

ЦДК

МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РСФСР
УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ
В ПОМОЩЬ
ПЕДАГОГАМ-ПИАНИСТАМ
МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ

Москва — 1970

МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РСФСР

УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

ЦЕНТРАЛЬНЫЙ МЕТОДИЧЕСКИЙ КАБИНЕТ ПО ДЕТСКОМУ
МУЗЫКАЛЬНОМУ И ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ
В ПОМОЩЬ
ПЕДАГОГАМ-ПИАНИСТАМ
МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ

СОДЕРЖАНИЕ

- «На уроках Анны Даниловны Артоболевской». Автор — преподаватель детской музыкальной школы № 34 г. Москвы **О. Ф. Брагин** 3
- «Об исполнительском мастерстве педагога как средстве музыкального воспитания». Автор — преподаватель специальной музыкальной школы при Белорусской Государственной консерватории **Б. Г. Гарт** 36

Ответственная за выпуск — методист **М. А. Андреева**

НА УРОКАХ АННЫ ДАНИЛОВНЫ АРТОБОЛЕВСКОЙ

«Я не склонен давать уроки фортепианной игры в обычном смысле, а скорей — уроки любви к искусству».

А. Кортс

В меру своих способностей и возможностей каждый педагог не только имеет право дерзать, но и обязан искать, творить — такова суть педагогики, понимаемой как искусство. Поэтому опыт лучших педагогов-музыкантов необходимо пропагандировать и перенимать всем педагогам музыкальных школ нашей страны. Следует изучать опыт лучших отечественных и зарубежных педагогов-музыкантов. Среди них по праву почетное место принадлежит Анне Даниловне Артоболовской, заслуженному учителю РСФСР, преподавателю фортепиано Центральной музыкальной школы при Московской Государственной Консерватории.

Творческий метод Анны Даниловны Артоболовской вызывает огромный интерес в среде педагогов-музыкантов нашей страны. Ей стремятся, к ней присекают за советом педагоги из отдаленных уголков нашей Родины. В письмах, поступающих из разных городов Союза, родители просят Анну Даниловну взять в свой класс их пятилетних, шестилетних малышей.

В чем же заключается «секрет» такой популярности искусства замечательного педагога-музыканта? — Пусть читатель сделает выводы сам. Ниже приводится «интервью с уроком» Анны Даниловны. В этой форме, кажется, легче всего сохранить ощущение живого тонуса урока и донести образность ее педагогического языка.

Двенадцатого января 1968 года, в первый день после новогодних каникул, мне посчастливилось присутствовать на занятиях в классе специального фортепиано Центральной музыкальной школы при Московской Консерватории у Анны Даниловны Артоболевской.

Группу педагогов, прибывших в этот же день из гг. Сочи и Кисева, она любезно приняла, познакомилась лично с каждым, обменялась адресами, просила писать ей.

Нам повезло. Мы услышали, как работает педагог с начинающими. Шестилетняя Ира Л. занимается музыкой всего десять уроков — она в полном смысле слова «начинающая». После каникул, сразу, на первом уроке Анна Даниловна предлагает ей 10 вопросов. По словам Анны Даниловны, дети очень любят отвечать на них. Что же это за вопросы?

— Где находится верхнее «Си» — Ира показывает.

— Правильно. (Ставлю \dagger). А где «соль»?

— Теперь найди «до» внизу, «фа» наверху.

— Самое последнее «ля» наверху. — И так далее . . . Наконец предлагается десятый вопрос:

— Где самое широкое «ми»? — девочка взяла «до» . . .

— Ай, какая неприятность! — восклицает Анна Даниловна и ставит этюд. — По-общему, молодец!

Перед этим вопросником Анна Даниловна показала присутствующим, как она объясняет расположение нот на пяти линейках с скрипичным и басовым ключом.

— Прочка, покажи на клавишах, где первая линейка скрипичного ключа находится? — спрашивает Анна Даниловна.

— Какой стишок мы учили?

— «Ми, соль, си, ре, фа» на линейках сидят».

Ре, фа, ля, до, ми, те в окопечки глядят», повторяют они вместе в два голоса.

— А теперь покажи все линейки в басовом ключе!

Ира берет «соль, си, ре, фа, ми» в большой и малой октавах.

— Определи на клавишах истую линейку скрипичного ключа. Молодец!

Все это происходит в оживленном темпе. Девочка поставлена в условия необходимости самостоятельного мышления: после самого верхнего «ля» ей приходится мгновенно переключаться на третью добавочную линейку в басовом ключе. Но самое интересное — это «Лодик-пограничник», который живет на первой добавочной линейке сверху над басовым и снизу под

скрипичным нотным станом, словно охватывая неприкосновенность границ обоих ключей.

Самое поразительное знакомство с клавиатурой Анна Даниловна не считает зазорным печатать хотя бы с популярного «Чижика»¹.

— Ну, «Чижика», конечно, все знают,— говорит она, ставя третий и первый пальцы Ирки на терцию *«ми-до»* первой октавы.

— А где второй «Чижик» живет? Где третий? Правильно. Теперь давай сосчитаем, сколько всего «чижиков» живут на рояле. Найди первого, второго, третьего. Всего семь, правда?

— Девочка напряженно работает, соображает,— иначе не успеть за Анной Даниловной. Ее интерес возрастает с каждым упражнением.

А теперь найди *«фа-соль»*, чем чижики питаются. Вот первая «фасолька», вторая, третья,— помогает Анна Даниловна Ире.

Мы, взрослые, сами педагоги, сидим в оцепенении. И чувствуем себя маленьким Петером в стране музыкальных инструментов. Точку и гляди, съедешь на каком-либо глассандо с горки нотного стана или, чего доброго, попадешь в подвал, где водятся знаки альтерации, острые «шпательки» и прочие праздные атрибуты.

Но вот упражнения окончены. Начинаются пьесы. «Коллабельная» Филиппа. Анна Даниловна обращает внимание Иры на длительности в левой руке. Полупно объясняется, что одинаковые ноты, связанные лигой, не ударяются, а только «держатся, гудят».

Вот шмель видит-гудит,— придерживает она левую руку Иры два такта на квинте *«соль-ре»*.

А шмель он поднялся и опять сел,— поясняет Анна Даниловна взятие новой квинты (после выдержанной, не ударяемой вторично целой ноты).

Через два такта опять «шмель поднялся». И так, нем «Коллабельная» целась под «гудение шмеля».

Хочется отметить, что педагог успевала не только управлять по ходу игры постановкой каждого пальца правой и левой рук ученицы, но еще и напевала приятным, добрым голосом показательницы слова, которые «тапминали» импровизацию.

¹ Вспомним немецкую детскую песенку «Pünchen Klein», которую также не считает зазорным привести как пример репертуарной пьесы для начинающих выдающийся немецкий музыкант и педагог Маргинсен.

...Колыбельная.

p ба - ю, ба - ю, колыбель ко - ча - ю.

ба - ю, ба - ю, куля засн - пей!

mf ба - ю, ба - ю, колыбель ко - ча - ю

mf ба - ю, ба - ю, спать добно по - ре.

p ба - ю, ба - ю, колыбель ко - ча - ю.

ба - ю, ба - ю... а колыбель спит.

В конце дается попытка образного представления: поднялась на цыпочки, заглянула в колыбельку, видит, что кукла спит, тихонько уходит (знак диминуэндо).

Колыбельная проигрывается всего один раз — никаких дополнительных пояснений, все уже было сделано на ходу: о длительностях в левой замечено, постановка первого и пятого лапца исправлялась в ходе игры «твердой» рукой Анна Даниловны, движущие кисти в правой руке, необходимое для построения на акцентированную первую долю и милого стягивания второй доли тут же корректировалось, а «содержащее» она пела сама. Может возникнуть вопрос: а что же делала Ира? Не все ли сделала за нее учительница? Нет, не все: Ира слушала, впитывала и запоминала, играя с помощью указаний и дружеской поддержки педагога.

Вслед за «Колыбельной» следует этюд ре-минор Любарского на свободное перенесение рук. И опять Анна Даниловна импровизирует слова:

Этюд № 32 / Любавицкая, гавь I, 1956 г. / Любарский.

Медленно

Этюд играется два раза, причем второй раз на другие слова:
 «Здесь в деревне месяц светит,
 Здесь никто и не заметит.
 Приезжай же, приезжай же,
 Приезжай за мной».

Затем идет знаменитый «Воробей» Руббаха.

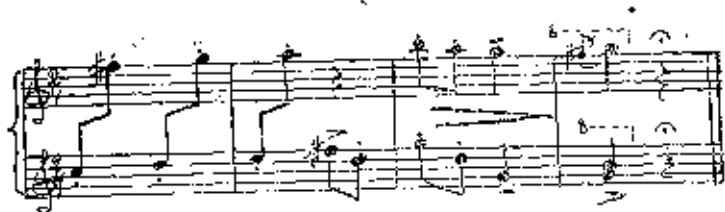
Почему в районных школах-семилетках считается, что такие пьесы, как «Воробей», нужно обязательно отработать до блеска? — обращается Анна Даниловна к присутствующим на уроке педагогам. — Не учитывают, что через некоторое время исполнение таких пьес само по себе улучшается. Надо двигаться, развивать детей, больше проходить новых произведений. А «Воробей» может быть и «подмоченным» вначале. — шутливо заключает она.

