

Книга М. Ф. Гнесина «Начальный курс практической композиции», увидевшая свет в 1941 году, запечатлела в себе основной круг музыкально-педагогических идей автора — выдающегося музыканта современности, воспитавшего целую плеяду советских композиторов.

Появление книги было вызвано потребностью в учебнике для начинающих композиторов. Опыта и традиций в создании подобных учебников почти не было, так как система обучения молодых композиторов в дореволюционное время всегда строилась таким образом, что в класс «свободного сочинения» студент попадал только после полного овладения курсами элементарной теории, гармонии, контрапункта и форм. В советское время (в двадцатые годы), в значительной степени по инициативе М. Ф. Гнесина, была принята новая система воспитания композиторов — они получили право заниматься в классе сочинения с самого же начала своего профессионального обучения по композиторской специальности параллельно с музыкально-теоретическими курсами.

Новая система потребовала и новых методических приемов, рассчитанных на молодых музыкантов, еще не искушенных в теоретических проблемах гармонии, полифонии, формы. Задачу создания учебного пособия для нового по своим принципам начального курса композиции и решает книга М. Ф. Гнесина.

Однако содержание книги выходит далеко за пределы учебного курса. В книге ставятся и глубоко освещаются коренные проблемы творческой психологии композитора, проблемы мастерства, проблемы теории музыки и эстетики. Таким образом, к вопросам методики обучения молодых композиторов М. Ф. Гнесин подходит с широких теоретических позиций, что и обеспечивает книге творческий успех.

Значительное внимание в книге уделено типологии дарования начинающих композиторов.

М. Ф. Гнесин устанавливает два, по его мнению, основных типа композиторской одаренности (их признаки особенно отчетливо сформулированы во Введении, значительно расширенном для второго издания книги): в одном случае молодому композитору в процессе сочинения слышатся целостные музыкальные построения, в другом же — лишь от-

дельные яркие элементы музыкальных образов. Один идет от целого, другой — от характерных частных.

Ни одному из этих двух типов композиторского «слышания» М. Ф. Гнесин не дает предпочтения и даже предостерегает педагогов от возможных пристрастий к тому или иному типу творческого воображения начинающих композиторов. Он считает, что оба типа дарования имеют равные шансы на полноценное развитие.

Симптоматично, что из этого определения двух противоположных характеров творческих склонностей М. Ф. Гнесин отнюдь не делает вывода о необходимости применения двух разных методик для обучения начинающих композиторов. В том и заключается широта педагогических взглядов автора, что он прекрасно видит относительность типовых различий в способностях молодых композиторов и решающее значение признает за индивидуальными особенностями таланта. В этом отношении М. Ф. Гнесин сознательно продолжает педагогические традиции своего учителя Н. А. Римского-Корсакова, ценившего в педагоге в первую очередь умение видеть и развивать в ученике его художественную индивидуальность.

Однако определение двух основных типов дарования у начинающих композиторов дает возможность М. Ф. Гнесину хорошо ориентировать педагогов, желающих воспользоваться его учебником. Анализ характерных трудностей, переживаемых учениками каждого типа дарования на начальном этапе их композиторского образования, позволяет избежать скороспелых суждений об их действительном таланте и даже подсказывает мысль о скрытых ценных возможностях, кроющихся в ученике. М. Ф. Гнесин прямо говорит, что «отрицательные» черты в сочинениях молодого композитора иногда «указывают учителю на те достоинства, которым, быть может, предстоит из них развиться»¹.

Вместе с тем, конечно, М. Ф. Гнесин отнюдь не преувеличивает показательной роли «отрицательных» черт в способностях учащихся, так как основным, принципиальным направлением педагогических взглядов М. Ф. Гнесина всегда является ставка на прозорливо обнаруживаемые и упорно развиваемые педагогом ценные индивидуальные художественные способности ученика.

Немалое место отводит М. Ф. Гнесин характеристике ошибочных, по его справедливому мнению, педагогических тенденций, выступающих нередко в практике композиторского образования.

Здесь М. Ф. Гнесин также видит две противоположные системы взглядов на природу композиторского мастерства.

