, капельмейстеров, регентов и т. д. Есть также данные о том, что существенное внимание в фортепианных занятиях с вокалистами и музыкантами-оркестрантами уделялось выработке у них умения аккомпанировать себе и партнеру, владеть искусством инструментального сопровождения (упражнения такого рода практиковались, например, в музыкальной школе при театре Шереметева).

В 50—60-х годах XIX века в связи с интенсивным разветвлением сети русских музыкально-профессиональных учебных заведений общее фортепиано как предмет получает новый, дополнительный импульс к развитию. С первых же лет создания Петербургской и Московской консерваторий оно входит в число узаконенных здесь *обязательных* дисциплин. Примеру Петербурга и Москвы следуют консерватории Киева, Одессы, Саратова, а также ряд учебных заведений рангом пониже, типа школ и училищ РМО, державших равнение на столичные очаги музыкального образования. Существовала, наконец, еще одна область, — причем весьма обширная, — где также осуществлялось, и довольно энергично, обучение будущих музыкантов фортепианной игре. Речь идет об учебных заведениях, готовивших учителей пения для школ и регентов хоров, — учебных заведениях, возглавлявшихся такими флагами дореволюционного дирижерско-хорового образования, как московское Синодальное училище и петербургская Придворная певческая капелла.

Начиная со второй половины прошлого столетия, занятия фортепианной игрой с учащимися-непианистами продолжались обычно все годы их пребывания в стенах учебного заведения. В московском Синодальном училище, где действовал десятигодичный цикл обу-

чения, воспитанники осваивали игру на рояле все десять лет, в музыкальном училище при Придворной певческой капелле занимались ею все шесть лет, в петербургском Регентском училище — все три года и т. д. В Московской консерватории номинально был установлен четырехгодичный курс обучения в классе *обязательного* фортепиано (из общего шестигодичного срока учебы). Однако фактически этот курс удлинялся на год-два. Руководство консерватории почти всегда шло навстречу тем энтузиастам из числа учащихся-непианистов, которые изъявляли желание добровольно продолжать свои посещения фортепианного класса. Аналогичную картину нередко можно было наблюдать и в других русских музыкальных учебных заведениях. В «Правилах» инструментального класса Придворной певческой капеллы зафиксировано, к примеру, что по прошествии трех лет, отведенных на предмет обязательной фортепианной игры, «ученику, с разрешения начальства, предоставляется право продолжить занятия... под руководством прежнего преподавателя».

Необходимо упомянуть о бесспорно положительных тенденциях, намечающихся в «обязательной» фортепианной педагогике дореволюционной поры. Речь идет, во-первых, о более или менее серьезных попытках учить игре на рояле целенаправленно, с учетом специфических особенностей предстоящей учащимся музыкально-практической деятельности; во-вторых, уделять внимание развитию их природных музыкальных данных. Такие попытки предпринимались, например, в некоторых дирижерско-хоровых учебных заведениях, специализировавшихся на подготовке учителей пения для школ и регентов хоров. Преподаватели-пианисты, работавшие в этих учебных заведениях, наряду с формированием у своих питомцев навыков владения инструментом и разучиванием установленных исполнительских программ, находили время для разыгрывания с ними на фортепиано (в 4 руки) хоровых партитур, для аккомпанемента (по партитуре) певцам и инструменталистам. Обращалось внимание также на чтение с листа, что раздвигало кругозор учащихся, пополняло запас их музыкальных знаний; на транспонирование различных произведений хорового репертуара — как духовного (хоралы, церковные песнопения), так и светского. Практиковались и упражнения на подбор по слуху, импровизацию сопровождения к заданной мелодии; отрабатывались и иные умения и навыки, имеющие близкое отношение к формированию специальных способностей учащегося-музыканта. Весьма показательно, что контроль за овладением учащимися техникой «прикладного» фортепианного музицирования был, видимо, регулярным и достаточно строгим. Осуществлялся он через систему экзаменационно-проверочных испытаний, действовавших в той же Придворной певческой капелле, московском Синодальном училище, петербургском Регентском училище.

И все же, несмотря на несомненно положительные сдвиги в области преподавания обязательного фортепиано, ситуация в целом оставалась достаточно противоречивой. Бесспорно, то, что посе-

щение фортепианных классов непиянистами стало обязательным, что уточнились в главном содержание и структура предмета, определились его основные ингредиенты, имело немаловажное значение. Однако, констатируя то хорошее, что зарождалось и выкристаллизовывалось в данной сфере, нельзя уйти от вопроса о том, какими же, собственно, педагогическими силами решались учебно-воспитательные задачи, столь привлекательные, судя по формулировкам программных документов прошлых лет. Нельзя сбрасывать со счетов и того, с помощью каких конкретных учебно-методических приемов делались обычно попытки претворения в жизнь новых музыкально-образовательных установок и предначертаний — пусть даже ценных и прогрессивных в своей основе. Одним словом, нельзя изолироваться от того, каков в действительности был качественный уровень преподавания данной дисциплины. Выяснив, *чему* учили в классах обязательного фортепиано в дореволюционной России, естественно обратиться к выяснению того, *кто* учил и *как* это делалось. Ранее отмечалось, что крупнейшие умы музыкальной России — братья А. Г. и Н. Г. Рубинштейны, Н. А. Римский-Корсаков и другие, — сознавая всю важность фортепианного компонента в обще-музыкальной подготовке будущих специалистов, самым энергичным образом содействовали становлению и развитию обязательного пианистического обучения. К сожалению, далеко не всегда их усилия приносили должный практический эффект. Даже в пору своего подъема и самоутверждения в русской музыкальной педагогике общее фортепиано как предмет сталкивалось с многочисленными трудностями. Последние порождались рядом объективных и субъективных причин.

Обратимся в качестве иллюстрации к положению дел в ведущих музыкально-профессиональных учебных заведениях — консерваториях. Известно, одной из насущных проблем была здесь проблема педагогических кадров. Испытывая хронические затруднения организационного, финансового и иного порядка, консерватории, в том числе Петербургская и Московская, ощущали подчас нехватку квалифицированных педагогов даже в специальных фортепианных классах, в особенности на так называемых младших отделениях. Тем более не хватало эрудированных преподавателей в классах обязательной фортепианной игры. Стажировка в этих классах служила своего рода испытанием для педагогов-пианистов, некоторых из которых, более даровитых или удачливых, переводили впоследствии на работу с учащимися-«специалистами». Неслучайно, за исключением Н. С. Зверева и А. А. Герке (первый одно время вел обязательную фортепианную игру в Москве, а второй — в Петербурге), мы не встретим среди тех, кто занимался в прошлом преподаванием обязательного фортепиано, выдающихся педагогов. Обычно это были либо молодые, малоопытные музыканты, либо учителя со стажем, но не обладавшие заметным дарованием и квалификацией.

Отрицательно сказывалась на деятельности классов обязательного фортепиано и обычная для той поры учебно-педагогическая перегрузка преподавателей-пианистов. В силу обстоятельств финан-

сового и кадрового характера, а чаще всего тех и других одновременно, педагоги выполняли зачастую непомерный объем работы.

И наконец, о *методике* обучения в описываемую пору. Информация, которой располагает история пианизма, свидетельствует в целом об отсутствии какой-либо специфики в преподавании обязательного фортепиано, о механическом копировании этой дисциплиной учебно-педагогических стереотипов, выработавшихся некогда в классах специального инструмента. Как в сфере массового, любительского музицирования, так и в системе общего фортепианного бразования будущих музыкантов-профессионалов, приемы и методы обучения не имели, как правило, какой-либо особой направленности, характерности или своеобразия; само пианистическое обучение как процесс привычно двигалось по колее, прочерченной «спецклассами», разумеется, значительно отставая от последних по уровню фортепианно-исполнительского профессионализма. Говоря словами Н. Любомудровой, «...на различие занятий по специальному фортепиано — на их начальном этапе — и по обязательному в те годы не обращали внимания». Между тем и цели работы, и ее специфика здесь различные.

Немалый интерес представляют в связи с рассматриваемыми вопросами учебно-методические пособия, имеющие отношение к предмету «общее (обязательное) фортепиано», в той или иной мере прямо или косвенно трактующие проблемы работы с учащимися, не ставящими целью профессионализацию в игре на рояле. Таков, например, «Систематический курс фортепианной игры» А. И. Алмазовой, являющийся, по мысли автора, «руководством для преподавания музыки, применительно к программам консерватории».

Труд Алмазовой представляет собой длинную цепь учебно-методических схем и пространных комментариев к первоначальному обучению учащихся разных возрастов. В книге нередко ссылки на взрослых, впервые приступавших к освоению фортепианной игры, что и актуализирует ее (тем более «применительно к программам консерватории») в контексте курса обязательного инструмента. Что же рекомендуется читателю? Прежде всего усиленная работа над специальными инструктивными упражнениями и гаммами. Разбору комплекса этих упражнений посвящена большая часть «Систематического курса», а равным образом и внимания автора. Технические экзерсисы предписывается не только «прочно заучивать», их надлежит транспонировать во все тональности. Так, например, предлагая учащемуся «пройти прекрасные упражнения Андреева ”52 упражнения для фортепиано“», Алмазова уточняет: «с транспозицией во все тоны». Необходимо регулярно транспонировать, по убеждению Алмазовой, и небезызвестные упражнения Ганона, которые согласно воззрениям подавляющего большинства фортепианных методистов и учителей прошлого — в том числе и создателя «Систематического курса» — представляют собой необходимый фундамент обучения каждого, соприкасающегося с клавиатурой рояля. Эти упражнения надо «обязательно все время до конца года непрерывно и последовательно повторять», причем «во всех тонах», а затем «пройти их в

дециму также с транспонировкой». Одновременно с экзерсисами Ганона учащиеся, по Алмазовой, должны штудировать этюды (Беренса, Бертени, Шмидта, Геллера и др.). О том, как это рекомендуется выполнять, дает представление следующая установка: «Если 1-я тетрадь протранспонирована вся (речь идет в данном случае об этюдах Беренса.— Г. Ц.), то перейти ко 2-й...» Ибо только овладев двигательно-моторной стороной фортепианной техники, можно, по Алмазовой (к сожалению, не только по Алмазовой), внедрять в работу учащегося элементы художественного отношения к исполняемому. Осваивать игру на рояле, считает она, полагается по следующим иерархическим ступеням: «...постановка руки, ритм и, так сказать, первоначальная техника пальцев и выработка их точности... (далее) арпеджио, двойные ноты, трели, октавы и т. д., техника кисти и, наконец, техника звука»

Зададимся вопросом: сколько времени нужно было бы для реализации даже части того объема пианистической работы, даже незначительной доли той мускульно-технической тренировки, которой требовала Алмазова и представляемые ею в данном случае фортепианные учителя прошлого? Регулярное повторение десятков номеров Ганона, разучивание подряд целых сборников этюдов, каждодневное, систематическое разыгрывание многочисленных вариантов гамм, арпеджио и т. д.— все это не могло не поглощать без остатка (и действительно поглощало) те ограниченные лимиты времени для занятий на фортепиано, которыми располагали учащиеся обязательных классов.

Поскольку же требования по части техники обычно превалировали в практике музыкальных учебных заведений, ученики «неспециалисты» развивались, как правило, пианистически односторонне, диспропорционально. Одним из неизбежных последствий непомерного увлечения фортепианной моторикой было резкое сужение рамок охватываемого в процессе занятий материала. Иной раз это получало даже некое теоретическое обоснование: та же Алмазова, к примеру, открыто ратует за «минимальный размер задаваемого» ученику (имея в виду, разумеется, не технические экзерсисы, а художественные произведения), почитая «за зло» иные, противоположные педагогические принципы. Другим не менее серьезным последствием «гипертрофированного техницизма» было фактическое невыполнение обучающимися программных требований в области чтения с листа, ансамблевой игры и т. д. Не располагая необходимым для этой работы временем, учащиеся порой просто отстранялись от нее, тем более что далеко не всюду и не всегда проверка ее результатов осуществлялась столь же пунктуально и тщательно, как проверка двигательно-технического и исполнительского компонентов учебной программы. На основании изучения архивных источников Н. Любомудрова писала, имея в виду чтение с листа и некоторые другие «прикладные» пианистические умения и навыки, важность которых декларировалась в программах фортепианных классов старых консерваторий: «...О них в различных документах о выпускных экзаменах почти не упоминается. Поэтому можно предположить,

что, хотя эти экзаменационные требования и были приняты, их точно не придерживались и они не стали обязательными».

Кардинальные реформы внесло в музыкальное воспитание и образование время, последовавшее за установлением Советской власти. Результатом этих реформ было создание широкой, подлинно демократичной системы музыкального образования, на различных ступенях и уровнях которой осуществляется ныне квалифицированная подготовка как любителей музыки (студии, курсы, кружки, ДМШ, ВМШ и т. д.), так и будущих музыкантов-профессионалов (специальные учебные заведения). Музыкальное воспитание и образование в СССР сегодня имеет массовый характер, доступно каждому члену общества. Одно из заметных мест в существующей системе массового музыкального воспитания и образования принадлежит обучению игре на фортепиано, которое ныне выполняет функции еще более многообразные и ответственные, нежели прежде.

Преподавание игры на фортепиано шагнуло сегодня далеко вперед со времен старой школы. Выросли многочисленные, хорошо подготовленные кадры учителей; изменилась методика обучения игре на инструменте; написан ряд ценных трудов и пособий в помощь педагогам-пианистам. Словом, значительно возрос *качественный* уровень массового музыкально-инструментального преподавания. Это не означает, однако, что нашей фортепианной педагогике не приходится сталкиваться на практике с определенными трудностями. Ряд проблем по-прежнему ждет своего решения, и среди них первоочередная по значимости проблема *развивающего* обучения, унаследованная, как мы видели, в известной мере от прошлого.

Глава третья

МУЗЫКАЛЬНЫЙ СЛУХ И ЕГО РАЗВИТИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО

Развитие слуха — это самое важное

Р Шума

§ 1. ИЗ ИСТОРИИ ВОПРОСА

Воспитание слуховых качеств учащегося-пианиста как специальная четко определяемая задача долгое время пребывало вне поля зрения фортепианной педагогики. Напомним, что в историческом прошлом этой педагогики был длинный период, когда основной, подчас единственной заботой фортепианной методики и связанной с ней преподавательской практики было развитие техники ученика. Понимаемая чаще всего как простая сумма двигательных-моторных умений и навыков, пианистическая техника приобреталась, в полном согласии с доминировавшими ранее воззрениями, путем длительной, автоматизированной до примитива пальцевой тренировки. Вера в многочасовые «выстукивания» и механические повторения как в единственное и универсальное средство выработки техники являлась одним из китов, на которых покоилось учение старой школы фортепианной игры. Собственно, современники и почитатели дактилиона* А. Герца (французский пианист, композитор и педагог первой половины XIX века) и «руковод»* Ф. Калькбреннера (немецкий пианист, композитор и педагог первой половины XIX века), воспитанные в духе соответствующих «школ», «энциклопедий» и «метод» (особенно многочисленных и популярных в первой половине прошлого столетия), и не причисляли формирование-развитие слуха учащегося к реестру рабочих обязанностей преподавателя-пианиста. При обучении игре на рояле, например, вполне допускались ситуации, позволяющие учащимся работать, абсолютно не слушая себя. (Например, рекомендовалось читать книги в ходе пианистической тренировки, чтобы «не соскучиться» при монотонных многочасовых экзерсисах; причем подобные советы шли порой даже от таких авторитетов, как Ф. Калькбреннер.)

Разумеется, всегда, во все времена имели место исключения из правила. Не быть их и не могло, ибо любое яркое, незаурядное дарование в фортепианной педагогике тем-то и выделялось на общем фоне, что вело ученика (более или менее целенаправленно, последовательно, эффективно) по линии художественно полноценного слухо-

* Дактилион, «руковод» — специальные механические приспособления для обучения игре на фортепиано, применявшиеся в XIX веке

вого воспитания. Так строил свои занятия с сыном Леопольд Моцарт — музыкант, обладавший, по мнению К. Мартинсена*, «гениальным педагогическим инстинктом». По такому же принципу, как известно, работал с учениками крупный немецкий преподаватель-пианист Фридрих Вик. Документальные данные, освещающие учебную деятельность выдающихся музыкантов прошлого, свидетельствуют об их постоянной, неиссякаемой заботе о развитии профессионального слуха у обучающихся фортепианной игре. Например, Ф. Шопен «любые упражнения, этюды и пьесы... настойчиво рекомендовал играть не механически, а с... устойчивым слуховым вниманием. <...> Превыше всего боялся он притупления внимания и слуха...» (Я. И. Мильштейн. «Советы Шопена пианистам»). «Он требует заниматься не машинально...» — формулирует впечатление от уроков Листа мать одной из его учениц, А. Буасье, предпринимая попытку описать педагогический стиль великого пианиста, имевшего целью активизировать яркость слуховых представлений и слухового воображения у своих подопечных. С аналогичных позиций обращался к музыкальному юношеству и Р. Шуман. «...Как можно стать музыкальным? — писал он. — Милое дитя, главное — острый слух... Но способности можно развивать и совершенствовать. Ты не станешь музыкальным, если, отшельнически уединяясь, целыми днями будешь заниматься техническими упражнениями». На исключительную важность слухового фактора для достижения подлинного устойчивого успеха в пианистическом образовании указывали также А. Г. и Н. Г. Рубинштейны, выдающийся немецкий музыкант Г фон Бюлов, польский пианист и педагог Т. Лешетицкий и другие их коллеги из числа творчески мыслящих педагогов-музыкантов.

Однако еще раз подчеркнем, что речь в данном случае может идти лишь об исключениях из господствовавших некогда «правил». В целом же большинство фортепианно-педагогических направлений XVIII—XIX веков не связывало решение задач двигательного характера с одновременным и параллельным слуховым воспитанием, не выказывало специального интереса к такого рода воспитанию.

Положение дел начинает постепенно меняться на рубеже XIX—XX столетий, но особенно интенсивно — в первые десятилетия нашего века. Отвергнув атрибуты старой фортепианной школы (изолированная пальцевая игра, механистичность тренировочного процесса и т. д.), пройдя сквозь полосу плодотворных и бурных дебатов, посвященных анатомо-физиологическим предпосылкам игровых движений, передовая европейская фортепианно-методическая мысль приходит в конце концов к утверждению центрального, основополагающего значения слухового элемента в пианистическом действовании, а следовательно — и к пониманию роли слухового воспитания в пианизме. Идти от слуха к движению, а не наоборот — этот принципиально важный и принципиально новый для преобла-

* К. А. Мартинсен — известный немецкий педагог-пианист

дающей части методистов тезис приобретает с течением времени все больше приверженцев и пропагандистов.

Заметную роль в распространении новых фортепианно-педагогических и методических веяний сыграл видный английский деятель в области пианизма Т. Маттей. В своих многочисленных трудах он как убежденный сторонник «омузыкаливания» двигательнотехнической работы неоднократно касался вопросов слухового воспитания учащихся-пианистов, высказывая в этой связи ряд тонких, пронизательных суждений. По-настоящему *слышать* свою игру отнюдь не значит просто *слушать* себя — это можно делать и автоматически, учит Т. Маттей, требуя от играющего неослабного и активного вслушивания в собственное исполнение (причем, по Т. Маттею, важно не только «сиюминутное» звукозерцание — «то, что звучит в данный момент», но и умение «слышать вперед»). «Постоянно используйте ваше физическое и ваше «духовное» ухо», — наставляет он пианистическое юношество, включая это положение в «Правила для каждого дня — для всех играющих», сформулированные на страницах его известной книги «Видимое и невидимое в фортепианной технике»¹.

Немаловажный вклад в теорию слухового воспитания и развития учащихся-пианистов был сделан в 20—30-е годы группой немецких музыкантов-педагогов (Б. Циглер, Ф. Шмидт-Маритц, Ф. Лебенштейн и др.). Пожалуй, никогда еще данная проблема не выступала столь явственно на передний план в фортепианно-методических исследованиях, значение ее никогда еще не подчеркивалось столь настоятельно, как у названных авторов. И в этом их бесспорная заслуга перед фортепианной педагогикой. Б. Циглер, Ф. Шмидт-Маритц, Ф. Лебенштейн, а также некоторые их соотечественники и коллеги проанализировали ряд кардинальных фортепианно-теоретических и фортепианно-дидактических концепций. Среди вопросов, интересовавших их, — вопрос о предварительном внутреннеслуховом осознании учащимся-пианистом нотного знака до его реального воплощения на клавиатуре; а также вопрос об органичной взаимосвязи музыкально-слуховых представлений с исполнительской моторикой, т. е. так называемых слухо-двигательных связях, и т. д.

В отдельных работах, в частности у Ф. Шмидт-Маритц и Ф. Лебенштейн, можно встретиться с попытками создания специальных музыкально-педагогических *систем*, базирующихся на принципе акцентированного слухового развития учащегося-пианиста. Особое внимание при этом уделяется детям, первоначальному периоду их слухового воспитания в фортепианном классе.

Отдавая должное заслугам немецких теоретиков и методистов, нельзя умолчать, однако, и о теневых сторонах представляемого ими направления в истории фортепианной педагогики. Так, со всей остротой выдвигая слухо-воспитательную проблему в пианизме, на-

¹ Взгляды Т. Маттея не всегда в равной мере убедительны; современник и в известном смысле участник «анатоμο-физиологических» диспутов, он высказывает порой и более чем дискуссионные точки зрения.

ставшая на ее приоритете в обучении музыке вообще, немецкие авторы первой трети нашего столетия предлагают чаще всего упрощенные, педагогически односторонние, порой откровенно наивные решения этой проблемы. Можно сослаться в качестве примера на весьма прямолинейную гипотезу Б. Циглер, согласно которой «идеально» задуманный звук неизбежно, в силу некоего психофизиологического механизма, вызовет к жизни соответственно «идеальное» пианистическое движение¹. Первоначальное слуховое воспитание и развитие у иных немецких специалистов (в частности, у Ф. Лебенштейн) фактически отрывается от живой, художественно содержательной исполнительской практики, всецело замыкаясь в рамках формирования звуковысотного слуха; порядок усвоения учащимися-пианистами ступеней звукоряда искусственно канонизируется; что касается специального инструктивного упражнения в слухо-воспитательном процессе, то его функции неоправданно гиперболизируются.

Среди своих соотечественников-пианистов далее всех по пути изучения музыкально-слуховой проблематики пошел К. Мартинсен, автор исторически значимой книги «Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли». Причем Мартинсен обобщил результаты этого изучения во многом углубленнее, содержательнее, интереснее остальных. Крупный, своеобразно мыслящий специалист в пианизме, он считал, что формирование «слуховой воли», понимаемой им как стремление к художественному достижению в музыке, «должно с первых шагов быть целью педагогики». Причем преподаватель фортепианной игры должен строить свои занятия так, «как если бы ему и только ему одному» было бы доверено дело музыкально-слухового образования учащегося. Что касается технического аппарата пианиста, то управление им, по К. Мартинсену, всецело исходит из церебрально-слухового центра: «Воля слуховой сферы, направленная на звучащую клавишу как на цель, есть как бы верховный повелитель, чьи приказы подлежат неукоснительному выполнению его слугами — моторикой и связанными с ней частями тела». То, чем обычно занимается рядовая педагогика под флагом выработки пианистической техники, есть по существу элементарная тренировка пальцевой механики, заявляет К. Мартинсен, ибо подлинной художественно-технической работой может считаться лишь та, которая ставит задачей «превращение связи между акустическим центром и фортепианной моторикой в неразрывное единство, в психическую, можно сказать, идентичность».

Научные выкладки и выводы К. Мартинсена в основном не утратили своего значения. Несмотря на то что далеко не во всем философские позиции немецкого исследователя достаточно прочны (а К. Мартинсен, помимо всего остального, и философ), несмотря на то что с отдельных страниц его трудов веет духом мистицизма, являюще-

¹ Зерно истины в подобного рода рассуждениях безусловно есть: внутреннеслуховое представление о звуке и двигательный акт — явления, характеризующиеся сложными внутренними связями. Речь в данном случае идет о более чем элементарном истолковании этой идеи немецким исследователем.

гося следствием идеалистического мироощущения, наконец, несмотря на очевидную спорность иных его конкретных методических установок, автор «Индивидуальной фортепианной техники...», безусловно, во многом обогатил пианистическую теорию вообще и теорию музыкально-слухового воспитания в пианизме в частности.

Вслед за К. Мартинсенем необходимо упомянуть еще об одной примечательной фигуре в галерее западноевропейских педагогов и методистов начала века — представительнице венгерской школы М. Варро. Ею также было немало сделано по части теоретического и, главное, практического обоснования слухового метода в фортепианном преподавании. Приняв за исходный момент постулат «играющий должен воссоздавать на инструменте только то, что он ранее слышал и представляет себе внутренним слухом», М. Варро создает безусловно прогрессивную для своего времени систему первоначального фортепианного обучения — систему, каждая из ступеней которой (их пять) отмечена постепенным усложнением приемов и способов воздействия на слух учащегося. (Питомцы М. Варро начинают с запоминания и последующего воспроизведения голосом и на рояле простейших песенных мотивов и приходят в конце концов к внутрислуховой, «умозрительной» проработке нотного текста без инструмента.) О принципах, которыми руководствовалась М. Варро, выстраивая свою пятиступенную систему преподавания, дает представление следующая ее дидактическая установка: «Обучение игре на фортепиано, как и на любом инструменте, прежде всего является обучением музыке. Оно не соответствует этой цели, если педагог ограничивается тем, что учит читать ноты и развивает у ученика ловкость и быстроту движения рук. Обучение игре на фортепиано можно назвать обучением музыке лишь в том случае, если развитие всех навыков идет рука об руку с развитием слуха и музыкального понимания».

Устремления наиболее выдающихся представителей западноевропейских фортепианных школ начала века всецело разделяются в описываемый период и в Советском Союзе. Многочисленная когорта советских специалистов в области теории пианизма и методики — а в 20—30-е годы на авансцену выступают Г. М. Коган, Л. А. Баренбойм, Г. П. Прокофьев, А. П. Шапов, Е. Эфрусси и другие — занимает передовые рубежи в изучении слуховой проблематики в фортепианной педагогике. Вопросы развития музыкального слуха конкретизируются, подвергаются квалифицированному анализу в ряде обстоятельно написанных работ тех времен.

Говоря о научно-творческих соприкосновениях, теоретических «смычках» советских пианистов-исследователей с их зарубежными коллегами, подчас об известном совпадении принципов, тождестве их воззрений, неверно было бы представлять себе первых лишь в качестве неких адептов европейской фортепианной методики, импортировавших истины из-за рубежа, у себя же дома начинавших едва ли не от нулевой отметки. Нельзя не заметить в этой связи, что отдельные и весьма ценные попытки осветить вопросы развития музыкального слуха применительно к инструментальному препода-

ванию имели место в России и в прошлом; так что советские пианисты-методисты 20—30-х годов в известном смысле могут считаться наследниками идей иных наиболее прозорливых своих соотечественников. Примечательны, к примеру, воззрения В. Ф. Одоевского, писавшего на страницах популярной некогда «Музыкальной азбуки», что задача учителя — довести ученика до того, чтобы его глаз понимал то, что ухо слышит, а ухо понимало то, что глаз видит; то есть чтобы каждая видимая учеником нота имела для него звук. Еще более широко и разносторонне высказывался по данному вопросу М. Н. Курбатов, даровитый русский методист, музыкант-исследователь конца XIX столетия, один из немногочисленных в те времена сторонников и пропагандистов слухового метода в пианистическом образовании. Исполнитель, писал М. Н. Курбатов, не умеющий чутко вслушиваться в собственное исполнение, «никуда не годится». Наоборот, он должен совершенно ясно и отчетливо улавливать на слух «все до одного» извлекаемые им из инструмента звуки. Причем, согласно учению М. Н. Курбатова, музыка должна воспроизводиться на фортепиано именно так, как она звучит в его, исполнителя, воображении. В этом смысле все зависит от слуха (слухового воображения) и от степени слухового внимания играющего, резюмирует русский музыкант, добавляя, что слуховая сосредоточенность, как способность, несомненно поддается развитию. Нельзя не отдать должного и следующему принципиально важному тезису М. Н. Курбатова, согласно которому только при помощи слуха может пианист добиться правильных движений.

Несколько солидных научно-методических работ, посвященных музыкально-слуховой тематике, вышло в России около 1915 года. Это прежде всего «Музыкальность» (1914), «Психология в изучении музыки» (1915) и «Сущность и основа музыкальной техники» (1916), принадлежащие перу И. Т. Назарова. Каковы же позиции их автора? «...Музыкальным слухом надо считать внутренний слух, при котором до реализации звука физически исполнитель уже представляет этот звук психически (в воображении), — пишет И. Т. Назаров. — ...Музыкальный слух и моторика не только должны быть достаточно развиты каждый в отдельности, но должны быть, кроме того, скоординированы между собой, причем слух должен играть ведущую роль» (разрядка моя. — Г. Ц.). Как мы видим, И. Т. Назаров развивает, дополняет мысли В. Одоевского и М. Курбатова.

Нет необходимости множить перечень авторов, внесших тот или иной по своей ценности вклад в разработку рассматриваемых вопросов. Достаточно повторить, что к 20—30-м годам нашего столетия в советской, равно как и в западноевропейской, фортепианной теории и методике окончательно кристаллизуется убеждение, согласно которому слуховой фактор является основным, определяющим в музыкальном исполнительстве. В правильно налаженном игровом процессе слуховому представлению интерпетатора надлежит быть первичным, а клавиатурному действию (двигательно-моторному акту) — вторичным. В этом мнении сходится подавляющее большинство теоретиков-инструменталистов, в своих работах

варьирующих терминологию и формы выражения данной идеи, но не ее существо.

Таковы главные, принципиально важные рубежи, достигнутые теоретической мыслью в пианизме к исходу первой трети XX века. Что же касается музыкантов-практиков в лице их лучших представителей — выдающихся мастеров фортепианной педагогики, то они, как уже отмечалось, всегда пребывали на подобных позициях (иной раз высказываясь открыто, иной раз — и нет). В этом плане такие замечательные музыканты-пианисты XX века, как Ф. М. Блуменфельд, К. Н. Игумнов, А. Б. Гольденвейзер, Л. В. Николаев, Г. Г. Нейгауз и другие, могут считаться прямыми продолжателями своих именитых предшественников, корифеев XIX столетия. «Научить слышать, воспитать ухо, выработать у ученика интонационно и тембрально тонкий слух — вот первая задача педагога-музыканта, сквозной стержень его работы», — формулирует Г. М. Коган постоянное и неизменное кредо подлинно высокой, творческой фортепианной педагогики.

Итак, теория и передовая практика фортепианного преподавания, ликвидировав имевшиеся у них в прошлом серьезные разногласия, пришли, в конце концов, к обоюдному утверждению «слухового принципа» в обучении игре на рояле. Казалось бы, налицо теперь все необходимые посылки для того, чтобы данный принцип сделался доминирующим не только в классах музыкально-педагогических «светил», но и в массовой фортепианной педагогике, стал руководящим для всех преподавателей-пианистов. Однако еще и сегодня не все учителя-пианисты справляются с постановкой и решением слуховых проблем, при том что понимают всю их важность и актуальность; они не могут создать своим подопечным надлежащих условий для полноценного музыкально-слухового воспитания. Видимо, этому есть достаточно веские и основательные причины. Каковы же они?

§ 2. ПРИЧИНЫ, ОТРИЦАТЕЛЬНО ВЛИЯЮЩИЕ НА ФУНКЦИЮ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА У УЧАЩИХСЯ-ПИАНИСТОВ

Как известно, музыкальное произведение воплощается исполнителем на инструменте с помощью сложных двигательных комбинаций (пальцевых действий), которые, будучи соответствующим образом налажены и отрегулированы при разучивании данного произведения, доводятся затем до определенной степени автоматизма. Последнее условие, а именно больший или меньший автоматизм игровых операций, является неременным и обязательным для нормального протекания любого музыкально-исполнительского процесса: вне автоматизации движений («памяти пальцев»), выводящей эти движения из-под сознательного контроля играющего, интерпретация музыкального произведения оказалась бы практически невозможной — во всяком случае там, где потребовалась бы элементарная ловкость, точность, синхронность, быстрота работы рук и пальцев. «Что может быть исполняемо механически, то и должно

быть так исполняемо,— для того, чтобы у человека оставалось достаточно времени для тех занятий, которые требуют непременно его духа». Эти слова выдающегося педагога Эрдмана, процитированные К. Д. Ушинским в одном из его трудов, не вызовут никаких возражений со стороны музыкантов-исполнителей, ибо они всецело согласуются и с законами их профессии.

Укрепление — «отлаживание» пальцевых механизмов, «фиксация» игровых двигательных актов проистекают у исполнителя в процессе многократных повторений разучиваемого произведения, когда приемы, найденные в ходе упражнений, становятся целесообразными и привычными, когда манипулирование этими приемами осуществляется как бы незаметно (или почти незаметно) для сознания и воли играющего, короче, когда вырабатывается игровой навык (точнее — сложно разветвленная система цепных двигательных-моторных навыков).

Многолетним опытом фортепианного исполнительства подтверждено, что весьма благоприятным, а подчас и необходимым условием, способствующим как обстоятельному знакомству с материалом, так и упрочению условнорефлекторных связей (навыков), выработке автоматизма клавиатурных действий, является проигрывание музыкального произведения в замедленном темпе, глубоким и полнозвучным — близким к форте — туше («медленно и крепко», как говорят пианисты¹). По давней традиции так работают на инструменте учащиеся, к аналогичному методу занятий подчас обращаются (в тех или иных пропорциях) и опытные музыканты, мастера исполнительства. Так, рассказывая о стадии технического освоения произведения, известный пианист и педагог А. Иохелес заявлял: «Это честное «выколачивание», и я не стыжусь об этом сказать. Это — игра пальцами для того только, чтобы автоматизировать аппарат, чтобы впоследствии иметь возможность играть, не думая о том, что делаешь, чтобы пальцы сами играли...» Избегая термина «выколачивание», о том же, что и А. Иохелес, говорили и другие видные артисты (Э. Гилельс, Л. Оборин, Я. Флиер, М. Гринберг), подчеркивая, что на определенном этапе овладения пьесой игра по принципу «медленно и крепко» несомненно благоприятствует технической уверенности и свободе.

Однако автоматизация игровых навыков (иначе — пианистическая выучка), являясь, как ранее было сказано, необходимым компонентом музыкально-исполнительского процесса, приводит не только к положительному, но и к отрицательному эффекту. Воздействие ее двойственно, противоречиво. Так, многократные повторения разучиваемого произведения монотонным, размеренно

¹ «...Скажу, что старинный принцип *langsam und stark* (медленно и сильно. — Г. Ц.) в отношении техническом не только не потерял своего смысла, но, пожалуй, даже приобрел новый, так как возрастающие требования композиторов, а значит и исполнителей, к мощности фортепианного звучания... настойчиво диктуют эти «силовые упражнения», — пишет Г. Г. Нейгауз (Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1982, с. 104).