Ира играет «Воробья». Анна Давидовна помогает выполнять «штрихи», укрепляет, ее кончики пальцев своими упругими пальцами. Звучит компактно. «Чирикиш» в конце, — советует Анна Давидовна Ире взять фанальный фортиссимо почти одновременно.

Руббах

(«Школа игры на фортепиано» ред. Николаев ч. I)

«Воробей»



Не сдерживаясь, переходят к пьесе «Полюшко-Поле». Анна Давидовна помогает Ире вспомнить аккорды в левой руке. Каждая гармоническая краска получает свой эпитет: «Вот туча»:

(С. Лиховицкая, ч. I, 1956 г.)

Квинпер

«Полюшко-Поле» .



«Гроза надвигается»:





Ира ориентируется в смене гармоний. Полунто Анна Даниловна успевает назвать слова песни: «Полушко-поле . . . Полушко-широко-поле, Едут по полю верба» . . . и т. д.

Дальше идет этюд — «дразнилка», по определению Анны Даниловны:

(С. Лиховицкая, ч. I № 19)

Гнесина

Этюд

Живо.

Кто та- кой? Где же ты? Ухо- самбадой. Вот я здесь.

эй! Не уйду! Не забуде! Рассер- жуся! Прощо Ни за что. Ну, сердитс.

ню! Ну, гори. Ухо- вы! Не хожу! Вот у- шел! Вот я здесь.

Текст настолько комичен, урок так легко запоминается, что новеллы приходится на память аналогичный по слову методическому символу (малюк), приведенный Г. М. Козаном в его книге «Работа пианиста»¹

Клементи

Соната ре-мажор, финал ор. 39, № 3

Presto
 Д-д-я, не-год-на-я дев-чон-ка!

The first system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. It contains a melody of eighth and sixteenth notes. The lower staff is in bass clef and contains a piano accompaniment of chords and eighth notes.

По-лю-би-ла а-рап-чон-ка!

The second system of musical notation consists of two staves. The upper staff continues the melody from the first system. The lower staff continues the piano accompaniment.

2/4 Что же в том, дядя вы на-хо-ди-те дур-но-го?

The third system of musical notation consists of two staves. The upper staff continues the melody. The lower staff continues the piano accompaniment. A tempo change to 2/4 is indicated at the beginning of this system.

А от вас не слышала о нем худого сло-ва!

The fourth system of musical notation consists of two staves. The upper staff continues the melody. The lower staff continues the piano accompaniment. The system ends with the initials 'и т.д.' (etc.).

Д-дядя, П-племянница.

Цель урока в данном случае (при подборе слов, соответствующих содержанию музыки) достигается как бы сама собой. Оттенки комического было бы трудно воссоздать иначе. Несомненно здесь происходит какое-то злупренное «освобожд-

¹ Г. М. Козан «Работа пианиста». Рос. Муз. Изд. М., 1963, стр. 35.

домие» души ученика: улыбка словно «переходит» в звук, что и требуется найти во время урока в этом эпизоде для достижения технической и художественной цели.

Следующим номером исполняется пьеса Майкапара «В садике». Запас слов у Анны Даниловны неистощим:

«В садике» ✓

р Утреч-ком, в сади-ке деточ-ки реу-ви-лись;

заяц-ко-заяц-бе-тер-ком что не просту-ди-лись,

ня-ня скачет, ня-ня плачет, ня-ня уме-ет жаль.

ня-ня скачет, ня-ня плачет, но донать ад-ва-ль.



√ Следует по достоинству оценить ритмическую delicatность подбора слов:

«Ут-ре-чком
 В са-ди-ке
 Де-то-чки ре-зви-лись» . . .

Здесь уж никак не выразишь с ударением на вторую четверть:

«Ут-ре-чкóм
 В са-ди-кé» . . . и т. д.

А ведь иногда в классах и даже на зачетах приходится слышать эту цезуру и с такой «акцентировкой». Жаль, что не всем педагогам приходят на помощь поэтические ассоциации. Между тем А. Д. Артоболевская и Г. М. Коган не считают «грехом» пробуждать воображение учащихся иногда таким методом. И как эффектно!

Но вот Ира играет Латайскую польку:

«Латвийская полька»

Топай, топай, то-пай, топай, топай, то-пай,

и ножер-лес-ный, ни-вру-ток-ток

Топай, топай, то-пай, топай, топай, то-пай,

По-ка, не сав-ят.

Слова, написанные Анной Давыдовной, передают образность музыки, как и слова любой песни. Само сочетание согласных в слове «Топай» уже располагает ученика к пальцевой атаке. Анна Давыдовна «оказывает» присутствующим педагогам, что быстрые темпы легче для детского восприятия, чем медленные.

Ира легко переключается со среднего темпа на более подвижный.

Затем педагог предлагает Ире вспомнить, как заучит песню «Жаворонок», обеими руками, в ми-миноре. Ира успешно управляет с этой задачей, левую играет от ноты «ми» восьмыми, слышит все смены гармоний:

«Жаворонок»

Спокойно.

После этого исполняется «исвероятно виртуозный» вальс в фа-мажоре, в раздернутой трехчастной форме:

«Вальс»

При возвращении первой темы Анна Даниловна подыгрывает в верхнем регистре виртуозные трели и каденции, а Ира продолжает уверенно вести свою партию.

Анна Даниловна просит Иру и Вову, ожидающего своего урока, исполнить знаменитую тему из Второй «Венгерской рапсодии» Листа:



Первую партию двумя руками исполняет Ира, а Вова по слуху подбирает сопровождение. Исполнение яркое. При повторении *fff*. Присутствующие в восторге! Тогда Анна Даниловна «в награду» разрешает исполнителям сыграть ...«Собачий вальс» из темы из «Райка» Мусоргского:



Это своего рода «музыкальный антракт». Ира вспоминает Менуэт Моцарта ре-мижор. Один из следующих эпизодов Анна Даниловна сопровождает пояснениям:

— Здесь распорядитель бала стучит своей палочкой с резинчатым наконечником:

Моцарт

«Менуэт»



Спрашивается этюд № 33 Черни-Гермер. Анна Даниловна помогает Ира находить в левой руке нужные аккорды. Четырехзвучный аккорд советуется взять ярче:

Черни-Гермер

Этюд № 33



— «Взорвисы!» — и показывает, насколько глубоко нужно взять эти звуки, как бы «прокивать» клавиатуру. Но звучит резковато, а Анна Даниловна останавливает Иру:

— Не кричи. Прикажи!

Ире приходится выслушать и это требование.

— Если некий юный спесивец «идоветь» 33-й этюд, — обращается к присутствующим педагог — он будет играть.

Причем сразу же Артоболовская добивается среднего и быстрого темпа, считая это показателем быстрой сообразительности, гибкости ума, следствием хорошей координации музыкальных представлений с естественной детской подвижностью технического аппарата, моторикой.

Проходится сонатина до-мажор Гедике. Анна Даниловна задает вопрос ожидающему своей очереди Сереже:

— Что такое сонатина?

Сережа несколько смущен — он не может выразить этого в словах... педагог помогает ему. Она рассказывает о том, что сонатина — это небольшая соната, что сонатная форма — особый вид музыкального сочинения. Ее можно сравнить с драмой, в которой несколько действующих лиц. Например, в этой сонатине две музыкальные темы противоположного характера: решительный, волевым мальчик и нежная девочка. В разработке происходят какие-то споры, столкновения между ними — действие, как в драме. (Конфликт!). В репризе же звучание приобретает новое качество — меняется тональность побочной и заключительной партии по сравнению с экспозицией.

На дом Анна Даниловна задает Ире Менуэт Баха ре-минор, «Китайскую песенку» и «Мазурку» Гречанинова.

— Очень красивая мазурка, — замечает она. — Но это, скорее, воспоминание о мазурке, чем танец... поясняет она, играя мелодию.

— Какая разница между вальсом и мазуркой? — спрашивает она Сережу и Вову.

— В вальсе ударение «на два», а в мазурке «на три», — напоминает Анна Даниловна, играя примеры.

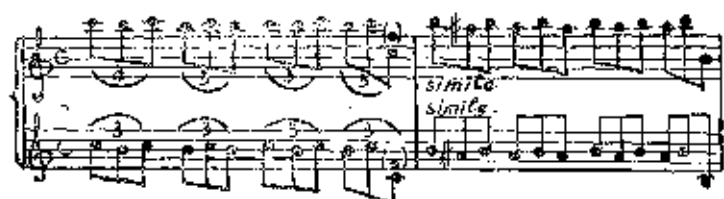
Занятия с ученицей второго класса Мариной Ш. длились ровно час (60 минут). Примерно 25 минут ушло на упражнения.

Анна Даниловна дает учащимся целую систему упражнений, очень разнообразных по содержанию. Вот некоторые из них:

a)  Musical notation for exercise a). It consists of two staves. The top staff is in treble clef with a common time signature (C). It contains a sequence of eighth notes with accents (accents) above them. The bottom staff is in bass clef and contains a sequence of eighth notes with accents (accents) above them. The notation is divided into two measures by a double bar line. The second measure contains the text 'и т.д.' (and so on).



5)



6)



7)



До-мажор. Си-мажор. Суб-мажор. Ди-мажор.

Затем проверяются гаммы. Первый раз гамма исполняется в среднем темпе, второй — в быстром. Анна Даниловна замечает нам, что ученица прошла все гаммы.