Сторонники одной из этих систем более всего ценят в молодом композиторе эмоциональность, стихийный поток переживаний, изливающийся в музыку пусть в виде неясных, но наполненных «чувством» образах. М. Ф. Гнесин правильно отмечает, что искусству принципиально свойственна высокая организованность и поэтому культивирование в студенте одного лишь эмоционализма не может привести к формированию мастерства молодого музыканта.

¹ Стр. 197 настоящего издания.

Противоположная крайность сводит мастерство к техн и ц и з м у, конструктивному изобретательству. М. Ф. Гнесин глубоко справедливо подмечает, что формально-технический уклон в композиторском образовании, игравший немалую роль в консерваториях, ведет в первую очередь к обеднению выразительности музыкального тематизма в сочинениях молодых композиторов. И это понятно, так как действительно, чем элементарнее тема, чем более она «абстрактна» по своему содержанию, тем легче возводятся из этого нейтрального «материала» сложные разнообразные формальные конструкции.

Следует отметить, однако, что М. Ф. Гнесин из этих двух «зол» считает меньшим второе — все-таки формально-техническая выучка, при всей опасности ее «засушливого» воздействия, что-то может дать молодому композитору как профессионалу. Тогда как «голый эмоционализм» губит художественный талант, плодит дилетантизм.

Истинный путь к мастерству М. Ф. Гнесин видит идущим через профессиональную школу, воспитывающую в композиторе понимание музыкального искусства как образной речи и обучающую его умению художественно убедительно для слушателей запечатлевать в звуковых образах жизнь, протекающую вокруг композитора и в нем самом.

Именно художественную убедительность сочинений выдвигает М. Ф. Гнесин как главную основу и задачу композиторского образования. В этой связи М. Ф. Гнесин высказывает замечательные по своей глубине мысли о природе художественности музыкальных произведений. В суждениях М. Ф. Гнесина проводится та тончайшая, почти неуловимая граница между формально-конструктивным и художественно-конструктивным значением различных принципов формообразования в музыке, которая позволяет отличить настоящее искусство от формального ремесла.

М. Ф. Гнесин строит целую систему принципов формообразования — оригинальную, богато разветвленную систему понятий, обобщающую собой взгляды многих выдающихся музыкантов на сущность образно-тематического развития в музыке. Вкратце перечислим виды музыкальных построений, воплощающих собою основные принципы формообразования, как их устанавливает М. Ф. Гнесин. Мы не будем углубляться в какую-либо детализацию этих видов построений, так как все конкретные разъяснения читатель найдет в самой книге М. Ф. Гнесина. Нас интересует сейчас общая эстетическая сущность подхода автора к проблеме формообразования в музыке.

В первую очередь М. Ф. Гнесин дает простейшее деление построений в музыкальном произведении на основные и подчиненные.

Далее построения определяются как разомкнутые и сомкнутые (иначе говоря, как неустойчивые и устойчивые или, по терминологии М. Ф. Гнесина, «динамизирующие» и «статизирующие»).

И, наконец, построения разделяются по признаку их тематического содержания — сходные и контрастирующие. В отношении этого последнего угла зрения на построения М. Ф. Гнесин говорит о разных типах тематического развития. Например, он противопоставляет тематически «дифференцирующий» тип развития (по преимуществу на еди-

нообразном тематическом материале) и «интегрирующий» тип, сплавливающий в единую линию различные, подчас контрастирующие тематические элементы.

На примере сравнительно сложного разделения построений на разомкнутые и сомкнутые можно с особенной ясностью показать различие между формально-конструктивным и художественно-конструктивным пониманием музыкальной формы.

М. Ф. Гнесин прямо говорит, что формально «сомкнутое» построение (например, вопросо-ответный период) «может быть выполнено настолько вяло и неубедительно, что оно покажется на слух (то есть для художественного восприятия. — С. С.)... «разомкнутым»¹. А «разомкнутое» построение, в силу художественной несвязности, несобранности, отсутствия центростремительной силы, может оказаться мертвенно-статическим куском музыки, в которой «просто будут отсутствовать необходимые для всякого художественного произведения качества», как пишет М. Ф. Гнесин².

Значит, требуемая «разомкнутость» построения отнюдь не мыслится как расплывчатость, неопределенность формы — наоборот, М. Ф. Гнесин подразумевает ясную художественную организованность этого «разомкнутого» построения. Также и от «сомкнутых» построений М. Ф. Гнесин в первую очередь требует художественно убедительной «сомкнутости», ясно ощутимой художественным слухом.