громким звучанием при сфокусированном внимании занимающегося на пальцевой моторике таят в себе вполне реальную опасность притупления слухового наблюдения за исполняемым, чреватые прогрессирующей пассивностью музыкального слуха. Упоминания об этом хорошо знакомом педагогам-практикам явлении можно встретить и в соответствующей музыковедческой литературе. Например, в одной из работ Б. В. Асафьева говорится о «недопустимости механизации» музыкально-слуховых процессов, содержится предупреждение о неизбежно возникающей в итоге выучки «слуховой инерции». Та же мысль высказывается им и по-другому: «Когда к музыке привыкают, то восприятие звуко сочетаний происходит уже по инерции...», ибо «энергия вслушивания» способна иссякать со временем.

Негативные симптомы заштампованности игровых операций можно наблюдать в деятельности музыкантов-исполнителей различных специальностей, в том числе и пианистов, чей инструмент, с его фиксированным звукорядом, к тому же избавляет играющего от необходимости «вытягивать слухом» звуковысотный абрис интонации, предоставляя последнюю, так сказать, в готовом виде. Заштампованность исполнительского процесса, эмоциональная обескровленность его как следствие чрезмерной, гипертрофированной двигательно-моторной автоматизации и сопутствующей этому слуховой бездеятельности — один из наиболее распространенных недугов в массовом музыкальном обучении. Удачная, на наш взгляд, попытка диагностирования и описания его была предпринята А. П. Щаповым: «Важно знать тот факт, что на известной стадии технической работы, когда уже вступает в силу двигательный автоматизм, нередко происходит потускнение звуковых представлений: некоторые звуки, а иной раз и целые голоса выпадают из цепи предвосхищаемых воображением звучаний, благодаря чему происходит как бы частичное омертвление игры; игра начинает принимать механический характер, как говорят, «перестает звучать».

Следует учитывать при рассмотрении затронутой проблемы одно весьма существенное для педагогической практики обстоятельство: мера и степень слуховой атрофии, вызванной автоматизацией действий двигательного-технического аппарата, находятся, как правило, в непосредственной зависимости от уровня музыкально-слухового развития играющего, его общей музыкально-слуховой одаренности. Чем выше последняя, тем обычно менее заметна, менее действенна разрушительная сила моторных штампов, и наоборот. Другими словами, неблагоприятным последствиям избыточной игровой автоматизации подвержены главным образом учащиеся-середняки, люди, не обладающие от природы достаточно высокой и стойкой слуховой активностью (или, что в данном контексте было бы более точным, — слуховой «сопротивляемостью»).

Итак, автоматизация игровых действий музыканта способна в принципе привести к притуплению его слуховой инициативы и даже к «омертвлению исполнения» (выражение А. П. Щапова); причем очень многое здесь зависит от индивидуальных качеств

слуха, а также уровня его развития. Но почему и как это происходит, каков внутренний механизм этого явления? Ответ на поставленный вопрос имеет не только теоретический интерес; в курсе дела должны быть и педагоги-практики.

Современная научная концепция трактует музыкально-исполнительский процесс как диалектическое триединство: внутреннеслуховое представление интерпретатора, создаваемый им в воображении звуковой прообраз — двигательльно-моторное воплощение этого прообраза на клавиатуре (грифе и т. д.), реальное звучание инструмента, контролируемое и корректируемое слухом играющего¹. Таким этот процесс *должен* быть, таким он и *бывает в действительности*, коль скоро может удовлетворять критериям подлинной художественности. Все компоненты исполнения музыки здесь гармонично сбалансированы, все фазы соединены сложной, интенсивно функционирующей системой двухсторонних психофизиологических связей: внутреннеслуховые представления стимулируют и предопределяют моторные действия; в свою очередь моторика — «слышащая рука» музыканта, основываясь на интимных тактильных ощущениях, в известной мере воздействует в ходе игры на предварительную внутреннеслуховую «задумку». И далее, двигательно-технические, моторные действия исполнителя вызывают к жизни реальное звучание инструмента; последнее — через хорошо отлаженную у квалифицированных музыкантов систему «слух — движение» — имеет непосредственное отношение к управлению моторикой.

Иная ситуация возникает в результате избыточного автоматизма игровых операций. Моторика получает в этих случаях возможность действовать практически независимо от внутреннеслуховых представлений музыканта. Опираясь на заученные, технически «сделанные» двигательные комбинации (навыки), она функционирует с точки зрения художественно-эстетической на «холостом ходу». Что же касается собственно внутреннеслуховых представлений (интерпретаторских «гипотез»), то они подчас и не успевают полностью сложиться у учащихся: «затверждение», жесткая фиксация игровых приемов и навыков фактически опережает их возникновение, формирование, окончательную творческую кристаллизацию. Ускользает от корректирующих воздействий слухового контроля инструменталиста и реальное звучание, возникающее при исполнении музыки, опять-таки потому, что оно всецело идет от механически-моторных пальцевых действий. Играющий постепенно примиряется с тем, как у него звучит произведение, свыкается с тем стереотипом, который образовался в ходе тренировочной работы и над которым его слуховая воля теперь уже фактически не властна. Последняя все

¹ Термин «коррекция» употреблен здесь постольку, поскольку между реальным звучанием инструмента и первичным внутреннеслуховым образом инструменталиста существует не только прямая («представляю — делаю»), но и обратная связь: играющий не просто фиксирует слухом звуковой результат своих действий, не пассивно воспринимает его, но, постоянно соотносясь с ним, по ходу дела в чем-то видоизменяет, варьирует, корректирует свою художественно-интерпретаторскую идею. Отсюда та гибкость, одухотворенность, импровизационность музицирования, которая присуща настоящим мастерам исполнительского искусства

более и более слабеет, функции ее атрофируются; исполнение становится, как говорят педагоги-практики, «сухим», «безжизненным», иными словами, эмоционально обескровленным, механически-моторным по форме и по существу.

Воздействие двигательно-моторных автоматизмов на слуховую функцию, на игровой процесс в целом — объективная закономерность музыкально-исполнительского искусства. (Речь об этом уже шла на предыдущих страницах.) Если, однако, в деятельности высококвалифицированных музыкантов полной мерой используются все преимущества, которые дает играющему прочно выработанный навык, и одновременно умело и тонко нейтрализуются негативные влияния, оказываемые им на слуховое сознание, то в массовой фортепианной педагогике, в частности в педагогических учебных заведениях, приходится сталкиваться с явлениями иного рода. Отрицательные последствия, порожденные чрезмерным давлением двигательно-моторных автоматизмов на слуховую сферу исполнителя, зачастую превышают здесь допустимые нормы. Опасности «внешней механики», о которых предупреждал К. Мартинсен, принимают более чем тревожные очертания. Сложность проблемы заключается в том, что действие иных *объективных* закономерностей дополняется и усиливается тут одновременным воздействием (причем весьма неблагоприятным воздействием) ряда моментов *субъективного* порядка. Последние дают о себе знать как со стороны многих из обучающихся в фортепианных классах, так и нередко со стороны их учителей. Обратимся поочередно и к тем, и к другим.

Английскому педагогу и исследовательнице Л. Маккиннон принадлежит известное изречение: «...Думать — это как раз и есть то самое, чего средний ученик не хочет делать». Правильность этого высказывания, а оно безусловно правильно, не пострадала бы, если слово «думать» было бы заменено в нем на слово «слушать». Ибо *слушать себя*, свое собственное исполнение — это действительно *то самое*, что *обычно труднее всего дается* учащемуся средних музыкальных способностей. Суть в том, что играть на рояле, отдавшись во власть пальцевых автоматизмов, пребывая как бы в «слуховой полудреме», значительно проще, нежели в условиях постоянного, неослабного слухового напряжения. «Творческая работа над произведением требует много внимания, инициативы и фантазии: она «труднее», чем механическая тренировка», — обоснованно замечал по этому поводу С. Е. Фейнберг. Не случайно ли мера и степень утомления в занятиях на музыкальном инструменте находятся, как знают преподаватели-практики, в прямой зависимости от *слуховых* (!) усилий, затраченных играющим, и лишь во вторую очередь от усилий физического порядка? Потому-то в рабочем обиходе значительной части учащихся и бытуют приемы, идущие не от слуховой инициативы, а от элементарных, сугубо механических действий на клавиатуре, — приемы, сводящиеся к единообразным и громким проигрываниям изучаемого репертуара в замедленных темпах. «...Один из самых распространенных недостатков их (средних учеников. — Г. Ц.) работы — слабое участие в ней слуха, — пишет

А. Д. Алексеев.—...Ученики, особенно ревностные в технической работе, стремятся получше «выдолбить» трудные места и долго играют их, порой «выколачивая» каждую ноту грубым форсированным звуком».

В заблуждениях и просчетах учащегося всегда в какой-то мере повинны его наставники. Если легче заниматься на инструменте, идя в обход слуховой сферы, то не менее просто следовать сходным путем и в преподавании. К сожалению, подчас так и происходит в музыкально-педагогической практике. Короче, известные слова К. Н. Игумнова: «тренировать ухо гораздо сложнее, труднее, чем тренировать пальцы» — могут быть отнесены в равной мере и к тем, кто учится фортепианному исполнительству, и многим из тех, кто *учит*.

Отсюда, от неумения части педагогов-музыкантов максимально интенсифицировать слуховое сознание учащихся фортепианного класса, от практической неспособности тренировать прежде всего «музыкальное ухо», а потом уже пальцы,— и всевозможные разновидности пресловутого «натаскивания», когда музыкальная педагогика принимает сугубо авторитарный характер («делай, как я»); когда внимание учащегося и его педагога направляется преимущественно на внешнюю выделку, «шлифовку» звуковых форм; когда подчеркнутой исполнительской сделанностью учебного репертуара камуфлируется (и подчас небезуспешно) отсутствие повседневного и универсального слухового воспитания в стенах фортепианных классов.

Наконец, нельзя сбрасывать со счетов еще один неблагоприятный стимул, способствующий распространению «антислуховых» приемов и способов пианистического труда. Известно, что большая часть произведений, разучиваемых учащимся в классе, рано или поздно исполняется публично, представляется на «отчетный показ» (академический вечер, экзамен, концерт и т. д.), за результаты которого педагог, естественно, несет прямую ответственность. Стремление перестраховаться от возможной сценической неудачи своего воспитанника и толкает какую-то часть преподавателей на фактическое поощрение непомерно длительных, сугубо моторных пальцевых тренировок — пианистической зубрежки, призванной повысить степень «заученности», игровой зафиксированности музыкального материала. Навыки, опирающиеся в основном на повторные упражнения, имеющие механический характер, более стереотипны, иными словами, исполнение, основанное на крепкой двигательной выучке, именно в силу своей *стереотипности* менее подвержено разного рода случайностям и превратностям сценической интерпретации. И это обстоятельство отнюдь не упускается из виду многими представителями музыкальной педагогики. Выработка у ученика соответствующих игровых навыков становится в их практике самоцелью, общее музыкально-слуховое воспитание отодвигается по логике вещей далеко на задний план. Критикуя такого рода преподавателей-пианистов и их питомцев, Г. М. Коган писал: «Они стараются до встречи с публикой настолько все закрепить, заавтома-

тизировать в исполнении, отлить его в такую несокрушимо прочную форму, чтобы во время выступления ничто в ней не шелохнулось; тогда, надеются они, будет сведена до минимума опасность «эстрадных сюрпризов», которых они боятся едва ли не больше всего на свете».

Какие же выводы могут быть сделаны из вышесказанного? Существуют достаточно обособленные группы причин, более или менее заметно притормаживающих слуховое развитие учащегося в процессе обучения фортепианной игре.

Одна из этих групп включает в себя причины, которые, будучи связаны с формированием двигательных-технических навыков в ходе разучивания фортепианного произведения, носят объективный характер и в какой-то мере обуславливаются самой спецификой пианистического труда (в частности, неизбежными в практике музыканта-исполнителя проигрываниями материала в замедленных темпах, размеренно ровным и громким звуком). Подчеркнем, что объективное содержание названных причин не помеха для их успешной нейтрализации, приглушения отрицательных результатов их проявления (доказательством чему может служить деятельность любого творчески мыслящего музыканта-исполнителя).

В другой группе — причины во многом субъективного свойства и происхождения. Затрагивая их, можно сослаться, к примеру, на необученность значительной части молодых пианистов художественно целесообразным приемам работы — приемам, идущим прежде всего «от слуха». Здесь же поощряемые недалёковидной (в своем нередком прагматизме) фортепианной педагогикой тенденции к предельному автоматизму игровых действий у обучающихся (как уже говорилось, во избежание возможных эстрадных «аварий»...), что, естественно, не может не отражаться пагубным образом на слуховом воспитании и развитии последних. Ликвидация этих причин, притормаживающих музыкально-слуховое развитие учащихся, тесно связана с улучшением *качественной* стороны преподавания фортепианной игры в педагогических учебных заведениях, а также с некоторыми мероприятиями и реформами организационного плана. (Речь здесь могла бы идти о недопущении преподавателями-пианистами — равным образом и теми, под чьим контролем находится их деятельность, — неоправданно длительных сроков штудирования одних и тех же ученических программ; о поисках более гибких форм проверки и оценки успеваемости молодых музыкантов и т. д.)

Наконец, существует еще одна, третья группа причин, препятствующих должной эффективности слухового воспитания в фортепианном классе. Ее «генезис» — в *недостаточной разработанности теории и методики* развития слуха у учащегося-пианиста. Отсюда и отмечавшееся выше *неумение* части фортепианного учительства ставить и решать специальные слуховоспитательные задачи, неосведомленность о практически целесообразных путях в такого рода работе. И действительно, придя к принципиально правильной оценке места и роли слухового фактора в пианизме, соответст-

венно и в пианистическом образовании, фортепианно-методическая мысль и по сегодняшний день не осветила ряда конкретных дидактических аспектов этой проблемы, оставила неосвоенными многие направления, ведущие в сторону ее практического разрешения. Реформы, вызванные достижениями фортепианных теоретиков и методистов первой трети нашего века, коснулись в основном начального этапа обучения игре на рояле; дальнейшие этапы этого обучения, если рассматривать их под углом зрения слухо-воспитательных задач, фактически остались малоисследованными.

Мог бы помочь широким кругам фортепианно-педагогической общественности опыт выдающихся музыкантов; однако он далеко не стал еще всеобщим достоянием, причем именно в той его части, которая непосредственно касается формирования слухового сознания ученика.

Отсутствие в широком фортепианно-педагогическом обиходе четко очерченной методики слухового воспитания и развития учащегося — факт, который уже неоднократно и с тревогой констатировался специалистами.

Между тем следует со всей определенностью подчеркнуть, что именно широкая фортепианно-педагогическая практика, к которой относится и преподавание в педагогических учебных заведениях, особенно остро нуждается в эффективной методике воспитания-развития слуха у учащихся. Безусловно, эта методика — рациональная, структурно завершенная — представила бы интерес на всех уровнях фортепианной педагогики, но, повторим, необходимость в ней особо возрастает в системе широкого, массового музыкального образования. Имея дело с самыми неоднородными по составу категориями учащихся, фортепианная педагогика в педагогических учебных заведениях неизбежно сталкивается на практике с многочисленными случаями несформированности, неразвитости слуха.

Опыт свидетельствует: чем сложнее, затруднительнее складывается ситуация в музыкальной педагогике, чем менее подвинутым оказывается учащийся, тем больше оснований у преподавателя *любой* специальности сосредоточиться на главном — интенсификации музыкально-слухового роста своего подопечного, сделав воспитание слуха *неотъемлемой* частью процесса овладения игровыми умениями и навыками. «...Я предлагаю во всех трудных случаях прежде всего добиваться улучшения и развития музыкальных, слуховых способностей... — короче говоря, церебральных свойств ученика», — писал Г. Г. Нейгауз. Другими словами, формирование музыкального слуха учащегося в процессе изучения им игры на фортепиано призвано стать первоочередной целью педагога-пианиста — целью, определяющей стратегию и тактику, содержание и методику его работы.

Сделаем теперь некоторые выводы из вышесказанного.

1. Обучение игре на фортепиано имеет основания стать одним из наиболее общедоступных и, главное, действенных средств воспитания и развития слуха у музыканта *любой* специальности, в том числе у обучающихся в педагогических учебных заведениях.

Это обучение затрагивает практически все, без исключения, стороны музыкально-слухового комплекса; в то же время оно создает в силу конструктивной специфики инструмента особо благоприятные условия для формирования тех слуховых качеств, которые проявляются по отношению к многоголосной фактуре.

2. Воспитание и развитие слуха в фортепианном классе — суть максимальная его активизация в пианистических действиях. Последнее означает: а) активизацию внутреннеслуховой функции, обеспечивающей четкость звукового прообраза, интерпретаторского замысла; б) неослабный и тщательный слуховой контроль за исполняемым, т. е. гибкую коррекцию игры, недопущение механически-моторных форм воспроизведения музыкального материала.

3. Поскольку «способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности» (Б. М. Теплов), задача развития слуха у учащегося фортепианного класса может быть успешно решена лишь при целенаправленном обращении к формам и методам обучения, которые со всей необходимостью потребовали бы от играющего высокой слуховой активности. В процессе занятий учащийся-пианист должен быть поставлен в такие условия, при которых попутно с формированием определенных игровых умений и навыков неизбежно и возможно более интенсивно затрагивалась бы его слуховая сфера. Отсюда явствует, что предпочтение должно отдаваться синтетическим, универсальным по своему содержанию приемам и способам фортепианно-педагогической работы, нацеленным в равной мере и на исполнительское овладение материалом, и на повышение профессиональной слуховой культуры учащегося. Формирование слуха через работу над произведением; разучивание произведения на основе постоянной заботы о развитии слуха ученика — таким должно быть кредо преподавателя в педагогических училищах и институтах.

4 Музыкальный слух учащегося фортепианного класса естественным образом, во многом спонтанно, «сам по себе», развивается и совершенствуется в условиях соответствующего обучения. В то же время квалифицированный преподаватель-пианист всегда знает эффективные методические приемы и средства, с помощью которых при необходимости он может энергично воздействовать на этот процесс в сторону его интенсификации.

§ 3. ЗВУКОВЫСОТНЫЙ СЛУХ

Не может быть музыкальности без
слышания музыкальной высоты

Б М Теплов

Среди музыкантов-практиков довольно распространено убеждение, согласно которому игра на инструментах с равномерно-темперированным звукорядом (в частности, на фортепиано) не создает должных предпосылок для развития звуковысотного слуха у обучающихся музыке, если вообще не воздвигает известных препон на этом пути. Аргументация обычно такова: пианист опе-

рирует на клавиатуре своего инструмента «готовыми» интонациями, и это подчас притупляет у него различительную звуковысотную чувствительность; в то же время его коллега, исполнитель-струнник (или вокалист) вынужден постоянно отыскивать в ходе музицирования верную (точную) интонацию, что наикратчайшей дорогой ведет его к обострению-утончению чувства высоты звука.

Заметим, что вывод о *малой* или даже *недостаточной* эффективности «общения» с фортепиано для формирования звуковысотного слуха у обучающегося музыке представляется по меньшей мере сомнительным. Действительно, как соотнести его с теми хорошо известными педагогике и далеко не единичными фактами, когда люди, ограничившие в силу каких-либо обстоятельств свое музыкальное образование только стенами фортепианных классов, прогрессируют — причем весьма интенсивно и именно в результате пианистического обучения! — в музыкально-слуховом отношении, в частности достигают весьма обостренной чувствительности к различению высоты?

Вопрос о влиянии фортепианного обучения на слух учащегося «сложен и запутан», отмечал в свое время Б. В. Асафьев. Загипнотизированные тем бесспорным, бросающимся в глаза обстоятельством, что пианист имеет дело с точно фиксированной высотой звука, в то время как струннику или вокалисту еще предстоит «вытянуть» эту высоту с помощью некоего «слухового усилия», многие специалисты склонны едва ли не полностью игнорировать специфические преимущества и выгоды, которые несет с собой готовый строй (клавиатура) формирующемуся слуху учащегося-музыканта. Действительно, не создает ли хорошо настроенный рояль ту ясную, незамутненно чистую интонационную среду, в которой кристаллизуется чувство музыкальной высоты и которая сама по себе стимулирует рост слуховой культуры, благоприятствует ему? Только ли минусы таит в себе музицирование с опорой на готовые, заранее predetermined интонации? И разве не имеет существеннейшего значения для неустоявшегося слуха тот факт, что эти интонации практически свободны от детонирования (дистонирования), что они *всегда верны* в звуковысотном отношении независимо от действий играющего (разумеется, коль скоро он «движется» по нужным клавишам, что в конечном счете оказывается по силам едва ли не каждому учащемуся)? Думается, прав музыкант-теоретик А. Л. Островский, полагающий, что чистота интонирования есть не только результат воспитания, к которому надо стремиться, но также и одно из условий успешного слухового воспитания вообще.

Игра на расстроенном инструменте калечит слух учащегося. Это никем не оспаривается, эта истина известна и общепризнана. Но подчас забывается, что музицирование (естественно, не кратковременное, не эпизодичное) на точно настроенном фортепиано ведет к упрочению и развитию звуковысотного слуха. Это утверждение может быть подкреплено огромным числом ученических биографий, засвидетельствовано неопровержимыми фактами из настоящего и

прошлого фортепианных классов. Известны эти факты были еще Н. А. Римскому-Корсакову, который сделал из них совершенно логичный вывод: «Чувство или слух стройности (звуковысотный слух.— Г. Ц.) приобретается: 1) упражнениями на безусловно стройном фортепиано...» Эти упражнения, продолжает свою мысль Н. А. Римский-Корсаков, «вообще изощряют сами по себе» (разрядка моя.— Г. Ц.) слуховые способности музыканта, т. е. развивают и совершенствуют их в силу особых конструктивных свойств, присущих фортепиано как темперированному инструменту; причем безупречная чистота настройки рояля, вновь и вновь подчеркивает Н. А. Римский-Корсаков, «имеет важное значение в этом отношении».

Итак, кристаллизации и шлифовке звуковысотной стороны музыкального слуха содействует сам факт регулярного, достаточно продолжительного воздействия на ухо атмосферы интонационно чистых, точно выстроенных по темперированному ряду звукоотношений. Существуют, однако, и другие каналы, по которым осуществляется определенное воздействие на чувство высоты в процессе фортепианного музицирования. Один из них связан, сколь это ни кажется парадоксальным на первый взгляд, с вокальной моторикой играющего (движениями голосовых связок) и ее одновременным, «попутным» функционированием при пианистических действиях.

Из музыкально-исполнительского опыта хорошо известно, что многие инструменталисты, в их числе и пианисты, подпевают себе во время игры. Исследованиями ряда ученых (Л. В. Благоннадежина, Б. М. Теплов и др.) установлено, что эти подпевания (вокальные реакции), фигурируя в музыкальной практике как «универсальный факт» (Б. М. Теплов),— своеобразная форма проявления слуховых звуковысотных представлений. При этом мало сказать, что вокальная моторика прочно скреплена системой психофизиологических «уз» (связей) с музыкально-слуховыми представлениями, она является опорой, материальной поддержкой-подкреплением этих представлений; установлено, например, что с помощью движений голосового аппарата моделируется высота звуков. Так, Б. М. Теплов говорил об «очень тлубокой и интимной связи слуховых музыкальных представлений с вокальной моторикой». Аналогичным образом высказывалась и Л. В. Благоннадежина, апеллируя при этом, что особо примечательно в настоящем контексте, к пианистической среде: «Произвольное восстановление слухового представления часто связывается с мускульными переживаниями». Особенно часто тут имеет место связь с внутренним пением, причем о внутреннем пении как способе удержания и восстановления представления говорят и учащиеся-пианисты.

Функционирование вокальной моторики (подпевание), сопутствующее игре на фортепиано, иной раз непрерывно «аккомпанирующее» ей, нетрудно обнаружить как методом самонаблюдения, так и наблюдениями за другими. Внутренний голос пианиста активизируется при крещендо, при игре форте; особенно заметен он в моменты

экспрессивного напряжения, эмоционального подъема. В кульминационных фрагментах этот голос подчас явственно слышен и окружающим. В эпизодах, исполняющихся пиано, он стихает, порой как бы полностью умолкает. Однако чаще всего это иллюзорное, кажущееся «умолкание». «Возможны степени иннервации* и сокращения мышечного аппарата (речь идет о голосовом аппарате.— Г. Ц.), не доходящие со сознания субъекта и не воспринимаемые наблюдателем»,— справедливо отмечал С. И. Савшинский. Сказанное следует адресовать в первую очередь тем музыкантам,— их, правда, немного,— которые склонны полностью отрицать применительно к себе факт внутреннего подпевания при игре. Как известно, голосовые движения могут быть интериоризованы**, «свернуты», отодвинуты в область подсознания; мышечно-иннервационная система способна функционировать практически неуловимо для исполнителя. Проще говоря, вполне возможно подпевать при игре, не отдавая себе в этом отчета. «Из того факта, что человек не замечает двигательных моментов в своих музыкальных представлениях, еще не следует, что этих двигательных моментов на самом деле нет»,— резонно рассуждал Б. М. Теплов. Думается, можно с уверенностью утверждать, что вокальные реакции типа подпевания свойственны в той или иной форме, с той или иной очевидностью если не всем, то почти всем играющим на фортепиано и эмоционально переживающим этот процесс.

Здесь возможен вопрос: в какой мере голосовые проявления играющего на музыкальном инструменте — а они, как известно, внешне выражаются в гудении, сопении и т. д.— интонационно дифференцированы, и отражают ли они вообще точную высоту звуков? Представляет ли то, что мы называем подпеванием, действительно подпевание? Обратившись опять-таки к данным самонаблюдения и методу широкого опроса пианистов, нетрудно получить утвердительный ответ на поставленный вопрос. Двигательные отклики голосовых связок при игре на фортепиано являются в основе своей именно *подпеванием*, т. е. действием, вполне определенным, конкретным в звуковысотном отношении. Не случайно Е. Эфрусси, Л. В. Благоннадежина, Б. М. Теплов и другие исследователи говорят в данной связи о *вокальной* моторике, о внутреннем (хотя, как говорилось, проявляющемся иногда и внешне) *пении*, а отнюдь не о нейтральных в высотном отношении, «внемзыкальных» мускульных реакциях гортани человека. Бывает, что «слышен лишь хрип, сип, но весь голосовой и резонаторный аппарат приходит в состояние, соответствующее высоте искомого звука»,— говорит С. И. Савшинский.

Но что же вытекает из того факта, что пианисты, во всяком случае преобладающая, явно доминирующая их часть, сопровождают свою игру *подпеванием*? Это означает, что фортепианное

* И н н е р в а ц и я — снабжение какого-либо органа или ткани особыми элементами (клетками, нервными волокнами и т. д.), обеспечивающими связь этих органов с центральной нервной системой человека

** И н т е р и о р и з а ц и я (превращение во внутреннее) — процесс перехода от внешнего действия к действию внутреннему

исполнительство как процесс создает благоприятные условия для музыкально-слухового воспитания и развития. Пение — естественный путь формирования звуковысотного слуха; это общепризнано. Коль скоро же звуковысотный слух эффективно формируется в вокально-моторном процессе, — а игра на рояле, повторим, стимулирует интенсивное, хотя более или менее скрытое протекание этого процесса, пробуждает деятельность голосового аппарата, — фортепианное исполнительство по логике вещей должно быть причислено к действенным средствам музыкально-слухового развития.

Однако — и это принципиально существенно — суть вопроса не в одном лишь факте наличия вокально-моторных откликов при фортепианной игре. Нельзя не обратить внимания на то, *как, в каких условиях* они проявляются, дают о себе знать. Подпевая себе вс время исполнения, пианист, по существу, дублирует голосом основной рельеф фортепианного мелоса, «вокально движется» по единой с инструментом звуковысотной канве, очерченной ведущей тематической линией, мотивным узором и т. д. Иными словами, он напевает в *унисон* с роялем. В тех случаях, когда играющий не обладает достаточно сформированным слухом, это обстоятельство приобретает самое серьезное значение. Пение с опорой на звучание инструмента в условиях, позволяющих подравняться к точному звуковысотному эталону, создает оптимальные предпосылки для успешного решения слуховой проблемы¹.

Сказанное выше о формировании звуковысотного слуха в унисонном звучании голоса и фортепиано имеет отношение прежде всего к малоопытным музыкантам, пребывающим на начальных ступенях обучения (именно там прием унисона способен дать наибольший эффект). На более высоких ступенях, при относительно свободном и уверенном владении инструментом, перед учащимся фортепианного класса открываются новые возможности для совершенствования своего слуха, в том числе и звуковысотного. Значительная часть этих возможностей проистекает из того немаловажного обстоятельства, что пианист, достаточно умелый в своем искусстве, сплошь и рядом играет на ощупь, не глядя на руки.

Сошлемся в качестве иллюстрации на процесс прочитывания незнакомого нотного текста или его разбор². Обращаясь к новому, неизвестному ему материалу, проигрывая его за инструментом, музыкант вынужден в силу обстоятельств напрячь, полностью мобилизовать свои слуховые ресурсы: все ли ноты (их сочетания, комбинации и т. д.) им верно берутся, всё ли из играемого соответ-

¹ Однако нельзя не признать правоту преподавателей-пианистов, стремящихся пресечь у своих питомцев явно видимые окружающим симптомы двигательного слухового действия при игре. Сипение, гудение пианистов — все это, конечно, создает помехи для слушающих музыку, и помехи такого рода бывают иногда весьма чувствительны. Стремиться к тому, чтобы подпевания исполнителя были практически незаметны для стороннего наблюдателя («пой, но только про себя», — говорят некоторые педагоги), — таким, очевидно, должно быть методически правильное решение этого вопроса применительно к учащимся со слабо развитым слухом.

² Это не одно и то же, но в данном случае речь пойдет о том, что объединяет чтение и разбор, а не отличает эти способы знакомства с произведением.

ствуется авторскому тексту? Интенсивность, обостренность слухового контроля тем-то здесь и обусловлены, что чтение (разбор) предлагает игру вне зрительного охвата клавиатуры, т. е. только слух (глаза исполнителя прикованы к нотной записи) «отвечает» за точность воспроизведения текста, корректирует игровой процесс, подтверждает или отрицает правильность полученных на инструменте звукосочетаний. Нагрузка, которая приходится в данной ситуации на музыкальный слух, служит своеобразной, но весьма действенной тренировкой последнего. Не случайно специальные наблюдения показывают, что учащиеся-пианисты, быстро и складно читающие с листа, как правило, обладают хорошо развитым слухом (хотя, конечно, далеко не каждый из неумеющих читать ноты плохо слышит — нельзя сбрасывать со счетов и соответствующий навык, который можно иметь либо не иметь).

До сих пор речь шла о самопроизвольном, фактически не управляемом преподавателем процессе развития звуковысотного слуха ученика в ходе его занятий фортепианной игрой. Известно, однако, что данная способность в принципе поддается целенаправленному педагогическому воздействию и «может быть очень сильно увеличена путем специальных упражнений» (Б. М. Теплов). В арсенале преподавателя-пианиста насчитывается немало приемов и методов, способных дать эффективное улучшение звуковысотного слуха у учащихся различных возрастов. Назовем и систематизируем основные из них.

1. Воспроизведение голосом в начальный период обучения отдельных звуков, сыгранных педагогом (либо самим учащимся) на инструменте. Интонирование голосом небольших гаммообразных последовательностей, а также ступеней гармонических интервалов и аккордов, входящих в комплекс тренировочных упражнений начинающего пианиста. Пропевание коротких мелодических отрывков, заимствованных из прорабатываемого на уроке учебно-педагогического репертуара; транспонирование их в пределах доступного учащемуся диапазона. Так, в качестве конкретного примера можно указать на мелодический рисунок популярной пьесы детского репертуара «Во поле береза стояла» (русская народная песня). Практика преподавания показывает, что дети с удовольствием напевают мотив этой песни, что ведет — при условии регулярного использования этого метода работы — к заметному улучшению звуковысотного слуха у учащихся.

2. Произвольное дублирование голосом (пение вслух) инструментального мелоса в ходе музицирования за роялем. «Очень полезно, — пишет А. П. Щапов, — чтобы ученик пропевал или сольфеджировал мелодии пьес... во время игры». Напомним, например, тему знаменитой «Вольты» И.-С. Баха (из «Нотной тетради Анны Магдалены Бах»): петь эту тему, одновременно играя ее, действительно полезный метод развития слуха.

3. Пропевание одного из голосов двух-, трех- или четырехголосной фактуры с одновременным исполнением остальных на фортепиано. В качестве материала может быть использовано практиче-

ски любое произведение И.-С. Баха. Это превосходный, испытанный на деле метод развития звуковысотного слуха. Есть сведения, что, пользуясь этим методом, известный в прошлом профессор Петербургской консерватории Л. А. Саккети развил свой слух от плохого чуть ли не до абсолютного.

4. Небыстрое чтение с листа с одновременным определением на слух звуко сочетаний (интервалов, аккордов), возникающих на различных участках клавиатуры.

5. Чередование в ходе разучивания фортепианного произведения мелодических фраз, исполняемых вокально, с фразами, исполняемыми на инструменте. (Метод, который рекомендовал в свое время Г. Г. Нейгауз. «Два-три такта играйте, потом пойте, опять играйте, опять пойте и т. д.», — советовал он некоторым из учеников.)

6. Пропевание целиком, от начала до конца, основных, наиболее существенных тем и мотивных образований сочинения до непосредственного воплощения их на клавиатуре.

Таковы некоторые важнейшие приемы и способы развития звуковысотного слуха у учащихся фортепианных классов. Имеются и другие методы, но они большей частью являются производными от вышеперечисленных, их вариантами и разновидностями.

§ 4. МЕЛОДИЧЕСКИЙ СЛУХ

Из различных проявлений мелодического слуха внимание музыкантов-практиков наиболее часто привлекают те, которые связаны с чистотой интонирования, точностью восприятия и воспроизведения звуковысотных соотношений. Случается, к этим моментам полностью сводят, а подчас и исчерпывают ими само понятие мелодического слуха. Между тем это понятие, безусловно, более широко емко и многогранно.

По убеждению ряда авторитетных деятелей музыкального искусства, чистота интонирования, точность воссоздания музыкантом звуковысотного движения суть *элементарные* слуховые проявления. Более высокие из этих проявлений органично сопряжены с категориями художественного порядка, с тем, насколько глубоко и содержательно интонируется мелос как носитель определенного образно-поэтического смысла, насколько полно и убедительно раскрывается эмоционально-психологическая сущность одноголосно изложенной «музыкальной мысли». Иными словами, мелодический слух может и должен непосредственно сказываться в восприятии и воспроизведении мелодии «не просто как ряда звуков, а как ряда интервалов, передающих известное настроение и являющихся выражением известного содержания в определенной форме. Короче, можно сказать, что мелодический слух проявляется в восприятии (и воспроизведении. — Г. Ц.) мелодии именно как музыкальной мелодии, а не как ряда следующих друг за другом звуков» (Б. М. Теплов). Об этой важной для музыкальной деятельности стороне (функции) мелодического слуха и пойдет речь в дальнейшем; как раз она и приобретает основное значение в фортепианной педагогике и исполнительстве.