Этюд Беренса — до-мажор № 13 исполняется Мариной в быстром темпе, с легкостью.

— Учи приемом «змейки», — говорит Анна Даниловна о триолах в правой руке. Первую октаву в басу, с которой начинается этюд, девочка играет двумя руками:

Беренс

Этюд № 13

Allegro vivace



Хорошо мы придумали, правда? — обращается к нам Анна Даниловна.

Исполнение ритмичное, легкое. Другой этюд Беренса, № 6 ля-минор, Марина сыграла быстро, легко, быстро.

— Хорошо, говорит педагог и рекомендует «законсервировать» его для экзаменов. Проверяется в разбор нового этюда Беренса № 15 в тональности ля-бемоль-мажор. Обращаясь к нам, Анна Даниловна советует давать этюды во всех тональностях, не ограничиваясь только до-мажором и ля-минором.

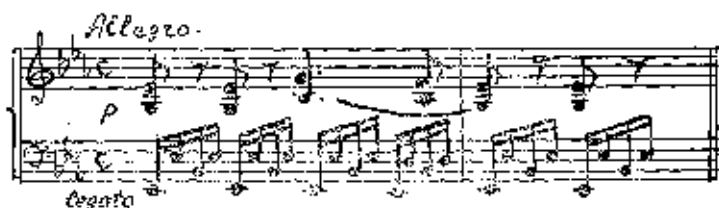
Маленькую фугу до-минор Баха Марина самостоятельно выучила за неделю наизусть. Во время ее игры Анна Даниловна замечает о звуке:

— Веди зубочку по дорожке.

Затем Анна Даниловна достает из шкафа метроном и устанавливает указанный темп № 6, но постепенно снижает его до 76, рекомендуя девочке дома играть в этом последнем темпе. Вслед за фугой Марина исполняет двухголосную инвенцию Баха си-минор № 13, а затем Сонату Дюссэка ми-бемоль-мажор. Темп оживленный.

— Левую тише, — просит Анна Даниловна.

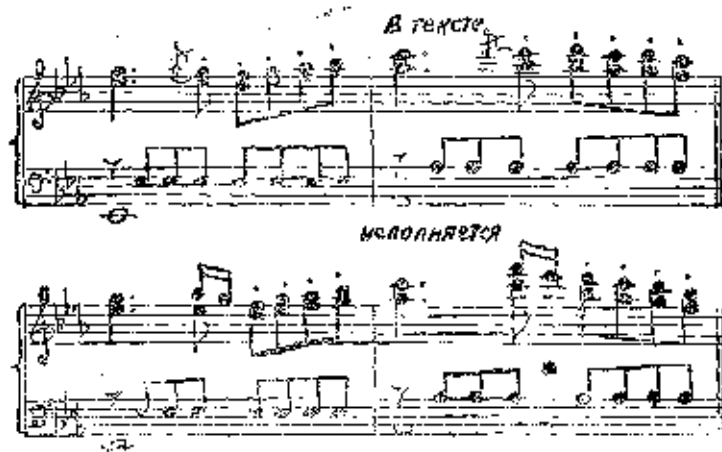
Сонатина op. 20 № 6



Подход к репризе исполняется ритмически свободно:



Формулар Анна Давидовна рекомендует исполнять как две шестнадцатые, начиная его вместе с басом:



Характерной особенностью является то, что Анна Давидовна задает и спрашивает сразу все три части, хотя бы по небольшому отрывку из каждой части. А к следующему уроку она уже задает эти проверенные отрывки (с установленными темпами и характером) приготовить на память. И так каждый урок.

— Мы с тобой пройдем всю сонатину «для души», а на экзамене отберем какую-нибудь одну часть, — говорит Анна Даниловна Марзье.

Затем Мариона играет Сонатину Гайдна до-мажор (ор. 30 № 1). Темп быстрый. Педагог замечает, что левую руку надо играть легче, менее напряженно и показывает, как это делается. Каданс связующей партии рекомендует играть почти под *legato* для большей четкости:

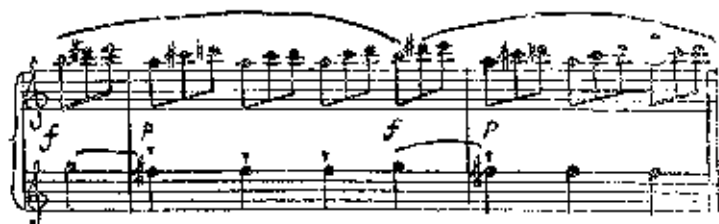
Соната ор. 30 № 1

Гайдна



А побочную партию — тихо, с напором.

— Триоль нужно исполнять всю громко, — подчеркивает Анна Даниловна, — а не только первую восьмую в ней. А вот поток *riano*:



В разработке тему в правой руке (см. пример № 17-б) педагог советует сыграть «в лоб», *forte*.



Ритмика возвращается к прежнему темпу.

— Это звучит так назойливо, как шумель, которого поймала за лапу, — вновь напоминает Анна Даниловна о левой руке.

— Тихайше прожурчи, прикоснись тихо . . .



Сколько образных эпитетов, касающихся характера звучания левой руки! Конечно, Марина уловила задачу — добиться ровного, «журчащего» туше в левой руке.

Затем следует «Всадник» Шумана. Анна Даниловна направляет звучание в русло дуэльного темпа и характера.

— Играй энергично, *fff*, «во всю» . . . А второе проведение возьми на левой педали, чтобы всем страшно стало.

— Далее опять трубы:

«Всадник»

Шуман

(«Альбом для юношества» оп. 68)



— В конце не замедлять — композитор не хочет этого, все написано в тексте. И, как резюме, о содержании:

— Труба, скакун, охота дикая, словно в словенских . . .
Еще одно произведение из «Альбома для юношества» Шумана — «Месенка жнецов»:

«Песенка жисцов»

(«Альбом для юношества» стр. 68)

Шумаер



Чудесные пьесы, — говорит Анна Даниловна об этом цикле, — но трудные . . .

— Не делай лишних движений, — обращается Анна Даниловна к Марине.

Затем Марина вспоминает два ноктюрна Фильда ре-мижор и си-бемоль-мажор.

«Ноктюрн» — это почная музыка, — поясняет Анна Даниловна.

— А здесь нужно переползти с первого на пятый палец в левой руке, а в правой — уронить три капельки:

Фильд

Ноктюрн



— На «ре-бемоль» здесь нужно как будто «опоздать». Это даст звучательность, глубину:



О триолях Анна Даниловна замечает:

— Не нужно суеты . . . Какой-то страшный сон снится.



— Марине нужно сейчас на лекциях посидеть, чтобы звук выработать, — обращается к педагогам Анна Даниловна.

Всегда интересуясь условиями жизни своих учеников, она прищипывает участие в их судьбе, помогает им во всем. Особенно бережно заботится о здоровье детей. Скорее, чем родители, находит для них опытного врача, если нужно.

Анна Даниловна относится к детям с исключительной душевной любовью и умеет деликатно сказать в нужный момент ласковое слово.

— Что-то ты взялась за ум, — говорит она Ирашке, — много сделала за два дня. Теперь и тебе буду много задавать. Возьми пьесу Шумана «Смелый наследник». И еще я задам тебе незнакомую вещь, — говорит Анна Даниловна, выигрывая пьесу . . . Но Ира узнает: «Галея маленьких лебедей».

— А где же ты готовишь уроки, где играешь, Ира? — спрашивает Анна Даниловна.

— В фойе Университетского общежития, говорит девочка.

— Не очень-то легкая у тебя жизнь, — заключает Анна Даниловна.

Анна Даниловна рассказала нам о женеских условиях своей ученицы Ани К.

Восьмилетняя Аня по окончании занятий едет одна за город и ждет возвращения мамы с работы. Аня — самостоятельный человек, уроки готовит сама. Но нужно видеть эту черноглазую, худенькую и невероятно темпераментную малышку, чтобы судить об ее интересе к музыке.

В случаях, когда исполнение ученика не полностью удовлетворяет Анну Даниловну, она даст понять ученику, что педагог имеет право на гнев.

— Ты «жулик полосатый», почему не выучены пальцы здесь? Сматра, а то рассержусь. Большой уже! Выучи! Расставь здесь пальчики — в жизни не все удобно, гораздо больше неудобного.

Анна Даниловна очень требовательна к точному слышанию пауз:

— Почему ты не сделал паузу? Пауза как дырочка в кружке — очень важна. Иначе узор не будет.

Вова О., ученик третьего класса, проходит Французскую сюиту Баха си-минор.

— Ты у меня «классик», — говорит ему Анна Даниловна. Вова понимающе улыбается. . .

Обращаясь к присутствующим педагогам, Артоболевская отмечает возрастающий рост требований в школе:

— Когда-то Альяна Н. в третьем классе играл Французскую сюиту. Все удивлялись. . . А теперь мы часто даем в этом классе сюиту.

В конце урока Анна Даниловна просит Вову и Сережу прочитать с листа четырехручное переложение симфонии Моцарта соль-мажор.

— Какая красивая мелодия! — восхищается педагог.

— Но почему ты там «шумишь» духовыми вместо струнных? — обращается она к ученику, исполняющему вторую партию. — Здесь должен быть шест смышковых. Возьми левую педаль!