Здесь уместно отметить, что в отношении всех видов построений и решительно всюду М. Ф. Гнесин требует, чтобы задания, выполненные студентом, были услышаны самим композитором. Только то, что слышится композитору, а не создается умозрительным путем, может иметь художественное качество и может соответствовать сущности задания. Это относится и к «разомкнутым», и к «сомкнутым» построениям, и к «дифференцирующему», и к «интегрирующему» типам тематического развития. В отношении последних М. Ф. Гнесин очень метко указывает, что «интегрирующий» способ тематического развития, при художественной неполноценности его использования, «легко может привести к лишнему содержанию конструктивным образованиям, наподобие схоластических построений в философии...», а «дифференцирующий» тип «также легко приводит нас... к неувлекательному и мелочному психологизированию»³.

Иначе говоря, принцип объективной эстетической полноценности, проверяемой художественным слухом в живом звучании музыки, лежит в основе педагогических воззрений М. Ф. Гнесина на сущность тех практических заданий, которые он формулирует в своем учебнике.

Эти задания также имеют свою, достаточно стройную и развитую систему. Своеобразие системы состоит в том, что она (как мы отмечали выше) рассчитана на студентов, еще не изучивших гармонии, полифонии, формы. М. Ф. Гнесин находит оригинальные и вполне эффективные пути

¹ Стр. 92 настоящего издания.

² Стр. 92 настоящего издания.

³ Стр. 186 настоящего издания.

для разъяснения студенту всех заданий, без ссылок на специальные понятия гармонии, полифонии, формы.

М. Ф. Гнесин обращается к очевидным, общепонятным элементам музыкального произведения — к мелодии, ритму, фактуре. Он говорит и о гармонии, но не в плане специальных теоретических определений (ладовые функции, модуляции, неаккордовые звуки и т. п.), а в более простой, целостно-непосредственной форме, — ссылаясь на конкретные примеры. Задания на определенные виды формообразования тоже наглядно разъясняются посредством отлично подобранных примеров из классической музыкальной литературы, а также из работ учащихся М. Ф. Гнесина.

М. Ф. Гнесин строит свою систему упражнений на гомофонной основе. Он в принципе отказывается от традиционного гармонического четырехголосия и выделяет на самостоятельное ведущее место главную мелодию.

Однако М. Ф. Гнесин считает нецелесообразным тренировать учащихся в сочинении одnogолосных мелодий, указывая на типическую опасность художественной неполноценности при работе над мелодиями в одnogолосном изложении. Он пишет, что мелодии, «сочиняемые без гармонической опоры, у начинающего (по преимуществу с не очень развитым слухом и воображением) легко вырождаются в чисто умозрительные и сухие построения, неспособные доставить радость ему самому (как и слушателям)»¹.

Примечательно, что даже на самом начальном этапе занятий с юным композитором, при выполнении элементарнейших упражнений на «присочинение» мелодии к заданному гармоническому остову, М. Ф. Гнесин ставит вопрос о художественной полноценности результатов — он требует заботы о слушателе!

Но М. Ф. Гнесин не останавливается на элементарных формах гомофонной фактуры (мелодия с аккордовым сопровождением) и вводит фигурированную фактуру изложения. Видам этой «свободной» фактуры посвящен целый раздел книги.

В заглавии данного раздела автор указывает на «мелодизацию» голосов гомофонной ткани. И действительно, М. Ф. Гнесин направляет мысль ученика в заданиях этого раздела на путь известной фигурационной полифоничности изложения. Таким образом, уже на достаточно раннем этапе обучения молодой композитор осторожно приобщается к богатейшей сокровищнице фортепьянной и оркестровой полифонии.

Задания на формообразование фактически ограничиваются в учебнике М. Ф. Гнесина только малыми формами — периодом, простой двухчастной, простой трехчастной, хотя автор и не употребляет этих терминов, М. Ф. Гнесин убедительно мотивирует это ограничение указанием на то, что его учебник предназначен лишь для начального периода обучения композиторов и не ставит перед собой задачи охватить все разделы программы курса сочинения. Кроме того, в книге взята установка не столько на овладение музыкальной формой, сколько на выработку у учащихся мастерства тематического развития материала.