Кристаллизация и профессиональное уточнение мелодического

слуха (тракуемого в указанном выше аспекте) осуществляется в фортепианном обучении двояким образом, идет по двум основным направлениям. Одно из них прямо и непосредственно ведет к работе над музыкальной интонацией — этим важнейшим элементом звуковых образований. «...Интонация — первостепенной важности фактор: осмысление звучания, а не простое отклонение от нормы (чистая или нечистая подача звука). Без интонирования и вне интонирования музыки нет» (Б. В. Асафьев). Опыт передовой музыкальной педагогики свидетельствует, что мелодический слух интенсивно формируется в процессе эмоционального постижения-переживания «горизонтальной частицы» музыки — интонации, проникновения в ее экспрессивно-психологическую суть, а затем адекватного воспроизведения (голосом, на инструменте) «услышанного» в данной интонации. Можно сказать, что если отправной точкой мышления человека служит осознание слов-понятий, то мелодическое «звуковое мышление» берет свое начало от осознания интонации. Отсюда чем глубже и содержательнее интонационно-смысловые «проникновения» музыканта (и сопутствующие им исполнительские действия), тем гибче и совершеннее оказывается его мелодический слух, выше художественные качества последнего, и наоборот. Потому-то музыкально-исполнительские профессии, в которых художественному интонированию принадлежит одна из центральных ролей, создают особо благоприятные предпосылки для формирования и развития мелодического слуха.

Конкретизируя проблему интонирования применительно к фортепианно-исполнительскому искусству, нельзя обойти молчанием имя К. Н. Игумнова, выдающегося мастера одухотворенного «сказа» на рояле музыкальных интонаций. «Константин Николаевич... главным средством музыкального выражения считал интонацию. Именно на интонацию как ядро музыкального образа, как средство выявления психологического характера музыкальной речи и было направлено его внимание. Он прямо говорил, что «основным при изучении музыкального произведения считает интонацию», что от «умения передать интонационный смысл произведения» во многом зависит содержательность исполнения»¹.

Если говорить о «генетических» истоках формирования мелодического слуха в ходе интонирования музыки, то они восходят непосредственно к «произнесению» интервала. Каждая мелодия, как известно, представляет собой цепочку органично спаянных друг с другом интервалов — этих «наименьших интонационных комплексов» (Б. В. Асафьев), взаимоотношения внутри которых, будучи достаточно сложны при исполнении музыки, отнюдь не укладываются в рамки простого сопоставления двух разных по высоте звуков. Мелодический интервал в процессе разворачивания музыкального движения — это всегда та или иная степень напряжения, возникающая при преодолении некоего звукорасстояния. Экспрессивное исполнительское «произнесение» интервала, ощущение его

¹ Мильштейн Я. И. Исполнительские и педагогические принципы К. Н. Игумнова — В сб. Мастера советской пианистической школы М., 1954, с. 56

упругости, сопротивляемости, психологической «весомости» — необходимое условие эмоционально содержательного мелодического высказывания. И если общие перспективы развития мелодического слуха тесно связаны с проблемой интонации, с расшифровкой ее образно-поэтической сущности и воссозданием в адекватном исполнительском действии, то слуховое освоение интонации неизменно начинается с проникновения в выразительный смысл интервала. С. И. Савшинский был абсолютно прав, когда писал: «Мелодический рисунок и его интервалика должны быть пережиты пианистом (музыкантом-исполнителем вообще. — Г. Ц.). Если пианист с одинаковой легкостью «шагает» в мелодии на близкий или далекий интервал, если он равнодушен к тому, будет ли это консонирующий или диссонирующий интервал, остается он в пределах лада или же выводит за его пределы, то это означает, что пианист не слышит выразительности мелодии. И, конечно, такой пианист не сможет выразительно ее интонировать».

Осмысление-воплощение «продольных» интонационно-интервальных ячеек — музыкальных «слов» — составляет, как говорилось, один аспект проблемы воспитания мелодического слуха. Другой сводится к качественно своеобразному восприятию и воспроизведению мелодического *целого* — более или менее протяженных по горизонтали звуковых последований, структурно завершенных, пронизанных логикой постепенно раскрывающейся тематической идеи, представляющих собой нечто принципиально иное, нежели механическая сумма интонационно-интервальных звеньев. Способность проникать слухом далеко вперед по горизонтали, ощущать любой звуковой миг в его взаимосвязи с предыдущим и последующим, музыкально мыслить и действовать так, «чтобы малое вбиралось большим, большее — еще более значительным, чтобы частные задачи подчинялись центральному» (Л. А. Баренбойм), имеет самое непосредственное отношение к функциональным проявлениям мелодического слуха. По существу, уровень развития последнего и определяется уровнем развития рассматриваемой способности. «Продольное слышание» музыки — качество жизненно необходимое в исполнительском искусстве, а потому оно не может не развиваться, не совершенствоваться в условиях квалифицированно поставленного обучения¹. Для того чтобы фортепианная игра по-настоящему впечатляла, учил К. Н. Игумнов, необходимо уметь горизонтально мыслить, необходимо каждую интонацию рассматривать не в отдельности, как самодовлеющую, не смаковать ее, а иметь в виду ее функциональное значение, рассматривать ее в общей

¹ Исполнительское творчество больших артистов являет подчас примеры поразительного его совершенства. Так, описывая игру Антона Григорьевича Рубинштейна С. М. Майкапар рассказывал: «На меня лично всегда производила сильное впечатление необычайная ширина рубинштейновской фразировки.

Огромные построения фраз, при всей ясности входящих в их состав мотивов, мелодий и частей, объединялись Рубинштейном в одно большое неразрывное целое. <...>

Большое музыкальное произведение в его исполнении выливалось целиком, как одна цельная, неразрывно объединенная фраза колоссального объема» (М а й к а п а р С. М. Годы учения. М.— Л., 1938, с. 65).

связи и, исходя из этого, придавать ей тот или иной характер.

Практическая деятельность выдающихся мастеров фортепианно-педагогического искусства демонстрирует высокие образцы работы по развитию мелодического слуха у молодых музыкантов. Сошлемся в связи со сказанным на преподавательский опыт Л. Н. Оборина; в качестве иллюстрации может послужить здесь попытка описания некоторых моментов занятий в его классе¹. Разучивая со студентом соль-минорную балладу Ф. Шопена, Л. Н. Оборин добивался возможно большей психологической углубленности и соответственно декламационно-речевой экспрессии в «открывающем» первую тему интонационном обороте: *до — ре — фа-диез — си-бемоль — ля — соль*. «Тоньше, гибче, выразительнее интонировать... ощущать напряженность движения от звука к звуку... рельефнее прочерчивать мотивный контур...» — таковы были его основные требования в данном фрагменте. Предметом особой заботы Л. Н. Оборина была непосредственно примыкающая к начальному обороту интонация: *ре — до*. Поскольку подобного рода попевки (ниспадающие на тон либо полутон двузвучия — «вздохи») достаточно стереотипны, «истерты» от частого употребления, он был придирчиво строг к правдивости и искренности их исполнительского произнесения, доказывая играющему необходимость полного очищения от «коросты» привычных, «окостенелых» игровых штампов. («Главное — искренность *вчувствования* в этот интонационный ход, самое плохое здесь — это псевдовыразительность, так сказать, — выразительность по трафарету...») Добившись желаемого исполнения, Л. Н. Оборин просил сыграть вторую, третью фразу, затем — всю первую тему баллады от начала до конца: ведь интонационные обороты, над которыми шла работа, лишь части, некие «доли» протяженной (в 28 тактов) звуковой линии и теперь требовалось искусно вмонтировать их в единое мелодическое целое. («Не мельчить фразировку, — поучал он на этом этапе, — не выпячивать интонационные «молекулы», обязательно видеть всю тему, обозревать ее как бы с высоты...») Прислушиваясь к целостному исполнению темы, Л. Н. Оборин попутно указывал на важнейшие интонационные сопряжения-тяготения в музыкальном потоке, отмечал местные кульминационные вехи, помогал играющему «выстроить» основную, центральную кульминацию, и весь фрагмент шопеновской баллады обретал в конце концов архитектурную стройность, изящную соразмерность деталей и общего.

Аналогичным образом велась работа над фортепианным мелодом и в «учебной лаборатории» другого видного советского музыканта — Я. В. Флиера. Наблюдение за этой работой, анализ ее приводили к выводу, что любая выразительная деталь или нюанс, любая фраза или пассаж рассматривались на занятиях (Флиера) под тем углом зрения, как они выглядят в музыкальном контексте, как

¹ Данный материал, как и последующие экскурсии в педагогику Л. Н. Оборина, описание методов его работы, цитирование его высказываний и т. д., почерпнут из дневниковых записей автора настоящего пособия, которые велись им на протяжении пяти лет обучения (1949—1954) в классе выдающегося советского музыканта.

«вписываются» в него, насколько органично увязаны с тем, что было «до» и будет «после». Педагогика Л. Н. Оборина, Я. В. Флиера и других выдающихся преподавателей-пианистов ценна и полезна в данном случае тем, что давала образцы подлинно художественных методов развития мелодического слуха учащихся на фортепианных уроках.

Мелодический слух в значительной мере самопроизвольно организуется и совершенствуется в процессе работы над фортепианной кантиленой, при «вокализации» играющим на рояле инструментальных мелодических линий. Нельзя не заметить в этой связи, что исполнительские тенденции, выражающиеся, по образной терминологии Б. В. Асафьева, во «внедрении *bel canto* в инструментализм», «в поисках в инструментах выразительности и эмоционального тепла, свойственных человеческому голосу», в принципе характерны для ряда национальных пианистических школ, но, пожалуй, в первую очередь для русской пианистической школы. Певческое начало, «очеловечение» инструментального мелоса — одна из ярких национальных примет русской фортепианной литературы (П. И. Чайковский, С. В. Рахманинов), русского фортепианного исполнительства (братья А. Г. и Н. Г. Рубинштейны, С. В. Рахманинов, К. Н. Игумнов, Л. Н. Оборин и др.). Думается, есть все основания утверждать, что воспитание учащегося в русле этой художественно-исполнительской стилистики, в духе традиций отечественной пианистической культуры, по существу, представляет собой наиболее прямой и надежный путь при выработке мелодического слуха в фортепианном классе.

Именно этим путем шли Л. Н. Оборин, Я. В. Флиер и многие другие из их творческих единомышленников и коллег. Для Л. Н. Оборина — артиста и педагога — была характерна, например, «кантиленность» трактовки не только собственно мелодических узоров, но и большинства пассажей, «фигурационных» орнаментов (в произведениях Шопена, Шумана, Брамса, Чайковского, Рахманинова, Метнера и ряда других авторов), которые им (и последователями его школы) выразительно «пропевались» на клавиатуре рояля. Не составляло труда подметить те же черты и в пианизме Я. В. Флиера. И он приучал своих учеников — силой примера в первую очередь — интерпретировать в вокальной манере как мелос, так и многие иные элементы фортепианной фактуры, добиваясь на рояле звучаний, максимально приближенных к человеческому голосу.

Резюмируя сказанное, следует специально подчеркнуть, что совершенствование мелодического слуха, возведение его в новое качество обуславливается в конечном счете общей активизацией музыкально-слуховой деятельности учащегося, степенью ее напряженности, динамизма и инициативности при занятиях фортепианной игрой. Слуху пассивному, инертному не дано ни выразительно интонировать отдельные мотивные «слоги», ни «созерцать» единые и цельные, уходящие в дали звуковые пространства мелодических потоков. Сказанное особо касается пианистов. Суть в том, что сама конструкция их инструмента (быстро угасающий, тающий звук)

требует от играющего сильного, яркого, воссоздающего слухового воображения при исполнении мелодии, которую чаще всего следует представлять как бы спетую голосом. «Надо отчетливо «слышать», осознавать внутренним слухом вокально-декламационное воплощение этой темы — тогда и сыграна она будет соответствующим образом», — говорил Л. Н. Оборин, например, о побочной партии Второго фортепианного концерта С. В. Рахманинова. Аналогичные советы давались им и относительно исполнения многих других пьес либо отдельных фрагментов кантиленного склада.

Мелодический слух у учащегося фортепианного класса заметно улучшается в ходе исполнения кантиленной музыки различных жанров и стилей; он утончается, «окультуривается» в процессе художественной интерпретации разнохарактерных тематических идей. Повторим: чтобы гибко, напевно, эмоционально, содержательно проинтонировать мелодию, музыканту надо обладать чутким, отзывчивым мелодическим слухом (нельзя не обладать им!). Именно этим и предопределяется формирование-развитие последнего в музыкально-исполнительских профессиях.

Вместе с тем в распоряжении педагога-пианиста имеется ряд практических, действенных приемов и методов, помогающих в случае надобности укрепить мелодический слух учащегося, стимулировать его дальнейший качественный прогресс. К важнейшим из них могут быть отнесены следующие:

1. Проигрывание на инструменте мелодического рисунка пьесы отдельно от партии сопровождения; подчеркнуто выразительное интонирование одноголосного тематического последования. Так, Л. Н. Оборин советовал иногда проигрывать отдельно от сопровождения мелодии некоторых пьес Ф. Шопена, П. И. Чайковского, С. В. Рахманинова (например, тему знаменитой ре-мажорной прелюдии, соч. 23 Рахманинова). Это, с одной стороны, эффективный метод пианистической работы, с другой — отличный метод развития мелодического слуха.

2. Воспроизведение мелодии на фоне облегченного по фактуре, реконструированного в виде гармонической схемы аккомпанемента. «Я должен почувствовать в данном произведении прежде всего основную линию его и представить ее себе упрощенно, — делился опытом своей работы А. Б. Гольденвейзер. — Допустим, если имеется мелодия с сопровождением фигурации, надо сыграть эту мелодию на более простом гармоническом сопровождении, чтобы представить себе, как она должна звучать».

3. Исполнение на фортепиано отдельной партии аккомпанемента (звукового фона) с одновременным пропеванием мелодии голосом вслух; то же, но с пропеванием мелодии «про себя» — активным внутреннеслуховым переживанием-осмысливанием ее. Так можно петь, например, тему фа-минорного ноктюрна Шопена и многое другое.

4. Выпуклое, рельефное, укрупненное по звуку проигрывание мелодического рисунка; попутно — «подтекстовка» его облегченным по динамике (звучащим на пианиссимо) аккомпанементом. «Поболь-

ше упражняться в выделении мелодии», — советовал пианистам Н. К. Метнер. — «Давать красную нить мелодии». Одновременно — пристальное прослеживание тематической «эволюции» данного произведения, поступательного движения мелоса по горизонтали. Играть, как советует Б. В. Асафьев, «...требуя от слуха ежемоментного осознания «логики развертывания звучащего потока»... интонационного — смыслового — раскрытия музыки как живой речи».

5. Максимально детализированная работа над фразировкой музыкального произведения, тщательная звуковая «выделка» и «оттачивание» мелодической фразы. Это изощряет и «профессионализирует» мелодический слух, оказывает помощь в воспитании некоторых существенно важных его сторон.

§ 5. ПОЛИФОНИЧЕСКИЙ СЛУХ

Лишь тогда, когда каждый голос в своих повышениях и понижениях поет самостоятельно, самостоятельно дает свои акценты, самостоятельно декламирует, — лишь тогда начинает светиться душа рояля.

К. Мартинсен

Под полифоническим слухом понимается музыкальный слух в его проявлении по отношению к фактуре, образованной как минимум двумя голосами; в этом отличие полифонического слуха от мелодического, который, как ранее отмечалось, выявляет себя по отношению к одnogолосно изложенной мелодии. Воспитание полифонического слуха, или, другими словами, способности расчлененно, дифференцированно воспринимать (слышать) и воспроизводить в музыкально-исполнительском действии (игра на инструменте, дирижирование музыкальным коллективом и т. д.) несколько сочетающихся друг с другом в одновременном развитии звуковых линий, — один из важнейших и наиболее сложных разделов музыкального воспитания. Непосредственно примыкая к начальному периоду музыкального воспитания — периоду работы, протекающей в рамках одnogолосия, этап формирования и последующего развития-совершенствования полифонического слуха фактически вбирает в себя всю профессиональную биографию музыканта. Вряд ли надо специально доказывать, что без сколько-нибудь развитого полифонического слуха музыкальная деятельность как таковая совершенно невозможна.

Квалифицированно организованные занятия фортепианной игрой заключают в себе единственные в своем роде, можно сказать уникальные, возможности для формирования-развития полифонического слуха. Действительно, певцы, исполнители на духовых инструментах всегда стеснены в своей профессиональной деятельности рамками музыкального одnogолосия. Струнные смычковые инструменты в принципе способны оперировать в сфере многоголосия, однако их возможности здесь значительно более скромны, нежели у рояля, что, естественно, накладывает отпечаток и на их репертуар.

Именуя скрипку и виолончель «гомофонными инструментами», А. Б. Гольденвейзер вполне резонно замечал в данной связи, что, «хотя были попытки писать для них полифоническую музыку, вряд ли можно среди этих произведений назвать близкое к тому многоголосие, с которым имеет дело пианист».

Напротив, литература для фортепиано, в значительной своей части выявляя и «обыгрывая» специфические выразительно-технические свойства этого инструмента, почти везде и всюду полифонична (в широком смысле этого термина), основывается на самых различных видах и типах (их «сплавах», соединениях, комбинациях) музыкального многоголосия. Непосредственное, за клавиатурой рояля, художественно-эстетическое и аналитическое освоение этой литературы, сопровождаемое (что принципиально важно!) собственными исполнительскими действиями, и создает те особо выгодные условия для формирования-развития полифонического слуха, о которых было сказано выше.

Ранее отмечалось, что полифонический слух сказывается в способности дифференцированно воспринимать и оперировать в музыкально-исполнительском процессе несколькими самостоятельными, автономно развивающимися звуковыми линиями. Однако неверным было бы полагать, что «полифоническое ухо» тренируется лишь при соприкосновении музыканта с собственно полифоническими (в узком понятии) структурами. Практически оно оказывается необходимым всюду, где в фактурных образованиях наличествуют хотя бы два контрапунктирующих элемента. Так, исполнение мелодического рисунка на фоне простого одноголосного аккомпанемента — исполнение, требующее рельефного выделения главного (темы) и приглушения второстепенного (сопровождения), т. е. определенного расслоения звуковой окраски фортепианной ткани, контраста используемых цветовых «тонов», невозможно вне соответствующих функциональных проявлений полифонического слуха. Поскольку же фортепианной музыке свойственна чаще всего звуковая многоплановость, — в большинстве случаев она, по существу, «партитурна» (у Бетховена, Брамса, Дебюсси, Равеля, Рахманинова, Прокофьева и многих других), — задачи, которые приходится решать полифоническому слуху играющего, оказываются обычно значительно разнообразнее и сложнее, нежели в вышеприведенном элементарном примере (мелодия — одноголосный аккомпанемент).

Но, естественно, особенно высокие нагрузки приходятся на полифонический слух музыканта при обращении к *чистым* полифоническим формам. Необходимость надлежащим образом *услышать* полифонию, т. е. полностью воспринять, а затем воспроизвести на инструменте сложные звуковые единства, «высказанные» ансамблем мелодически развитых, контрастных по отношению друг к другу голосов, образующих в комплексе движения то согласные, то противоречивые, предъявляет совершенно особые требования к музыкальному слуху, к объему слухового внимания, его устойчивости, способности к концентрации и одновременно к его гибкости, подвижности, *распределемости* — этому важнейшему из

параметров, характеризующих *качество* полифонического слуха, уровень его профессиональной развитости. Поскольку интерпретация многоголосной музыки на рояле в значительной мере сводится к проблеме удержания в центре слухового сознания играющего одновременно нескольких звуковых линий (т. е. к проблеме распределенности), ясно, что сами исполнительские усилия музыканта (коль скоро они художественно осмысленны или, во всяком случае, стремятся стать таковыми), сама работа над полифонией в фортепианном классе и ведет наикратчайшим, естественным путем в направлении воспитания требуемых полифонических качеств музыкального слуха.

Фортепианная педагогика опытных специалистов дает отличные результаты в части формирования-развития полифонического слуха у учащихся-пианистов. Одна из главных заповедей этой педагогики — и здесь едино большинство ее представителей при всем различии их творческих индивидуальностей — сводится к следующему: играя на рояле, надлежит стремиться к тому, чтобы по возможности ярче оттенить, *высветить* отдельные элементы звуковых конструкций; не дать «слипнуться», «спутаться» нитям, из которых соткана музыкальная ткань. «Нельзя допускать, чтобы ученик слышал один лишь верхний голос, а все остальное смешивал в некий бескрасочный, аморфный звуковой комок, — говорил Л. Н. Оборин. — К сожалению, нередко именно так и происходит, и это характерный симптом так называемой невоспитанности музыкального уха. В подобных случаях очень полезно обратиться к произведениям линейного строения и, занимаясь с учеником, по возможности четче выявлять, акцентировать эту линейность. В идеале каждая «прожилка» в произведении, — будь то мотивная «верхушка», средние голоса или бас, — должна по-своему пульсировать, жить самостоятельной звуковой жизнью. Тогда слушатель, сосредоточившись при желании на чем-нибудь одном, всегда сможет обнаружить признаки этой жизни, что очень важно! Только в этом случае будут основания сказать, что пианист действительно все ясно, точно и *до конца* прослушивает в исполняемой им музыке, что его профессиональное слуховое воспитание доведено до надлежащего уровня».

Той же темы — умения *слышать полифонично* во время фортепианного музицирования (соответственно и действовать в исполнительском плане) — касался К. Н. Игумнов: «Если, например, в одной руке двухголосие, то мне важно, чтобы пальцы у меня ощущали два элемента, две задачи, два плана и выполняли их как бы в зависимости друг от друга». По словам Л. А. Баренбойма, Ф. М. Blumenфельд «настойчиво добивался от своих воспитанников вслушивания во все составные элементы музыкальной ткани. Гармония в ее разном фактурном изложении, полифония и отдельные подголоски, фортепианная «инструментовка» и регистровка — все эти взаимосвязанные элементы музыки, по мысли Blumenфельда... способствуют созданию художественного образа во всей его полноте и многоплановости».

Безусловно, положительное воздействие на полифонический

слух учащегося фортепианного класса способна оказать при умелом преподавании работа над одним из наиболее распространенных и ярких пианистических эффектов — звуковой перспективой. Собственно, сам факт достижения учащимся этого специфического эффекта — свидетельство определенного функционирования соответствующей слуховой способности: последняя в этом случае *не может* пребывать в бездействии, оставаться незатронутой. Что же касается звуковой перспективы, обуславливающей и стимулирующей «много-слойность» слуховых проникновений музыканта, то она как изобразительный прием имеет огромное значение в искусстве фортепианной звукописи. «Не только живописцы, но и мы, музыканты, вправе употреблять этот термин — «перспектива», ибо это подлинная реальность фортепианного исполнительства, — считал Я. В. Флиер. — Что-то в игре пианиста должно быть на переднем плане (чаще всего — мелодия), что-то образует фон, так сказать «линию горизонта», словно бы пребывающую вдали от слушателя... Тут мало хорошо вышколенных пальцев, тут нужен слух, слух, слух!» «Я очень люблю выражение «звуковая перспектива», — говорил К. Н. Игумнов. — Оно касается не только полифонии, но и гармонических сочетаний; оно полно для меня глубокого художественного смысла».

Ранее уже отмечалось, что наиболее высокой интенсивности слуховое развитие учащегося-пианиста достигает при соприкосновении с *чистой* полифонией. Мастера фортепианного преподавания, как правило, добиваются в этой ситуации отличных результатов. Общим знаменателем их педагогических усилий служит обычно выявление «личностных» выразительных особенностей и свойств каждого мелодического компонента полифонического целого, их художественная «расшифровка» при игре. Любой тематически развитой голос в полифоническом произведении — индивидуальность; подчеркнуть эту индивидуальность, не дать ей стусеваться, затеряться среди других — одна из главных целей пианиста, считали Л. Н. Оборин, Я. В. Флиер и другие авторитеты. «Когда играете соль, пусть вам кажется, что это ансамблевая музыка. Пусть каждый внутренний голос живет своей жизнью», — говорил замечательный австрийский пианист и педагог А. Шнабель.

Итак, поскольку художественно полноценная игра на рояле предполагает тонкую звуковую дифференциацию в музыкальных полотнах, расслоение их на передний и задний планы, достижение эффектов перспективы, индивидуальную очерченность голосов и т. д., само фортепианное обучение, коль скоро оно удовлетворяет определенным профессиональным критериям, каждодневно и целенаправленно ведет учащегося в направлении формирования, развития и совершенствования его полифонического слуха. Наряду с этим фортепианная педагогика накопила значительное количество методических приемов тренировочного характера, способных в ходе работы над полифонической музыкой ускорить и тонизировать этот процесс. Назовем наиболее эффективные из них:

1. Проигрывание поочередно и в отдельности каждого из голосов полифонического произведения; осмысление их мелодической само-

стоятельности.

2. Проигрывание отдельных пар голосов (сопрано — бас, сопрано — тенор, бас — тенор и т. д.); требование при этом прежнее: выявление индивидуальной мелодико-тематической характерности каждого голоса.

3. Совместное проигрывание на одном или двух инструментах (учитель — ученик, либо двое учеников) полифонического произведения по голосам, по парам голосов.

4. Пропевание вслух или про себя одного из голосов полифонического произведения, одновременно — игра остальных на фортепиано¹. Ф. М. Blumenfeld «рекомендовал, играя баховскую фугу, поочередно пропускать то бас, то тенор, то альт и восполнять эти голоса их выразительным пропеванием», — писал Л. А. Баренбойм.

5. Исполнение вокальным ансамблем (дуэтом, трио, квартетом...), составленным из учащихся фортепианного класса, всех голосов полифонического произведения. «Я хорошо помню, что мы пели по голосам все фуги Баха...» — вспоминал о годах своего учения известный музыкант, воспитанник Н. К. Метнера по классу фортепиано, А. Шацкес.

6. Проигрывание полифонического произведения с концентрацией внимания на каком-либо одном голосе, подчеркнуто экспрессивном исполнении его при намеренном затушевывании, приглушении остальных голосов (метод, рекомендовавший А. Б. Гольденвейзером, Г. Г. Нейгаузом и рядом других известных пианистов).

§ 6. ГАРМОНИЧЕСКИЙ СЛУХ

Изучи рано основные законы гармонии

Р Ш у м а н

Гармоническим слухом называют музыкальный слух в его проявлении по отношению к созвучиям — комплексам звуков различной высоты в их одновременном сочетании. Развитой гармонический слух, как и полифонический, — более высокий, по сравнению с мелодическим слухом, этап общей музыкально-слуховой эволюции учащегося. Нередко развитие гармонического слуха запаздывает во времени. «Гармонический слух в своем развитии может сильно отставать от мелодического слуха», — отмечал Б. М. Теплов. Действительно, учащиеся могут свободно обращаться с одnogолосием, но в то же время испытывать затруднения со слуховой ориентировкой в многоголосии гармонического склада. Это случается довольно часто в практической музыкальной педагогике, особенно на ее начальных ступенях. Примеры очевидной неразвитости гармонического слуха, как то: неспособность отличить консонирующее созвучие от диссонирующего, слуховое «безразличие» в отношении ладовых функций аккордов и обусловливаемых ими музыкальных сопряжений-тяготений, иной раз просто неразборчивость по части гармонического

¹ Этот метод весьма полезен также для развития звуковысотного слуха, в связи с чем он и упоминался ранее среди методических рекомендаций в параграфе «Звуковысотный слух»

чески правильных и гармонически неправильных (фальшивых) аккомпанементов,— здесь достаточно многочисленны. Опыт работы с подобными учащимися позволяет сделать вывод о том, что, как правило, гармонический слух не формируется сам по себе, а требует соответствующей работы педагога.

Это успешно осуществляется в ходе фортепианных занятий. Выше говорилось, что уже сама возможность непосредственно, собственноручно воспроизводить многоголосие, конструировать на клавиатуре многоэлементную аккордную вертикаль свидетельствует об особой выгодности условий, в которых происходит развитие музыкального слуха обучающегося игре на фортепиано. Что же касается возможностей фортепиано в отношении воспроизведения многосоставных, вертикально расположенных звуко сочетаний, то они практически неисчерпаемы: учтем в данной связи и богатейшие ресурсы педализации, позволяющие пианисту выходить за пределы десятизвучий, доступных пальцам его руки, и растягивать вдоль клавиатуры на обширные расстояния созвучия самых сложных структур.

Каким же представляется механизм формирования-развития гармонического слуха в процессе обучения фортепианной игре? Согласно концепции известного музыканта-теоретика Ю. Н. Тюлина, которая в настоящее время разделяется многими музыковедами, «в гармоническом восприятии наличествуют два момента: 1) восприятие ладовых функций аккордов и 2) восприятие самого характера звучания вертикали». Речь идет здесь, иными словами, о двух сторонах одного понятия «гармонический слух». Обратимся вначале к аккордовой вертикали как таковой и соответственно к адекватной стороне гармонического слуха.

Исходя из того, что основные, «фундаментальные» формулы аккордики самым широким образом представлены в фортепианном репертуаре (особенно в классическом, так как в XIX—XX веках аккорд все более индивидуализируется), есть все основания утверждать, что изучение этого репертуара и ведет к усвоению, ассимиляции слуховым сознанием учащегося-пианиста всех важнейших типов и разновидностей аккордовых структур. Учтем при этом специфику работы над фортепианным репертуаром: с ним не только знакомятся, его обычно более или менее прочно осваивают: разучиваемое произведение многократно, в течение длительного времени повторяют. Последний факт немаловажен. Из психолого-педагогических исследований известно, что определенным образом организованное повторение ведет к образованию *представлений*. Исполнительское освоение фортепианного произведения, выражающееся в многократном воспроизведении (повторении) его, суть оседание и закрепление в слуховом сознании учащегося заключенных в этом произведении аккордовых формул. Так формируются в фортепианном классе представления тех или иных гармонических созвучий, в конечном счете гармонический слух. В слуховое сознание музыканта, высказывается по данному вопросу психолог В. Леви, «западают, естественно, наиболее часто повторяющиеся

звукоотношения, и в мозгу образовывается внутренняя, не обязательно осознаваемая система правил, их связывающая...». Не случайно опытный пианист знает на слух огромное количество аккордовых формул, мгновенно ориентируется в них, воспринимает их симультанно*. Мы сразу схватываем характер аккорда, узнаем, так сказать, его «физиономию», писала известная венгерская исследовательница М. Варро. Естественно, что количество знакомых пианисту аккордовых «физиономий» прямо пропорционально его исполнительскому и слуховому опыту, объему его репертуара, количеству практически «переработанного» им гармонического материала. Разумеется, не только количеству, но и *качеству*.

В принципе так же обстоит дело и с другой стороной гармонического слуха — той, что связана с восприятием и представлением ладогармонических функций созвучий: и она интенсивно развивается в процессе фортепианного обучения. В данном случае действуют те же вышеназванные факторы: многообразие гармонических явлений, представленных в фортепианном репертуаре, и многократность их воссоздания (повторяемость) в ходе разучивания учебно-педагогических программ. Пристальное «всматривание» в те или иные ладофункциональные связи, соединения, последования и т. д. (а это как раз и характерно для углубленной работы пианиста) в процессе *длительных* контактов с произведением «просвещает» и «окультуривает» гармоническое ухо музыканта, воспитывает на конкретном материале специфическое чувство ладофункциональной взаимосвязи созвучий, внедряет в слуховое сознание обучающегося важнейшие ладофункциональные закономерности. Причем высказывавшийся ранее тезис: чем обширнее и стилистически многообразнее проработанный учащимся-пианистом материал, тем соответственно больше им познано и усвоено в сфере гармонии, — полностью сохраняет свое значение, естественно, и применительно к данной стороне гармонического слуха.

В музыкально-педагогическом обиходе нередко констатируется тот факт, что гармонический слух учащегося-пианиста оказывается на поверку более развитым, более зрелым в профессиональном отношении, нежели гармонический слух занимающегося в классе вокала либо игры на струнных или духовых инструментах. Видимо речь здесь может и должна идти не только о личностных качествах того или иного индивида, но и о специфике деятельности (в данном случае фортепианного музицирования), накладывающей отпечаток на формирование-развитие соответствующей слуховой способности. Именно такой точки зрения придерживался, в частности, Н. А. Римский-Корсаков, подчеркивавший приоритет фортепианного обучения именно в связи с проблемой гармонического слуха: «Знание законов тональностей и интервалов... угадывание аккордов и голосоведения получается музыкальным талантом при обучении игре на фортепиано, в детстве. ...Одного намека со стороны его учителя музыки, т. е. фортепианной игры, уже достаточно, чтобы привести в голове его

* С и м у л ь т а н н о — одновременно

в полный порядок знания... почерпаемые им бессознательно из простых упражнений над разучиванием пьес, этюдов и в чтении нот».

Наконец, следует указать еще на одну особенность фортепианного исполнительства, благоприятствующую становлению и упрочению гармонического слуха в обучении музыке. Акцент в данном случае смещается с первой части понятия — «фортепианное», на вторую — «исполнительство». Суть в следующем: интерпретируя музыкальное произведение, учащийся-пианист не просто соприкасается, «входит в контакт» с неким комплексом гармонических явлений — он непосредственно переживает эти явления, художественно-экспрессивно, «исполнительски» реагирует на них, что способствует более полной ассимиляции, усвояемости их слуховым сознанием. Чувственное, эмоциональное переживание оказывает положительное влияние на кору больших полушарий, «выступая в качестве источника их силы» (И. П. Павлов), дает то подкрепление, которое способствует прочности выработки соответствующих условнорефлекторных связей в сфере гармонических слуховых представлений, ибо качество представлений зависит от эмоционального состояния: чем сильнее связанные с этими представлениями эмоции, тем представления бывают полнее, ярче. Так, аккордовая вертикаль в произведении, разучиваемом учащимся-пианистом, это не только и не столько познаваемая слухом соответствующая звуковая структура, абстрактная гармоническая данность, но прежде всего эстетическое переживание-осмысление ее красочной функции, эстетический отклик на своеобразие ее «фонизма». Воплощая на клавиатуре аккордовые, тональные последования и т. д., тот же учащийся эмоционально, *чувственно* реагирует на ладогармоническую функциональность как выразительницу определенного образно-поэтического смысла, что облегчает ее закрепление в слуховом опыте. В этом специфическая и важная черта гармонического слухового воспитания в классах обучения исполнительским профессиям, отличающая его от гармонического слухового воспитания посредством дидактических, музыкально-технических упражнений.