Симфония читается в нужном темпе, с динамическими оттенками, четко.

Занимаясь с Сережей, Анна Даниловна замечает:

— Хотя ты и ненавидишь метроном всеми силами души, и тебе его все-таки позарю. Время — немолчаливая вещь.

Сережа играет этюд Черни си-моль-мажор из соч. 740 наизусть, в быстром темпе, с бурной динамикой.

— Хитрейший! — замечает в конце Анна Даниловна. — Знаю, что у тебя темперамента хватит на три раисодии Листа. А здесь — рiано, колокольчика должны звенеть. . .

Черни

Этюд (ор. 740 № 4)

Molto allegro.

Сергея пробует найти «колокольчики» на piano.

— Вот чудесно! Но «*sforzando*», — «стреляй», и в правой и в левой. А потом опять rrr, как ни в чем ни бывало.

Этюд № 13 из соч. 740, «с перебежками», по определению Анны Давыловны, Сергей исполнял виртуозно, легко, с блеском:

Этюд (оп. 740 №)

Черни



— Молодец! Прямо пятерка! — «награждает» Серёжу Анна Давыловна. — Что-то ты начинаешь радовать меня. Посмотри. Если хочешь испортить этот этюд, то играй, играй его в таком темпе.

Сергея отрицательно крутит головой. . .

С самыми младшими учениками Анна Давыловна обращается особенно ласково:

Кудрый, как ты живешь? — успевает она во время урока поглядеть ребенка по голове, приветливо улыбаясь. . .

— Ты что ласходлялся, дыбленок? — обращается она во время паузы к девочке. И это ласковое слово звучит отнюдь не формально, в нем слышится и дружеская поддержка, и поощрение, и вера в силы ученика.

Методика первоначального обучения малышей игре на фортепиано у А. Д. Артоболевской отличается от методики обычного преподавания. Здесь она делает акцент на мимикой ученику рукой педагога.

— Не надо бояться слов «играю руками учеников», — замечает Анна Давыловна. — Как учатся говорить, не умея читать, как изучают на губам фонетику иностранного языка, так и здесь: теории предшествует *практика*.

Подобно матери, поддерживающей и направляющей первые шаги ребенка, Анна Давыловна помогает начинающему пианисту организовать руку и пальцы на клавиатуре. Она не только объясняет, показывает сама ученику приемы звукоизвлечения, но и активно участвует в первоначальном творческом процессе ученика — воспринимая в нем первые фортепианные звуки.

Недостаточно глубокий звук, взятый слабым кончиком ученического пальца, Анна Даниловна укрепляет своей упругой ладонью; резкий звук — смятчает, освобождая кисть, локоть ученика.

Анна Даниловна прививает детям любовь к музыке прежде всего через любовь к своему инструменту. Учат малышей-пятилеток обращаться с клавиатурой смело и свободно, делая их хозяевами положения в процессе фортепианной игры. По мнению Анны Даниловны, техника быстрой игры — это хорошая сообразительность ребенка. Комплексы упражнялись — как правило минут за сорок — она дает и начинающим пятилеткам, которые стекаются к ней на воспитание буквально со всех концов страны. По рассказам Анны Даниловны чувствуется, как она любит детей такого возраста. Ей удается, привить пятилетним гражданам настоящую музыкальную увлеченность. Конечно, музыкальная «одержимость» самой Анны Даниловны наиболее остро воспринимается непосредственными, богатыми воображением малышами — отсюда тесный контакт между ними.

— Представляете, эти малышки могут просидеть у меня на уроках по четыре часа, — рассказывает Анна Даниловна. — Их невозможно оторвать от рояля. Они переживают за своих товарищей, с восторгом слушают их исполнение.

Им очень нравятся обрывистые цоканения, которые, как кажется, «само собой», с легкостью рождает, улыбаясь Анна Даниловна.

Она умеет так увлечь детей своим предметом, что интерес, возникший на уроке не исчезает, а наоборот, возрастает в процессе подготовки домашнего задания учащимися. Последняя, проведенного в классе у А. Д. Артоболовской, действительно приходишь к выводу, что педагогика — это высокое искусство. Подобно директору детского дома Михаилу Петровичу, «который так умел рассказывать по вечерам сказки маленьким, что они потом улыбались во сне»¹, Анна Даниловна на начальных стадиях обучения фортепианной игре также прибегает к преподаванию, раскрытию содержания музыки через программную образность: слова, сочиняемые иногда коллективно ею вместе с учениками; иллюстрации, выполняемые художественно одаренными родителями учеников; различного рода образные аналогии.

— Программность — это обязательная фаза в развитии пианиста, — так считает Анна Даниловна.

Интересно, что Алексей Наседкин, вспоминая о своих занятиях в классе А. Д. Артоболовской в радиопередаче «Юность» от 5-го июня 1968 года, отмечает большой литера-

¹ См. статью «Бездетская педагогика и стража детства», опубликованную во 2-ом номере Л. Г. за 1968 год.

Губный дар Анны Даниловны, воплотившей либретто к детским операм Алеша, способность на вдохновенные поэтические импровизации, никогда не «застывающие», меняются от урока к уроку . . .

В последнее время в классе А. Д. Артоболевской коллективными усилиями создан Музыкальный альбом, в котором зафиксированы и слова, и красочные иллюстрации к музыкальным примерам.

Альбом чудесно выглядит, содержателем, прост по музыкальному языку, а репертуар его очень популярен среди школьников.

В конце рабочего дня, по дороге от школы к дому, Анна Даниловна отвечает на вопрос о целях прохождения с учащимися обширного репертуара. Она подчеркивает, что проходя большое количество произведений, педагог должен ставить перед учениками всего лишь одну какую-либо задачу, оставляя до времени в тиши остальные проблемы. В каждом отдельном случае не следует добиваться сразу всего.

«Боже сохрани «выложить» сразу все пробования ученику», говорит Анна Даниловна. — Тогда он погрузится в этих связанных с ним проблем, перестанет верить в свои силы. Но если Вы похвалите его сегодня за выполнение одной, пусть маленькой задачи — это уже шаг в поступательном развитии ученика.

Всех целей нельзя достигнуть на одном произведении. Новое произведение — новая цель. Когда будет пройдено много произведений и решено много разных задач, то и те произведения, которые были пройдены раньше, обогатятся музыкальным содержанием. На пройденном репертуаре воспитывается воля, инициатива ученика. Она должна вырастать вместе с ним. Это приносит колоссальную радость. Поэтому накопление репертуара является центральной задачей пианиста — исполнителя.

А. Д. Артоболевская уделяет огромное внимание этой проблеме — накопление нового и закрепление уже имеющегося репертуара. Каждый ученик ее класса имеет график прохождения репертуара, составленный на каждый день недели (из расчета 20—30 минут ежедневных занятий).

— Исполнительский масштаб, своего рода артистическую «универсальность», нужно воспитывать с детства, говорит Анна Даниловна. И этот принцип она неуклонно проводит в жизнь из урока в урок, из года в год.

А. Д. Артоболевская проходит с учащимися огромное количество произведений. Вот Женя К. Он окончил ЦМШ, имея в репертуаре все 48 прелюдий и фуг, 30 инвенций, 4 сюиты, 2 партиты, Итальянский концерт, Хромотическую фантазию и фугу И. С. Баха. Кроме того, он сыграл с оркестром кон-

церт Бартока, прошёл Четвёртый концерт Бетховена, концерт Стравинского.

На вопрос о том, как ей удается так блестяще развивать музыкальную память учащихся, Анна Даниловна отвечает:

В этом нет никакого секрета. Я часто задумываюсь над тем, каким образом развивается память. И пришла к выводу, что память и исполнительская воля теснейшим образом связаны. Однажды мне пришлось в голову попробовать выучить наизусть вместе с дочерью, у которой прекрасная природная память, всего «Онегина», которого они в это время проходили в школе. И стихи запомнились на всю жизнь. А вот другой пример. В Консерватории очень подробно, проходили сонатная триада Менцера, которая однако не запомнилась на всю жизнь, так как игралась мною хотя и с большим интересом, но все же, так сказать, чисто в учебном плане.

Отсюда вывод: память не врожденна. Пианист с прекрасной произвольной памятью может знать меньше репертуар, чем пианист, развивающий произвольную память и, в особенности, волю к памяти — она поддается неограниченному развитию. Воля к памяти, плюс анализ произведения, плюс образность мышления, воображения, плюс периодические извлечения к пройденному репертуару — тогда это память на всю жизнь, — заключает Анна Даниловна.

С другой стороны, куда зносить дело, если ученик способен удерживать в памяти всего три вещи? . . . — продолжает она. Процесс развития памяти нужно начинать с детства, но не поздно начать его в любом возрасте — это очень важно заметить. Для этого каждый день необходимо сделать волевое усилие. Все должно занимать хотя бы полчаса, но обязательно каждый день. Авралом ничего делать нельзя. Рост всегда происходит незаметно для глаз. Иначе какой же это рост — все думое . . . Вы должны учить наизусть каждый день хотя бы четыре строчки из Баха, но обязательно наизусть. И каждый день делать для этого волевое усилие. Но самое главное — это «большой план» жизни.