¹ Стр. 14 настоящего издания.

Опыт показал, что выбранное М. Ф. Гнесиным ограничение материала малыми формами вполне целесообразно. Ведь действительно, в малых формах заключены все основные, коренные принципы музыкального формообразования — начальное изложение законченной темы, разработочное («серединное») развитие или контраст, репризность, возможное вступление и кода. Из сочетания и развития этих основополагающих принципов формообразования вырастают почти все более крупные формы, до рондо и сонаты включительно. Поэтому достаточно полное овладение малыми формами обеспечивает молодому композитору прочную почву для перехода в область более крупных и сложных форм.

Важно отметить, что овладение крупной формой с необходимостью подразумевает знание гармонии, полифонии, специальной теории форм. Идея этой разумной необходимости проходит красной чертой через все суждения М. Ф. Гнесина об общей системе профессионального образования композиторов. Он привлекает даже острые средства иронии для борьбы с дилетантизмом у молодых композиторов: «Пренебрежение к этой области самосовершенствования (т. е. к области теоретических дисциплин.— С. С.), как правило, грозит молодым композиторам приблизительностью воплощения их намерений, которая никогда не является показателем подлинного мастерства и до конца не может быть оправдана особой величием ответственностью их замыслов»¹ (разрядка автора. — С. С.).

Книга М. Ф. Гнесина оказывается настоящим руководством для начинающих композиторов, пожелавших встать на путь профессионального музыкального творчества. Это — глубоко прогрессивное, подлинно советское по своим эстетическим принципам руководство, направляющее молодого музыканта с первых же шагов его творческого пути в русло реалистического музыкального искусства современности.

С. С. СКРЕБКОВ

¹ Стр. 202 настоящего издания.

Одной из первых реформ в советской музыкальной педагогике было установление непрерывного курса практического сочинения для будущих композиторов с первого же года их обучения. Автор настоящего труда был в числе тех, кто настойчиво пропагандировал эту реформу. Учебный план наших старейших консерваторий в период до Великой Октябрьской революции относил «свободное» сочинение к последним годам обучения, как бы обуславливая право прохождения этого курса приобретением основательных знаний в области гармонии, контрапункта строгого стиля и фуги. Правда, блестящие руководители классов композиции — С. И. Танеев в Москве и Н. А. Римский-Корсаков в Петербурге — не придерживались строго установленных со времени А. Рубинштейна учебных планов, от поры до времени предлагая ученикам и младших курсов задания по практической композиции. Я помню, что даже на первом курсе А. К. Лядов раза два предлагал нам написать вальс или какую-нибудь другую небольшую вещь. В классах контрапункта и фуги у Римского-Корсакова мы многократно приносили по его предложению разные небольшие произведения, которые он подвергал критическому рассмотрению. Все же это не были систематические занятия по практической композиции, и это иногда неблагоприятно отражалось на тех из учащихся, чьи личные склонности к композиции (по крайней мере в данный период) не находили для себя питания в контрапункте строгого стиля и фуге (надо учесть, что фуги по преимуществу писались в условно-баховском стиле), а с другой стороны, на тех, которые, слабо владея фортепьяно, были склонны к сухому и схематическому изложению. Несколько лет занятий, не связанных с инструментальной и вокальной практикой, не приближали для них возможность воплотить их композиторские стремления, а в известном смысле даже отдаляли эту возможность.

Бывали случаи, когда начинающие композиторы поступали в музыкальную школу (консерваторию) с самоощущением композитора, а к последним годам обучения, когда — в согла-

сии с учебным планом — им предлагали проявить свою композиторскую одаренность в свободно сочиненных произведениях, оказывались лишенными композиторской направленности.

Советская музыкальная педагогика ставила себе в первую очередь задачу устранить этот разрыв между теорией и практикой, характерный для старой школы, и помочь молодежи сохранить самоощущение композитора в стенах консерватории. Правда, в практическом своем проведении реформа эта по ряду причин была несвободна от ошибок. Но сама по себе идея композиторской практики с первых шагов обучения молодого композитора была абсолютно правильной.