Достижение возможно большей глубины и содержательности эмоциональных реакций на гармонические явления — центр сосредоточения слухо-воспитательных усилий высококлассной фортепианной педагогики. Ее кредо: учащийся должен в полной мере почувствовать экспрессивную сущность гармонических метаморфоз, осознать их внутренний музыкально-эмоциональный смысл, активно «пережить» гармонию. Главное для музыканта-исполнителя, пишет Л. Маккиннон, «понимать смысл» аккордов: «гармония дает так много для понимания музыкальных связей, что, не зная ее, студент (исполнитель) попадает в крайне затруднительное положение». Именно эта позиция и определяет направление работы мастеров фортепианного преподавания над улучшением художественной стороны в исполнительстве их учеников. «Чем глубже пианист проникает в гармонический «подтекст» сочинения, — говорил Л. Н. Оберин, — тем интереснее, психологически углубленнее его исполнение. К сожалению, малоопытные музыканты мыслят обычно гармонич-

чески поверхностно. Все внимание устремляется, скажем, на мелодию (сыграть бы выразительнее...), а существеннейшие гармонические «ходы — сдвиги» в развитии музыки выполняются формально, чуть ли не мимоходом, безынициативно с точки зрения исполнительской экспрессии. Еще один типовой недостаток: учащийся «проскакивает» при работе над произведением мимо массы гармонических тонкостей, красочно-живописных деталей. Естественно, это во многом обедняет, обескровливает его игру. Педагог в этих случаях обязан открыть глаза своему воспитаннику на гармонические красоты музыки, которую тот изучает, добиваться, чтобы они были по-настоящему поняты, оценены, пережиты».

Следует заметить в связи с рассматриваемой проблемой, что работа над гармоническим материалом при разучивании фортепианного произведения — двуединое действо, проистекающее как бы в двух основных плоскостях, в «продольном» и «поперечном» сечении.

С одной стороны, гармонические явления постигаются учащимся-пианистом процессуально, в развитии, в динамике выстраивания целостной музыкальной концепции. «Мне важно, чтобы студент почувствовал закономерность гармонического движения, осознал логику модуляций, чередование тональностей и т. д., — говорил Л. Н. Оборин. — Для этого полезно бывает представить себе, а может быть, и поиграть произведение в виде «сжатых» гармонических формул. Это позволяет лучше ощутить внутреннее сцепление гармоний, их органическую смысловую взаимосвязь». То же советовал и Г. Г. Нейгауз: «Вообще рекомендую всегда учащимся... ясно понять и проиграть гармонический скелет любого музыкального сочинения... Это чрезвычайно помогает понять до конца его гармоническую структуру...»

С другой стороны, фортепианная педагогика при необходимости фиксирует внимание обучающегося на гармонической «единичности», ее фонической специфике, индивидуальной красочно-живописной характерности. В интересах развития гармонического слуха музыканта, пишет Л. А. Баренбойм, необходимо настойчиво и упорно с детских лет развивать целостное ощущение музыкальной вертикали. «Стараться вслушиваться в совокупность всех голосов — всей вертикальной линии!» — призывал играющих на фортепиано Н. К. Метнер.

Итак, фортепианное исполнение, расшифровывающее внутренний смысл гармонии, ее интеллектуально-психологическую значимость, раскрывающее гармоническое «действие» как процесс и одновременно выявляющее выразительные функции отдельных гармонических фаз, короче, исполнение художественное невозможно вне активных проявлений соответствующих сторон музыкального слуха. Отсюда явствует: путь к художественному воплощению произведения пианистическая работа над ним есть в то же время путь развития утончения гармонического слуха учащегося фортепианного класса.

В ходе занятий на рояле может быть применен комплекс специальных приемов, умелое использование которых улучшит испол-

нение и параллельно активизирует собственно гармоническое мышление играющего. Перечислим некоторые из этих приемов, прошедших апробацию в практике ряда мастеров пианизма:

1. Проигрывание музыкального произведения в замедленном темпе, сопровождающееся напряженным, интенсивным вслушиванием во все гармонические модификации, чередования-смены звуковых структур. Полезен попутный гармонический анализ материала, на чем настаивали и настаивают многие музыкальные авторитеты. Н. Г. Рубинштейн, например, по воспоминаниям Н. Д. Кашкина, «требовал от учащихся понимания склада композиций, ее модуляционного плана, мелодического и гармонического содержания и т. д., выводя из такого анализа фразировку, динамические оттенки, педализацию и вообще все то, что относится к исполнению».

2. Извлечение из произведения гармонических экстрактов («спрессованных гармоний») и последовательное, «цепочечное» проигрывание их на клавиатуре (метод, рекомендовавший Л. Н. Обориным и Г. Г. Нейгаузом).

3. Арпеджированное исполнение на инструменте новых для учащегося либо относительно сложных для него аккордовых образований. Метод дробления звуковых комплексов, упрощая и облегчая усвоение их слуховым сознанием, способствует тому, что в дальнейшей музыкальной деятельности те же комплексы без труда воспринимаются учащимся и в симультанной форме. К. Мартинсен в этой связи советует: «...пусть ученик возьмет сперва аккорд, медленно арпеджируя его, но так, чтобы каждый звук в отдельности образовывался звукотворческой волей; затем пусть постепенно ускоряет акты звуковой воли, пока, наконец, звуки не сольются. Если для этого предоставить ученику достаточно времени, то он наверняка дойдет до того, чтобы действительно *хотеть* (звучания) *одновременно* взятых аккордов во всем их составе (осознавать слухом их структуру.— Г. Ц.), а не только механически хватать таковые».

4. Варьирование, видоизменение фактурного убранства в разучиваемом произведении при сохранении в неприкосновенности его гармонической основы¹.

5. Наконец, едва ли не наиболее сильнодействующим средством формирования-развития гармонического слуха является подбор гармонического сопровождения к различным мелодиям, что может иметь место как специальный слухо-воспитательный прием в большинстве стадий обучения пианиста. (Небезынтересно заметить, что

¹ Представление об этом методе работы дают следующие строки воспоминаний Л. А. Баренбойма о Ф. М. Блуменфельде: «Ученики обязаны были так «запоминать слухом» гармонизацию, чтобы суметь, если в этом встретится необходимость, с достаточной легкостью сыграть без нот, опираясь лишь на слуховую память, отрывки из разучиваемой пьесы в другой гармонической фактуре: скажем, «сомкнуть» гармоническую фигурацию в аккорды (такое изложение дает обычно рельефное представление о гармоническом плане!) или, наоборот, аккордовые последовательности сыграть в виде гармонической фигурации; изменить расположение аккордов на клавиатуре; перенести мелодию, допустим, из правой руки в левую, а гармонизацию из левой в правую и т. д.» (Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. Л., 1969, с. 106—107).

в некоторых авторитетных учебных заведениях, например в парижской «Высшей музыкальной школе», пианист по завершении учебы обязан продемонстрировать умение сыграть с листа цифрованный бас, а также гармонизовать за фортепиано заданную мелодию.)

§ 7. ТЕМБРО-ДИНАМИЧЕСКИЙ СЛУХ

Посредством постоянного вслушивания вырабатывается понимание красоты звука, тончайших оттенков исполнения.

В Гизекинг

Музыкант-исполнитель практически не волен менять высотную сторону музыки; что касается пианиста, то для него высота всегда точно predetermined фиксированным звукорядом его инструмента. Несомненно, большими возможностями располагает исполнитель в отношении ритмической интерпретации музыкального материала (рубато, агогика...); до известных пределов простирается его творческая инициатива и в выборе темпа. Однако наиболее значительны музыкально-исполнительские возможности в области тембро-динамических звукохарактеристик. Варьируя тембро-динамическую расцветку музыкальной ткани, черпая из того многообразия красок, которым располагает сокровищница инструментальной звуковой колористики, музыкант-исполнитель обращается, по сути дела, к одному из важнейших и сильнодействующих выразительных средств, имеющихся в его распоряжении. В той или иной мере это относится к представителям всех музыкально-исполнительских профессий, но едва ли не в первую очередь к пианистам.

Фортепиано — инструмент богатейшего тембро-динамического потенциала. Колоссальные ресурсы громкостной динамики, огромный диапазон (около 90 клавиш), педали, позволяющие создавать разнообразные живописно-колористические эффекты, — все это дает основание говорить, и без преувеличения, о kaleidoscopically многоцветной звучности современного рояля. По мнению К. Мартинсена, мнению, далеко не единичному, «красочная палитра пианиста... богаче палитры любого другого музыкального инструмента...». Известны слова А. Г. Рубинштейна, адресованные молодым пианистам: «Вы думаете, что рояль — это один инструмент, а это сто инструментов». Ф. Бузони подчеркивал, что рояль — «великолепный актер»: ему дано имитировать голос любого музыкального инструмента, подражать любой звучности. По К. Черни, на фортепиано возможно получить *сто* различных тембро-динамических градаций; его «оппоненты» (Ф. М. Блуменфельд, А. Шнабель, В. Гизекинг) возражали лишь в том отношении, что рояль способен не на *сто*, а на «*неисчислимо* множество» тембро-динамических нюансов¹.

¹ Поскольку чем выше исполнительское мастерство пианиста, тем обширнее его живописно-изобразительные возможности, — а совершенствование мастерства игры в принципе границ не имеет, — правота, строго говоря, на стороне тех, кто оспаривает «цифру» К. Черни. Хотя, разумеется, не в ней дело.

Справедливость требует заметить, что пианист (в отличие, скажем, от вокалиста или скрипача) не волен повлиять на *уже взятый* звук, изменить его в сторону усиления или ослабления. Однако хорошо известно, как писал болгарский методист-педагог А. Стоянов, что «если у пианиста нет власти над отдельным звуком (уже взятым.— Г. Ц.), то он располагает неограниченными возможностями для звуковых оттенков как по горизонтали, так и по вертикали. Даже два звука — один, следующий за другим, или один над другим — могут появиться в различных динамических соотношениях».

Музыкальный слух в его проявлении по отношению к тембру и динамике называют тембро-динамическим слухом. Тембро-динамический слух — одна из высших форм функционирования музыкального слуха, ибо сама его природа предполагает здесь измерение категориями художественно-эстетического порядка. Тембро-динамический слух важен во всех видах музыкальной практики (начиная со слушания музыки), но особенно велика и ответственна его роль в музыкальном исполнительстве. Можно считать несомненным, что культура музыкального мышления исполнителя, профессиональная *классность* этого мышления далеко не в последнюю очередь определяются мерой развитости тембро-динамического слуха, специфической обостренностью последнего. Чем тоньше слышит музыкант переливы нюансов в звуковом спектре, чем изощреннее его способность внутрислухового представления оттенков, звуковых градаций, тем, соответственно, совершеннее оказывается его игра. И наоборот, чем интереснее, богаче, разнообразнее по краскам исполнение музыканта, тем больше доказательств (причем наиболее веских!) в пользу развитости его тембро-динамического слуха.

Будучи необходимой предпосылкой музыкально-исполнительской деятельности, тембро-динамический слух создается в процессе обучения этой деятельности. Ранее уже обращалось внимание на широту живописно-колористических возможностей фортепианного инструментария; ими-то и определяются потенции фортепианной педагогики в отношении выработки тембро-динамического слуха у обучающихся музыке. Интерпретация большинства произведений фортепианного репертуара (прежде всего романтического, не говоря уже о музыке, создававшейся на рубеже XIX—XX веков в России, Франции и некоторых других странах) требует тонко дифференцированной нюансировки, искусной распределяемости красок, владения многочисленными и сложными секретами пианистической звукописи. В постановке, слуховом осознании и исполнительской реализации всех этих задач и осуществляется развитие соответствующих сторон музыкального слуха. «Мне важно, чтобы ученик, какую бы музыку он ни исполнял, слышал фортепиано т е м б р о в о,— говорил Л. Н. Оборин.— Звук рояля может быть бесконечно разнообразным — теплым или холодным, мягким или острым, светлым или темным, ярким или матовым и т. д. Все это надо исполнительски «прочувствовать». Иначе игра пианиста рискует оказаться бедной, бескрасочной. Хуже всего, когда учащийся однообразен в своем звуке — пусть даже это будет сам по

себе и красивый звук. «Красивое» однообразие, на мой взгляд, не перестает быть тем же однообразием... Что касается преподавателя, то его главная задача — определить, конкретизировать художественные требования к звуку. Разумеется, чем более тонкими, даже рафинированными будут становиться со временем эти звуковые задания, тем полезнее это будет для молодого музыканта».

Тембро-динамический слух учащегося, точнее, его тембро-динамическое слуховое изображение, — поскольку в фортепианном классе речь всегда идет об интерпретации, об образно-живописной *задумке* исполнителя, — поддается различным формам воздействия со стороны преподавателя. Одним из наиболее эффективных средств в данном случае является слово педагога, словесная характеристика (объяснение) краски, тембра, колорита. Известно, что тембро-динамические градации не поддаются точным количественным измерениям. Если громкостная динамика еще позволяет оперировать — и то весьма приблизительно — количественными признаками (более громко, менее громко...), то тембр как таковой может быть только «р а с с к а з а н» (не считая иллюстрации его путем показа на музыкальном инструменте), выявлен через описание, через уподобление внемusикальным явлениям и понятиям¹. Мастера музыкальной педагогики проявляют подчас неиссякаемую творческую находчивость и фантазию, живописуя с помощью слова сложные звуковые модификации в произведениях, прорабатываемых ими с учащимися. Их словесные характеристики действительно помогают «понять, почувствовать, вникнуть и углубиться в (музыкальное) творение...» (А. Г. Рубинштейн). Яркая метафора, образная ассоциация, меткое сравнение, найденное педагогом, способствуют утончению тембро-динамического слышания музыки учащимся, оплодотворяют его слуховое воображение. Неожиданными и образными эпитетами, остроумными сравнениями, эффектными метафорами была пересыпана речь Я. В. Флиера: «Играй, пожалуйста, в этом месте абсолютно пустыми пальцами» (об эпизоде, который должен быть исполнен *leggierissimo*). Или: «Тут хотелось бы немного больше масла в мелодии» (указание ученику, у которого суховато и блекло звучит кантилена). Богат и красочен был язык Л. Н. Оборина. Среди его излюбленных педагогических приемов был следующий: учащемуся предлагалось мысленно «оркестровать» фортепианную фактуру, представить себе специфическое звучание того или иного оркестрового инструмента. Таким путем, считал Л. Н. Оборин, достигается особая заостренность, конкретность тембро-динамических ощущений молодого пианиста. «Вообрази здесь пение скрипок... А тут надо играть ярко, блестяще — так, как это было бы сыграно тромбоном. ...Литавры, литавры, не слышу литавр!» (О басах в бетховенской

¹ Небезынтересно вспомнить что Б. М. Теплов выделяет три основные группы признаков, «особенно часто используемые для характеристики тембров: 1) светлотные характеристики: светлый, темный, блестящий, матовый и т. п.; 2) осязательные характеристики: мягкий, шероховатый, острый, сухой и т. п.; 3) пространственно-объемные характеристики: полный, пустой, широкий, массивный и т. п.» (Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961, с. 76).

сонате.) Таковы некоторые выдержки из «стенограмм» оборинских уроков.

Разумеется, пребывая в пределах одной тембровой специфики (в данном случае фортепианной), музыкант с известной долей относительности может чередовать на своем инструменте «дымчатые» звуковые колориты — со «звончатыми», «серебристо-переливчатые» — с «сумеречно-затемненными»; весьма условны, конечно, его усилия сыграть, «как на скрипке», попытки имитации тромбона, литавр и т. д. Однако это обстоятельство отнюдь не помеха в выработке тембровых, красочно-колористических качеств музыкального слуха. Скорее наоборот: «сопротивление материала» неизбежно делает более интенсивными, напряженными, а потому и более плодотворными усилия, способствующие развитию данной способности.

Опыт свидетельствует, что главное заключено здесь во внутренне-слуховой установке играющего, его исполнительском «хочу», его ориентации, нацеленности на ту или иную тембровую краску, колорит, живописно-изобразительную характеристику. Девиз: «как если бы это было возможно», становится для музыканта своеобразным стимулом, активизирующим тембро-динамический поиск, существенно расширяющим диапазон его действия. Пусть, к примеру, пианист стремится иной раз к иллюзорным эффектам — в попытках достичь их, с максимальной «похожестью» отразить и воплотить их на инструменте он наилучшим образом упражняет свой тембро-динамический слух, изоцряя и оттачивая его. Иными словами, в погоне за *недостижимым* он очень много *достигает*. Кажущаяся парадоксальность этого явления проистекает из счастливой способности нашего слуха как бы подниматься над звуковой реальностью, абстрагироваться по мере необходимости от технических несовершенств музыкального инструментария, подчас переживать то, чего в музыкальной действительности не существует. Именно так, скажем, обстоит дело с фортепианным легато: слух с готовностью воспринимает линию, явственно ощущает ее; по существу же, пальцы пианиста создают не более чем «точечный» звуковой абрис, некое подобие пунктира, обнаруживающего себя тем отчетливее, чем медленнее темп игры (ибо звук фортепиано, как известно, начинает угасать тотчас же после взятия).

Итак, тембро-динамический слух, получая импульсы со стороны живописно-образного воображения и фантазии музыканта, кристаллизуется и совершенствуется через стремление к воплощению в жизнь определенных художественно-изобразительных замыслов и идей.

В случаях, когда фортепианной педагогике приходится сталкиваться с явной неразвитостью тембро-динамического слуха (либо его инертностью, апатией), методически целесообразен следующий прием: проигрывание учащимся разучиваемого произведения с увеличенной нюансировкой, специально акцентированной «выделкой» мельчайших звуковых оттенков. Так поступали (и советовали поступать) в затруднительных педагогических ситуациях Т. О. Лешетицкий и его воспитанница А. Н. Есипова; так работал с некото-

рыми учениками Г. Г. Нейгауз и ряд других педагогов. Метод занятий, основанный на предельно детализированном, скрупулезном выявлении тембро-динамических градаций в музыкальном произведении, способен оказаться, впрочем, полезным не только для учащихся, отстающих в слуховом отношении; в той или иной дозировке он может быть рекомендован всем играющим на фортепиано. «Побольше тонкой художественной работы», — советовал пианистам Н. К. Метнер. — «Побольше играть с оттенками Упражняться в слуховом погружении. Искать тончайших нюансов». И в качестве обобщающего положения — тезис явно резюмирующего характера: «Слухом вытягивать желаемую звучность».

§ 8. ВНУТРЕННИЙ СЛУХ (МУЗЫКАЛЬНО-СЛУХОВЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ)

В нашем воображении вырисовывается звуковая картина. Она действует на соответственные доли мозга, возбуждает их сообразно своей яркости, а затем это возбуждение передается двигательным нервным центрам, занятым в музыкальной работе. Таков путь превращения исполнителем своего музыкального замысла в звуковую реальность. Следовательно, при разучивании нового произведения настоятельно необходимо, чтобы в уме сложилась совершенно ясная звуковая картина.

И Гофман

По вопросу о музыкально-слуховых представлениях, которые в большинстве музыковедческих исследований отождествляются обычно с понятием внутреннего слуха, существуют достаточно разноречивые на первый взгляд высказывания и мнения. Одни специалисты трактуют их как способность воссоздавать в слуховом представлении («умозрительно») ранее воспринятые звуковые сочетания и комбинации (Е. Эфрусси, И. Т. Назаров). Другие (Б. М. Теплов и его последователи), разрабатывая и конкретизируя понятие внутреннего слуха, акцентируют ту его сторону, которая связана с произвольностью в оперировании соответствующими представлениями: «Внутренний слух мы должны.. определить не просто как способность представлять себе звуки, а как способность произвольно оперировать музыкальными слуховыми представлениями» (Б. М. Теплов). Наконец, третьи (С. И. Савшинский, А. Л. Островский, В. А. Серединская и др.) полагают функцией внутреннего слуха (наряду с представлением музыкальных явлений, «воспринятых ранее») также и способность представления «новых, еще неизвестных музыкальных явлений», которые оказываются продуктами «творческой переработки некогда воспринятых». На сходных позициях стоит, в частности, и известный психолог С. Л. Рубинштейн, считающий, что «музыкальный слух в широком смысле слова выходит собственно не только за пределы ощущения, но и за пределы восприятия. Музыкальный слух, понимаемый как способность воспринимать и представлять му-

зыкальные образы, неразрывно связан с образами памяти и воображения» (разрядка моя.— Г. Ц.).

Следует подчеркнуть, что вышеприведенные положения, при всей их видимой самостоятельности и даже некоторой обособленности, разнятся лишь постольку, поскольку отражают и характеризуют различные этапы (стадии) формирования-развития внутреннего слуха. Так, классификация рассматриваемой способности Е. Эфрусси или И. Т. Назаровым, включающая в свои рамки как первичные образы памяти, так и собственно представления (т. е. представления, отделенные некоторым промежутком времени от восприятия), имеет в виду одну из начальных, нижних ступеней становления внутреннего слуха. Интерпретация той же способности Б. М. Тепловым, базирующаяся на постулате об обязательности свободного, *произвольного* оперирования музыкально-слуховыми представлениями, отражает характерные черты следующей, более высокой ступени этого становления и развития. Наконец, определения, где в понятие внутреннего слуха включаются моменты, связанные с деятельностью *воображения*, где музыкально-слуховые представления рассматриваются как своего рода производное от творческой переработки соответствующих восприятий, отталкиваются от специфических особенностей, свойственных высшим ступеням развития данной способности.

Итак, внутренний слух — способность эволюционирующая, совершенствующаяся в соответствующей деятельности, прогрессирующая в своем становлении от низших форм к высшим (причем этот процесс, беря начало на определенных ступенях формирования музыкально-слухового сознания, фактически не прекращается на протяжении всей профессиональной деятельности музыканта). Развитие данной способности, *культивирование* ее в обучении — одна из самых сложных и ответственных задач музыкальной педагогики.

Что же касается различных определений и формулировок внутреннего слуха, заметим теперь, что есть в них при видимых отличиях и элемент общности, некий сходный момент, которым все вышеперечисленные высказывания словно бы приводятся к единому знаменателю. Этим общим является понимание внутреннего слуха как особой способности к представлению и переживанию музыки вне опоры на внешнее звучание, «способности к мысленному представлению музыкальных тонов и их отношений без помощи инструмента или голоса», согласно классическому определению Н. А. Римского-Корсакова

Способность внутрислухового («умозрительного»), не нуждающегося в поддержке извне представления музыки являет собой один из важнейших (если не важнейший) компонентов музыкального слуха. По существу, ни одна из разновидностей музыкальной деятельности, начиная с осмысленного восприятия, слушания и переживания музыки и кончая сочинением последней, невозможна вне различных по характеру и степени интенсивности проявлений внутрислуховой функции.

Совершенно особую роль играют слуховые представления в музыкально-исполнительской практике. На предыдущих страницах эта

проблема уже получила частичное освещение. Был обоснован тезис, согласно которому художественное исполнение музыки всегда имеет в качестве необходимой предпосылки определенное слуховое представление интерпретатора (так называемый «звуковой прообраз») — представление, служащее своего рода импульсом к непосредственному игровому действию. Говорилось также, что любая трансформация формулы «слышу — играю», перемена мест сочленов внутри ее прямым путем ведет к механически моторным формам воспроизведения музыки, к исполнению антихудожественного толка.

Закономерен вопрос: каким же требованиям должны удовлетворять слуховые представления в музыкально-исполнительском процессе? Известно, что в силу ряда причин, а именно: неодинаковой развитости внутреннего слуха у отдельных лиц, большей или меньшей полноты восприятия музыкального явления, прочности его закрепления в памяти и т. д. — эти представления могут иметь весьма обширный диапазон различий по своей устойчивости, ясности, точности, яркости. Какие же из них в данном случае «подходят» и какие нет?

Как это явствует из всего ранее сказанного, художественно-полноценное исполнение музыкального произведения возможно лишь при наличии сильных, глубоких, содержательных слуховых представлений. Причем специфика исполнительского внутреннего слуха заключается в том, что наряду с представлениями высотных и ритмических соотношений звуков он оперирует и такими категориями, как динамика, краска, тембр, колорит. Настоящий музыкант-исполнитель не просто видит мысленным взором музыкальную ткань, он видит ее, так сказать, «в цвете». С. М. Майкапар, например, уточняя функции внутреннего слуха пианиста, говорил о «способности представлять себе всевозможные звуковые краски, совершенно не получая никаких музыкальных впечатлений извне». Короче, есть все основания утверждать, что внутреннее слышание музыки квалифицированным исполнителем концентрирует в себе все моменты, связанные с ее интерпретацией, что в «компетенции» этого слышания и тембродинамика, и нюансировка и т. д. — все, что может быть причислено к кругу средств собственно *исполнительской* передачи содержания (образа) музыкального произведения. Это первое.

Создание художественно-поэтического замысла, «интерпретаторской гипотезы» практически невозможно без умения управлять свободными, «чистыми» (по терминологии С. М. Майкапара) представлениями, т. е. представлениями, оторванными от реального звучания, полностью изолированными от него. Известно, что многие музыканты обладают ценнейшим даром вызывать по своему желанию и воле представления о разучиваемом произведении, оттачивая и шлифуя его в слуховом сознании; причем это делается намеренно, специально, в любое удобное исполнителю время. Способность *произвольного*, не скованного обязательной опорой на внешнее звучание оперирования слуховыми представлениями — второе требова-

ние к внутреннему слуху представителей музыкально-исполнительских профессий.

Наконец,— и это третье — исполнительское искусство, коль скоро мерить его подлинно художественной меркой, требует не репродуктивного отражения музыки в представлении играющего, а инициативного, творческого, тесно связанного с деятельностью воображения, со сложной индивидуальной переработкой воспринятого материала. Исполнительский внутрислуховой образ — это новообразование, а не простая копия некоего звукового явления (произведения); лишь при таком условии этот образ обещает стать ярким, полнокровным, эмоционально богатым и содержательным. Диалектика исследуемого механизма действия в принципе такова: будучи необходимой предпосылкой подлинно творческого музыкально-исполнительского процесса, одним из обязательных его компонентов, слуховые представления сами развиваются, обогащаются, преобразуются в ходе этого процесса, поднимаются на новую, более высокую ступень и тем самым ведут к качественному улучшению и непосредственно исполнительских результатов, к дальнейшему совершенствованию художественной стороны игры.

Музыкально-слуховые представления обычно самопроизвольно, спонтанно возникают при более или менее близком соприкосновении с музыкальным явлением: физиологической основой их является проторение «следов» в коре головного мозга при восприятии звуковых ощущений. У людей, одаренных в музыкальном отношении, обладающих достаточно устойчиво сформированным музыкальным слухом, эти представления образуются при прочих равных условиях быстрее, точнее, прочнее; «следы» в церебральной сфере имеют здесь более ясные и рельефные очертания. Напротив, слабость, неразвитость внутрислуховой функции естественным образом проявляется в бледности, расплывчатости, фрагментарности представлений. Сейчас важно установить следующее: возникновение слуховых представлений у обучающегося музыке находится, как показывает опыт и специальные наблюдения, в непосредственной зависимости от методики преподавания.

Способы практических действий педагога, система и организация его занятий могут либо стимулировать внутренний слух, активизировать его проявления, либо вести в прямо противоположном направлении. Так, любые методические пути в обучении, направленные в обход слухового сознания учащегося, возводящие во главу угла двигательного-моторный фактор, наносят, как об этом было сказано ранее, самый серьезный урон формированию-развитию данной способности. «В том, что бывают такие музыканты, которые лишены «свободных» музыкальных представлений... повинна музыкальная педагогика», — заявляет Б. М. Теплов. И далее, адресуясь именно к пианистам, он дает вполне точное описание тех истоков, откуда чаще всего и берет начало «антислуховая» педагогика: «Надо запомнить мелодию. Запомнить ее слуховым образом трудно... это путь наибольшего сопротивления. Но, оказывается, ее можно запомнить другим способом, который без всякого участия

слуховых представлений дает возможность точно воспроизвести мелодию, — запомнить фортепианные движения, необходимые для ее исполнения. Открывается путь наименьшего сопротивления. И как только этот путь открылся, психический процесс обязательно будет стремиться направиться по нему, и заставить его свернуть на путь наибольшего сопротивления становится задачей неимоверной трудности».

Совершенно иными могут быть перспективы развития внутреннего слуха учащегося, если педагог с первых шагов обучения ставит в качестве специальной задачи образование и выявление музыкально-слуховых представлений, помогает своему воспитаннику реально осознать их роль и значение в исполнительской практике. Овладение музыкальным материалом со слуха (подбор), налаживание и закрепление связи нотного знака с соответствующим слуховым представлением (связи «вижу — слышу», крепнущей в процессе мысленного пропевания-проигрывания музыки, о чем будет сказано в дальнейшем), построение специфического и весьма важного для исполнителя путепровода «представление — движение» — все это, будучи умело, настойчиво и последовательно использовано, с самого начала ставит обучающегося фортепианной игре на верную дорожку, ведет его кратчайшим путем к формированию-развитию способности внутренне слышать музыку.

Значительно сложнее, психологически многограннее обязанности преподавателя-пианиста на более высоких ступенях обучения, когда музыкальная педагогика входит в непосредственное соприкосновение с проблемой создания исполнительского замысла произведения — «интерпретаторской задумки»; когда представления учащегося на основе творческого воображения начинают постепенно складываться и перерастать во внутрислуховой художественный образ.

Обобщая практический опыт мастеров фортепианного преподавания, сопоставляя принадлежащие им музыкально-дидактические концепции, нетрудно установить, что в подавляющем большинстве случаев усилия выдающихся музыкантов направлялись и направляются на то, чтобы приобщить молодого исполнителя к методу предварительного «продумывания», всестороннего и тщательного осмысления музыки «до того, как ее начнут передавать руки» (И. Гофман). Именно с этих позиций и получает обоснование столь часто рекомендуемый авторитетными педагогами прием работы над звуковым образом «в воображении», в отрыве от инструмента, по принципу «беспредметного действия»¹. Возлагая максимальную нагрузку на внутренний слух исполнителя, этот прием самым интенсивным образом тренирует и совершенствует последний. «Больше думать, а не играть, — советовал учащимся фортепианных классов Артур Рубинштейн. — Думать — значит играть мысленно...» «...Фортепианное исполнительство как таковое должно быть всегда на вто-

¹ Терминология К. С. Станиславского. О «беспредметных действиях» актера во многом аналогичных музыкально-исполнительским действиям, см.: Станиславский К. С. Работа актера над собой.

ром месте...— развивает ту же мысль И. Гофман.— Учащийся окажет себе очень хорошую услугу, если он не устремится к клавиатуре до тех пор, пока не осознает каждой ноты, секвенции, ритма, гармонии и всех указаний, имеющихсЯ в нотах... Только когда овладеешь музыкой таким образом, можно ее «озвучивать» на рояле... ибо «игра» — это только выражение при помощи рук того, что он (исполнитель. — Г. Ц.) прекрасно знает».

Примеры из артистических биографий ряда выдающихся деятелей музыкально-исполнительского искусства являют иной раз образцы удивительно плодотворной «умозрительной» (или, как говорят некоторые специалисты, психотехнической) работы над музыкальным материалом, эффективнейшего применения способа «беспредметного действия». Феноменальными способностями обладали в этом отношении Ф. Лист, Г. Бюлов, А. Г. Рубинштейн, И. Гофман, В. Гизекинг, Э. Петри; из советских пианистов здесь в первую очередь должен быть назван Г. Р. Гинзбург. Коллеги, близко знавшие его, рассказывают, что обычные упражнения за клавиатурой фортепиано он подчас намеренно заменял — причем с совершенно очевидной и реальной пользой для дела — работой «в уме», занятиями «от представления и воображения». «Он садился в кресло в удобной и спокойной позе и, закрыв глаза, «проигрывал» каждое произведение от начала до конца в медленном темпе, вызывая в своем представлении с абсолютной точностью все детали текста, звучание каждой ноты и всей музыкальной ткани в целом.

Эта работа требовала максимальной сосредоточенности и концентрации внимания на всех оттенках динамики, фразировки и ритмического движения. В таком мысленном представлении о звучании участвовали и зрительные и двигательные ощущения, так как звуковой образ ассоциировался с нотным текстом и одновременно с теми физическими действиями, которые имели место в процессе исполнения произведения на фортепиано»¹.

Ошибочным было бы мнение, что методы работы «без фортепиано с нотами» и «без фортепиано и без нот» (так называл их И. Гофман) доступны лишь одиночкам из числа высокоорганизованных в слуховом отношении музыкантов-профессионалов. Опыт, накопленный фортепианно-педагогической практикой, доказывает обратное.

Как раз работа в представлении (при условии, что молодой музыкант умело научен ей) в принципе упрощает дело: она позволяет при решении узловых интерпретаторских проблем отвлечься, уйти от чисто двигательных («ремесленнических») трудностей и забот, от того «сопротивления материала», преодоление которого поглощает при игре огромную долю внимания и сил исполнителя. Поэтому «беспредметные» операции музыканта могут дать — и действительно дают, согласно нашим наблюдениям, — достаточно высокий «коэффициент полезного действия» в его труде при относительно небольшой затрате времени и нервной энергии. Причем, еще

¹ Николаев А. А. Г. Р. Гинзбург. — В сб.: Вопросы фортепианного исполнительства. Вып. 2. М., 1968, с. 179.

раз подчеркнем, это имеет касательство отнюдь не к единичным явлениям в пианизме.

Итак, признавая первичным моментом в музыкально-исполнительском процессе создание возможно более содержательного и многогранного художественно-интерпретаторского образа, передовая фортепианная педагогика при всем различии существовавших и существующих в ней творческих направлений постоянно ведет учащегося в сторону развития и совершенствования его музыкально-слуховых представлений. Из имеющихся в распоряжении этой педагогики средств достижения настоящей цели одно из наиболее специфичных и эффективных связано с работой над произведением без инструмента.

Обратимся теперь к другим методам, применение которых способно дать положительные результаты при формировании-развитии внутреннего слуха учащегося фортепианного класса. Важнейшие из них:

1. Подбор музыки по слуху (практикуемый обычно в начальный период обучения, но затем неоправданно быстро забываемый как обучающимися, так и обучающими). Эмпирическим путем давно доказано, что подбор как особый вид пианистической деятельности исключительно полезен, поскольку со всей непреложностью требует от того, кто находится за инструментом, ясных и четких слуховых представлений (и впрямь, подбирая музыку нельзя двигаться по клавиатуре заученно-моторным образом; здесь все — от слуха).

Сказанное относительно подбора в полной мере применимо и к транспонированию¹.

2. Исполнение пьес учебного репертуара в замедленном темпе с установкой на предслышание («разведку слухом») последующего развертывания музыки.

3. Проигрывание музыкального произведения способом «пунктира» — одну фразу «вслух» (реально), другую «про себя» (мысленно), сохраняя в то же время ощущение непрерывности, слитности движения звукового потока.