Для педагога «большой план» жизни — это свое кредо. По-моему, настоящий педагог тот, который идет рядом с учеником, устраняя с его пути препятствия, облегчает трудности, — подчеркивает Анна Даниловна, — а не навязывает ему обязательно свой путь. Здесь индивидуальный путь ученика сохраняется. Он только становится яснее для самого ученика, а педагог облегчает ему продвижение по этому пути.

Нужно отметить особую любовь Анны Даниловны к произведениям Баха. Все ученики ее класса постоянно работают над «Маленькими» и «Большими» прелюдиями и фугами. Двухголосными инвенциями и Трехголосными симфониями, Французскими и Английскими сюитами, Партитами и мно-

гими другими произведениями Баха. И это обстоятельство является решающим в процессе воспитания чувства стиля Баха. Даже самые юные начинающие ученики в классе Анны Даниловны воспитываются в атмосфере звучания музыки Баха. Они слышат, как старшие товарищи постепенно овладевают баховским репертуаром, сложным по содержанию и техническим особенностям. Из многолетнего слухового опыта, приобретаемого в классе, у учеников воспитывается прочная любовь к гениальной музыке Баха, чувство и понимание его композиторского стиля.

В этой связи становится понятными такие формы работы в классе Анны Даниловны, как, например, тематические соревнования: кто выучит наизусть все Инвенции Баха, все Сюиты, все его «Большие» фуги. Эти формы должны были неизбежно родиться в таком творческом классе, так как младшие ученики слышат старших и, естественно, хотят повторить их «подвиг» — овладеть Инвенциями, Сюитами, Фугами. В чем же, собственно, еще смысл соревнования? Думается, в возбуждении хорошей, творческой «ревности» к изучению баховского репертуара. Трудно сказать, кому такое соревнование полезнее — старшим или младшим учащимся. Ведь старшим в процессе соревнования важно удержаться на педагогической высоте, по сравнению с младшими, а у младших всегда должен быть стимул догнать и перегнать старших. В таких условиях все соревнуются, все стараются играть как можно лучше.

Педагоги детских музыкальных школ-семилеток могут применить многое из методики Анны Даниловны Артоболевской, сообразно своим условиям. Если прохождение и запоминание всех Инвенций или Сюит Баха, что наблюдается в ее классе, требует и одаренности и «одержимости» от учащихся, то ознакомление с ними в ДМШ вполне доступно и необходимо. Часть из них — наиболее трудная — может исполняться педагогом. А ученик может ограничиться разбором и запоминанием главных тем. Важно лишь освободиться от узости преподавания, сводящегося к сухому ремеслу (одна Инвенция в полгода).

А что и как задаст Анна Даниловна? Ученику предлагается выучить хотя бы две — три небольшие фразы из каждого произведения (в их не меньше семи — десяти всегда играется на уроке). Причем Анна Даниловна ставит перед учеником «крупную цель»: выучить наизусть хотя бы все темы фуг Баха, ознакомиться с главными темами Сонат Бетховена, для чего к каждому уроку ученик приносит наизусть главные темы очередной по порядку (из тридцати двух) Сонаты Бетховена.

Таким образом, ученик с самого начала знает, что он не станет профессионалом-исполнителем, если пройдет всего

две — три Инвенции, одну — две Прелюдии и Фуги Баха, две — три части, «выдернутые» из сонат Гайдна, Моцарта, Бетховена. Для учеников Анны Даниловны характерна здоровая «жадность» к фортепианному репертуару.

Думается, что педагогам ДМШ совершенно необходимо проводить широкое ознакомление учащихся с настоящим, высоким фортепианным репертуаром. Такое ознакомление может смыкаться в старших классах с прохождением курса музыкальной литературы. Так, целый ряд тематических лекций (Фуги Баха, Сонаты Бетховена, Мазурки Шопена и т. д.) может провести педагог по музыкальной литературе. А иллюстраторами могут быть педагоги-пианисты и частично лучшие учащиеся. Можно использовать грампластинки и магнитофонные записи.

В этом плане фантазия каждого педагога подскажет ему наиболее целесообразные формы работы по ознакомлению учащихся и с фортепианным репертуаром, и вообще с музыкальной литературой. Как важно приучить учащихся посещать концерты, следить за программой музыкальных радиопередач, уметь отбирать для слушания наиболее интересное и нужное, критически относиться к составлению личной фонотеки, нотной и книжной музыкальной библиотеки и т. д. Все эти вопросы являются неотъемлемой составной частью духовной жизни каждого человека. А потому тем более важно воспитывать в этом плане и наших «средних» учащихся ДМШ, расширяя их музыкальный кругозор, прививать им настоящий интерес к искусству, глубокую любовь к музыке.

О многом заставляет задуматься Анна Даниловна. Можно отметить солидарность ее методики с методом работы Г. Г. Нейгауза: подготовить почву, на которой расцветают таланты.

«Ученик, который знает пять сонат Бетховена не тот, который знает двадцать пять сонат, здесь количество переходит в качество», — пишет Нейгауз.¹ Анна Даниловна Артоболевская проводит в жизнь этот тезис методично, из урока в урок. Широкое ознакомление с фортепианным репертуаром, с музыкальной литературой развивает слуховые данные учащихся, обостряет музыкальную память, пробуждает творческую волю ученика. Анна Даниловна часто выступает на уроке как раз в той роли «советника и старшего коллеги», о котором пишет Нейгауз, иногда даже проявляя полное невмешательство и дружеский нейтралитет. В таких случаях кажется, что ученики играют «сами собой» и просто показывают на каждом уроке, каких новых успехов они достигли в про-

¹ Г. Нейгауз «Об искусстве фортепианной игры», Гос. Муз. Изд. М., 1961, стр. 33—34.

после домашней работы. Думается, что за этим методом «само собой» кроются глубокие корни уважения к личности ученика, глубокая вера педагога в его духовные творческие силы. Независимо от степени подготовки отдельных учащихся, Анна Даниловна, приобщая роботку к музыке, ведет урок на самом высшем уровне. Она умает ввести ученика в режим занятий. Во время урока перед учащимися раскрывается такое необозримое поле деятельности, что отвлечься хоть на секунду нет никакой возможности. Темп урока исключительно высок. Не это ли и является показателем владения материалом со стороны педагога, «планом урока» высшего порядка?— Такая система преподавания не может «закостенеть», ее дух живое музыкальное общение ученика с учителем за инструментом.

Метод Анны Даниловны не допускает разрыва между теорией и практикой. Учащиеся ее класса постоянно развивают свой слух активнейшим образом. Само разнообразие художественных и технических задач в процессе урока (неосознанное досконально педагога) активизирует внимание учащихся, способствует овладению творческой атмосферы в классе.

Трудно переоценить такие виды работ на уроках Анны Даниловны, как чтение с листа, подбор по слуху, игра «упражнений — секвенций», составленных из кадансов (основные аккорды V—I ступени). Все это интенсивно способствует развитию колористического и гармонического слуха учащихся, их образного музыкального представления и теоретического мышления, музыкальной памяти. Все это вместе взятое и составляет свободу владения инструментом. Анна Даниловна не разделяет музыку на «теоретические и фортепианные отделения». Ее метод является целостным «комплексным». О применении такого метода в ДМШ, по-видимому, и мечтал Г. Г. Нейгауз¹.

Хочется сказать и о том, что обаяние личности самой Анны Даниловны безгранично и неотразимо. Ученики обожали ее. На каждой перемене они бежали в класс послушать, что и кем происходит, кто и что играет. Нередко она вовлекает пришельцев в процесс работы, просит подобрать сопроводение к какой-либо мелодии, которую играет начинающей, прочитать с листа вторую партию или дублировать на втором рояле или пианино, фугу Баха для примерки памяти.

— Вот Митя Г. Ему сейчас 17 лет. Он выпускник 11-го класса, — говорит нам Анна Даниловна.

— Он читает с листа как профессор!

Кстати, он знает на память многие Прелюдии и Фуги из «Хо-

¹ Нейгауз. «Об искусстве фортепианной игры». Гос. Муз. Изд. М., 1961, стр. 202, вад. 11.

рошо Темперированного клавира». Сейчас он доучивает их все наязуть.

На каждой перемене — после алгебры, литературы — Митя забегает в класс Анны Даниловны с целью доиграть то, что не успел. Во время одной такой паузы Митя сыграл две прелюдии Дебюсси, которые он отобрал и выучил за каникулы наязуть совершенно самостоятельно. И нужно сказать, что это первое исполнение уже было уверенным, осмысленным и музыкальным, хотя, может быть, я спорным в отдельных моментах. Анна Даниловна прослушала и сказала с улыбкой:

— Хорошо, молодец!

На следующей перемене Митя опять пришел в класс Анны Даниловны. Сережа играл Прелюдию и Фугу Баха ми-бемоль-мажор. Митя тут же подключился к нему, присев за второй рояль. Так они и довели Фугу до конца на двух роялях — очень интересный метод проверки точности знания текста. Причем, поутню Митя давал консультации своему товарищу по расшифровке мизммов и уточнению знаков альтерации. Обращаясь к присутствующим педагогам, Анна Даниловна заметила, что Митя изучает все редакши Прелюдий и Фуг — Битшофа, Кроля, Муджеллини и сравнивает их между собой.