Ошибкой нашей было не то, что мы решили обучать практической композиции людей со слабой теоретической подготовкой, а то, что мы предоставляли начинающим обходиться без профессорских заданий в продолжение двух лет. Гораздо целесообразнее предоставлять свободный выбор заданий кончающим курс. Весь вопрос в том, какими могут или должны быть задания по композиции для начинающих.

Программы курсов начальной композиции (где бы они ни проводились) продолжают нуждаться в уточнении, а методика — в углубленной разработке. Необходимо также наличие специальных руководств в этой области.

Данная работа, являющаяся результатом уже более чем пятнадцатилетнего опыта проведения подобного курса композиции сначала в стенах техникума имени Гнесиных в Москве (с 1923—1924 учебного года), позже в Московской консерватории и в настоящее время в Ленинградской консерватории и долгого опыта преподавания композиции вообще, является посильным откликом на эту назревшую потребность.

При нынешнем учебном плане руководство это может быть применимо: на композиторских отделениях в музыкальных училищах (первые один-два года); на первом курсе высшего музыкального учебного заведения — для студентов, не проделывавших подобных работ в училище; оно может применяться в целях самообразования — при наличии хотя бы консультанта-руководителя, а также при заочном обучении.

Настоящий курс снабжен большим количеством примеров, главным образом в виде нотного текста и частично в виде ссылок на соответствующие образцы в классических музыкальных произведениях. Значительную часть нотных примеров составляют сохранившиеся у меня удачные в том или ином отношении работы некоторых из моих учеников. Тут имеются присочиненные учащимися разнообразные по типам мелодии к данным мною схематически изложенным гармоническим построениям, примеры превращения гармонической схемы в фортепьянно изложенные фрагменты, образцы сочиненных

учащимися «ответных предложений» к данным мною отрывкам в фортепьянном стиле и т. п.

Щадя естественное у специалистов чувство пыетета к произведениям классиков, я не счел целесообразным опубликование хотя бы и удачных «вступлений» и «код», присочиненных учениками к мелким фортепьянным сочинениям Шумана, Грига и др. Все примеры из ученических работ обозначены инициалами их авторов.

Инициатива в опубликовании этого труда принадлежит композиторской кафедре Московской консерватории.

Одобрительно отзывались о методе, положенном в основу «Практического курса», и деканат композиторского факультета Ленинградской консерватории, заслушавший доклад о нем в 1935 г., и композиторская кафедра проф. М. О. Штейнберга (1939 г.), участником работ которой является автор в настоящее время, и музыковедческая секция ССК в Москве (1933 г.).

Подбор примеров из классической музыки для этого руководства и их систематизация сделаны Г. М. Ванькович.

М. Г.

1941 г.

Самое название данного руководства определяет границы требований, которые можно предъявить к этому труду, и точно определяет его особенности.

Книга имеет целью помочь первоначальному обучению и в известной степени — самообучению практической композиции. Будущий читатель книги (главным образом педагог по соответствующему предмету, учащийся или музыкант-теоретик) не может рассчитывать на то, что он встретит здесь полное и новое разрешение теоретических проблем, связанных с вопросами музыкального формообразования.

В качестве практического руководства книга эта могла бы включить лишь целесообразный подбор упражнений, на опыте показавших свою пригодность в процессе обучения композиции, — с примерами, пояснительными замечаниями и необходимыми примечаниями. Однако в состав книги введен еще ряд статей методического и отчасти чисто теоретического характера.

В сущности, преподавание композиции в области музыки (хотя бы и чисто практическое) не может быть оторвано ни от проблематики научной в данной области, ни от проблематики методической и педагогической в широком смысле этого слова.

Не следует думать, что опубликованные полвека назад иногда в своем роде образцовые практические руководства, посвященные тем или другим разделам музыкального искусства и лишенные каких-либо ссылок на научные или методико-педагогические обоснования, показывают чуждость их авторов этого рода проблемам и являются плодом чисто эмпирической педагогической практики. В действительности это совершенно не так.

Нужно учесть, что авторы этих трудов работали в эпоху, когда авторитетность в вопросах искусства легко превращалась в авторитарность, и вопрос «почему именно так, а не иначе» редко всплывал в умах учащейся молодежи.