4. Беззвучная игра на клавиатуре инструмента (игровое действие при этом в основном локализуется в слуховом сознании учащегося — «в уме»; пальцы же, совершая еле заметные, «зачаточные» движения, слегка дотрагиваются до клавиш).

5. Прослушивание малоизвестных сочинений в чужом исполнении (либо в записи) при одновременном прочтывании соответствующих нотных текстов. «Полезно... следить за исполнением музыки пс

¹ Характерный образец синтетичного по содержанию фортепианно-педагогического приема Транспонирование — давний, испытанный метод преодоления технических трудностей в пианистическом обиходе, так работали, — и призывали работать всех, — А Рубинштейн, Г Бюлов, А Корто, С Рахманинов и многие иные из известных мастеров. С другой стороны, транспонирование, меняя привычную для исполнителя клавиатурную «топографию», заставляя его идти в обход определенных игровых штампов, представляет собой в высшей степени действенное упражнение для внутренеслуховых представлений.

нотам. Практику такого рода следует начинать как можно раньше», — советует А. Д. Алексеев.

6. Освоение музыкального материала, проникновение в его выразительную сущность исключительно через мысленное проигрывание нотного текста, исполнение «про себя», по принципу «вижу — слышу». «Ты должен настолько себя развить, чтобы понимать музыку, читая её глазами», — наставлял учащегося Шуман.

7. Наконец, одной из высших, столь же эффективных, сколь и сложных, форм развития внутреннего слуха пианистов является выучивание произведения (либо его фрагмента) наизусть посредством все того же способа мысленного (в представлении) музицирования по нотам. Небезынтересно вспомнить, что В. И. Сафонов рекомендовал учащимся фортепианных классов этот прием как вспомогательный даже при технической работе: «Мы советуем изучать наиболее трудные места сначала глазом, и только тогда, когда пассаж совершенно ясно будет запечатлен в памяти посредством чтения, приступать к игре его на память на клавиатуре». В интересах развития внутрислуховой сферы и памяти учащихся-пианистов к аналогичному приему прибегали в свое время А. Г. Рубинштейн, Ф. М. Blumenfeld, Г. Г. Нейгауз; используется он, хотя и не часто, и некоторыми из их последователей.

Глава четвертая

ЧУВСТВО МУЗЫКАЛЬНОГО РИТМА И ЕГО ВОСПИТАНИЕ У УЧАЩЕГОСЯ

Ритм в музыке — это пульсация,
свидетельствующая о жизни...

А. Г. Рубинштейн

Какое счастье обладать чувством
темпа и ритма. Как важно смолоду по-
заботиться о его развитии...

К. С. Станиславский

§ 1. ПЕРВИЧНАЯ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКАЯ СПОСОБНОСТЬ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩЕГОСЯ

Ритм — один из центральных, основополагающих элементов музыки, обуславливающий ту или иную закономерность в распределении (организации) звуков во времени.

Нередко проводятся аналогии между ритмом в музыке и в других искусствах. Говорят о ритме спектакля или отдельного сценического образа, о ритмических особенностях стихосложения в поэзии, о ритме пространственных соотношений в изобразительном искусстве. Еще Гегель говорил о том, что музыкальный такт «играет ту же роль, что и правильность в архитектуре, где, например, колонны одинаковой высоты и толщины устанавливаются на равных расстояниях друг от друга или делаются одинаковыми окна определенной величины. И здесь имеется твердая определенность...»¹.

Не подвергая сомнению известную обоснованность такого рода параллелей и аналогий, следует подчеркнуть, что понятие ритма в каждом конкретном случае достаточно специфично. Отсюда и условность соответствующей терминологии (ритм в архитектуре, например, далеко не то же самое, что в поэзии, и т. д.). Ярко специфичен и музыкальный ритм.

Проблеме ритма, *музыкального* ритма, посвящено множество работ известных советских и зарубежных музыковедов. Однако несмотря на значительное количество сказанного (и действительно исследованного в этой области), здесь и немало спорного, невыясненного. Возможно, ни один из элементов музыкального языка не вызывал в специальной литературе столь разноречивых, порой взаимоисключающих мнений, как ритм.

Формирование чувства ритма у учащегося — одна из наиболее важных задач музыкальной педагогики и в то же время, как общепризнано, — одна из наиболее сложных. Имея в виду реальные трудности, с которыми сопряжено музыкально-ритмическое воспитание, некоторые авторитетные специалисты склонны подчас скептически оценивать сами перспективы, потенциальные возможности этого воспитания. Весьма категорично, например, высказывался по дан-

¹ Гегель Г. Эстетика. М., 1971, т. 3, с. 301.

ному поводу А. Б. Гольденвейзер: «В моей практике бывали случаи, когда ученики с очень слабым ритмом развивались и делались ритмически полноценными, но все же я должен сказать, что это достигалось огромным трудом. На этом пути педагоги и их учащиеся чаще терпят разочарования».

Следует заметить, что не все коллеги А. Б. Гольденвейзера разделяют эту его точку зрения; многие настроены более оптимистично. Отложим, однако, на дальнейшее рассмотрение вопрос о реальных возможностях педагога-музыканта в этой области. Обратимся к тем объективным трудностям, с которыми действительно сопряжено музыкально-ритмическое воспитание.

В чем суть и происхождение этих трудностей? Прежде всего в том, что в *комплексном* раздражителе, каковым является звук, длительность — компонент более слабый (неопределенный), сравнительно с высотой — компонентом более сильным (определенным). Последняя, т. е. высота, в принципе всегда может быть достаточно четко зафиксирована, чем и предопределяется *точное* местоположение того или иного звука на нотном стане; что же касается *продолжительности* звука, его «жизни во времени», то это поддается лишь более или менее относительной (чтобы не сказать — условной) фиксации. «Мы ничем не можем измерить длительность звуков, помимо своего непосредственного ритмического чувства, — развивает тезис о «маловоспитуемости» музыкально-ритмической способности А. Б. Гольденвейзер. — Целая нота в два раза длиннее половинной, и это можно объяснить лишь путем пространственных аналогий. Но если вы чувствуете, что играющий держит целую ноту длиннее, чем нужно, попробуйте доказать ему, что правы вы, а не он!»¹.

Вернемся теперь к вопросу о том, возможно ли развитие чувства музыкального ритма. Видимо, правота на стороне тех исследователей и педагогов-практиков, которые, даже принимая во внимание трудности ритмо-воспитания в музыке — трудности, как мы могли убедиться, объективные по своему содержанию, дают, тем не менее, утвердительный ответ на поставленный вопрос. Суть в том, что неразвивающихся способностей в природе не существует и существовать не может. Само понятие способности — понятие *динамическое* (Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев). «Ничто в сфере высшей нервной деятельности не остается неподвижным, неподатливым,

¹ На аналогичное явление указывал и Б. М. Теплов: «Если ученик будет точно выполнять указания нотной записи, то *только в результате этого* получится требуемое звуковысотное движение

Иначе обстоит дело с ритмом. Если ученик будет точно исполнять нотную запись, то *только в результате этого* не получится еще требуемого ритма, а получится только приблизительно точное воспроизведение определенных соотношений, длительностей...

Ученик, не имеющий предваряющих звуковысотных представлений, по крайней мере, в результате своего исполнения услышит нужное звуковысотное движение. Но ученик, не имеющий предваряющего чувства ритма, и в результате своего исполнения не может услышать никакого ритма. Наоборот, он будет слышать нечто совершенно чуждое ритму и притом, вполне возможно, принимать именно это за подлинный музыкальный ритм» (Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий, с. 228, 229).

а все всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия» (И. П. Павлов). Отрицание за музыкально-ритмическим чувством присущих ему потенций к внутреннему развитию ведет по логике вещей к признанию возможности изначального, врожденного обладания человеком сформированной, высокоорганизованной музыкально-ритмической способностью. Это, однако, совершенно не увязывается со всей суммой фактов, накопленных и наукой, и музыкальной практикой.

Итак, чувство музыкального ритма развивается. Иной вопрос в какой степени оно может быть произвольно воспитуемым, каковы в данном случае пределы эффективности, практической действительности соответствующего педагогического вмешательства. И если исходить из того, что «стороннее» воздействие, т. е. вмешательство педагога, в принципе может оказаться достаточно эффективным, каковы его наиболее целесообразные виды, формы, направления?

Можно утверждать, что музыкально-ритмическое чувство, являясь формирующейся способностью, в целом *подпадает* под соответствующее педагогическое воздействие, поддается ему, достаточно явственно «отзывается» на него. Причем *собственное исполнение* музыки в учебной деятельности, прежде всего исполнение музыки на фортепиано, *особо* благоприятствует музыкально-ритмическому воспитанию, создает те оптимальные условия, в которых воспитание такого рода протекает или, во всяком случае, может протекать наиболее плодотворно и успешно.

На чем базируется это утверждение, каковы его обоснования? Отвечая на поставленный вопрос, необходимо будет коснуться двух основных особенностей музыкального ритма и соответственно — музыкально-ритмического чувства.

Как известно, функции музыкального ритма не исчерпываются моментами, связанными с измерением и организацией длительностей во времени; функции эти неизмеримо более существенны. Будучи одним из «первоэлементов» музыки, выразительным средством ритм всегда (или почти всегда) отражает эмоциональное *содержание музыки, ее образно-поэтическую сущность*. Это первая особенность ритма. Теснейшим образом связан ритм в музыке с передачей различных экспрессивных состояний человека, с воплощением в ней сложных проявлений его внутренней жизнедеятельности.

Нужно отметить, что аналогичные эмоционально-выразительные потенции ритма обнаруживаются и в других искусствах. Так, указывая на прямую связь ритма с чувством, К. С. Станиславский утверждал в своих наставлениях молодым актерам: «У каждой человеческой страсти, состояния, переживания свой темпо-ритм».

Важнейший элемент — наряду с мелосом и гармонией — в создании определенного эмоционального настроения музыки, ее *содержания*, ритм непосредственно выходит на передний план там, где дело касается динамики, меры напряжения эмоций, где речь идет о категориях активности — пассивности, наэлектризованности — расслабленности и т. д. (Достаточно припомнить, к примеру, многие из авторских

ремарок, специально указывающих на тип, облик, *характер* движения музыки, ее темпо-ритма.)

Итак, ритм в музыке — категория не только *времяизмерительная*, но и *эмоционально-выразительная*, шире — *образно-поэтическая, художественно-смысловая*.

Как известно, человек постигает, осознает содержание музыки в различных видах музыкальной деятельности, начиная со слушания ее. Но особенно интенсивно, углубленно он проникает в смысл музыкальной речи (разумеется, и ее ритмической стороны) в процессе собственного исполнения, стимулирующего наиболее активные, обостренные формы музыкального переживания. Именно в ходе исполнительской деятельности перед музыкантом, коль скоро он обладает достаточно развитым интеллектом и художественным чутьем, раскрываются те нюансы творческой мысли композитора, которые в иной ситуации (при слушании, например) могли бы остаться и нераскрытыми. Причем едва ли не в первую очередь сказанное относится к музыкальному ритму. «Как надо дирижировать вторую часть («Сцену у ручья») Пасторальной симфонии Бетховена? — наставлял своих коллег Густав Малер. — Отбивать все двенадцать восьмых — будет слишком медленно, дирижировать на четыре — будет слишком быстро. Как же?» И сам отвечал: «С чувством природы». Вряд ли эфемерное, зыбкое, не поддающееся сколь-нибудь конкретной словесной формулировке ритмическое ощущение, о котором говорил Малер, могло бы быть кем-либо действительно понято и осознано *помимо* исполнительского опыта, вне собственной исполнительской «пробы». И наоборот, любой своеобразный, не поддающийся словесному определению эмоциональный колорит, который придает ритмическому движению музыки ту или иную характерную окраску, подчас без особых усилий *отгадывается* музыкантом, становится ему совершенно ясным в условиях художественной интерпретации произведения. Б. В. Асафьев подчеркивал, что музыкальный ритм легко *о щ у т и т ь*, но нелегко *о п р е д е л и т ь*. Творческое, согретое чувством воспроизведение музыки (нередко только оно!) как раз и дарит играющему непосредственное ощущение ритмической жизни музыки, ощущение, которое подчас навеивается и бывает неразрывно связано именно с интуитивным проникновением в поэтический образ.

Из сказанного вытекает, что художественно-содержательное исполнение музыки создает естественные предпосылки для воспитания и развития музыкально-ритмического чувства, понимаемого «как способность активно переживать (отражать в движении) музыку и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения» (Б. М. Теплов).

Далее, чувство музыкального ритма — и это его вторая характерная особенность — *двигательно-моторно в своей основе*.

Специальными исследованиями доказано, что ритмическое переживание музыки *всегда* сопровождается теми или иными двигательными реакциями (проявляющимися в виде различных мускуль-

ных иннерваций, типа подсознательного, как говорят, «машинального» отбивания ритма ногой, легких «аккомпанирующих» движений пальцев, гортани, корпуса и т. д.). Иными словами, музыкальный ритмическое переживание человека так или иначе опосредуется мышечным чувством. Эта позиция полностью разделялась и так авторитетным теоретиком и практиком в вопросах ритма, как Э. Жак-Далькроз: «Без телесных ощущений ритма... не может быть воспринят ритм музыкальный... В образовании и развитии чувства ритма участвует все наше тело».

На основе этих предпосылок были построены — строятся и сей день — различные системы ритмического воспитания, включающие в себя маршировку, разного рода движения (упражнения) и музыку и т. д. Многие из этих систем на деле доказали свою жизнеспособность (например, снискавшая мировую славу древняя школа Э. Жак-Далькроза), подтвердили пользу, приносимую ими для *общего* ритмического воспитания, а также и для специального музыкального на начальных его ступенях.

В то же время очевидно, что ритмическая «гимнастика» с ее размашистыми фигурами, выполняемыми с помощью рук, ног, корпуса ведет к формированию *обобщенного*, не детализированного в «мелочах» и «частностях», а потому достаточно *упрощенного* чувства ритма. Иное дело, когда опорой чувства музыкального ритма становится двигательно-моторный аппарат музыканта-исполнителя с его предельно дифференцированными, «ювелирными» пальцевыми операциями; опора такого рода вызывает к жизни значительно более тонкие, рафинированные ритмические проявления¹.

Необходимо, однако, подчеркнуть и следующее: только хорошая «налаженная», достаточно надежная и прочная музыкально-исполнительская моторика (как принято говорить, *техника* игры на инструменте) может служить надлежащей опорой для развития чувства ритма. Напротив, неумелые физические действия при игре способны подчас деформировать, расстроить музыкально-ритмическое переживание, расшатать весь темпо-ритмический фундамент, на котором стоит учащийся-музыкант². Среди возможных двигательно-моторных опор при воспитании и развитии чувства музыкального ритма исполнительская моторика в принципе является единственной своим роде — наиболее чуткой, отзывчивой, тонкой; короче, во всех отношениях наилучшей.

Итак, собственное исполнение музыки, ярко высвечивая эмоциональное содержание ритма, с одной стороны, предоставляя требу-

¹ Характерно, что даже Э. Жак-Далькроз, неизменно отстаивавший идею универсального значения «крупной» моторики в ритмическом воспитании, говорил «влиянии ритмических впечатлений, вызываемых движениями пальцев (рядом моя. — Г. Ц.), на нервные центры...» (Жак-Далькроз Э. Ритм. Его воспитательное значение для музыки и искусства. М., 1922, с. 9).

² Это явление хорошо знакомо опытным педагогам-практикам. «Неритмичность исполнения может зависеть от неумения... нужным образом скоординировать движения частей руки», — говорил А. П. Шапов (Шапов А. П. Этюды о фортепианной педагогике. М., 1934, с. 25).

мую в данном случае двигательно-моторную опору — с другой, пролагает кратчайшие пути в направлении развития и совершенствования музыкально-ритмического чувства. Но почему среди всех существующих разновидностей музыкального исполнительства привилегированное место принадлежит, как утверждалось выше, исполнительству фортепианному? Здесь необходимо учитывать следующее.

Большую роль в музыкально-ритмическом воспитании играет выработка у учащегося ощущения *ритмического стиля* музыки, понимания специфических черт и особенностей этого стиля. Для каждой эпохи, исторического периода характерен определенный музыкальный ритм; любая сильная композиторская индивидуальность своеобразна и неповторима, в частности, и в том, что касается организации звуковых концепций во времени (т. е. метроритма). Иными словами, «каждый стиль характеризуется своими особенностями ритмики, обусловленными содержанием (музыки.— Г. Ц.)... и зависимыми от характера воспроизводимых волевых процессов, а также от роли, которую они играют в сложном комплексе отображаемых психических явлений», — писал советский музыкант Х. С. Кушнарев.

Применительно к задачам музыкальной педагогики рассматриваемый вопрос преломляется так: чем больше различных ритмических стилей (ритмо-стилевых «феноменов») познано, освоено, эстетически пережито учащимся-музыкантом, тем больше появляется оснований говорить о законченности, «энциклопедичности» его музыкально-ритмического воспитания.

И здесь вновь приходится ссылаться на тот факт, что литература для фортепиано располагает значительно большими потенциальными возможностями для ознакомления учащегося-музыканта с разнообразными стилевыми явлениями, нежели литература для любого другого инструмента. *Только эта* литература иллюстрирует практически все многообразие ответвлений (в частности, прямо связанных с ритмическими свойствами) полифонической, гомофонно-гармонической и смешанной полифонно-гармонической музыки.

Так, фактически каждый учащийся, посещающий фортепианный класс, вплотную соприкасается здесь с полифонией И.-С. Баха, «воочию» видит (и усваивает!) ее отличительные метроритмические особенности — ритмическую контрастность голосов, зачастую противоречащих друг другу даже в опорных долях; своеобразную акцентуацию, как бы избегающую метрически сильных времен, и т. д. Любой обучающийся игре на рояле так или иначе «проходит» сквозь эпоху венского классицизма, ассимилируя в своем слуховом сознании такие ее качества, как четкость и энергичность метроритмической пульсации, динамизм двигательно-моторных процессов (словно бы «разграфленных» в этом искусстве регулярной акцентностью), неизменную симметричность временных структур. Исполняя музыку романтиков, молодой пианист проникает в иные миры ритмо-выразительности, открывая для себя пластичную распевность ритмических узоров Ф. Шуберта и Ф. Мендельсона, изящество и одновременно

эмоциональную наполненность шопеновской и листовской ритмики, сложную синкопированность, «конфликтность» метроритма Р. Шумана. Переходя к произведениям для рояля К. Дебюсси и М. Равеля, учащийся на собственном исполнительском опыте убеждается в богатейших живописно-колористических, «изобразительных» ресурсах метроритма. Наконец, Б. Барток, С. Прокофьев, И. Стравинский, П. Хиндемит, С. Барбер, Д. Шостакович, Р. Щедрин своим фортепианными опусами приобщат его к новым и новейшим веяниям в ритмо-творчестве. Одним словом, возможности фортепианной педагогики и исполнительства в части *стилевого* ритмического воспитания подлинно уникальны по своей широте и универсализму.

Музыкально-ритмическое воспитание как таковое в значительной своей части сводится к усвоению и слуховой переработке учащимися *конкретных* типов и разновидностей метроритмических рисунков, фигур, комбинаций. Отсюда явствует, что узнавание и последующее закрепление в слуховом опыте ученика возможно большей и разнообразной по составу суммы метроритмических рисунков и фигур — существенный момент в формировании и дальнейшем развитии музыкально-ритмического чувства.

Фортепианный репертуар по «ассортименту» наличествующих в нем метроритмических фигур и комбинаций беспрецедентен (наряду с оркестровым) по своей широте и многообразию: от простейшего — до наиболее сложного, от «типового», фундаментального — до индивидуально самобытного и неповторимого (это естественно образом сопряжено со стилистической всеохватностью, «многоликостью», которые, как говорилось, вообще присущи литературе для рояля). Отсюда вытекает еще один, и немаловажный аргумент в пользу фортепиано при решении ритмо-воспитательных задач.

Что же касается собственно усвоения, «слуховой ассимиляции» ритмических рисунков учащимся фортепианного класса, то тут принципиально важен факт, что «осознание» метроритмической ткани произведения происходит непосредственно в ходе его разучивания. Неоднократное восприятие и воспроизведение музыки, ее ритмического орнамента, сотканного в подавляющем большинстве случаев из множества разнохарактерных, отличающихся друг от друга узоров и фигур, ведет к тому, что последние, как показывает опыт, очень хорошо запоминаются сознанием. По мере продолжения и углубления работы над музыкальным произведением у учащегося пианиста складываются все более яркие и устойчивые представления о содержащихся в данном произведении метроритмических рисунках, фигурах, комбинациях и т. д., что в итоге и означает упрочение одной из существенных сторон музыкально-ритмического чувства.

Но этим не исчерпываются преимущества специфически фортепианных «каналов» в музыкально-ритмическом воспитании. Последнее, как известно, предъявляет своеобразные и обычно весьма сложные требования к обучающемуся в связи с явлениями *полиритмии* и *полиметрии*. Фортепиано — один из очень немногих инструментов, способных предоставить музыканту необходимый (и богатый!) материал для соответствующей учебно-образовательной практики.

Касаясь узловых вопросов музыкально-ритмического воспитания, необходимо сказать и об акцентуации. Акцент, как один из главных элементов в метроритмической организации музыки (в силу своей сопряженности с выявлением опорных долей, тяжелых времен), во многом определяет выразительно-смысловую «физиономию» музыкального произведения, привносит в него тот или иной ритмический колорит. И здесь надо подчеркнуть, что фортепиано с его широкой шкалой градаций в акцентировке (таково одно из преимуществ, обусловленных ударной природой рояля¹), пожалуй, более, чем любой другой инструмент, стимулирует выработку у учащегося-музыканта обостренного, тонко дифференцированного ощущения акцентуации, что имеет самое непосредственное отношение к его музыкально-ритмическому воспитанию.

Выявив те специфические преимущества, которые дает воспитание ритмического чувства в фортепианном классе, обратимся теперь к тому, в чем оно конкретно выражается (его основные направления, формы), как обычно протекает и эволюционирует, какие минует ступени и вехи. Начало процесса музыкально-ритмического воспитания приходится на решение задач, связанных с развитием *элементарного, первичного* чувства ритма.

Ряд авторитетных исследователей, в том числе и авторы самых последних изысканий в данной области, указывают на три главных структурных элемента, образующих чувство ритма и связанных с такими категориями, как 1) темп, 2) акцент, 3) соотношение длительностей во времени.

Итак, восприятие и воспроизведение темпа, акцента и временных соотношений длительностей объединяются, спаянные диалектическим единством, в первичную музыкально-ритмическую способность. Каковы же способы ее формирования в фортепианном классе? Известно, что развитие и совершенствование любой способности человека возможно при опоре на соответствующие умения и навыки. Вне умений и навыков, проявляющихся в той или иной деятельности человека, способность существовать (функционировать) не может. «Деятельность... (есть) источник и фактор формирования и развития способностей», — писал в книге «Психология личности» А. Г. Ковалев. Уяснив структуру первичной музыкально-ритмической способности (элементарного чувства ритма), рассмотрим теперь поочередно те виды и способы пианистической деятельности, которые непосредственно стимулируют становление и развитие данной способности, те специфические фортепианные умения и навыки, которые «подводят» необходимый фундамент под это развитие.

Уже первым шагам начинающего пианиста в обучении сопутствует выработка ряда игровых приемов и навыков, которые, непосредственно соотносясь с процессом развития чувства ритма, выступают в качестве его конкретной, осязаемой «подпорки». Важнейшим из

¹ Способность акцентировать звуки — именно то, что и предопределило, кстати, историческую победу фортепиано над клавесином, безусловно, эта способность из числа *ценнейших* качеств инструмента

этих навыков — навыком номер один — должен быть назван тот, что связан с восприятием и воспроизведением *равномерной последовательности одинаковых длительностей*.

Образование и упрочение этого навыка, фундаментального в начальном ритмическом воспитании вообще, происходит в классе фортепиано на материале уже тех элементарных экзерсисов и простейших номеров фортепианной азбуки, с которых открывает свой путь в обучении любой начинающий пианист¹. По существу, номер один из видов игровой деятельности — от ритмически организованного сопоставления двух смежных звуков и далее — не сможет здесь иметь места, если играющий окажется неспособным внутренне ощущать и воссоздать равномерность чередования одинаковых временных долей. Потому-то это свойство — предмет особой заботы квалифицированной фортепианной педагогики, в нужных случаях *культивирующей* его в своей практике. «Неуклонно выдерживать метрическую точность при игре различных упражнений», — требует эта педагогика от начинающего ученика, соглашаясь при необходимости на то, чтобы сделать, говоря словами Г. П. Прокофьева, чувство мерности пульсаций «доминантным» в работе. «...Играть в ритмическом отношении точно», не допуская в этой области «никаких послаблений», поскольку любые «упражнения вне ритма следует признать нецелесообразными», — писала Н. А. Любомудрова.

Навык восприятия и воспроизведения мерной пульсации равномерных временных долей, будучи достаточно прочно освоен учащимся на первом этапе фортепианного обучения, выстраивает требуемую «материальную» основу для развития первого из компонентов музыкально-ритмической способности — чувства темпа. Собственно само это чувство предполагает в качестве одного из основных истоков умение ощущать музыку в размеренном ровном, единообразном движении (чему научается — обязан в конце концов научиться! — ребенок, переступивший порог фортепианного класса). В дальнейшем, по мере погружения учащегося в «толщи» фортепианного репертуара, чувство темпа получает дополнительное, все более усиливающееся «подкрепление». Еще раз подчеркнем, что игра на фортепиано представляет собой деятельность, которая с *самого начала* дает энергичный толчок формированию и развитию «темпового компонента» музыкально-ритмической системы.

Исполнение любой музыки, написанной для рояля, и даже разного рода технических упражнений сопровождается, как правило, более или менее явственной, «веской» акцентировкой при игре. С акцентом как обязательным атрибутом «исполнительской речи» учащийся-пианист практически сталкивается на первых же уроках. Иными словами, игра на фортепиано, проникнутая в большинстве случаев разнохарактерной и достаточно рельефной акцентировкой,

¹ Не случайно Э. Жак-Далькроз полагает «первой задачей (разрядная — Г. Ц.) ритмического воспитания приучить сознание к ощущениям одинаковой длительности» (Жак-Далькроз Э. Ритм. Его воспитательное значение для музыки и искусства, с. 26).

оказывает постоянное и интенсивное воздействие на адекватную («акцентную») сторону музыкально-ритмического комплекса. «Нашей второй задачей (после выработки ощущения одинаковых длительностей. — Г. Ц.) будет развитие ощущение... чередующихся пластических ударений...» — указывал на важность данной стороны ритмического воспитания Э. Жак-Далькроз. Сказанное выше о фортепианном акценте позволяет сделать вывод, что умения и навыки, возникающие в процессе обучения игре на фортепиано, обусловленные ею, в самой значительной степени помогают решению задачи, сформулированной Э. Жак-Далькрозом, заостряют «чувство акцента» в конкретной музыкальной деятельности.

Наконец, о третьем компоненте первичной музыкально-ритмической способности — чувстве соотношения длительностей. Как и в любой другой исполнительской специальности, чувство соотношения длительностей формируется, а затем вовлекается в интенсивную тренировку с первых же уроков учащегося-пианиста. Ориентация в ритмических структурах, соизмерение и различение разных по временной «стоимости» длительностей звуков — навык фундаментальный, органически присущий всякой музыкально-исполнительской деятельности; никаких обходных путей в отношении его не существует, достигнуть музыкально-осмысленных результатов, минуя его, разумеется, совершенно невозможно. (Действительно, даже разбор и грамотное воспроизведение простейшего музыкального материала — какой-либо элементарной интонации, уже предполагает известную сформированность этого навыка.) Короче, исполнение музыки на фортепиано или любом другом музыкальном инструменте, подразумевая как само собой разумеющееся возникновение и оформление чувства соотношения длительностей, создает последнему требуемую опору — естественную, обусловленную самой природой и характером данного вида деятельности, а потому надежную и прочную.

Итак, в процессе обучения игре на инструменте создаются условия, всесторонне благоприятствующие формированию и развитию первичной музыкально-ритмической способности в составе ее трех основных ответвлений (темп, акцент, соотношение длительностей).

Периоду первоначального воспитания чувства ритма, о котором в основном говорилось до сих пор, принадлежит весьма существенная роль. Именно в этот период определяются дальнейшие перспективы обучения музыке, оказывается подчас решающее влияние на всю «ритмическую будущность» ученика (Б. М. Теплов). Не освоив азов ритмической грамоты, не овладев необходимыми при этом умениями и навыками, учащийся-музыкант, разумеется, не сможет в дальнейшем двигаться по восходящей линии. Все это известно опытным педагогам-практикам, самым серьезным образом оценивающим начальную фазу ритмического воспитания. Вместе с тем со всей определенностью подчеркнем: речь шла до сих пор лишь о *предыстории* развития чувства музыкального ритма. Его подлинная история начинается с той поры, когда на авансцену в учебной деятельности выступают факторы, связанные с *вырази-*

тельно-смысловой сущностью музыки и ее ритмического компонента в частности. Музыкальный ритм в прямом и всеобъемлющем смысле этого понятия учащийся начинает осязать лишь тогда, когда соприкасается с *эмоционально-содержательным* музыкальным материалом.

§ 2. МУЗЫКАЛЬНЫЙ РИТМ КАК ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНАЯ, ОБРАЗНО-СМЫСЛОВАЯ КАТЕГОРИЯ

В чем же своеобразие, особая, подчас неповторимая ценность той ситуации, которая складывается в фортепианном классе для развития музыкального ритма — носителя определенного эмоционального, образно-поэтического содержания? Отвечая на этот вопрос придется, видимо, еще раз — теперь уже более углубленно — коснуться того, о чем говорилось ранее в связи с особенностями фиксации и воспроизведения ритмических структур музыкальных произведений.

Большинство авторитетных музыкантов единодушно в мнении, что ритм, отраженный в нотной записи, графически запечатленный в ней, — не более чем схема, дающая лишь относительное (приблизженное) представление о том живом, художественно содержательном, эмоционально насыщенном метроритме, которым, согласно намерениям автора, должна быть проникнута звуковая ткань произведения. Графическая запись ритмической стороны музыки суть неизбежное и грубое упрощение ее; по справедливому замечанию Л. А. Баренбойма, она носит «скорее арифметический, чем художественный характер».

Но, коль скоро метроритмические знаки, запечатленные в нотном тексте, только лишь «манки» (пользуясь терминологией К. С. Станиславского), так как они требуют от играющего на музыкальном инструменте поэтического «домысливания», предполагают определенную расшифровку ритмических идей композитора, постольку все относящееся к ритмической стороне музыкального исполнительства носит, как это очевидно, *творческий, интерпретаторский* характер. По мнению А. Б. Гольденвейзера, например, «все творчество исполнителя в значительной степени — может быть, на три четверти — есть творчество отношения звуков между собою во времени...» «Всякое живое, свободное музыкальное исполнение является, — писал он, — только некоторым приближением к той схеме, которую представляет собой записанный в нотах метр. ...Временные отношения при музыкальном исполнении регулируются ритмическим или метрическим чувством исполнителя и его живым художественным замыслом, по отношению к которому арифметическое отношение метра, написанного в нотах, является только известными вехами». (Проведем аналогию: любое слово, даже элементарная частица типа, скажем, «да» или «нет», выглядят абсолютно *однозначно* при написании; однако в устной речи, при произнесении, — тем более при произнесении драматическим актером, — то же слово или частица может приобретать неисчислимое множество выразительно-смысловых градаций. Еще Бернардом Шоу было подмечено, что «запись»

речи беспомощна, когда требуется передать *интонацию*. То же можно сказать и в отношении музыкального ритма. И его запись передает форму, но никак не художественную *сущность* явления).

Констатация творческой природы музыкально-исполнительского ритма вплотную подводит к основному и главному в рассматриваемой проблеме. Экспрессивно-поэтическая «расшифровка» ритма при воспроизведении музыкальной пьесы, его «переживание» играющим и создают наилучшую среду для воспитания музыкально-ритмического чувства, его дальнейшей кристаллизации. Именно с этой точки зрения формы исполнительской деятельности учащегося могут рассматриваться как единственные в своем роде для развития данной способности. Б. М. Теплов, резюмируя проводившиеся до него исследования структуры чувства времени у людей, занимающихся музыкой, пришел к заключению, что «средством, позволяющим музыканту-исполнителю давать совершенно исключительную точность в установлении временных соотношений... является сама музыка... <...>

...Вне музыки чувство музыкального ритма не может ни пробудиться, ни развиваться».

Раскрытие эмоциональной, образно-поэтической сущности музыкального ритма — та основа, на которой строит свою работу по ритмическому воспитанию учащегося квалифицированный педагог-музыкант. Касаясь в ходе интерпретаторского анализа произведения наиболее сокровенных, «интимных» сторон художественной ритмовыразительности, проникая с учеником во все ее «тайники», преподаватель и получает возможность осуществлять в этом процессе всестороннюю и тонкую шлифовку различных граней музыкально-ритмической способности своего подопечного.

Как правило, обучение игре на фортепиано (или на любом другом инструменте) не ограничивается, да и *не может* быть ограничено рамками работы только над метроритмом. Живые музыкально-исполнительские действия практически увязывают в нерасторжимом единстве ритм со звуком, тембро-динамикой и иными «собственными» и «несобственными» средствами играющего (Э. Ганслику, австрийскому музыковеду XIX века, принадлежит изречение: «В музыке не бывает отдельного ритма, как такового, а есть мелодия и гармония, проявляющиеся ритмически. Так возможно ли в процессе музицирования на инструменте сконцентрироваться *только* на ритме?»). Это с одной стороны. С другой — можно и даже необходимо в интересах дела поставить вопрос о главных, принципиально важных направлениях в музыкально-ритмическом воспитании, шире — о некоторых центральных, узловых проблемах музыкально-исполнительского ритма вообще. Рассмотрим эти проблемы.

Темпо-ритм (музыкальная пульсация). Темпо-ритм, трактуемый как понятие обобщенное, соотносящееся со всеми сторонами музыкального движения, выдвигает перед исполнителем задачи перво-степенной художественной важности и сложности. Здесь, по словам Моцарта, «самое нужное, самое трудное и самое главное в музыке...». Этим определяется место и значение работы над темпо-ритмом в комплексном музыкально-ритмическом воспитании.

Привнося в музыку тот или иной эмоциональный колорит, сообщая ей ту или иную экспрессию, темпо-ритм имеет самое непосредственное отношение к исполнительской лепке звукового образа. Найден верный темпо-ритм — и произведение оживает под пальцами интерпретатора; нет — и поэтическая идея может оказаться деформированной, а то и полностью искаженной. «Известно, — писал В. Стасов, — что в музыкальном исполнении от изменения движения совершенно изменяется смысл и физиономия сочинения до такой степени, что самую знакомую вещь услышишь точно что-то чужое, незнакомое».