Во время своего урока Митя исполнил Сонату Гайдна си-минор (все три части). Педагог по ходу игры делала в ногах некоторые заметки карандашом, ни разу не прерывая исполнения — крушая форма слушалась крупным планом. Затем, по окончании исполнения, последовало очень интересное обсуждение. Анна Даниловна обратила внимание Мити на то, что второе «ле» в басу лучше взять сверху, как указано у Гайдна, предварительно сняв педаль. Но Митя ответил:

— Анна Даниловна, можно взять и так, как я, потому что этим не нарушается авторский замысел.

Соната (ор. 14 № 6)

Гайдн



Но Анна Даниловна еще раз подчеркнула, что над первой четвертью стоит акцент и что, следовательно, Гайди хотел ее отделить, а затем раздельно, сверху, еще раз поставить «ре» длинное. Поэтому не следует предвосхищать педаль. В другом же эпизоде она заметила:

— А здесь ты хорошо придумал, молодец! Мне очень понравилось звучание.



Вторая часть сонаты была исполнена Митей тонким звуком, просто, естественно, музыкально. Но, Анна Даниловна не была удовлетворена исполнением полностью, она заметила:

— Митя, а где же *grazioso*?

Тут Митя назвал вторую часть еще раз, и педагог по ходу игры указала на роль затактов, заготавливающих к сильным первым долям, отмечая, как важно не «тяжелеть» эти затакты.

— Перед финалом отдохнишь хорошенько, — посоветовала она.

Ну, а теперь сыграй нам Листа «Дикую охоту» . . . —

Митя берет и выдерживает до конца поистине «дикий темп». У меня мельнула мысль, что «исукротимые» этюды Листа лучше всего начинать именно в 1-17 лет, а не ждать, когда исполнится 25—30 . . . Недаром Г. Нейгауз в своей книге¹ приводит изречение Бузони о том, что если человеку «суждено быть пианистом, то хорошее исполне-

¹ Г. Нейгауз «Об искусстве фортепианной игры». Гос. Муз. Изд. М., 1964, стр. 201.

ние сонаты Листа в 17—18 лет должно быть для него решенной задачей».

Обнямая огромный педагогический фортепианный репертуар — от дошкольного до вузовского — ведущие педагоги как бы «единым взглядом» охватывают педагогический процесс во всей его сложности: от истоков до вершин. Они занимают почтительное место в борьбе за чистоту и высокую содержательность советского фортепианного искусства. И одно из первых мест здесь по праву принадлежит Анне Даниловне Артоболевской.

ОБ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМ МАСТЕРСТВЕ ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Принимая участие в беседах между педагогами-инноваторами, связанными с обсуждением тех или иных учебно-воспитательных вопросов, или знакомясь с методической литературой последних лет, нетрудно убедиться в том, что в нашем музыкальном образовании сейчас существуют, по меньшей мере, две urgentные проблемы, вызывающие всеобщую озабоченность и споры.

Первая из них связана с такой системой ведения учителя, которую принято обычно называть патаскиванием — германом, в последнее время очень распространённым, хотя и понимаемым нередко совершенно по-разному. В частности, многие музыканты отождествляют патаскивание с увлечением лезгинкой профессионализацией в детских музыкальных школах. Эта система рассчитана исключительно на то, чтобы научить ученика хорошо играть во время выступлений, независимо от того, за счёт чего и какими средствами это достигается. Проблема эта очень оживленно дискутируется, но — почти исключительно в связи с работой столичных городских школ, составляющих, однако, лишь небольшую часть всего количества школ в стране⁶.

Вторая проблема — противоякожного свойства: профессиональная безграмотность и беспомощность в обучении. В отличие от первой, она редко обсуждается.

Таким образом, у учителя может сложиться впечатление, что патаскивание является массовым бедствием нашего музыкального образования, а профессиональная беспомощность встречается, как единичное явление. Между тем, дело обстоит как раз наоборот, так как эта вторая проблема связана с работой бесчисленного количества периферийных музыкальных школ. С каждым годом таких школ в самых отдалённых уголках нашей страны становится все больше и больше, а соответственно возрастает и потребность в квалифицированных

⁶ См. статью профессора Л. А. Баренбойна в журнале «Советская музыка» 1968, № 6, 9, 12.

специалистах. Подготовка музыкантов соответствующего профиля далеко не всегда поспевает за неудержимым расширением сети музыкальных школ.

В особенности это относится к классам фортепиано, в которых в качестве педагогов нередко работают дарилеры-хоровики, теоретики или народники. Таким образом, многие периферийные музыкальные школы бывают не укомплектованы в достаточной степени кадрами специалистов соответствующей квалификации и надлежащего профиля, а кроме того — нередко еще и лишены возможности систематического творческого общения с учителями или, тем более — с консерваториями. Поэтому совершенно ясно, что такой недостаток, как, например, увлечение излишним профессионализмом, в котором последнее время много говорится в связи с работой сравнительно немногих столичных учебных заведений, иной раз становится избыточной мечтой для школ, расположенных на расстоянии всего лишь нескольких десятков километров от столицы или крупных городов.

А ведь эти периферийные школы наиболее многочисленны, и их заботы должны быть первоочередными и всеобщими. От их деятельности зависит судьба многих и многих тысяч детей, в том числе — и музыкально весьма одаренных. Планировать какие бы то ни было улучшения в работе музыкальных школ необходимо, опираясь на имеющиеся там кадры учителей. Другими словами, главная задача — всеми возможными средствами добиваться *повышения квалификации педагогов*. Одной из важных форм повышения квалификации, с точки зрения автора, является систематическая работа учителей музыкальных школ над собственным исполнительством. Никакое, даже самое глубокое знание методики не может заменить изучения педагогом приобретаемых с учеником в классе произведений, ибо только владение инструментом сохраняет такую, казалось бы, совершенно неопределимую норму учебной работы, как профессиональное превосходство учителя над учеником. Поэтому в предлагаемой разработке значительное место и отводится рассмотрению вопросов, связанных с работой учителя над собственным исполнительством. В то же время эти вопросы тесно связаны с другими проблемами обучения, одной из которых, наиболее актуальной и важной здесь уделяется основное внимание.

Это — сохранение у учащихся жадного и непосредственного отношения к вещам музыки, причем игра педагога и оценивается, как одна из наиболее действенных в этом смысле факторов. Поэтому все соображения, касающиеся работы педагога над собственным исполнительством, включены в соответствующей последовательности в общую группу вопросов, связанных с проблемой поддержания живой и творческой атмосферы во время занятий.

Ученик, рояль и педагог

Почти каждый нормальный ребенок в той или иной степени переживает наиболее время непосредственного общения с музыкой. Это время совпадает с дошкольным возрастом, когда дети естественно и радостно реагируют на звучащую вокруг музыку, с удовольствием поют лютые и близкие им по содержанию песенки, техника исполнения которых не причиняет им серьезных неприятностей. Они танцуют, хлопают в ладоши, маршируют под музыку с большим воодушевлением, и роль этого коллективного музицирования в плане развития у детей эмоциональной реакции на музыку очень велика. Эмоциональная отзывчивость — качество, свойственное почти всем детям на начальных этапах обучения. Желающие убедиться в этом могут побывать на занятиях в детском саду, у опытного музыкального воспитателя.

В дальнейшем же это важнейшее, едва ли не решающее для музыканта качество, к сожалению, становится все более редким и потому — еще более драгоценным.

Происходит это приблизительно так. Время идет, ребенка ведут на приемный экзамен, он проходит конкурс (очень серьезный, примерно один к двадцати в среднем по всей стране) и, к великому восторгу родителей, зачисляется в музыкальную школу. Но описанный выше счастливый период непосредственного общения с музыкой, как искусством, нередко на этом заканчивается, ибо на пути ребенка к музыке возникают два неожиданных препятствия. Первое из них — рояль, игра на котором связана с выполнением целого ряда весьма сложных приемов и движений. Второе — учитель, во власти которого избрать тот путь обучения, который уведет ребенка от парадного входа в прекрасный мир музыки на его глухие технологические задворки. Таким способом учитель может превратить рояль из верного союзника ученика, помогающего ему овладеть музыкальным искусством, — в его заклятого врага.

Так бывало и раньше*, нередко бывает, к сожалению, и теперь. На начинающего пианиста, впервые увлеченного на рояль, обрушивается пикал требований, имеющих, с его точки зрения, весьма отдаленное отношение к музыке. Надо правильно сидеть, следить за положением корпуса, ног, ставить руку и пальцы строго определенным образом. Надо непрерывно соотносить, на каких линейках что пишется, где по-

* Для иллюстрации того, какое враждебное отношение к роялю можно вызвать у ребенка применением соответствующих методов обучения, вспомним случай, происшедший в детстве с одним из учителей Майкапара, пианистом Владимиром Чези. Оставленный в комнате с независимым врагом — роялем, Чези вооружился ножницами и перерезал все струны до одной (см. Майкапар, «Голы учения»).

ловинные, а где восьмушки высчитывать паузы и т. д. При этом ученик должен преодолеть свою естественную податливость, свойственные его возрасту интенсивность, массивность и параллелизм движений; да еще требуют, чтобы он при этом держался совершенно свободно и непринужденно! Бьют и плакать не дают.

И если педагог, загнипнотизированный вместе с учеником этими немалыми трудностями, начинает все свои усилия направлять почти исключительно на их преодоление, то эта утомительная, сложная и скучная работа в конце концов совершенно заслоняет от ученика смысл и красоту изучаемых им небольших пьесок. Ученик постепенно утрачивает интерес к занятиям и, в зависимости от своей дисциплинированности и настойчивости педагога, лишь более или менее добросовестно продвигается за рычагом то, что ему прикажут.