Далее, авторы этих учебных руководств были поставлены перед необходимостью спешного их опубликования полным отсутствием подобных работ и назревшей в них потребностью. Это же обстоятельство заставляет и автора данной книги опубликовать ее не в виде законченного и целостного научного труда по вопросам формообразования и музыкального воспитания, с практическими упражнениями в качестве приложения, а в виде ряда теоретических глав, «окружающих» сборник упражнений.

В этом виде книжка является главным образом методическим пособием при обучении композиции, т. е. трудом, по преимуществу имеющим практически-педагогическую направленность.

Просмотрев вводную статью, методические статьи и примечания к каждому разделу, самые упражнения и приложение к руководству, читатель столкнется с целым рядом высказываний чисто теоретического характера, с изложением приемов анализа различных моментов в области формообразования.

Но все эти экскурсы в область чистой теории приведены здесь, главным образом, как необходимые комментарии к тем педагогическим приемам, которые на основе длительного опыта автор рекомендует педагогам и учащимся как подготовительные для совершенствования в композиции. Таким образом автору не может быть поставлено в вину, что одна часть теоретических вопросов довольно подробно разработана, а другая — едва затронута или вовсе не затронута.

В связи с этим находится и сторона терминологическая. Для целей, которые поставлены в этом руководстве, не было необходимости вырабатывать какую-нибудь новую и непогрешимую систему терминов.

Терминология, принятая в данном руководстве, полностью отражает естественное для композитора восприятие форм (процессуальное), не претендуя на абсолютную и неоспоримую научную определительность.

Автор свободно пользовался терминами, давно установившимися в теории музыки, если они действительно отражают процессуальное восприятие формы, а также терминами, заимствованными музыкальной теорией из психологии, физики и математики, в относительно недавнее время и с большей или меньшей убедительностью применяемыми в музыковедении. Из числа менее установившихся терминов могу указать на следующие: «сомкнутые» и «разомкнутые» построения; «двухустойные» и «одноустойные» или монолитные; «статизация» и «динамизация» в отношении к приемам в формообразовании; нужно отметить условное применение терминов «дифференцирование» и «интегрирование» в характеристике различных методов развития музыкального материала.

Однако усвоение этих терминов не представляет трудностей

ни для руководителя, ни для учащегося; впрочем некоторые разъяснения их в конце каждого раздела будут даны в теоретических и методических пояснениях и в примечаниях.

Никого не удивит то, что пределом сложности в сборнике упражнений является так называемая сложная трехчастная песня, а не сложные рондообразные построения или сонаты. Не удивит и то, что основной упор сделан на формы гармонические (хотя и с продвижением в сторону полифонии): ведь учебник рассчитан на людей, почти лишенных какой-либо подготовки.

Ознакомившись с учебником, читатель может, я думаю, задать мне следующие вопросы:

1. Почему практическое изучение мелодии начинается с мелодий, лежащих на фоне гармонии, а не совершенно самостоятельных?

2. Почему среди упражнений на сочинение мелодий различных типов, на фактурную обработку гармонической ткани, на сочинение музыкальных отрывков в тех или иных формах отсутствуют еще какие-нибудь более или менее важные типы или разновидности?

3. Почему в учебнике не задета проблема отдельных конкретных форм (песня, походный марш, романс и др.)?

Постараюсь дать исчерпывающий ответ на все эти вопросы.

1. Пусть читатель не думает, что составитель руководства имел целью направить учащегося в русло сочинения мелодий гармонического происхождения. Наоборот, все заботы здесь должны быть направлены на самостоятельность сочиняемых мелодий. Но при сочинении мелодии, опирающейся на гармонический фон, легче добиться красоты и выразительности. Мелодии же, сочиняемые без гармонической опоры, у начинающего (по преимуществу с не очень развитым слухом и воображением) легко вырождаются в чисто умозрительные и сухие построения, неспособные доставить радость ему самому (как и слушателям).

Метод же, который автор руководства считает наиболее плодотворным при обучении композиции, связан с сочинительством, увлекательным для композитора. Тем учащимся, чей слуховой опыт связан с одноголосием (молодые музыканты с своеобразной национальной народной культурой), могут быть на первых порах рекомендованы другие упражнения, основанные на развитии попевок в пределах одноголосия. Однако и для них предлагаемые в руководстве упражнения (быть может, несколько позже) окажутся ценными, так как усвоение нормальной функциональной связи между мирами мелодии и гармонии создаст для них толчок, необходимый для овладения музыкальным мастерством.