Универсальные по характеру закономерности темпо-ритма заявляют о себе во многих искусствах. Так на темпо-ритм как на своего рода «стимулятор» определенного душевного состояния артиста (тем самым — его «рабочее» средство) указывал еще К. С. Станиславский в книге «Работа актера над собой»: «Темпо-ритм... самый близкий друг и сотрудник чувства, потому что он является нередко прямым, непосредственным, иногда даже почти механическим возбудителем эмоциональной памяти, а следовательно, и самого внутреннего переживания». И далее: «...Нельзя правильно чувствовать при неправильном, несоответствующем темпо-ритме».

Поскольку темпо-ритм, как мы видим, подлинно ключевая проблема в исполнительских видах искусства, немалое число музыкантов, актеров в своих творческих исканиях предпочитают отталкиваться — причем уже в начальной фазе работы над образом — именно от ее разрешения (один из лозунгов К. С. Станиславского гласит: «от темпо-ритма — к чувству!»). Так поступал, к примеру, А. Шнабель, который в любом произведении прежде всего искал основной ритм, или пульс, только потом осмысливая его гармонический план и напоследок — мелодический.

Найти темпо-ритм, адекватный содержанию музыкального произведения, — отнюдь не значит установить лишь надлежащую *скорость* движения; последнее лишь часть дела (хотя, разумеется, и существеннейшая). Композиторы подчас придают одной и той же темповой скорости самую различную эмоциональную выразительную окраску, самое различное поэтическое толкование (у Бетховена, например, встретится и *Andante maestoso*, и *Andante agitato*, и *Andante scherzando* и т. д.; то же, естественно, и у других авторов). Суть в том, что темпо-ритм — категория не только количественная, но и качественная: как с позиций художественно-эстетических раскрывается во времени музыкальная мысль, а не только каковы показатели абсолютной скорости ее движения. Вывод из сказанного один: воспитание у учащегося ощущения темпо-ритма музыки — ощущения, имеющего самое непосредственное отношение к успеху или неудаче музыкально-ритмического воспитания в целом, возможно лишь в процессе собственной интерпретации, творческой переработки звуковых образов.

Что сможет помочь молодому музыканту войти в требуемый темпо-ритм, каковы установки практики в этой связи? «Ученик осознает характер движения музыки лишь с той поры, как он

расслышит биение ритмического пульса произведения и сумеет проникнуться этим ощущением,— считал Л. Н. Оборин.— Почувствовать пульс в музыке — это главное...» То же утверждал и учитель Л. Н. Оборина — К. Н. Игумнов. И он советовал вести творческую работу от определения «основной единицы движения (пульса)... пронизывающей собою все исполняемое произведение». О пульсе музыки, его художественной функции, его органической связи с общим эмоционально-выразительным тоном темпо-ритма говорят и другие мастера. «Ощутить живое дыхание музыки, ее пульс — это часто значит постигнуть самое сокровенное в содержании музыки,— учил Г. Г. Нейгауз.—...Все оживает только с постижением пульса музыки».

Вопрос о ритмическом пульсе, а также методике работы в этой области музыкальной педагогики делает уместным ссылку на исследования ученых-психологов, доказавших небезынтересный факт, а именно: предварительная, доигровая установка музыканта на определенное движение (внутреннее просчитывание, пропевание, дирижирование...) помогает ему в дальнейшем, в ходе исполнения, уверенно и прочно закрепиться в заданном темпо-ритмическом режиме. «Включаться в ритмическую жизнь музыки», «притрагиваться» к пульсу произведения надо еще до игры»,— говорил Л. Н. Оборин, формулируя со своей стороны точку зрения музыкантов-практиков. Необходимо «перед началом исполнения уже почувствовать себя в нужной ритмической среде» (Г. Г. Нейгауз. «Об искусстве фортепианной игры»). А. Б. Гольденвейзер в статье «О музыкальном исполнительстве» рассказывал: «Помню, когда в молодости я довольно много играл на двух фортепиано с Рахманиновым, он перед началом обычно говорил: «Постой! Надо помолчать и представить себе то движение, в котором мы начнем играть».

Ритмическая фразировка («периодизация»). Вслед за темпо-ритмом должна быть названа другая, не менее существенная проблема в музыкально-ритмическом воспитании; она сводится к выработке у учащегося ощущения *смысловой единицы в ритмической организации музыки*, понимания *ритмической фразы, периода*. При обучении игре на музыкальном инструменте, особенно когда оно ведется высокоэрудированным специалистом, эта проблема получает, как правило, акцентированное развитие.

Действительно, вне выявления ритмических фраз и периодов как относительно завершенных элементов в целостном метроритмическом орнаменте произведения любые попытки художественной интерпретации этого произведения остались бы, что совершенно очевидно, безуспешными. Потому-то Шнабель специально воспитывал в учениках ощущение периода (в том числе и неправильного) в качестве основной структурной ячейки,— как отмечали его исследователи.

Сосредоточивая внимание учащегося на ритмической фразировке (периодизации), большинство мастеров музыкальной педагогики учит идти в исполнительском поиске от такого фактора, как внутренняя направленность, устремленность метроритмическо-

го движения (легкое время — тяжелое, либо наоборот), от ритмической конфигурации музыкальной стопы (ямб, хорей). Тем самым учащийся воспитывается через осознание и «переживание» экспрессивной сущности опорных и неопорных долей в музыке, дающих в слитности своей очертания метроритмического периода; иначе говоря, он приобщается к умению исполнять не «по тактам», а «по фразам», т. е. исходя из музыкально-осмысленных членений формы. Что касается уже упоминавшегося «тактирования», выражающегося в однообразном, привычном «припадании» на сильную долю такта, то оно, точнее, *противодействие* ему, поглощало и продолжает поглощать значительную долю усилий музыкальной, особенно фортепианной педагогики. Как известно, непримирим в отношении «тактирования» был Ф. Лист, который, указывая на «униженность роли фельдфебеля такта», призывал к тому, «чтобы по возможности была устранена механическая, раздробленная по тактам игра», учил «...фразировать мелодию по периодам, подчиняя счет тактовых частей счету ритмических тактов (т. е. неких ритмических общностей.— Г. Ц.), подобно тому как поэт считает не слоги, строфы» (предисловие к «Симфоническим поэмам», а также исполнительская ремарка к третьей пьесе цикла «Поэтические и религиозные гармонии»).

Ощущение смысловой ритмо-единицы складывается у учащегося в ходе интерпретации любого художественно-полноценного материала. Нельзя, однако, не оговориться, что чем выше ступень обучения, чем сложнее по своей ритмической организации исполняемое произведение, тем, разумеется, успешнее оформляется, интенсивнее кристаллизуется ощущение ритмической фразы.

Свобода музыкально-ритмического движения (рубато, агогика)
Движение музыки никогда не бывает метрономически ровным ему всегда присуща та или иная мера свободы, живой агогической нюансировки. Так, Гегель, будучи убежденным, что «в природе не существует... абстрактного тождества (в движении)», что все в нем «то ускоряет, то замедляет свой бег...», распространял действие этой концепции и на музыкальное искусство. С полным правом и основанием он утверждал, что и здесь (в музыке) «следует требовать свободы от педантичности метра и варварского однообразия ритма. Ибо недостаток свободного движения, вялость и косность легко приводят к... унынию»¹.

Способность «вчувствования» в процесс музыкального движения является естественно и гибко льющийся во времени звуковой поток, умение художественно-экспрессивно «пережить» такого рода движение образует ту часть проблемы музыкально-ритмического воспитания, игнорируя которую никогда не добиться успеха в целом. И здесь на передний план в обучении музыке вновь выступает исполнительство на инструменте, сулящее в данной связи *свои*, совершенно особые и отрадные перспективы.

Эстетика исполнительства и инструментальная педагогика еще не

¹ Гегель Г Эстетика, т 3, с 301, 304

заре своего существования предписывали играющим ритмически свободную и непринужденную манеру музицирования («душевную», говорил К. Монтеверди и его современники). К этому призывали Дж. Фрескобальди, И.-Я. Фробергер и К. Монтеверди; упоминания о том же можно встретить в трактатах П.-Ф. Този, Д.-Г. Тюрка, Ф.-В. Марпурга, И. Рельштаба, Ф.-Э. Баха и других музыкантов XVII—XVIII веков. В.-А. Моцарт указывал на необходимость использования темпо рубато при интерпретации его произведений. Ученик Бетховена А. Шиндлер рассказывал, что все, что он когда-либо слышал в исполнении Бетховена, было, как правило, совершенно свободно от «косности темпа» — это было настоящее рубато, вытекающее из содержания музыки.

Подлинного расцвета достигает искусство игры рубато в эпоху романтизма. Лучшими представителями этого направления — артистами и педагогами — культивируется пластичный, импровизационный по своему складу, овеянный трепетным ритмическим дыханием исполнительский «сказ». Лист — один из непревзойденных кудесников фортепианного рубато — охарактеризовывает его, как «темпо уклончивый, прерывистый, размер гибкий, вместе четкий и шаткий, колеблющийся, как раздуваемое ветром пламя, как колос нивы, волнуемый мягким дуновением теплого воздуха, как верхушки деревьев, качаемых в разные стороны порывами сильного ветра». Судя по воспоминаниям А. Буасье и других мемуаристов, великий пианист пытался приобщить к такого рода исполнительской манере («правилу неправильности», как он говорил) своих учеников. В том же направлении, по свидетельству В. Ленца, К. Микули и их современников, шли и педагогические усилия Ф. Шопена.

Все сказанное имеет целью обратить внимание на одно, а именно: говорить о работе над темпо рубато в связи с обучением игре на фортепиано и других музыкальных инструментах — значит вести речь о традиции, проходящей через всю историю передовой музыкальной педагогики и являющейся как в прежние времена, так и сегодня одним из важнейших ее пунктов.

Темпо рубато — едва ли не наиболее сложное из тех явлений, с которыми сталкивается практика музыкально-ритмического воспитания. Игре рубато, по сути дела, *невозможно обучить*, ей можно лишь *обучиться*. Эту манеру нельзя механически перенять, прийти к ней через подражание, путем снятия репродукций с чужих образцов; она познается в личном художественном опыте, и только. (Вспомним о нередких, но всегда тщетных попытках наивных, малосведущих музыкантов скопировать в процессе прослушивания грамзаписей больших мастеров их темпо рубато...) Оживляемая импульсивными «колыханиями» музыкального движения, расцветиваемая прихотливыми, зачастую импровизационно рождающимися переливами агогических оттенков, иными словами, эмоционально непосредственная, навеянная *чувством, настроением, переживанием*, — игра рубато есть подлинное творчество исполнителя; творчество индивидуальное и в его высоких проявлениях всегда неповторимое. Истоками и одновременно обязательным условием этого исполни-

тельского ритмотворчества служит проникновение в поэтический замысел музыки, в звуковые идеи композитора. Понята, прочувствованная авторская мысль — это так или иначе дает о себе знать особой выразительностью, *правдивостью*, эстетической убедительностью темпо рубато музыканта-инструменталиста; в противном случае ритмическая сторона игры всегда оставит впечатление надуманности, искусственности, фальши. Это, однако, не все. «Истинная свобода исполнения,— полагал Г. Г. Нейгауз,—...результат постижения многого». Тем самым проблема темпо рубато, если трактовать ее широко, вплотную смыкается в своей центральной части с проблемой формирования *художественного интеллекта (сознания общей музыкальной культуры и вкуса* учащегося в процессе обучения.

Каковы же основные, фундаментальные установки в отношении темпо рубато мастеров фортепианного исполнительства и педагогики? Первым здесь должно быть названо требование простоты, естественности ритмического движения. Причем непринужденность художественная правдивость ритмической речи музыканта-интерпретатора, указывал Я. В. Флиер, чаще всего связаны с осознанием ритмо-динамической логики фразы, ее внутренних тяготений устремлений «устоев» и «неустоев».

Важную роль для высокоэрудированных музыкантов-инструменталистов играет стилистическая достоверность (или, как говорят стилистическая точность) манеры рубато, «созвучности» этой манеры творческой индивидуальности автора произведения эстетическому колориту эпохи, к которой данное произведение принадлежит, особенностям жанра последнего и т. д. Вопрос о большей или меньшей свободе ритмической поступи, об амплитуде темповых и агогических «колыханий» при исполнении решается в обязательной связи с этими (и им подобными) факторами, подчеркивали А. Б. Гольденвейзер, Г. Г. Нейгауз, С. Е. Фейнберг, Л. Н. Оборин, Я. В. Флиер и другие выдающиеся пианисты.

Искусное темпо рубато, учит далее музыкальная педагогика, суть гармония, художественная сбалансированность всех ускорений и замедлений в ходе исполнения. «Сколько взял взаймы (у движения.— Г. Ц.), столько и отдай»,— любил повторять К. Н. Игумнов. Темповый стержень при игре рубато может выгибаться, «пружинить» — порой с большой силой; однако он не должен быть сломан или даже деформирован.

Фортепианное исполнительство и педагогика в лице таких выдающихся представителей, как И. Гофман, В. Гизекинг, Г. Р. Гинзбург, Л. Н. Оборин, Я. И. Зак, советуют: разного рода ритмические оттенки, агогика, темповые сдвиги и т. д.— все это в принципе должно продумываться исполнителем, откristаллизовываться в его музыкальном сознании не только за инструментом, но и вдали от него предпочтительно — до игрового действия. Теоретическая формулировка этого положения должна, видимо, быть такой: четкий внутрислуховой ритмообраз как предтеча собственно игрового акта — одна из необходимых предпосылок художественно убедительной интерпретации

Наконец, многие авторитеты пианизма рекомендуют предварять игру рубато ритмически выровненным исполнением. Хорошее рубато, по Флиеру, достигается только через точный ритм. Вначале, приступая к работе над произведением, учил он, — строгая ритмическая дисциплина; затем в соответствии с задачами художественной выразительности — исполнение более свободное в отношении темпа... Стремление неопытного ученика сразу «перескочить» ко второму этапу, минуя первый, может привести в конце концов к аморфности всей метроритмической структуры произведения.

Паузы. На конфигурации музыкально-ритмических рисунков способны оказывать самое существенное воздействие «умолкания» звучаний — паузы. Заполняя «проемы» между длительностями, они создают те особые фоновые прослойки, которыми оттеняется, рельефно подсвечивается множество метроритмических орнаментов (обыгрывающих, подчас, именно эти два основных элемента: звук и беззвучие).

Пауза — фактор огромного художественного значения; причем не только в музыке. Так, с точки зрения деятелей театра, она — вершина сценического искусства. Что касается собственно музыкального исполнительства, то здесь пауза — одно из наиболее сильнодействующих выразительных средств. По мнению Г. М. Когана, например, — мнению, не лишенному известной полемической заостренности, но в общем вполне обоснованному, — «талант и масштаб исполнителя узнаются больше всего в паузах. Большой актер, пианист и т. д. — тот, который заставляет слушателя-зрителя заполнить паузу, «играть» в то время, когда исполнитель «молчит» (статья «Об исполнительстве»).

Из всего сказанного можно сделать следующий вывод: система музыкально-ритмического воспитания со всей необходимостью должна «вбрасывать» в себя те специфические моменты, которые связаны с выразительно-смысловой функцией паузы в музыкальном искусстве.

Исполнительские действия при игре на фортепиано формируют *ощущение паузы* (равно как иные, подобные или сходные с этим ощущения, диффундирующие в своей совокупности в *музыкальную способность*) через *интерпретацию, творческое воссоздание звукового образа*. Поскольку, как пишет венгерский пианист-методист И. Гат, «паузы тоже являются частью музыки... порой, даже повышая (ее) напряженность», поскольку они «означают не перерыв в движениях, а подготовку к следующим звукам», мастера преподавания игры на музыкальных инструментах учат трактовать и расшифровывать паузы, исходя из содержания, образно-поэтического строя музыкального контекста. Пауза, особенно в узловых моментах музыкально-драматургического действия, не может не иметь той или иной эмоциональной окраски; такова общая установка передовой, творческой музыкальной педагогики. Отсюда и культивирование в ее практике того, что можно назвать *красноречием* исполнительских пауз — «пауз-утверждений», «пауз-раздумий», «пауз-вопросов» и т. д. Воспитанники Я. И. Зака, О. Ступа-

кова и Г. Мирвис рассказывают об огромном внимании, уделявшемся их педагогом, смысловому значению пауз. Так, в си-минорной сонате Листа паузы, по словам Я. И. Зака, должны быть наполнены «тревожным ожиданием»; во время многих из них происходит как бы смена эмоциональных состояний, а потому их надо уметь «слушать и актерски переживать».

Аналогичные «зарисовки с натуры», иллюстрирующие экспрессивную трактовку паузы, могут быть сделаны, безусловно, в классе каждого крупного педагога-музыканта.

Как явствует из сказанного, исполнение музыки на фортепиано выдвигая перед играющим многочисленные и сложные художественно-интерпретаторские задачи, активно воспитывает, разносторонне «упражняет» музыкально-ритмическое чувство, создает естественную, исключительно благоприятную среду для его развития и кристаллизации. Вместе с тем музыкально-инструментальное исполнительство и педагогика располагают в этом отношении и другими дополнительными ресурсами. Имеются в виду те конкретные приемы и способы работы, которые, будучи использованы в ходе разучивания произведения, одновременно воздействуют — прямо и непосредственно — на музыкально-ритмическое сознание обучающегося. К основным из них могут быть отнесены следующие:

1. **Просчитывание исполняемой музыки.** Установлено, что счет музыканта-инструменталиста, представляя собой одну из наиболее распространенных форм двигательного (а именно «голосового») отражения ритмических процессов, ведет к значительному *упрочению* ритмического чувства, сообщает ему дополнительную и надежную опору. И еще один аргумент в пользу счета: он помогает играющему разобраться в ритмической структуре малознакомой музыки, облегчает соизмерение различных длительностей; он же попутно выявляет метрически опорные доли (что бывает важным для начинающих, недостаточно опытных музыкантов). Короче, «счет имеет неоценимое значение, ибо он развивает и укрепляет чувство ритма лучше, чем что-либо другое...» (И. Гофман. «Фортепианная игра»).

Вместе с тем замечено, что привычка к постоянному, «дежурному» счету чревата и негативными последствиями: на известном этапе она может привести к частичному омертвлению непосредственных, эмоционально окрашенных музыкально-ритмических ощущений. Считать следует «избирательно», по мере необходимости, учит фортепианно-педагогический опыт. Тот же опыт подсказывает, что от громкого счета вслух целесообразно переходить к счету «про себя», затем к одному лишь внутреннему ощущению равномерно пульсирующих временных долей.

2. **Начертание так называемых ритмо-схем.** Будучи выполнены в виде графических рисунков, где длительности выстраиваются в определенных комбинациях на одной строчке, эти схемы (некоторые педагоги называют их «чертежами»), используемые как вспомогательное средство, дают наглядное конкретное представление о

том или ином, сложном для ученика, метроритмическом узоре.

3. Простукивания-прохлопывания метроритмических структур (либо их относительно сложных частей). Освобождая учащегося от исполнительских, двигательнотехнических «хлопот», эти приемы специально акцентируют ритмический момент, чем и оказывают помощь при решении отдельных задач временизмерительного свойства. Заметим, что более предпочтительны те виды простукивания ритма, которым сопутствует живое ощущение музыки: «...рукой можно отбивать счет, а мелодию напевать», — советует А. Д. Алексеев в своей «Методике обучения игре на фортепиано».

4. Дирижирование — метод, с успехом применяемый в работе над произведением многими музыкантами-педагогами, в их числе и пианистами. Дирижуя, исполнитель, как правило, с особой живостью, эмоциональной обостренностью реагирует на развертывание музыкальной мысли во времени, интенсивно переживает ее (здесь также играет свою роль тот фактор, что внимание музыканта не отягощено преодолением «технизмов»). «Я настоятельно рекомендую ученикам... — пишет Г. Г. Нейгауз, — поставить ноты на пюпитр и продирижировать вещь от начала до конца — так, как будто играет кто-то другой, воображаемый пианист, а дирижирующий внушает ему свою волю...» Этот прием, продолжает Г. Г. Нейгауз, особенно необходим для «учеников, не обладающих достаточной способностью «организовать время...».

5. Дефекты темпа (ускорения, замедления, неустойчивость в движении вообще), являющиеся довольно распространенными «типовыми» ученическими недостатками, могут быть частично ликвидированы следующим образом: учащийся делает искусственную остановку в ходе исполнения произведения, громко и точно просчитывает два-три пустых такта, а затем вновь возобновляет игру¹. Выравниванию музыкального движения способствует и такой методический прием, как сопоставление, «стыковка» отдельных фрагментов пьесы («неблагополучных» по темпу в первую очередь) с ее начальными тактами.

6. Музыкально-ритмическое чувство учащегося — прежде всего, естественно, чувство несформировавшееся, недостаточно устойчивое — может обрести необходимое подкрепление в лице самого педагога, вернее, в используемых им приемах и способах деятельности. Так, совместный счет вслух, иногда «подстукивание» со стороны (дающее ориентир ритмически неупорядоченной игре), легкие и мерные похлопывания по плечу музицирующего ученика, разного рода жестикующий и т. д. — все эти идущие извне импульсы педагогического воздействия оказываются подчас весьма эффективными, помогают малоискушенному в своем деле исполнителю двигаться по нужной, точно очерченной метроритмической колее.

¹ С аналогичным способом воспитания чувства темпа можно встретиться, в частности, в системе Э. Жак-Далькроза. Питомцы швейцарского педагога, следуя его предписаниям, делали специальный перерыв при исполнении некоторых номеров сольфеджио, некоторое время только считали — и опять начинали петь.

7. К разряду внешних факторов, способных повлиять на музыкально-ритмическое восприятие (и сознание) учащегося, должен быть отнесен также конкретный игровой показ педагога. В одних случаях он, продемонстрировав своего рода эталон, поможет устранить те или иные ритмические погрешности, в других — оживит монотонное, вялое по движению ученическое исполнение и т. д.

8. Наконец, к действенным средствам развития музыкальной ритмической сферы обучающегося принадлежит игра в ансамбль (в фортепианном классе, например, в 4 руки, на двух инструментах «Чувство... ровности движения приобретается всякой совместной игрой...» — писал Н. А. Римский-Корсаков в работе «О музыкальном образовании», имея в виду ритмически дисциплинирующее, обоудкорректирующее воздействие ансамблевого музицирования на каждого из партнеров.

Глава пятая

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПАМЯТЬ

Запоминание — это осмысливание, и ни один хороший музыкант не может обойтись без этого

Л Маккиннон

Музыкальная память представляет собой способность человека к запоминанию, сохранению (кратковременному и долговременному) в сознании и последующему воспроизведению музыкального материала.

Наряду с музыкальным слухом и чувством ритма музыкальная память образует триаду основных, *ведущих* музыкальных способностей. Ее значение для практики огромно: по существу, никакой род музыкальной деятельности не был бы возможен вне тех или иных функциональных проявлений музыкальной памяти.

Будучи по структуре способностью сложной, составной (другими словами, *ансамблем* свойств), музыкальная память взаимосвязывает в органическом единстве различные *виды памяти*. Так, к примеру, музыкант-исполнитель опирается в своей практической деятельности на *слухо-образную, эмоциональную, конструктивно-логическую и двигательно-моторную* (или, как обычно говорят, *«пальцевую»*) память. Названные виды памяти, к которым с известными оговорками может быть присоединена и *зрительная память*, имеющая определенное значение для какой-то части музыкантов, могут выступать в самых разнообразных индивидуальных сочетаниях и комбинациях. Из жизненного опыта известно, что у многих музыкантов память своя, отличающаяся собственными типологическими характеристиками. В то же время необходимо подчеркнуть, что в нормально развитой и правильно организованной музыкальной памяти всегда будет первенствовать, играть доминирующую роль слуховой (слухо-образный) компонент; последнее обстоятельство определяется самой спецификой музыкальной деятельности. И действительно, поскольку музыка — искусство слуховых впечатлений и восприятий, музыкальная память представляет собой соответственно прежде всего *слуховую* память.

Тот факт, что приоритет в процессах музыкальной памяти принадлежит слуховому компоненту, наводит на мысль о существовании определенной взаимосвязи между способностью к запоминанию звукового материала, с одной стороны, и остальными музыкальными способностями — с другой. Специальные исследования, проведенные за последние годы, выявили прямую зависимость между *качеством*

музыкальной памяти учащегося и уровнем сформированности у него музыкального слуха и музыкально-ритмического чувства. Чем более развиты слух и чувство ритма, тем обычно эффективнее действуют механизмы музыкальной памяти, и наоборот. В то же время было бы неверным полностью отождествлять, как это зачастую делалось в недавнем прошлом, функции музыкальной памяти функциями, определяемыми другими музыкальными способностями, ставить знак равенства между первыми и вторыми, видеть в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения звукового материала одни лишь проявления музыкального слуха и чувства ритма. Доказано, что учащиеся, стоящие приблизительно на одном уровне слухового и музыкально-ритмического развития, подчас заметно отличаются друг от друга в отношении скорости, точности и прочности запоминания музыки. Это дает основания утверждать, что музыкальная память — особая *специфическая* способность.

Воспитуема ли музыкальная память, совершенствуется ли она под воздействием соответственно организованных и целенаправленных педагогических усилий? Надо сказать, что, по мнению некоторых музыкантов, например Н. А. Римского-Корсакова «она (музыкальная память.— Г. Ц.)... заставляет более или менее примириться с тем, что есть у каждого данного субъекта от природы» (Н. А. Римский-Корсаков. «Музыкальные способности и дарование»). Однако теоретические и экспериментальные изыскания не недавнего прошлого, затронувшие как область общей памяти, так и ту ее часть, которая связана с памятью слухо-образной, музыкальной основательно поколебали устои подобного рода педагогического фатализма. Результаты этих изысканий, проводившихся в самых различных направлениях (подчас непосредственно затрагивавших сферу обучения музыке), привели современную науку к выводу о безусловной перспективности так называемой педагогики памяти. Ныне «...воздействие на память выдвигается как практически вполне осуществимая научно-обоснованная задача...» — писал А. Н. Леонтьев в книге «Проблемы развития психики». Согласуется с этим тезисом общедидактического масштаба и точка зрения музыкальной педагогики сегодняшнего дня, которая в целом оптимистически оценивает потенциальные возможности преподавателя в развитии музыкальной памяти учащегося¹.

Память музыканта вовлекается в работу, а следовательно так или иначе совершенствуется в различных видах деятельности. **✓** Всё — начиная со слушания музыки и кончая ее сочинением — в той или иной мере затрагивает сферу музыкальной памяти. Надо заметить в то же время, что условия, особо благоприятствующие ее формированию и развитию, создаются, как будет показано музыкально-исполнительскими действиями. Здесь необходимо принять во внимание следующие обстоятельства.

¹ А. Д. Алексеев «Она (память) поддается значительному развитию Педагог должен изучать свойства памяти ученика, создать благоприятные условия для ее развития» (Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано М., 1977 с. 34)

Первое. В отличие от тех, кто просто слушает музыку, анализирует ее, аранжирует, преподает либо сочиняет, музыкант-исполнитель (прежде всего солист) ставит, как правило, прямой целью своей деятельности за пом н и т ь музыкальный материал, выучить его наизусть. Таково одно из главных и специфических требований его профессии, поскольку общепризнано, что «игра на память дает несравненно большую свободу выражения» (Бузони). Итак, музыканту-исполнителю запоминать материал на до, причем, учитывая, что он доносит до аудитории не только «дух», но и «букву» музыкального произведения, запоминать ему надлежит возможно более точно, полно и прочно. Нацеленность исполнителя (осознанная или неосознанная, произвольная либо непроизвольная — это не меняет дела) на выучивание музыки наизусть, мнемическая направленность значительной части его повседневных трудовых усилий обуславливают существенную интенсификацию процессов музыкальной памяти, заметно повышают ее рабочий тонус, в конечном счете — ее продуктивность и работоспособность. Иными словами, актуализация (здесь: вовлечение в действие) музыкальной памяти определяется в данном случае характерными особенностями и свойствами самой музыкально-исполнительской деятельности.

Второе. Музыкант-исполнитель практически, через конкретное игровое действие соприкасается со звуковым материалом, непосредственно *воспроизводит* его, и это обстоятельство также имеет самое близкое отношение к проблеме развития музыкальной памяти. Суть в том, что фактором, в значительной мере определяющим успешность запоминания, влияющим на эффективность функционирования механизмов человеческой памяти вообще, является активность субъекта при восприятии им тех или иных (в том числе и звуковых) явлений. Известно, что при воспроизведении воспринятого степень этой активности заметно возрастает, превышая (и существенно!) ту, что обычно имеет место при одном лишь восприятии. Иначе говоря, кратчайший и наиболее благодарный путь при запоминании — воспроизведение. Так, еще К. Д. Ушинский пришел к выводу, что активное повторение гораздо действительнее пассивного. И впрямь, одно дело просто слушать музыку, иное — исполнять ее голосом или на инструменте. Многочисленные примеры из жизненного опыта подсказывают, что во втором случае запоминание окажется более быстрым и прочным. Соответственно более многосторонней и эффективной («действительной», говоря словами К. Д. Ушинского) явится при этом и сама тренировка музыкальной памяти. Отсюда следует, что исполнительские действия музыканта ведут к качественному улучшению музыкальных мнемических операций, шире — к упрочению и совершенствованию соответствующей способности.

Третье. Воспроизведением музыки можно назвать в известном смысле и ее мысленное проигрывание, оживляющее и последовательно разворачивающее в сфере внутреннеслуховых представлений вереницу ранее воспринятых звуковых образов и картин. И в этом случае на музыкальную память возлагается определенная нагрузка,

однако распределяется она тут явно неравномерно: в одних звеньях мнемической системы — слухо-образных — совершается усиленная работа, другие — прежде всего те, что связаны с движением, моторикой, — практически бездействуют. Совершенно иной становится ситуация, когда музыка реально, «на деле» проигрывается или поется — здесь активизируется и вовлекается в действие вся музыкально-мнемическая структура снизу доверху, во всем богатстве и разнообразии ее компонентов. Обратимся еще к одному из советов К. Д. Ушинского: «Педагог, желающий что-нибудь запечатлеть в детской памяти, должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств — глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений... приняли участие в акте запоминания». Нетрудно заметить, что именно этому требованию и удовлетворяет, причем действительно полной мерой, музыкально-исполнительский процесс.

Вокруг проблемы запоминания музыкального материала издавна ведутся оживленные дискуссии. Разделение мнений здесь между специалистами, коллегами по музыкальному исполнительству и педагогике, резче, чем по любому другому пункту в методике музыкального обучения. Так, с точки зрения одних, запоминание музыки должно быть намеренным, произвольным, происходить в рамках решения заранее заданной, специально поставленной мнемической задачи. По мнению других, специфика музыкального искусства, в частности музыкального исполнительства и педагогики, делает нецелесообразным выдвигание мнемической задачи в качестве самоцели; эффекту запоминания, считают они, надлежит здесь быть сопутствующим, возникающим параллельно с разрешением проблем иного порядка, а именно художественно-интерпретаторских, исполнительских в прямом смысле слова.

Небезынтересно в этой связи сопоставить и сравнить высказывания некоторых авторитетных музыкантов. Так, за произвольное запоминание выступают:

✓ **А. Б. Гольденвейзер:** «...Необходимо с детства приучать ученика специально учить на память все, что ему задается. ... (Ученики) обычно играют музыкальное произведение, играют его уже более или менее удовлетворительно, в достаточно быстром темпе, до известной степени выработали его технически и все еще продолжают играть его по нотам. Потом в один прекрасный день оказывается, что они это произведение могут сыграть наизусть. Это самый опасный и вредный путь. Первое, что мы должны сделать, начиная учить новое произведение (разумеется, ознакомившись с ним предварительно и разобрав его), — это запомнить его наизусть».

✓ **Л. Маккиннон:** «Многие студенты спрашивают: «Когда мне приступить к запоминанию?» На это есть только один ответ: «Когда в следующий раз сядешь за инструмент».

Т. Янкова: «Для большинства пианистов игра наизусть не представляет проблемы... Произведение запоминается произвольно, «само по себе». Пианисту кажется, что он его знает. Однако на концерте неожиданно исполнитель забывает текст и теряет уверенность».

Причина в том, что пианист и не знал произведения...»

С. И. Савшинский: «Для того, чтобы память работала плодотворно, важнейшим условием является осознанная установка на запоминание».

С аналогичными высказываниями можно встретиться и у других известных музыкантов-исполнителей, педагогов, методистов.

Теперь слово тем, кто за непроизвольное запоминание музыки, за такое выучивание наизусть, которое осуществлялось бы «само по себе», одновременно и параллельно с достижением иных целей.

Г. Прокофьев: «Запоминание изучаемых музыкальных произведений не является какой-то специальной задачей учащегося... фактически оно происходит почти незаметно, в порядке работы, необходимой для преодоления технических и художественных трудностей, встающих перед исполнителем...»

Г. Г. Нейгауз: «Я... просто играю произведение, пока не выучу его. Если нужно играть наизусть,— пока не запомню, а если играть наизусть не нужно,— тогда не запоминаю».

С. Т. Рихтер: «Лучше этого (заучивать наизусть.— Г. Ц.) не делать специально... Лучше, если выучивание наизусть проходит без принуждения».

Д. Ф. Ойстрах: «При наличии достаточного времени не следует «насиловать» память специальным (и обычно ускоренным для данного исполнителя) заучиванием наизусть».

С. Е. Фейнберг: «Педагог нередко требует от ученика прежде всего исполнения наизусть. Считается, что такой метод укрепляет память. Мне кажется, что это не совсем верно. ...Минуя творческий момент, начинается мучительный и нецелесообразный процесс запоминания... Вам необходимо запомнить данное произведение? Но, для того чтобы его запомнить, вам надо его исполнить».

Расхождение во взглядах, как нетрудно заметить,— налицо. Советы и рекомендации одних музыкантов явно не согласуются с наставлениями других.

О чем свидетельствует этот любопытный и, в общем, не часто встречающийся в педагогике факт? О том, что в вопросах, относящихся к видам и формам запоминания музыки, *единого, однозначного решения нет и, видимо, быть не может*. И действительно, практика, и только она, определяет критерии истинности того или иного теоретического положения, методической рекомендации. Практика служит конечной инстанцией в оценке их правильности. Поскольку же музыкально-исполнительская и педагогическая практика в лице ряда ее выдающихся представителей не выработала единой позиции в вопросе о произвольном (намеренном) и произвольном (ненамеренном) запоминании, поскольку она оказывается способной демонстрировать достижение равно высоких результатов при противоположном подходе к делу, имеют, следовательно, право на существование различные способы деятельности, различные виды и формы музыкального запоминания. (Причем не только произвольное и произвольное, но также, видимо, и какие-то промежуточные, переход-

ные ступени между ними.) В конечном счете очень многое, очевидно, предопределяется здесь личностными качествами художника (педагога), складом его натуры, индивидуально выработанным стилем деятельности; наконец, своеобразием конкретной музыкально-педагогической ситуации (например, одного учащегося в данный момент целесообразно ориентировать на такой-то способ работы другого — на иной).