Как же избежать этой опасности? Очевидно, первоочередная задача состоит в том, чтобы сделать занятия более творческими, пользуясь учебным материалом как средством для развития воображения и художественного мышления ученика. Надо стремиться к тому, чтобы занятия всегда были для ученика увлекательными и интересными. Конкретно это может проявляться, например, в следующем.

Во время первых же встреч с учеником учитель, как представитель «мира искусств», должен постараться завоевать его расположение. Учитель может этого добиться например с помощью мастерского владения инструментом, дающего ему возможность сразу же познакомить нового воспитанника с некоторыми маленькими шедеврами детской фортепианной литературы, что нередко сразу поражает воображение ребенка. Немалую роль может сыграть и заинтересованность педагога всеми важными детскими делами ученика; его отметки, книжками, отдыхом, развлечениями и т. д., серьезное и товарищеское отношение к нему. Успешность обучения во многом зависит от желания ученика подражать учителю, а это желание может возникнуть на основе определенной общности их интересов, неизбежности авторитета педагога.

О репертуаре

Для поддержания разнообразия художественных впечатлений и для успешного и быстрого формирования различных исполнительских навыков необходима частая репертуарная сменяемость. Но она осуществима лишь в том случае, если пьесы доступны, прежде всего — в смысле возможности их восприятия учеником. Поэтому они должны быть небольшими по размерам, образными, доходчивыми и интересными по содержанию, яркими по музыкальному языку, живыми по форме, запевными. Это последнее свойство даст

увеличку возможность реализации звучаны голосом — наиболее доступная и привычная для начинающего форма музандирования, прокладывающая мост и к значительно более трудному воспроизведению музыки на рояле, с помощью сложных движений.

Далее — пьесы должны быть доступными и в отношении своих пианистических задач. Многократные повторения, необходимые для преодоления двигательных трудностей, могут притупить у ученика яркость музыкальных впечатлений.

Исходя из индивидуальных возможностей каждого ученика, необходимо также избегать и количественной перегрузки. Одним словом, следует проявлять максимальную осторожность в отношении трудности начального репертуара: это позволяет ребенку легко и быстро выучивать свои маленькие пьески и часто их менять.

Систематическая ансамблевая игра.

Ее роль весьма велика не только в плане развития навыка общения с листом или воспитания умения слушать партнера и подчинять свои действия задачам совместного исполнения — это общезвестно и не нуждается в особом рассмотрении под доказательствами. Но она является еще и важным средством, повышающим заинтересованность ученика в занятиях. Ученик, еще не умеющий «единолично» достигать насыщенности исполнения, вливаясь своей партией, как составной частью, в общее звучащее целое, в большей степени начинает чувствовать себя музыкантом, раньше познает выразительные возможности музыки в их наибольшей для данного момента полноте.

Об упражнениях

Тщательный отбор только самого необходимого, начиная с постановочных — вот основной принцип упражнений. В частности, целесообразно идти по линии «исчерпания всех возможностей», т. е. стараться, например, в постановочных упражнениях на *non legato* для каждого пальца непременно перебрать все ступени до-мажора. Если взрослому подобная систематичность в упражнениях и покажется иногда удобной, то ребенка она утомляет. Впрочем, некоторые упражнения Альфреда Кэрто из его «Рациональных принципов фортепианной техники» (например — серия «В» первой главы), также построенные по принципу исчерпания всех возможных вариантов, вполне могут истощить терпение и взрослого пианиста. Постановочных же упражнений в чистом виде вообще лучше избегать, заменяя их короткими повками из двух-трех нот (например, мотив кукушки, как бы

перелегацией из одной октавы в другую). Очень интересны и полезны трехручные пьески из сборника Н. Кувшинникова и М. Соколова «Школа игры на фортепиано для первого года обучения», в которых увлекательная для ребенка ансамблевая игра может сочетаться с решением узко-двигательных вопросов (партия ученика — на одной ноте, одним пальцем и одинаковыми длительностями) — опять-таки «в обход» специальных постановочных упражнений.

Надо постоянно обращать внимание ученика и на то, что преодоление двигательных затруднений часто самым непосредственным образом бывает связано с выработкой четких и ясных *слуховых* представлений. В частности, чтобы сыграть свою пьеску ярко и в требуемом темпе, начинающему нередко достаточно бывает спеть ее соответствующим образом — подвижно и выразительно. Каждый педагог, испробовавший этот способ работы, немедленно убедится в его эффективности. Между тем, сплошь и рядом бывает, что ученики даже старших классов ДМШ не в состоянии спеть мелодию пьесы, которую они давно играют на клавиш.

Можно напомнить известное замечание Шумана, относящееся к тем, кто злоупотребляет продолжительной игрой упражнений: «Это все равно, что ежедневно разучивать азбуку, с каждым днем прозябая буквы все скорей и скорей».

Разумные соотношения между различными формами работы над произведением

Практика доказывает, что ученики, оставляемые без «педагогического прижмырка», всю работу над произведением чаще всего делают к руду его проигрываний от начала до конца, в темпе, близком к настоящему. Такая работа может привести лишь, как принято говорить, к забалтыванию (или — заигрыванию). Но в то же время многие учителя в качестве контрмеры склонны бывают увлекаться чрезмерным аналитическим изучением изучаемых произведений. Они почти не дают ученику играть пьесы целиком, не считаясь с тем, что только так ученик сумеет охватить содержание произведения с необходимой полнотой. С учеником механически выучивают ноты в партиях обеих рук. От него требуют бесконечной игры «по кусочкам» и «по голосам», длительное время злоупотребляя замедленными темпами и не пытаясь во время такой работы добиться того, чтобы ученик хорошо представлял себе целостное звучание пьесы и роль в нем каждого из прорабатываемых элементов. Так же формально применяют всевозможные варианты разучивания пьес и этюдов, уделяя этой работе едва ли не больше времени и сил, чем исполнению музыки в ее естественном и неискаженном виде. От ученика, преследуемого непрерывными понуканиями, одергиваниями

и окриками, неизбежными при столь детальной проработке, начинает ускользать смысл исполняемого, даже если он добросовестно старается оживать свою игру «яркими на веру» от педагога или указанными в полах оттенками, но — не ощущая их органической связи с общим планом исполнения.

Содержателю произведения оказывается при этом совершенно погрёбенным и грандиозном мопильном холме технологических усовершенствований. Поэтому никогда не нужно забывать о важности исполнения пьес в неразчлененном виде.

Постоянное общение с музыкой в высокохудожественном исполнении

Оно может протекать в форме посещения концертов, прослушивания музыкальных радиопередач или пластинок. Знакомство с исполнением крупнейших мастеров в граммызаписи — несколько не более предосудительный способ работы, чем любой другой — но только тогда, когда педагог не настаивает на бессмысленном интерпретационном «объясничаньи», а напротив, всячески удерживает от него ученика. В этом случае, как и в любом другом — слушая игру своего товарища, учителя или выдающегося концертанта — ученик берет лишь то, что не противоречит его собственным художественным представлениям, но делает их неизмеримо более яркими. Высокий пример заражает и в ряде случаев помогает ему с большей силой «познать самого себя». Ясно, что эффективность таких прослушиваний значительно возрастает, если опытный музыкант-педагог осторожно поможет ученику разобраться в звуках впечатлениях, чтобы найти высшего мастера не увела его иной раз на ложный путь.

Имеющий хождение тезис о подавлении индивидуальности, связанном частым прослушиванием пьесы в чужом исполнении (в любой форме, в том числе — и в граммызаписи) недостаточно убедителен. Все зависит от метода применения тех или иных форм работы.

В конечном счете даже самая яркая индивидуальность высокоталантливого музыканта должна опираться в значительной мере на предшествующий исполнительский опыт.

Зажигает лишь тот, кто горит сам

Есть целый ряд иных способов воздействия на художественное воображение ученика: привлечение всевозможных образов, поиски ярких сравнений, ассоциаций, аналогий — из области живописи, поэзии и т. д. Часто помогает и «дирижирование игрой» ученика, как одна из наиболее сильных и непосредственных форм исполнительского внушения.

Иной раз удачно найденный образ может стать целого урока по специальности. Но для того, чтобы без усилий и свободно находить эти убедительные образы и аналогии и увлечь ими ученика, педагог должен быть сам увлечен исполняемой музыкой. Каким же образом может «загореться» педагог, прежде, чем, так сказать, приступить к воспламенению своего ученика? Откуда он должен черпать вдохновение, необходимое для понимания и высокохудожественного исполнения произведения? Прежде всего — из досконального знания исполняемой музыки, т. е. путем ее глубокого изучения.

У негомо научиться говорить нельзя (еще одно замечание Шумана из «Советов молодым музыкантам»).

Здесь мы вплотную приближаемся к вопросу, который не только довольно часто обсуждается учителями во время всевозможных собеседований, но иногда дискутируется и в нашей методической литературе: *должен ли педагог играть произведения с учеником*? На первый взгляд может показаться, что вопрос этот основан на каком-то странном недоразумении. В такой прямо-таки юмористической постановке он, казалось бы, может развлечь лишь любителей притягивных загадок-шуток типа: можно ли научиться слышать у глухого или видеть у слепого. Тем не менее, вопрос этот существует и обсуждается давно, следовательно — вызывается какими-то серьезными причинами, и просто отмахнуться от него было бы неправильно.