Между тем со стороны некоторых педагогов-музыкантов и методистов предпринимались — и по сей день предпринимаются — попытки обосновать преимущество одного вида запоминания над другим, чаще всего произвольного над произвольным. Выше приводились, к примеру, слова С. И. Савшинского, настаивавшего на специальной мнемической установке в работе учащегося-музыканта на выучивании наизусть как особой, четко очерченной цели в его занятиях.

Аргументируя свои теоретико-методические установки, критики произвольного запоминания музыки имеют обыкновение ссылаться на один из широко известных психологических постулатов, который гласит, что при прочих равных условиях произвольное запоминание оказывается, как правило, прочнее, эффективнее произвольного. Действительно, исследования ученых (А. А. Смирнов, П. И. Зинченко, Л. В. Занкова и др.) подтвердили, что это так. Однако те же исследования показали, что взаимоотношения между произвольным и произвольным запоминанием в деятельности человека, в частности в учебной деятельности, характеризуются сложностью, многообразием и диалектической изменчивостью связей. Так, при определенных обстоятельствах «мы можем... не ставить перед собой четко выраженной мнемической задачи, не заучивать специально то, что нам надо сохранить в памяти, и тем не менее можем запоминать очень успешно, если только будем осуществлять над тем, что подлежит запоминанию, какую-либо активную деятельность, свяжем его с нашими активными действиями, включим его в нашу деятельность» (А. А. Смирнов. «Психология запоминания»). Примечательно, что в качестве примера подобного рода запоминания — а речь идет здесь, как нетрудно заметить, о произвольном запоминании — психология как раз и апеллирует к творческой практике людей искусства, конкретнее — к *художественно-интерпретаторской* деятельности. Именно в ней, указывает А. А. Смирнов, запоминание может осуществляться не путем специального заучивания, а в итоге всей работы над образом. Подчеркнем, что психологическая наука (А. А. Смирнов, П. И. Зинченко), обобщая широкие жизненные наблюдения и данные специальных исследований, не только не ставит под сомнение правомерность и целесообразность подобной формы запоминания материала, но, напротив, склонна подчеркивать ее специфические преимущества (особенно в сфере исполнительского искусства), проявляющиеся в определенных условиях и обстоятельствах. Что же касается процитированных выше утверждений отдельных музыкантов-методистов — сторонников *только* произвольного запоминания, то эти утверждения, представляя собой результа

весьма поверхностной интерпретации некоторых научных тезисов, ведут, как было показано, к ошибочной по существу постановке вопроса (какой из видов запоминания музыки лучше, а какой *хуже*) и в конечном счете к путанице в проблеме музыкальной памяти, к дезориентации педагогов-практиков.

Итак, как мы могли убедиться, в отношении *видов* и *форм* запоминания музыкального материала *нет* и, видимо, *не может быть* единых, стереотипных установок; тут вполне возможна множественность индивидуальных вариантов, допустим различный подход к делу. Иными словами, произвольное или непроизвольное запоминание не главное в проблеме музыкальной памяти, точнее — в дидактической сущности этой проблемы. Но если так, что же в ней является принципиально важным, решающим, основным?

Главное — в содержании, характере, способах осуществления той деятельности, в русле которой протекает запоминание музыки, ставятся и решаются мнемические задачи. Имея в виду конкретно учащегося-музыканта исполнительского класса, главное — *как, каким образом* он работает над произведением в процессе его выучивания (специального либо неспециального) наизусть.

Опыт показывает, что значительная часть учащихся-музыкантов, главным образом тех, чья природная музыкальная одаренность не слишком высока, строит свои повседневные занятия на основе многократных, однообразных, стереотипных повторений разучиваемого произведения. В ходе этих повторений музыкальный материал постепенно заучивается наизусть, или, по терминологии музыкантов-инструменталистов, «входит в пальцы». Данное выражение упомянуто не случайно: действительно, нагрузка при подобных методах работы за инструментом в основном ложится на двигательномоторную память учащегося («память пальцев»); само запоминание, опорой которого служат в этом случае элементарные двигательно-ассоциативные связи, принимает во многом механический, неосознанный характер. (Говоря словами Л. С. Выготского, учащийся «пользуется своей памятью, но не господствует над ней».) Механическое заучивание («зазубривание») музыки как весьма распространенное в учебном обиходе (ибо здесь открывается путь наименьшего сопротивления для ученика: так ему работать легче, проще) неоднократно критиковалось в музыкально-педагогической и методической литературе. «Без сомнения, упорное повторение страницы под конец обеспечивает ее автоматическое усвоение, но это — ленивое решение сомнительной верности и притом расточающее драгоценное время», — писала известная французская пианистка-педагог М. Лонг. «Процесс заучивания музыкальных произведений в подавляющем большинстве случаев протекает стихийно, без сколько-нибудь заметной управляемости со стороны педагогов и самих учащихся...

В итоге задача мнемическая решается за счет познавательной; выученное наизусть в значительной мере лишено осмысленности и художественности, и учащиеся (исполнители) играют «одни но-

ты"», — констатирует Ф. В. Соколов в статье «О музыкальной памяти пианистов-исполнителей».

К сказанному надо добавить следующее. Привычка упражняться механически, мало вникая в смысл заучиваемого, поверхностно ориентируясь в его содержании, вырабатывается у ученика, как правило, еще в детские годы; однако, упрочаясь со временем, эта привычка дает о себе знать и на значительно более высоких ступенях обучения. Так, даже учащиеся старших классов подчас фиксируют в памяти музыкальный материал задолго до того, как они начинают сколько-нибудь глубоко и основательно разбираться в нем, *понимать* его. На поверку же нередко оказывается (а публичные выступления музыкантов-исполнителей весьма серьезные испытания качества их памяти), что механическое, недостаточно осмысленное выучивать наизусть столь же малоэффективно, сколь и не надежно.

Рационализировать запоминание музыки, повысить *продуктивность* этого запоминания, улучшить его *качество* — таковы насущные задачи педагогики музыкальной памяти, такова проблема в ее собственно дидактическом преломлении.

У этой проблемы две стороны.

Как было сказано, значительная часть учащихся закрепляет в памяти материал до его сколько-нибудь удовлетворительного осмысливания и переработки в сознании; запоминает музыку, во многом еще не *до* *по* *ни* *м* *а* *я* ее. В этом — одна сторона проблемы музыкальной памяти.

Еще Я. А. Коменский пришел к выводу, что «ничего нельзя заставлять заучивать, кроме того, что хорошо понято... Все, что ученики должны выучивать, нужно... чтобы они имели перед собой как свои пять пальцев»¹. Современная педагогическая психология считает безусловно доказанным, что запоминание, идущее от *по* *ни* *м* *а* *н* *и* *я* материала, его осмысленного усвоения, при всех обстоятельствах превосходит в качественном отношении запоминание, в той или иной мере оторванное от понимания. Те же закономерности дают о себе знать и в сфере музыкального запоминания. Нетрудно проделать, например, следующий опыт: предложить учащемуся запомнить сочетание из нескольких нот, данных в виде логичной, мелодически и ритмически организованной последовательности звуков; затем, при соблюдении прочих равных условий, предъявить тому же учащемуся на запоминание прежнее количество нот, но уже вне логической связи между ними (для этого достаточно хотя бы ритмически дезорганизовать их).

Результат (и это многократно подтверждалось) во всех случаях окажется одинаковым: логично скомпонованное, мелодически и ритмически организованное звуко сочетание — то, что *м* *о* *ж* *е* *т* *б* *ы* *т* *ь* *п* *о* *н* *я* *т* *о*, — запомнится гораздо проще (быстрее, прочнее), нежели музыкально бессодержательный набор звуков — то, что *н* *е* *м* *о* *ж* *е* *т* *б* *ы* *т* *ь* *п* *о* *н* *я* *т* *о*.

¹ Коменский Я. А. Великая дидактика. — Избранные педагогические сочинения. М., 1939, т. 1, с. 171.

Вот как описывают свой процесс выучивания наизусть известные советские пианисты.

Тигран Алиханов, лауреат парижского конкурса им. М. Лёнг и Ж. Тибо: «Для меня, как правило, основное — понять музыку, досконально разобраться в ней, постигнуть ее смысл, ее внутреннее «устройство». Тогда запоминаю безболезненно и легко, все «образовывается» как бы само по себе. Работу над новой пьесой обычно стараюсь начинать с осмысливания материала. Не знаю, можно ли это назвать анализом в прямом смысле слова... Внимательно присматриваюсь к форме, к выразительным средствам, примененным композитором, пытаюсь как можно более чутко вслушаться во все звуковые сочетания. После этого чувствую себя значительно увереннее за инструментом».

Д. Н. Сахаров: «Нужно глубже погрузиться в музыку — для меня это по сути дела и означает выучить наизусть. Знаю, что если сознательно, не только, как говорится, сердцем, но и умом, освою какие-то закономерности музыкальной формы, прежде всего, модуляционное развитие, тонально-гармонический план — запомню скорее и тверже. Зачастую таким путем и иду: вдумываюсь в смысл звукового действия, в логику тех же, скажем, модуляционных, тональных преобразований — и попутно, по ходу дела, запоминаю все это. В общем, получается так: основательнее вникнешь в произведение, тщательнее разберешься в нем — лучше выучишь наизусть. И, разумеется, наоборот».

Эти высказывания могут послужить своего рода общим знаменателем для многих других — близких либо прямо аналогичных им. Л. Н. Оборин говорил: «Не знаю, так ли уж важно, чтобы ученик старался поскорее запомнить, заучить произведение наизусть. Неизмеримо важнее, чтобы он, как исполнитель, проникся духом этого произведения, осознал все, что хотел выразить композитор. Ну, а ноты со временем просто не понадобятся». Я. В. Флиер, имея в виду лучшее запоминание музыки учениками, предлагал им «самим проанализировать форму сочинения, отметить наиболее интересные модуляционные ходы, важнейшие смысловые и тематические связи».

Итак, можно сделать вывод: углубленное понимание музыкального произведения, его образно-поэтической сущности, особенностей его структуры, формообразования и т. д. — осознание того, что хотел выразить композитор и как он это сделал, — основное, первоочередное по важности условие успешного, художественно полноценного запоминания музыки. При этом способы работы над произведением одновременно становятся, судя по высказываниям опытных, квалифицированных музыкантов, способами его рационального заучивания наизусть, другими словами, процессы понимания выступают в качестве приемов запоминания.

Следует добавить, что требование осмысленности запоминания музыкального материала совпадает в передовой исполнительской практике с требованием всесторонности и точности его видения, установкой на усвоение не только главного (скажем, мелодии), но

и того, что на втором плане — так называемых деталей и частных (подголосков, орнаментов, элементов сопровождения и т. д.), ибо последние, если они не будут по-настоящему осознаны музыкантом, могут подчас и не оставить необходимых следов в его памяти. Поэтому Я. В. Флиер, к примеру, на своих занятиях с учениками тщательно, прямо-таки скрупулезно анализировал текст. Как сквозь лупу рассматривались мельчайшие узоры звуковой ткани произведения.

Вторая сторона проблемы запоминания музыки обусловлена тем обстоятельством, что значительная часть учащихся проводит свои занятия, как свидетельствует давний опыт и многочисленные наблюдения, в условиях низкой музыкально-интеллектуальной и эмоциональной активности. Выучивание наизусть у такого рода учащихся опирается на малосодержательные, подчас примитивные способы работы, является продуктом длительных, шаблонных, механических по своей сущности повторений, отмеченных весьма невысоким кпд затраченного времени и усилий. Недопонимание обучающимся запоминаемого материала зачастую усугубляется его пассивным, безынициативным отношением к работе, бессодержательностью самих приемов и способов труда. Отсюда и результат: запоминание музыки тормозится, продуктивность его падает, качество серьезно ухудшается.

Напротив, у высококвалифицированных представителей творческих профессий запоминание материала (музыкальной пьесы, роли и т. д.) осуществляется в русле интенсивной эмоциональной и художественно-интеллектуальной деятельности, оно зиждется на инициативных, глубоко осмысленных приемах и способах труда. «Не количество, а качество упражнения решает дело», «механическое упражнение всегда останется сухим и бесцельным, если не будет основываться на работе головы», занимаясь, прежде всего следует «пробудить к деятельности ваш мозг» — эти известные слова Н. Г. Рубинштейна могут считаться в своем роде классическими.

Разумеется, и в практике опытных мастеров музыкального исполнительства находит место повседневное, кропотливое штудирование разучиваемого материала, многократные, настойчивые повторения одного и того же в ходе занятий¹. Однако эти повторения — не стереотипы, не копии друг с друга. Их предпосылкой служит постоянное интенсивное раздумье в труде, ни на мгновение не прекращающийся художественно-аналитический поиск. «Всегда знать, над чем работаешь, что именно делаешь, какую имеешь цель, то есть при работе всегда думать», — читаем мы в записных книжках Н. К. Метнера. Повторениям в деятельности умелых, инициативно мыслящих художников присущ, как правило, элемент *творчества*, что и разнообразит эти повторения, отличает их друг от друга, в конечном счете выстраивает в качественном отношении по неуклонно восходящей линии.

¹ Современники Джона Фитца утверждали, к примеру, что при необходимости он мог повторять один и тот же пассаж до трех тысяч раз «Так и вы должны делать», — наставлял учеников своего класса А. Г. Рубинштейн

Одним словом, качество работы (в частности учебной), ее характер, рациональность применяемых в ней приемов и способов достижения цели — все это непосредственно соотносится с процессами памяти. В настоящее время можно считать установленным, что эффективность этих процессов прямо пропорциональна активности человека, зависит от осознанности и целенаправленности его трудовых усилий. Применительно к музыкально-исполнительской деятельности это положение может быть сформулировано следующим образом: только на фоне высокой художественно-интеллектуальной и эмоциональной активности, при использовании продуманных, содержательных методов работы над музыкальным произведением и происходит трансформация процессов понимания материала в приемы его выучивания наизусть (осознаю, потому и запоминаю).

Итак, обучение музыкальному исполнительству, в ходе которого происходит всестороннее и достаточно углубленное осознание материала, используют содержательные приемы и способы деятельности, — обучение такого рода уже само по себе (спонтанно) стимулирует процессы музыкальной памяти, благоприятствует их протеканию. Отсюда следует, что регулярное, повседневное обучение музыкальному исполнительству — если, разумеется, оно ведется на достаточно высоком уровне — представляет собой регулярную систематическую тренировку музыкальной памяти, чем и обуславливается в конечном счете прогресс последней, ее деятельное развитие и совершенствование.

В заключение укажем конкретные приемы и способы выучивания наизусть, которые, как свидетельствует опыт маститых музыкантов, могут облегчить запоминание, рационализировать этот процесс, улучшить его качество.

1. При заучивании на память крупных, масштабных произведений предпочтительнее двигаться от общего к частному, считает авторитетная музыкальная педагогика. Вначале следует понять музыкальную форму в целом, осознать ее как некое структурное единство, и только затем уже переходить к дифференцированному усвоению составляющих ее частей. Последним надлежит представлять собой более или менее завершенные по своему смысловому содержанию фрагменты. Трудному при запоминании должно уделяться преимущественное внимание. «Очень важно ощутить всю вещь в целом, — говорит Э. Гилельс. — Если я ощущаю вещь в целом, тогда я могу что-то делать и с отдельными кусками. А есть такие вещи, которые я не могу ощутить в целом; тогда я не могу учить и отдельные куски».

Л. Маккиннон в книге «Игра наизусть» предлагает следующую схему выучивания музыки наизусть: «1. Предварительный обзор музыкального развития от начала до конца пьесы. 2. Детальное изучение отрывков, после чего можно время от времени работать над пьесой целиком. 3. Специальная работа над трудными местами».

2. Смысловые единицы (фрагменты, части) запоминаемого музыкального материала не должны быть ни слишком малыми, ни чрезмерно большими по объему. В первом случае дробится, «мель-

чится» музыкальный текст, что мешает его осмысленному усвоению во втором — возникает риск перегрузки памяти запоминающего. Предпочтительны средние по величине отрывки (для малоопытного ученика это могут быть восьмитакты или даже четырехтакты; для подвинутых музыкантов — несколько более крупные звукообразования). В любом случае, советовал Л. В. Николаев, «надо ограничиться таким куском, который без больших затруднений укладывается в памяти, подобно тому как это делается при заучивании стихотворения».

3. Исполнительская и педагогическая практика свидетельствует, что запоминание музыки во многом облегчается при выделении в тексте так называемых смысловых опорных пунктов. Последние обычно естественным образом совпадают с началом того или иного раздела, той или иной части музыкальной формы. В качестве смыслового опорного пункта может выступить какая-либо интонация, аккордовое сочетание, первое звено фигурационного орнамента и т. д.

4. Углубленному пониманию и запоминанию отдельных фрагментов разучиваемого произведения в большей мере способствует мысленное соотнесение (сравнение) этих фрагментов с уже известным учащемуся из его прошлого опыта музыкальным материалом. Сопоставляя новое со знакомым, опираясь на знакомое, мы обычно запоминаем успешнее и быстрее. Метод соотнесения, поисков сходного эффективен также при выучивании на память структурно однородных эпизодов одного и того же произведения (таких, например, какими являются обычно экспозиция и реприза). «Чтобы запомнить, — говорит Г. М. Коган, — нужно уложить запоминаемое... в определенный ящик мозга и закрепить там уложенное при помощи множества ассоциативных нитей, протянутых в различные стороны. Запомнить — это и значит протянуть от запоминаемого множество разнонаправленных ассоциативных нитей, ассоциативно связать его со множеством различных (как близких, так и далеких) вещей».

5. Одним из специфических (хотя и весьма сложных для мало подвинутых учащихся) способов выучивать музыкальное произведение наизусть, равно как и тренировать слухо-образную музыкальную память вообще, является способ «умозрительного» запоминания, лишенного опоры на реальное звучание, основывающегося исключительно на внутрислуховых представлениях. Этот прием решения музыкально-мнемических задач, несколько варьируясь в различных методиках, рекомендовался и по сей день рекомендуется некоторыми педагогами-методистами и музыкантами-практиками.

Глава шестая

РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНО-МОТОРНЫХ («ТЕХНИЧЕСКИХ») УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ ФОРТЕПИАННЫХ КЛАССОВ

Техника есть умение делать то, что
хочется...

Б. Асафьев

Прежде всего следует выяснить, что такое техника музыканта-исполнителя. С точки зрения большинства обучающихся музыке, это скорость и точность пальцев, беглость и ловкость их, коль скоро речь идет о технике музыкантов-инструменталистов. Бесспорно, и скорость, и ловкость, и точность пальцевой «работы» — все это входит в понятие «техника» музыканта-исполнителя. Но лишь как часть целого. Есть техника в широком (в плане эстетическом) и в узком (как говорят, в ремесленном смысле слова. В узком смысле — это все то, что характеризуется словами: ловко, четко, с блеском, без видимого напряжения и т. д.; количество определений в этом ряду нетрудно множить. Техника музыканта-исполнителя в широком общеэстетическом понимании этого термина есть нечто иное. Это умение художника выразить то, что он хочет выразить. Это способность его материализовать задуманное в звуках, если речь идет о музыке, в красках, если это касается живописи, в словах — у писателей и т. д. «Техника есть умение делать то, что хочется...» — говорил, имея в виду творческую практику, Б. Асафьев. При всей простоте и безыскусности этой формулировки она, по сути, очень близка к истине.

Говоря о фортепианной игре, часто смешивают понятия «техническое мастерство» и «виртуозность». Это понятия близкие, во многом пересекающиеся, даже «диффундирующие» одно в другое, но, однако, далеко не идентичные. Можно быть мастером в музыкально-исполнительском искусстве, не будучи виртуозом, как можно быть и ярким виртуозом, не имея права в то же время называться настоящим мастером. Таковы кажущиеся парадоксы в музыкально-исполнительском искусстве, и их природу надо ясно себе представлять, чтобы разобраться в существе дела.

Когда говорят «виртуозность», оценивая игру пианиста-исполнителя, то имеют в виду обычно ошеломляющие скорости, искрометные октавы, пальцевые пассажи, общую бравурность исполнительской манеры. Под мастерством подразумевается иное: способность воссоздать на клавиатуре инструмента те звуковые образы, которые теснятся в голове художника (в его представлении), причем

воссоздать с максимальным приближением к идеальному. Известно в представлении художника все вырисовывается более совершенно, нежели это удастся потом воплотить в материале. С. В. Рахманинов как и другие выдающиеся мастера мирового искусства, не случайно говорил о «ножницах», существующих между «хотется» и «может ся». Проблема техники в искусстве, в частности фортепианно-исполнительском, это и есть проблема «ножниц»: чем меньше просвет, тем выше техника, и наоборот. Технику часто сравнивают в искусстве с оружием. Вл. И. Немирович-Данченко говорил, что техника для актера — что оружие для солдата. С плохой техникой, учил он, «мы — солдаты с плохим оружием, и никакая храбрость не спасет нас от бесцельности наших попыток».

Без сознательного и целенаправленного развития техники невозможно достигнуть каких-либо практических результатов в искусстве игры на фортепиано, как и в любом другом искусстве. Чем выше развита техника, тем лучше; выдающийся пианист начала нашего столетия Ф. Бузони был совершенно прав, утверждая, что чем больше профессионально-технических средств имеет в своем распоряжении художник, тем большее найдет он им применение. В то же время нельзя не предостеречь учащихся от чрезмерного, гипертрофированного увлечения развитием техницизма. Случается, при этом приходят к результатам, прямо противоположным тем, которые были бы желательны. «Существует техника, которая освобождает, и техника, которая подавляет артистическое «я»... — писал в книге «Фортепианная игра» И. Гофман. — Совсем нетрудно накопить технику, которая будет почти бесполезной». Выработка техники, продолжал он «требует много времени, а такое длительное занятие чем-то одним может повести к тому, что последнее станет господствовать над всем остальным в сознании человека». Гофман здесь правильно ставит вопрос о нежелательном приоритете технического развития учащегося, когда его общемузыкальное развитие — развитие способностей, эстетического сознания и т. д. — отодвигается на второй план. А что такие случаи нередки на практике, хорошо известно опытным преподавателям. «...Техника — средство, — утверждает А. Н. Серов, — когда же она превращается в цель, она становится на степень весьма низменную, на степень фокусничества, скоморошества, плясання на канате, хождения по проволоке, игранья ножами, глотання шпак и т. п. доказательств ловкости, выучки более или менее рискованной, удивляющей толпу. С искусством истинным тут уже нет ничего общего».

Определив принципиальные позиции в подходе и трактовке категории техники в музыкально-исполнительском искусстве, перейдем далее к вопросам формирования технических умений и навыков у учащихся-пианистов. Речь пойдет о проблемах, с которыми сталкиваются главным образом преподаватели, работающие в системе массового музыкального воспитания и образования, т. е. в системе, одно из центральных мест в которой занимают учебные заведения педагогического профиля (педучилища, пединституты и т. д.).

Одна из важнейших задач, встающих перед преподавателем-пианистом при работе с учеником, не имеющим достаточной игровой практики,— это выработка у него так называемой пространственной точности пальцевого аппарата. Другими словами, выработка у ученика умения безошибочно, чисто и точно попадать пальцами именно на те клавиши, которые обозначены в нотном тексте. Понятно, что успех в достижении этого зависит от того, насколько уверенно ориентируется учащийся на клавиатуре инструмента, насколько хорошо он знаком с ней. А хорошее знакомство приходит с опытом, с многолетней игровой практикой; ее же, как известно, и недостает чаще всего обучающимся в неспециальных учебных заведениях. Однако не в одном лишь профессиональном стаже дело; при рациональной методике обучения проблема формирования пространственной точности пальцевого аппарата у учащегося может быть решена, как показывает опыт, вполне успешно.

Прежде всего педагог должен сосредоточиться на том, чтобы не допускать в игре ученика никаких неточностей, «цепляний» соседних клавиш, непопаданий на нужные клавиши и т. д. Эта, казалось бы, элементарная истина зачастую упускается из виду преподавателями-практиками. Сколько еще приходится наблюдать в учебном обиходе случаев неаккуратной, небрежной, как говорят, «грязной игры», являющейся следствием не только профессиональной неопытности учащихся и не только завышенных по трудности программ, но и прямого (или завуалированного) невнимания к этой стороне дела у отдельных учителей.

Почему же играть на рояле *чисто* так важно, можно сказать, исключительно важно? Вопрос далеко не риторический. Каждому понятно, что аккуратная и точная (чистая) игра лучше неаккуратной и неточной. И даже когда за роялем сидит ученик, неприятное ощущение от некачественной игры — помарок, «цепляний», непопаданий и т. д.— все равно остается у людей компетентных, ибо исполняются этим учеником, как правило, произведения великих композиторов, вызывающие благоговейное чувство у всех, кто любит и ценит музыкальное искусство. Это — одна сторона дела. Есть и другая.

Всем обучающимся игре на фортепиано знаком термин «забалтывание». Это слово, прочно вошедшее в речевой обиход учащихся и их педагогов, означает следующее. Произведение, которое поначалу как будто неплохо выходило у ученика, неожиданно перестает получаться: движения рук становятся неловкими, угловатыми; налаженная, казалось бы, система игровых приемов разлагается; пальцы играющего словно бы теряют подвижность, «деревенеют» и т. д.

Существует точка зрения, согласно которой «забалтывание» — прямой результат неумелого использования быстрых темпов в процессе разучивания музыкального материала. Отчасти это действительно так. Что же в данном случае происходит и какое отношение имеет все это к пространственной точности пальцевого аппарата ученика? И. Гофман дает следующее объяснение: «...При быстрых

повторениях сложных фигур мелкие ошибки, промахи и недостатки (т. е. то, что было охарактеризовано выше как «грязная игра». — Г. Ц.) ускользают от нашего внимания; чем больше быстрых повторений мы проделываем, тем обширнее становится количество этих пятнышек, что в конце концов неизбежно приводит к полному искажению звуковой картины¹. Но это еще не самое худшее. Поскольку при каждом повторении мы совершаем, по всей вероятности, не одни и те же мелкие ошибки, звуковая картина делается смутной, туманной. Нервные импульсы, заставляющие пальцы действовать, становятся сначала нерешительными, затем начинают все более и более ослабевать, пока не прекратятся вовсе, и тогда пальцы — «прилипают»!»

Нетрудно видеть, что Гофман говорит здесь как раз об издержках неточной, неаккуратной игры («цепляниях» соседних клавиш, непопаданиях на нужные участки клавиатуры), которыми наносится серьезный урон не только эстетической стороне музицирования, но и прямо и непосредственно технике играющего.

Что же касается явления «забалтывания», доставляющего много хлопот начинающим пианистам и их учителям, то Гофман рекомендует следующий способ борьбы с ним: «...Учащемуся надлежит тотчас же вернуться к работе в медленном темпе. Он должен играть неудачное место ясно, аккуратно и, главное, медленно, упорно продолжая в этом духе до тех пор, пока количество правильных повторений не окажется достаточным, чтобы вытеснить из головы спутанную звуковую картину. Такого рода занятия не следует рассматривать как механическое упражнение, так как они предназначены для восстановления расстроенного или нарушенного умственного представления... Добейтесь того, чтобы мысленная звуковая картина стала отчетливой; пальцы должны и будут ей повиноваться».

В связи с «забалтыванием» необходимо высказать еще одно практическое соображение. Глубоко порочным является то положение, при котором ученик неоправданно долго растягивает сроки работы над произведением. Бывает, какая-нибудь пьеса на три-четыре страницы находится в репертуаре ученика до полугода, а то и более того. Естественно, интерес к ней от урока к уроку притупляется, работа ведется все более вяло, безучастно, безынициативно. Звуковой образ постепенно тускнеет в сознании учащегося, отдельные его детали стираются, выпадают из общей картины. Главенствовать в игровом процессе начинают двигательные автоматизмы. Исполнение ученика становится, как говорят в таких случаях, механическим — механистичность, не корригируемая слухом, не находящаяся под неослабным и четким слуховым контролем, приводит в конце концов к разлаживанию всей тонкой и сложной системы пальцевых движений, т. е. к тому же «забалтыванию». Можно, разумеется, дать указание ученику исполнять данную пьесу в медленном темпе, безукоризненно, чисто, не допуская пальцевого

¹ Речь идет о звуковой картине, вырисовывающейся во внутреннеслуховом представлении музыканта и обуславливающей протекание необходимых двигательных процессов

«брака»; можно попытаться вновь пробудить у ученика интерес к надоевшей ему музыке. Все это, однако, будут полумеры. Главное — утерян в данном случае эмоциональный стимул работы над произведением, утерян в результате неоправданно долгих сроков его разучивания. Г. Г. Нейгауз говорит по данному поводу в присущей ему иносказательной манере: «...Представьте себе, что вы хотите вскипятить кастрюлю воды. Следует поставить кастрюлю на огонь и не снимать до тех пор, пока вода не закипит. Вы уже доводите температуру до 40° или 50°, потом тушите огонь, занимаетесь чем-то другим, опять вспоминаете о кастрюле, — вода тем временем уже остыла, — вы начинаете все сначала, и так по нескольку раз, пока, наконец, вам это не надоеет и вы не потратите сразу нужное время для того, чтобы вода вскипела. Таким образом, вы теряете массу времени и значительно снижаете ваш «рабочий тонус».

Исследуя процесс работы за клавиатурой недостаточно опытного в профессиональном отношении учащегося-пианиста, следует уделить особое внимание вопросу о медленной игре. Известно, что в начальный период выработки основных технических умений и навыков ей принадлежит ведущая роль. Налаживая целесообразные игровые движения, осваивая клавиатурную «топографию», приравливаясь к новым для себя условиям деятельности, учащийся исполняет произведения, разучиваемые им, преимущественно в медленных темпах. Нет ничего более естественного: так же медленны и неуверенны движения человека, впервые имеющего дело, скажем, с пишущей машинкой и т. д. Медленно играют не только начинающие пианисты; их более подвинутые, опытные коллеги, впервые сталкиваясь с новым для себя музыкальным материалом, осваивая новые двигательные-технические (пальцевые) комбинации, также стараются играть в возможно более замедленных темпах. Часто задают вопрос: насколько медленными должны быть эти темпы? Ответить можно так: темп должен быть таким, чтобы у играющего постоянно сохранялось ощущение, что каждый палец попадает точно на требуемую клавишу, встает на нее прочно и уверенно, не задев «по дороге» никакой другой. Это значит, что абсолютная скорость движения будет каждый раз иной в зависимости от уровня профессиональной подготовки пианиста, степени знакомства с данным музыкальным материалом, выученности текста, технической трудности его и т. д.

Интересны высказывания видных советских пианистов о своем процессе первоначального, *медленного* ознакомления с новым музыкальным произведением:

А. Иохелес: «Играю я настолько медленно, чтобы сознательно ударить каждую ноту, очень сознательно. Первый раз медленнее, чем последующие. Самое трудное — сыграть в первый раз так медленно, чтобы каждый палец ударял по середине клавиши, не задев никакой другой, и чтобы в этом была какая-то плавность. Если в вещи есть особенно трудные места, то они повторяются многократно... Это честное «выколачивание», и я не стыжусь об этом сказать. Это — игра пальцами для того, чтобы автоматизировать аппарат,

чтобы впоследствии иметь возможность играть, не думая о том, что делаешь, чтобы пальцы сами играли...»

М. Гринберг: «Мои занятия заключаются в том, что я играю очень медленно. ...Это продолжается долгое время, пока я не почувствую, что мне очень хорошо в смысле пальцев. ...Играть медленно можно по-разному. Играть медленно можно, так сказать, абстрактно, отвлеченно, крепкими пальцами, совершенно не думая о том, какое звучание при этом может получиться. Но иногда при медленной игре у меня появляется двойное ощущение: с одной стороны, я играю медленно, очень крепко, а с другой стороны, я играю все очень медленно в том смысле, что каждый пассаж у меня как бы часть мелодии. ...Я играю настолько медленно, чтобы почувствовать все, что мне нужно, почувствовать с полным спокойствием, с полным ощущением того, что это сделано до конца. Если я чувствую себя так же удобно и спокойно в следующем более быстром темпе, я буду уже играть в этом темпе. ...Я всегда пробую играть быстрее, проиграю медленно полчаса, потом пробую быстрее, в таком темпе, как это должно быть по моему представлению, в законченном виде, и смотрю, что получается».

Я. Флиер: «Это (изучение нового произведения.— Г. Ц.) очень медленная работа. Я заставляю себя медленно и сосредоточенно учить виртуозные куски вещи. ...Поиграв медленно отдельные куски, я потом обязательно должен пробовать сыграть в настоящем темпе посмотреть, что получается с музыкой».

Э. Гилельс: «Весь процесс выучивания вещи проходит в виде крепкой медленной игры. Тут просто хочешь играть медленно, чтобы посмотреть, проследить, как протекают движения рук, найти, например, правильное положение при скачках и других технических задачах. Медленно надо работать...»

Л. Оборин: «Я не могу обойтись без медленного темпа. Даже работая над медленной частью сонаты, я играю ее еще медленнее. Адажио я играю в полтора раза медленнее, чтобы услышать звучание, его протяженность, чтоб звук лился. ...Я просто устанавливаю пальцы на фортепиано и делаю это для того, чтобы были какие-то естественные движения, свободные руки и пальцы, чтобы мне было удобно играть. ...Позже может быть и другой способ работы. Это же самое место, данная страница или две, играют все еще медленно, но уже с учетом обязательных звуковых качеств, т. е. правильной динамики, распределения силы звучности между голосами и т. д. Тут уже корректируешь слухом из каких-то художественных побуждений. Вслед за этим следует темп, взятый в настоящем исполнительском плане (разумеется, если уже знаешь ноты). Я ему придаю значение не меньшее, чем медленному темпу».

Что обращает на себя внимание во всех этих высказываниях? В чем едины выдающиеся мастера фортепианной игры? В том, что медленный темп — необходимый компонент работы пианиста, налаживания целесообразных и удобных игровых движений, точной постановки каждого пальца на требуемую клавишу, в конечном счете выработки основных технических умений и навыков. И если

как мы видели, медленному темпу уделяют внимание многоопытные мастера, то у начинающих пианистов тем больше оснований со всей серьезностью относиться к игре в медленном темпе.

Есть и еще один примечательный момент в описании выдающихся пианистами своей технической работы. Он касается звуковой стороны игрового процесса. Мы помним, М. Гринберг говорит «о двойном ощущении»: с одной стороны, она играет «медленно, очень крепко», а с другой — «очень медленно в том смысле, что каждый пассаж... как бы часть мелодии». Оборин играет медленно, но «уже с учетом обязательных звуковых качеств, т. е. правильной динамики, распределения силы звучности между голосами и т. д.». В противоположность этому А. Иохелес заявляет: «Это честное «выколачивание», и я не стыжусь об этом сказать». Приблизительно так же характеризует свою работу и Э. Гилельс. Есть ли здесь противоречие в том плане, *каким звуком* надлежит работать над техникой в медленном темпе?

Противоречия нет. Медленно и крепко исполняют разучиваемые произведения практически все пианисты; в противном случае, как говорилось, невозможно заложить прочный фундамент будущего исполнения, выработать необходимые двигательные-моторные пальцевые комбинации. В то же время многие, как было показано, наряду с медленной и крепкой игрой используют и принцип работы, который можно было бы сформулировать в словах: «медленно и выразительно». Потому-то М. Гринберг и говорит о «двойном ощущении»; о том же, по сути, говорят и Л. Оборин, и Я. Флиер, и другие мастера.

Следует предостеречь малоопытных пианистов от одной распространенной ошибки. «Медленно и крепко», в понимании настоящих музыкантов, не обозначает грубо, резко, жестко, со стуком. Форте пианиста всегда — будь то концертно-исполнительский или сугубо рабочий процесс — должно быть мягким, певучим, глубоким, красивым. Оно не должно «резать ухо» окружающих (и, разумеется, самого играющего) резкими, визгливыми выкриками. Для этого необходимо следить, чтобы вся рука играющего, от кисти до предплечья и плечевого пояса, была свободна от мышечных напряжений — того, что педагоги-практики называют «зажимами», «скованностью» и т. д. В медленном темпе за свободой руки следить возможно, в быстром — значительно сложнее. Это еще один веский аргумент в отношении необходимости медленной игры.

Как добиться того, чтобы рояль ученика не звучал резко и грубо? Прежде всего, проследить, чтобы молодой пианист не толкал пальцем клавишу, не стучал и не бил по ней. Мягко, плотно и глубоко погружать палец в клавишу, следить, чтобы кисть выполняла функцию своего рода рессоры, — таков в обобщенном виде совет большинства опытных преподавателей фортепианной игры. «Следует играть так, чтобы пальцы всегда ощущали «дно» клавиши, чтобы каждый палец входил в клавишу с каким-то особым физическим удовольствием», — учил пианистическую молодежь В. В. Софроницкий. Очень интересно и безусловно полезно начинающему

пианисту описание пальцевых ощущений, содержащееся в одной из методических статей М. Воскресенского — одного из лучших учеников Л. Н. Оборина: «Подушечки пальцев как бы «налиты свинцом». Прием *tenuto* (здесь медленной и плотной игры.— Г. Ц.) предполагает использование веса кисти и подчас предплечья. Этот вес как бы переходит с пальца на палец. Очень важен момент соприкосновения пальцев с клавишей, ибо именно в этот момент извлекается звук. После того как взята нота, любая вибрация пальца бесполезна, она ничему не помогает. Но в самый момент соприкосновения пальца с клавишей нужно найти такое соотношение замаха пальца с его весом и весом кисти, которое именно в момент нажатия клавиши обеспечит известную «рессорность» и сделает удар наиболее пластичным. <...> Чем полнее звук, тем круглее палец, тем больше его опора на сустав, связывающий его с кистью. Чем легче звук, которого вы хотите достигнуть, тем больше выпрямляется палец».

Из сказанного можно сделать вывод, что даже медленная, «рабочая» игра, закладывающая основу необходимых пианисту двигательных-технических умений и навыков, прямо и непосредственно связана со звуком, с тем, как звучит рояль под пальцами исполнителя, другими словами, связана с проблемами художественного порядка. Ибо в звуке, и прежде всего в нем, находит выражение *художественное* начало в пианистическом искусстве. Чем, действительно, отличается плохо обученный пианист от хорошо обученного? Тем, что первый играет пустым, бесцветным, однообразным звуком. Пусть даже он демонстрирует известную ловкость технических приемов, пусть пальцы у него быстро и уверенно снуют по клавишам — удовлетворения игра такого учащегося не приносит. Даровитый, хорошо обученный пианист играет, напротив, приятным, разнообразным звуком, владеет богатой палитрой фортепианных «красок». Ему дано играть не только «громко — тихо» (форте — пиано), но и нежно, легко, прозрачно, светло или, если это требуется, мощно, густо, сочно, вязко... Другими словами, в его распоряжении множество красочно-колористических штрихов и нюансов, которыми он пользуется в полном соответствии с художественными требованиями исполняемых музыкальных произведений. Красочная сторона фортепианной техники воспитывается не только на кантиленных пьесах, как иногда думают, и не только в процессе работы над художественным репертуаром — сонатами, полифоническими произведениями, вариационными циклами и т. д. Красочная сторона техники пианиста воспитывается (или, по крайней мере, должна воспитываться) всегда, при любых обстоятельствах — работает ли этот пианист над этюдом, гаммой, элементарным пальцевым экзерсисом, воспитывается, если педагог не допускает у своего ученика тусклого, бескрасочного звучания, если любое техническое задание ученику — будь то исполнение простейшей гаммы, аперджо и т. п. — предполагает одновременно и решение определенной темброво-колористической задачи.

Работа над красочной стороной фортепианной техники имеет один неперенный «аспект» — формирование у начинающего

пианиста навыка совершенно ровной игры. Вне выровненности звуковых плоскостей и линий нереально и ставить вопрос о достижении пианистом красочного богатства и разнообразия. Учащийся должен уметь играть достаточно продолжительные фрагменты музыки абсолютно ровным звуком; это необходимо ему для дальнейшего, как необходим живописцу совершенно чистый холст для будущего многокрасочного полотна. Постепенный подъем крещендо, как и постепенный, без «выбоин» и «провалов», спад звучности на диминуэндо, предполагает на предварительных стадиях работы пианиста идеально выровненную звуковую основу. В чем тут заключается собственно техническая (в узком смысле слова), пальцевая трудность? В том, прежде всего, что пальцы человека от природы разнятся по своей силе и подвижности. Одни, например, 1-й и 2-й пальцы, сильнее, другие — 4-й и 5-й — слабее. Особенно инертен и слаб в мышечном отношении 4-й палец. Заметим к тому же, что аналогичные пальцы на правой и левой руке пианиста неодинаковы по своим «игровым показателям»: правая рука обычно сильнее.

Итак, десять различных пальцев — десять различных пианистических «индивидуальностей». А от играющего требуется, как говорилось, практически идеальная выровненность звуковых линий. В чем же выход? В развитии слабых пальцев, подтягивании их к уровню сильных. Это одна из специфических и важных задач развития пальцевой техники учащегося. В интересах ее решения никогда не следует, намечая аппликатуру учащемуся, заменять слабые пальцы сильными; не следует давать «поблажки» 4-му и 5-му пальцам, как это нередко практикуется. Полезны также специальные упражнения для слабых пальцев. Например, трели для 3—4—5 пальцев, как это рекомендовалось рядом видных педагогов прошлого. Во избежание мышечных перенапряжений у учащихся начинать такие упражнения следует с самых медленных темпов, и лишь в дальнейшем, по мере натренированности, темп можно постепенно прибавлять.

Проблема ровности игры пианиста имеет, наряду со звуковой, и еще одну сторону — ритмическую. Любой технической работе учащегося над каким-либо трудным эпизодом, пассажем и т. д. должно предшествовать предварительное ритмическое выравнивание музыкальной ткани. Техническая погрешность и ритмическая неровность, как правило, две стороны одной медали. Нетрудно обычно предсказать, слушая игру учащегося, что то место в исполняемом произведении, которое у данного учащегося получается неритмично в медленном темпе, не получится «технически» — в быстром. Или образуется нечто похожее на звуковой «комок», или пальцы проскочат по поверхности клавиш, или будет что-то третье, четвертое и т. д., но требуемой точности и чистоты не будет. Обычно малоопытные пианисты ищут корень зла в таких случаях в двигательной сфере, винят «непослушные» пальцы, в то время как винить следует прежде всего слух и внимание, не обеспечивающие необходимого контроля над ритмической основой исполнения. Замечено, что большинство двигательных-технических неполадок у учащихся возникает там, где они

спешат, ускоряют игру. Нетрудно проделать опыт: дав указание учащемуся замедлить исполнительский темп, выправить неудачное место (разгладить «комок»), сделать ритмически ровную игру привычной, устоявшейся — и пальцевые неполадки исчезнут сами собой. Или, во всяком случае, значительно уменьшатся.

Итак, можно предложить в качестве рабочей следующей формулировку: техника пианиста — это скорость плюс звуковая и ритмическая ровность. Имеется в виду, повторим, техника не в ее широком смысле, о чем уже была речь выше, а то, что принято относить в широком фортепианно-педагогическом обиходе к сфере двигательнопальцевой моторики.

Особого рассмотрения в контексте проблемы «техники» требует все то, что связано непосредственно с двигательной стороной, с движениями рук пианиста. Если присмотреться внимательнее, почему, по какой причине учащемуся не дается то или иное трудное место (не дается в звуковом или ритмическом отношении), то нетрудно будет сделать вывод: причина в том, что данный учащийся оказался *неподготовленным* в игровом процессе совершить требуемое движение — взять ту или иную ноту, аккорд, последовательность звуков. Опытным преподавателям-пианистам хорошо знакома картина: учащийся, исполняя на уроке музыкальное произведение, споткнулся, а то и вовсе прекратил игру, так как не успел вовремя вспомнить, что ему предстоит делать дальше, не успел соответственно подготовиться к новой фактурной комбинации. Почему, спрашивается, учащиеся часто неровно играют гаммы? Во многом потому, что о необходимости «подкладывания» 1-го пальца они вспоминают в самый последний момент, когда требуется уже непосредственно использовать его в игровом процессе, брать им нужную клавишу. В результате не происходит плавной смены позиции руки, отсюда толчки, рывки, звуковые неровности и т. д.

Из сказанного явствует, что задача педагога — учить своего воспитанника играть *предусмотрительно*; учить его *предвосхищать мысленно* предстоящие трудности, фактурные метаморфозы, смену пальцевых комбинаций и заблаговременно готовить к ним руки. Например, играя до-мажорную гамму, подводить 1-й палец под ладонь (для смены позиции руки), как только он отпустил взятую им до этого ноту, а не в последний момент, не рывком и толчком, как нередко бывает. В принципе рука пианиста должна совершать во время игры множество мелких, подчас незаметных глазу движений, изменяя свое положение на клавиатуре, дабы встречать непрерывно чередующиеся в игровом процессе трудности в наиболее удобной, выгодной позиции. Естественно, что готовить эту позицию лучше по возможности раньше, а не в самый последний момент.

Г. Г. Нейгауз, бывший не только превосходным педагогом, но и тонким психологом в своем деле, нередко задумывался о происхождении звуковых «выбоин», рывков, толчков в игре учащихся — всего того, что служит камнем преткновения на пути выработки высококачественной пианистической техники. Предлагая нечто

вроде методического приема в борьбе с вышеназванными дефектами, он писал: «Я заставляю тогда ученика очень медленно, так сказать, шаг за шагом, проигрывать эту фигурацию, тщательно следя за тем, чтобы необходимые передвижения руки, кисти и предплечья совершались совсем плавно, постепенно, без единой задержки, без малейшего толчка; и главное здесь — «предусмотрительно», т. е. с точным учетом («заранее обдуманном намерением»), готовить положение каждого пальца на нужной ему следующей клавише». Вряд ли надо доказывать, что способ работы, предложенный Г. Г. Нейгаузом, имеет все основания быть широко использованным в фортепианно-педагогическом обиходе.

Как уже говорилось, важным компонентом техники пианиста является, наряду со звуковой ровностью, и скорость. Техника, как ее ни трактовать, предполагает способность музыканта к быстрой (нередко используют термин «беглой») и ловкой игре. Об этом следует сказать особо.

Способность музыканта-исполнителя к беглой игре во многом является врожденной. Речь в данном случае может идти об определенных психофизиологических особенностях организма, обеспечивающих необходимую быстроту двигательных реакций при игре на фортепиано. Учащиеся бывают более или менее одарены от природы в двигательнотехническом отношении точно так же, как бывают более или менее способны в том, что касается музыкального слуха и чувства ритма. Однако врожденные свойства — это лишь часть дела. Другая, не менее важная, связана с обучением.

Учителю следует знать: быстро играет на рояле тот, кто умеет быстро думать в процессе игры. Это — прежде всего. Быстро думать для музыканта — значит легко и непринужденно ориентироваться в мгновенно изменяющихся игровых ситуациях, держать под контролем исполнение при самых больших скоростях; это значит уметь воссоздавать в слуховом представлении звуковые последовательности, проносящиеся в самом стремительном движении, видя их «мысленным взором» как в целом, так и во всех деталях в частности. Хорошо сказал об этом Л. Н. Оборин: «...Быть может, самое важное для достижения четкой и быстрой игры — это способность ясно и быстро думать, слышать и видеть. Всем нам не раз приходилось смотреть из окна поезда, который начинает постепенно двигаться: пока поезд идет медленно, шпалы и камушки на пути ясно видны в отдельности, но как только поезд начинает идти быстрее, все они сливаются в одну массу. Думаю, что если потренироваться и привыкнуть к быстроте движения, то можно шпалы и камушки достаточно ясно различать глазами и при быстром движении. Точно так же при игре пассажей и упражнений надо уметь четко и ясно фиксировать быстро взятые ноты. Пианисты, играющие технически хорошо, как это мне неоднократно приходилось проверять на практике, очень точно передают и контролируют каждый взятый звук, и сыгранный ими пассаж вовсе не представляется им таким, какими представляются шпалы и камушки неопытному глазу из окна бегущего поезда: они видят и слышат все очень ясно и точно».

Что же касается собственно пальцев пианиста, их работы в «скоростном режиме», то тут надо знать следующее. Быстрота игры прямо пропорциональна способности пальцев совершать наиболее экономичные, минимальные по размаху, строго выверенные движения в исполнительском процессе. (Поэтому, кстати, так важно для учащегося владение приемом игры «легато», как обеспечивающим максимальную приближенность кончиков пальцев к клавиатуре инструмента.) Не случайно мастера фортепианной игры советуют избегать всего лишнего по части движений во время исполнения: лишних замахов пальцев, поворотов и вращений рук и т. д.

Я. Флиер подчеркивал в свое время, что его принцип — строгая расчетливость пианистической техники, возможная экономия мускульной энергии, скупая жестикуляция, необходимый минимум амплитуды любого движения исполнителя. «Во избежание звуковой неточности...— говорил он,— надо играть максимально приближенно к клавиатуре и собранной компактной рукой... Не следует высоко поднимать пальцы, они должны максимально приблизиться к клавиатуре...»

Отсюда вывод: едва ли не все фактурные рисунки (за исключением некоторых аккордных последований), которые учащемуся предстоит исполнять в быстром движении, целесообразно прорабатывать в ходе заятий приемом игры «легато», добиваясь гибкости и, главное, *практичности* движений, устранения всего побочного, излишнего, необязательного. «Техника это не плюс что-то необыкновенное, а минус что-то лишнее»,— гласит известный афоризм, и он безусловно верен в своей основе.

Экономичность движений пальцев — это один факт, определяющий высокое качество пианистической техники. Другой связан с активностью пальцевых мышц — активностью, являющейся следствием природной одаренности, с одной стороны, и результатом специальных упражнений — с другой. Какими бы ни были эти упражнения — а их в учебном обиходе встречается огромное множество,— в основе их должен быть принцип: быстрое, энергичное падение пальца на клавишу. «Быстрое опускание и поднятие пальцев благоприятствует яркой и четкой игре»,— писал Оборин. На то же указывал и Флиер: «...Пальцы должны быть очень активными и живыми, независимо друг от друга». Упражняясь даже в медленном темпе, добиваться предельно четкого и быстрого падения пальцев — таким должно быть правило для всех, занимающихся разработкой двигательного-технического аппарата. Итак, экономичность пальцевых движений, с одной стороны, и быстрота их — с другой; на пересечении этих требований и лежит, так сказать, «истина» хорошей пианистической техники.

Разговор до сих пор шел об игре учащегося в медленном темпе. Однако большая часть музыкального материала, разучиваемая им,— будь то пьесы, произведения крупной формы (сонаты и вариации), не говоря уже об этюдах и упражнениях,— исполняется в дальнейшем или в быстрых, или, по крайней мере, достаточно подвижных темпах.

Как же следует переходить в работе от медленной игры к быстрой? Вопрос такого рода нередко заботит учащихся и их педагогов, а потому должен быть освещен особо.

Тут возможны два пути.

Первый — сразу же после медленной игры скачком переходить к быстрой. «Сначала я играю медленно,— рассказывает С. Рихтер. — Потом тут же, в первый же день (работы над новым произведением. — Г. Ц.), — в исполнительском темпе. Я сразу же даю всю характеристику, сразу исполняю».

Однако следует учесть, что метод, эффективный в рабочем процессе крупнейшего пианиста нашего времени С. Т. Рихтера, вполне может оказаться неприемлемым для рядового учащегося. Действительно, если у Рихтера или другого опытного мастера процент чисто технических потерь при переходе от медленного темпа к быстрому окажется не столь существенным, то у учащегося скорее всего будет по-иному. Неподготовленный, внезапный скачок вперед обернется для него большим количеством неверных нот, непопаданий на нужные клавиши, скомканных ритмических рисунков и т. д. Правда, возврат к медленной игре устранил эти дефекты и повторное быстрое проигрывание даст уже лучшие результаты, однако следы имевшей место неудачи все равно сохранятся. Причем не только в сознании учащегося,— что может на какое-то время психологически травмировать его,— но и в сфере двигательной-моторной, пальцевой деятельности (вспомним то, что говорилось выше о явлении «забалтывания»).

Поэтому, если иметь в виду массовую практику обучения игре на фортепиано, предпочтительнее другой путь. А именно постепенного, последовательного, плавного перехода от медленного к быстрому. В чем его преимущества? Не деформируется материальная основа разучиваемого произведения, не загрязняется разного рода помарками игра учащегося, значительно снижается опасность «забалтывания». Нарастание игровых трудностей происходит постепенно и малозаметно, что не отпугивает учащегося, как в первом случае. Наконец, заполняется некими промежуточными ступенями пространство между крайними темповыми зонами, что дает возможность молодому музыканту исполнять музыку в *различных* темповых режимах, не теряя контроля над игрой (самое важное!) ни в одном из них.

Вот что свидетельствует по этому вопросу М. Воскресенский в статье «О педагогических взглядах Л. Н. Оборина»: «После того как произведение разобрано и преодолены первые трудности, полезно поиграть его в темпе: «Нельзя научиться играть быстро, играя только медленно»,— говорит Оборин. Но не следует и излишне злоупотреблять быстротой, особенно если текст еще «не вошел хорошо в пальцы»; это приводит к «нечистоплотности». Разбирая и «выгрываясь» в произведение, полезно постепенно прибавлять темп. Также очень рекомендует Лев Николаевич (Оборин) игру в среднем темпе, при котором можно полностью контролировать

точность воспроизведения текста. Все это относится к периоду освоения материала произведения».

Итак, к быстрому темпу можно прийти по-разному. Важно помнить следующее: быстрая игра — необходимость; не следует уклоняться от нее и больших нервных нагрузок, связанных с нею; не тренируя пальцевый аппарат в условиях высоких исполнительских скоростей, техники учащегося не развить. Оборинское утверждение: «нельзя научиться играть быстро, играя только медленно», безусловно верно. В то же время нужно помнить: все поправки, неточности, технические дефекты, допущенные учащимися при быстрой игре, должны быть ликвидированы в медленных темпах. В противном случае пострадает и разучиваемое произведение, и техника самого учащегося.

Есть еще один аспект проблемы пианистической техники, который до сих пор не рассматривался. Речь идет о выносливости. Интересны в связи с этим важные профессионально-исполнительские качества воспоминания учеников выдающегося советского пианиста и педагога К. Н. Игумнова. По их рассказам, многие технически трудные произведения (прежде всего этюды) исполнялись на уроках Игумнова по два раза кряду *без перерыва*. Таково было требование Игумнова, полагавшего, что техническая выносливость учащегося, т. е. умение играть быстро, точно и долго, должна быть предметом специального внимания педагогов. Провода выдающегося мастера сомнений не вызывает. Так же, как несомненно и то, что сказанное относительно выносливости имеет отношение не только к профессиональным концертантам, но и ко всем осваивающим всерьез искусство игры на рояле.

Выносливость пианиста определяется комплексом качеств (как психофизиологического порядка, так и тех, что связаны с состоянием исполнительской «формы» музыканта, лучшей или худшей натренированностью его в данный момент). В то же время едва ли не в первую очередь встает тут вопрос о правильности организации игрового аппарата учащегося, о свободе движений рук пианиста, умении его противостоять разного рода мышечным напряжениям («зажимам»), естественно возникающим в процессе игры. К этому мы теперь и перейдем, завершая разговор о пианистической технике.

У К. С. Станиславского, в его «Работе актера над собой», можно прочесть: «Вы не можете себе представить, каким злом для творческого процесса является мышечная судорога и телесные зажимы. <...>

...Мышечное напряжение мешает внутренней работе и тем более переживанию. Пока существует физическое напряжение, — не может быть речи о правильном, тонком чувствовании и о нормальной душевной жизни роли. Поэтому, прежде чем начать творить, надо привести в порядок мышцы, чтобы они не сковывали свободы действия». И далее, в подтверждение своей мысли, Станиславский рассказывает об одной артистке «с прекрасным дарованием и темпераментом», которые, однако, далеко не всегда обнаруживались; очень

часто чувства артистки сковывались ясно видимыми мышечными зажимами. «С нею,— продолжает Станиславский,— очень много работали по ослаблению мышц, и в этом смысле удалось достигнуть многого, однако и это помогло ей лишь отчасти. Совершенно случайно заметили, что в драматических местах роли правая бровь артистки чуть-чуть напрягается. Ей предложили выработать в себе механическую привычку при переходе к трудному месту снимать всякое напряжение с лица, доводя последнее до полного освобождения. Когда ей это удавалось, то и все напряжение тела само собой ослаблялось. Она точно перерождалась, тело ее становилось легким, выразительным, а лицо подвижным, ярко выражающим переживания душевной жизни роли: внутреннее чувство получало свободный выход наружу из тайников подсознания, точно его выпустили из мешка на свободу».

Аналогичные явления нетрудно наблюдать и в практике музыкантов-исполнителей. Непривольно возникающие мышечные напряжения играющих на рояле мешают как естественному проявлению чувств, так и «правильному» (по терминологии К. С. Станиславского) психофизиологическому состоянию организма. Причины возникновения напряжений-зажимов многообразны и различны: тут и эмоциональное возбуждение музыканта, и нервозность, сама собой появляющаяся во время игры «на людях», и специфичность самих пианистических операций, отличающихся от привычных обиходных движений рук и пальцев, и недостаточная отлаженность механизма игры. В любом случае, работая над техникой учащегося, преподаватель обязан специально сосредоточиться на борьбе с чрезмерной фиксацией мышц, возникающей на различных участках тела ученика. При этом следует помнить, что зажимы возникают обычно от:

чрезмерного напряжения плеча, локтя и кисти играющего; отсюда задача педагога — добиться от учащегося «сбрасывания» этого напряжения;

преувеличенных замахов пальцев; последние, как показывает практика выдающихся пианистов, не должны приподниматься над клавиатурой ни на дюйм выше того, что необходимо;

излишнего давления пальцев на клавиатуру, что препятствует легкости и свободе игрового процесса;

«сопутствующих» напряжений, возникающих в группах мышц, непосредственно не занятых в данный момент в игровых действиях ученика; это могут быть мышцы лица, шеи, спины и т. д.;

«остаточных напряжений», т. е. напряжений, остающихся в группах мышц, закончивших в какой-то момент свою работу и не получивших, однако, необходимого расслабления; ситуацию такого рода нетрудно наблюдать у малоопытных учащихся, пальцы которых, как говорят педагоги, остаются «скрюченными» даже *после* того, как сыгран тот или иной пассаж, аккордовое последование и т. д.;

напряжений, непривольно возникающих у учащихся непосредственно *перед* трудным в техническом отношении эпизодом, пассажем, «скачком» на клавиатуре и т. д.

Требование снимать напряжение в руках и других участках тела учащегося — требование, как принято говорить, «свободной руки» — отнюдь не означает, что следует идти в направлении неорганизованных, «расхлябанных» движений. «Тряпичная» рука также малопригодна для работы на клавиатуре, как и «затянутая», «скованная» рука. Известная доля мышечных напряжений во время игры необходима и неизбежна. Вся суть в том, что напряжения могут быть целесообразными и нецелесообразными; помогающими игре на рояле или мешающими ей; достаточными (оптимальными) либо преувеличенными, преуменьшенными, словом, наносящими урон делу.

В том-то и заключается творческая задача педагога-пианиста, чтобы в каждом конкретном случае найти наилучшее решение и затем претворить его в жизнь.

Глава седьмая

МУЗЫКАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ

Развитие ученика повсюду имеет первенствующее значение.

А. Дистервер

Я не учитель фортепианной игры,
я учитель музыки.

Г. Г. Нейгауз

§ 1. О РАЗВИТИИ УЧАЩЕГОСЯ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ

По поводу обучения и развития мышления учащегося, их соотношения и внутренних структурных взаимосвязей в педагогике и психологии высказывались различные мнения. Выдвигалась точка зрения, согласно которой обучение и есть умственное развитие (Э. Торндайк, У. Джемс). В противовес этому утверждалось, что развитие, проходя ряд генетически predetermined чело́веку стадий, лишь в несущественной степени зависит от обучения (Ж. Пиаже). Современная советская психология считает, что обучение и развитие не являются адекватными процессами. В то же время это процессы, тесно связанные между собой, представляющие собой нерасторжимое единство. Развитие осуществляется не иначе как в обучении, по мере приобретения учащимся определенной суммы знаний, обогащения его индивидуального опыта. Пополнение багажа знаний, разного рода умений (в том числе умений интеллектуальных), «которое происходит в процессе обучения, есть важная, специфическая для человека форма психического развития»¹. Однако развитие как процесс не тождественно только лишь расширению фонда наличных знаний, их количественному «приросту». Не сводимо оно и к чисто внешнему увеличению объема умственных действий (так называемых «интеллектуальных умений»). Принципиально существенно то, что по мере развития перестраиваются в сторону усложнения сами психические функции², меняется качество умственных операций человека. Иными словами, усвоение знаний, имеющее место в обучении, «не оставляет неизменным строение психических процессов... создает новые, совершенно особые формы... психической деятельности» индивида³.

Подчеркивая ведущую роль обучения в развитии, неверным было бы, однако, и абсолютизировать эту роль. Стимулируя процессы

¹ Леонтьев А. Н., Лурия А. Р. Предисловие к книге Л. С. Выготского «Избранные психологические исследования». М., 1956, с. 33.

² И. М. Сеченов говорит в этой связи об «умственных переворотах», которые происходят в голове обучающегося (см.: Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. М., 1947, с. 497).

³ Леонтьев А. Н., Лурия А. Р. Предисловие к книге Л. С. Выготского «Избранные психологические исследования», с. 33.

развития, обучение, в свою очередь, опирается на последние, использует их в собственных нуждах. Интеллектуальные свойства обучающегося, развитость его сознания оказывают самое непосредственное воздействие на ход обучения — его содержание, структуру, качественные показатели, конечные результаты. Из жизненного опыта, равно как и из специальных наблюдений, известно: легче и успешнее овладевает знаниями тот, чей умственный потенциал более высок.

Констатация внутренней, органической взаимообусловленности между обучением и развитием позволяет сделать вывод, что развитие естественным путем, как бы самопроизвольно, осуществляется в ходе обучения. Современная наука не подвергает сомнению тот факт, что любое обучение дает какой-то результат в развитии. Однако — и это принципиально важно — развивающий эффект обучения не всегда оказывается одинаков. Показатели в этом плане могут существенно отличаться друг от друга. Обучение способно в высокой степени интенсифицировать общее развитие человека, но случается, что оно лишь в незначительной мере затрагивает (а то и притормаживает) его. Возникает вопрос: какие же факторы регулируют действие этих механизмов, влияют на развивающую функцию обучения?

Решающим является в данном случае построение учебно-образовательного процесса, содержание, формы и методы (способы) обучения. Исключительно важна конкретная нацеленность педагога на решение тех или иных учебно-воспитательных задач.

Сказанное имеет самое непосредственное отношение и к преподаванию музыки. И здесь «взаимосвязь между усвоением музыкальных знаний и исполнительских навыков, с одной стороны, и музыкальным развитием — с другой... вовсе не так прямолинейна и проста, как порой кажется некоторым педагогам. Обучение может идти по касательной к развитию и не оказывать на него существенного влияния», — пишет Л. А. Баренбойм. Это может быть при следующих обстоятельствах:

1. Обучающиеся музыкальному исполнительству в своей повседневной практике имеют дело с весьма ограниченным числом произведений, осваивают минимальный по объему учебно-педагогический репертуар.

2. Урок в исполнительском классе, трансформируясь по сути своей в тренировку профессионально-игровых качеств, подчас значительно обедняется по содержанию; пополнение фонда знаний теоретического и обобщающего характера происходит у учащихся-инструменталистов медленно и малоэффективно; удельный вес познавательной стороны обучения оказывается в конечном счете более чем невысоким.

3. Преподавание в ряде случаев носит ярко выраженный авторитарный характер, ориентирует учащегося на следование заданному извне интерпретаторскому образцу, не развивая в надлежащей мере самостоятельности, активности, творческой инициативы молодого музыканта.

4. Умения и навыки, формирующиеся в процессе обучения игре на музыкальном инструменте, оказываются ограниченными по диапазону действия, недостаточно широкими и универсальными. (Учащийся демонстрирует неспособность выйти в практической игровой деятельности за пределы узкого круга отработанных рука об руку с педагогом пьес.)

Проиллюстрируем изложенное высказываниями авторитетных педагогов-музыкантов и методистов.

«Как зачастую скудны их (учеников.— Г. Ц.) представления о музыке! — писал Я. Зак.— (Надо) задуматься над тем, как перестроить работу в классе, чтобы распахнуть перед нашими учениками широкую панораму музыкальной жизни...»

М. Смирнов констатирует, что учащиеся-исполнители «разучивают за год очень небольшое количество музыкальных произведений. <...> Вряд ли подобное положение целесообразно». Лейтмотив этих, равно как и других аналогичных им, высказываний звучит достаточно отчетливо: молодые музыканты учат — иной раз подолгу и помногу — *немного*.

«Мы говорим (ученикам.— Г. Ц.) о развитии всевозможных навыков и почти ничего — о художественных задачах», — указывает В. Натансон. «Техническое овладение игрой на инструменте становится ведущим, — дополняет Т. Беркман, — а неизбежно сопутствующая этому муштра уводит ребенка в сторону от подлинного развития». Л. Баренбойм отмечает, что основное для большинства преподавателей — подготовить с учеником «несколько пьес к экзамену или концерту. Общее музыкальное воспитание и просвещение? Этим пусть занимается педагог-теоретик. Так педагог музыки превращается в учителя игры на том или другом инструменте». Иными словами, *музыканты, воспитывающиеся в исполнительских классах, подчас слишком мало познают в процессе учения.*

«Больше всего нас тревожит недостаточная самостоятельность (обучающихся), неподготовленность их к какой-либо форме активной музыкальной деятельности», — говорит М. Фейгин. Л. Ройзман указывает, что подчас «педагог навязывает насильственным образом ученику... с в о й план исполнения произведения... с усердием, достойным лучшего применения, «выучивает» с учеником все «оттенки», все мельчайшие детали созданного самим педагогом интерпретационного плана». Речь, короче, о том, что *обучение игре на инструменте зачастую игнорирует, полностью или частично, выработку у учащегося таких качеств, как активность, самостоятельность, творческая инициативность музыкального мышления.*

Наконец, «почти никакого внимания не уделяется развитию навыков чтения с листа, ансамблевой игре, подбору по слуху и транспонированию», — отмечает А. Николаев и другие методисты. Молодые музыканты, по утверждению М. Фейгина, «в результате семи-восьмилетнего обучения умеют только одно: сыграть, плохо ли, хорошо ли, несколько пьес, подготовленных под руководством преподавателя. Иначе говоря, *обучение в исполнительских классах обычно ведет к формированию у учащихся высокоразвитых, но в то же время узких, локальных умений и навыков.*

Таковы основные, наиболее очевидные изъяны и упущения существующей практики преподавания игры на музыкальных инструментах. Если внимательно проанализировать каждый из них, приоткрыться к порождаемым ими отрицательным последствиям, нетрудно убедиться, что ущемляются в данном случае прежде всего интересы развития учащегося-музыканта. В самом деле, ограниченные масштабы осваиваемого учебного материала; скудный объем общей и специальной художественной информации, извлекаемой из процесса учения; приглушение активности и самостоятельности учащегося; узкая специализация формируемых умений и навыков — все это, действуя порознь и сообща, наносит урон главным образом развивающей стороне музыкальных занятий, обесценивает в первую очередь именно ее.

Указанные дефекты преподавания могут встретиться на различных ступенях системы музыкального образования, вплоть до высших. Однако особо негативными оказываются их последствия там, где готовят учителей музыки для общеобразовательных школ, т. е. в системе педагогических учебных заведений.

Следует подчеркнуть, что в педагогической работе с подобными контингентами обучающихся моменты, сопряженные с развитием, как раз и должны приобретать основное, решающее, первостепенное по важности значение. Именно в этих условиях расчет на стихийность, спонтанность развития в ходе обучения выявляет свою несостоятельность с предельной ясностью. Обучению в данной ситуации надлежит всецело исходить из интересов и нужд общего музыкального развития учащегося. Действительно, оценивая реалистически цели и задачи, стоящие тут перед музыкально-инструментальной педагогикой, нельзя не прийти к выводу, что формирование собственно игровых качеств, профессионально-исполнительских умений и навыков, т. е. учение в узком смысле слова, должно являться в подобных случаях не самоцелью, но лишь средством решения кардинальных музыкально-воспитательных и музыкально-образовательных задач.

Как же понимать развитие в занятиях музыкой вообще и музыкальным исполнительством в частности? Термин «развитие» имеет широкое хождение в педагогической среде. Однако содержание, вкладываемое в него, бывает подчас расплывчатым, недостаточно определенным, в разных случаях трактуется по-разному.

Общемузыкальное развитие — многогранный, диалектически сложный процесс. Одна из важнейших его сторон связана с развитием комплекса специальных способностей (музыкальный слух, чувство музыкального ритма, музыкальная память). Но развитие учащегося-музыканта не сводится лишь к выявлению и кристаллизации в ходе учения его специальных способностей. Не менее существенны в плане общемузыкального развития и те метаморфозы, внутренние сдвиги, которые совершаются в сфере профессионального мышления, художественного сознания обучающегося. Какими представляются процессы музыкального развития в этом специфическом ракурсе, в чем выражается здесь их природа и основные за-