Исполнение педагогом учебного репертуара является прежде всего необходимым условием элементарной грамотности его работы. В противном случае учитель зачастую не в состоянии проконтролировать надлежащим образом игру своих учеников, и грубейшие просчеты в области звуковысотности, ритма и темповедения становятся почти неизбежными. Ненграждий педагог вряд ли даже сумеет подобрать целесообразную и «хорошо звучащую» аппликатуру.

Кроме того, у него самого не может сложиться верного и целостного представления о форме произведения, характере звучности, динамике, pedalization, pianisticness трудностях и он не сумеет растолковать и передать все это ученику. Наконец — он лишен возможности увлечь и вдохновлять своего ученика собственным исполнением. Но ведь, как говорится, хороший пример — лучшая проповедь: показ воспринимается гораздо лучше, чем всевозможные наставления. И в музыке — особенно, хотя он и не является универсальным и единственным средством передачи музыкально-пianisticness знаний и навыков, а должен сочетаться и с другими формами работы.

Все это настолько очевидно и бесспорно, что и говорить на эту тему как-то неловко, но опять-таки — вопрос этот ведь существует! Правда, я думаю, что на один педагог, который

в состоянии законченно и увлеченно исполнить пьесу для ученика, не спрашивает себя, стоит ли ему играть или не стоит: он безусловно играет. Поэтому, если не прибегать к надуманному аргументу, которым часто пытаются прикрыть свою исполнительскую беспомощность — что показом можно подавить индивидуальность ученика (эмоциональную индивидуальность слова ограждают от пагубного воздействия на все хорошего исполнения!) — то вопрос надо поставить в более откровенной и честной форме, т. е. не *должен ли, а может ли педагог играть?*

Может ли он, например, не заглядывая дома в ноты, играть с полной законченностью *весь* репертуар *всех* своих учеников?

Ответить однозначно на этот вопрос возможно лишь в одном единственном случае: если имеется способность блестяще читать с листа, которая и позволяет ярко и свободно играть по нотам любое сочинение, не прибегая при этом к домашнему разучиванию. Среди музыкантов-педагогов любой квалификации эта способность к сожалению, представляет собой исключительную редкость. Поэтому, ставя вопрос, касающийся репетиторства всех учителей музыки, было бы неверно ориентироваться на эти исключения, и особенности — учитывая массовый характер нашего музыкального образования, а следовательно — такой же «массовый характер преподавания».

При этом надо иметь в виду, что педагогу, как правило, хуже читают с листа, чем концертмейстеры или композиторы. Небезынтересно поэтому уточнить, каковы же возможности, например, композиторов в этом смысле. Вот замечание Чайковского, приведенное А. Николаевым в его книге «Фортепианное наследие Чайковского», стр. 31. «Композитор должен быть пианистом настолько, чтобы свободно разбирать и играть всякую музыку, за исключением виртуозно-концертной». Заметим: не «читать с листа», а «разбирать», причем — *кроме* виртуозно-концертной. Но ведь педагог часто проходит с учениками именно виртуозно-концертную литературу, и в достаточно большом объеме, а на уроке он должен не разбирать, а играть.

А вот еще пример. Во время одной из своих бесед со студентами проф. Г. Г. Нейгауз рассказывал, что однажды он задал Прокофьеву такой вопрос: «Сергей Сергеевич, а почему Вы не дадите концерт из своих произведений, ведь всем это было бы так интересно и полезно!». Прокофьев ответил: «Да, но подготовка будет стоить полсонаты!»¹. Так, если талантливому композитору и выдающемуся пианисту для того, чтобы исполнять свои собственные произведения, нужно очень основательно и долго заниматься, то сколько же времени долж-

¹ Я присутствовал сам во время беседы, она здесь не зафиксирована.

но уходить у рядового музыканта на изучение и поддержание в хорошем исполнительском состоянии чужих сочинений — даже и в том случае, если он их когда-то хорошо знал.

Отсюда вывод: законченная игра педагога в классе требует от него весьма интенсивной домашней подготовки. Но тогда наш вопрос опять приобретает новую форму, на этот раз — даже в духе изречений Козьмы Пруткова: можно ли обмануть необманное?

Однуко, прежде чем отвечать на этот очередной вопрос, попытаемся трезво во всем разобраться. Итак: может ли педагог, имеющий, скажем, 18–20 учеников, со всей тщательностью готовить дома соответствующее количество учебных программ? И какое время должна занимать такая подготовка? Ответ, очевидно, должен быть дифференцированным: ведь программа программе рознь. Кроме того, можно одновременно проходить одинаковые пьесы с разными учениками, хотя это и довольно скучно. Да и педагоги имеют разную квалификацию (чаще даже в условиях одного учебного заведения) и опыт, не говоря уже об их индивидуальных исполнительских возможностях, которые также нередко бывают совершенно различными. Другими словами, если классные занятия с учениками в часовой выразились являются для каждого педагога нагрузкой вполне постоянной, то его домашняя нагрузка — понятие весьма несправедливое и индивидуальное. Все же, если речь идет о первых четырех классах ДМШ, а педагог имеет училищное образование, то доскональное знание этого репертуара, вероятно, не должно быть связано с чрезмерной затратой времени на домашнюю подготовку. Правда, в периферийных школах, к сожалению, бывают случаи противоположного рода, когда педагог, не в состоянии мало-мальски сносно овладеть и этим несложным репертуаром. Но такого педагога следует просто поставить перед необходимостью либо учиться, либо переменить специальность.

Что же касается старших классов, программа которых предусматривает изучение трехголосных инвенций и фуг, сонат, довольно трудных этюдов, концертов, сравнительно сложных виртуозных пьес, то педагогам, располагающим различными исполнительскими возможностями, для доведения такого репертуара до требуемого уровня вряд ли будет достаточно *ежедневного однократного проигрывания*. Однако, даже для такого проигрывания (причем — в темпе!) 20-ти ученических программ, если каждая из них идет примерно полчаса, педагогу потребуются десять часов ежедневно. При этом и знакомую вещь не мешает сыграть раз в день, если речь идет о законченном исполнении, а новый репертуар ведь требует гораздо более тщательной проработки.

Очевидно, считаясь с реальными фактами, следует пытаться найти какой-то компромиссный выход из положения.

перодившего эту довольно надуманную методическую проблему: должен ли педагог в классе играть — или он этим подавит индивидуальность своего ученика.

Этот компромиссный выход может состоять в том, чтобы овладеть некоторым исполнительско-педагогическим минимумом. Он, в зависимости от индивидуальных возможностей каждого, в общих чертах может быть примерно таков.

Первое. Отличное знание (соответственно — систематическая, тщательная, доскональная пианистическая обработка) какой-то *части* учебного репертуара и умение ярко его исполнять. Количество таких пьес каждый педагог опять-таки соразмеряет с уровнем своих возможностей, но играть ученику какие-то пьесы вполне законченно обязательно пужил, т. к. это наиболее верный способ увлечь ученика содержанием изучаемого произведения.

Желательно, чтобы для каждого ученика своего класса педагог имел в своем репертуаре хотя бы по одной такой пьесе.

Второе. Конспективная проработка *всего* учебного репертуара. Педагог изучает дома эти пьесы, не столько стремясь к тщательной пианистической отработке, сколько стараясь охватить их образно-эмоциональный строй, наметить общий план трактовки и важнейшие детали, одновременно — разобратся в них настолько, чтобы исключить возможность появления текстологических неточностей и быть в состоянии подсказать ученику удобную и хорошо звучащую ашлякатуру, уместные пианистические приемы, педализацию и прочее. При этом не обязательно «пианистическое» знание пьесы, т. е. умение в любой момент ее законченно исполнить для аудитории — учеников класса. Хотя это отнюдь не возбраняется, но чаще всего такое желательное означало бы требовать невыполнимого и тем самым отвлекать педагога от реально осуществимого и возможного. Такая форма изучения репертуара вполне позволит учителю совместно с учеником творчески прорабатывать пьесу на уроке, причем функция уточнения и отделки деталей в этом случае в большей степени ложится на ученика.

Итак, часть репертуара прорабатывать «для ученика», а часть — «говори условно — для себя». На практике же нередко бывает, что молодые педагоги, не читающие свободно с листа, первое время стесняются играть перед учениками. Впоследствии же вдруг делается неожиданное и радостное открытие: «так» тоже можно преподавать! Они перестают работать над собственным исполнительством и постепенно вообще «вызывают» играть на рояле. Для них постановка вопроса о том, должен педагог в классе играть или нет, становится необходимой формой самооправдания — котяти, не слишком

достойной, т. к. любой недостаток более простителен, чем те уловки, с помощью которых его пытаются скрыть.

Думается, что увлеченное отношение к своему делу, в соединении с правильным расчетом собственных сил, подскажет каждому педагогу наиболее целесообразный путь поддержания исполнительской квалификации на соответствующем уровне.

Разумется, показ — далеко не единственная форма воздействия на ученика, он должен сочетаться со многими другими педагогическими приемами. Однако, тот упор, который здесь делается именно на работу педагога над собственным исполнением, вызван реальным положением дел, имеющим место во многих музыкальных школах.