2. Начальное (как и всякое другое) руководство не может претендовать на охват всех выкристаллизовавшихся или воз-

можных композиционных приемов. Да и нужно ли это? Опыт, проверенный на целом ряде молодых композиторов, сделавшихся уже известными, показал, что собранных здесь упражнений было достаточно, чтобы (в элементарном смысле этого слова) поставить их на ноги.

Со всем прочим они ознакомились в процессе дальнейшего обучения и изучения литературы и продолжают знакомиться практически в собственном творчестве.

С другой стороны, руководство это не обязывает ни учителя, ни ученика проделывать и м е н н о э т и упражнения, а не другие в том же роде и не закрывает возможности вводить новые типы целесообразных упражнений.

Педагог, следуя в общем предлагаемому здесь методу, легко может рационально пополнить упражнения по всем разделам курса, основываясь на собственном опыте музыкального анализа и музыкального сочинительства.

Но нужно сделать существенную оговорку. Пусть не будет забыто прекрасное высказывание Римского-Корсакова (в статье о музыкальном образовании в России): «Образцовым (же) профессором оказывался тот, кто понимал, что нужно его талантливому ученику, а не пичкал ученика бесполезными для него упражнениями».

Иначе говоря, по отношению к некоторым из учеников курс этот нуждается не в пополнении, а скорее в сокращении. Составитель при своих занятиях с молодежью в тех случаях, когда начинающий композитор оказывался хорошо подготовленным в смысле слухового развития и значительно зрелым в вопросах элементарной техники, сокращал его вплоть до почти полной отмены.

Критикуя выбор элементов формы, легко было бы отметить, что в музыкальной литературе (даже в пределах мелких построений) можно найти образцы со строением, не предусмотренным в данном труде, что не всегда, например, средняя часть, развивающая тему, динамичнее, чем ее изложение в первой части, и т. д.

Но какой плодотворный вывод для педагогики может быть сделан из такого рода критических замечаний?

Действительно, есть произведения, в которых тема при первом показе дана уже в настолько развитом диссонантно-обогащенном, «проанализированном», «продинамизированном» виде, что автору в дальнейшем уже нечего с нею делать; ему приходится лишь безмерно сгущать краски, иногда прибегая к средствам внешней динамизации, либо опасаясь неожиданными контрастными сопоставлениями. И все это в подлинно художественном произведении может быть художественно оправданным, и произведение может быть превосходным.

Есть произведения крайне вялые в смысле течения мысли, но обладающие другими выдающимися качествами и в своем

роде являющиеся замечательными; существуют, например, оригинальные вариации д'Энди, в которых тема выясняется лишь в конце, постепенно высвобождаясь из сложной ткани, и т. п.

Следует ли из этого, что начальный курс практической композиции должен учитывать все эти явления или даже делать на них упор?

Безусловно нет, так как при этих условиях начальное обучение было бы приведено к бесплодно нигилистическому типу.

Самостоятельные замыслы, отражающие потребности эпохи или личные, своеобразные стремления автора, при наличии крупного мастерства могут выражаться в музыкальной речи столь же своеобразно, сопровождаясь иногда убедительной переоценкой в смысловом значении отдельных частей художественного целого. В любом искусстве могут быть названы подобные явления. Но строить начальное обучение на случаях в том или другом смысле исключительных едва ли целесообразно. Начинающий композитор сам, конечно, понимает, что наличие или отсутствие вступления либо послесловия в произведении есть вещь необязательная. Но если ему понадобится сочинить таковые, то он должен сделать это убедительно. Он должен знать, каковы особенности показа тематического материала в этих построениях.

Не всегда композитору приходит в голову тема или подлинное зерно будущего произведения в наиболее простом ее показе. Иногда пришедший в голову музыкальный образ носит уже в себе черты неосознанной проработки. И гораздо ценнее будет, если автор сумеет отнестись к нему как к моменту из «разработки» и призадуматься над тем, из чего мог бы этот образ возникнуть, каков его возможный прототип, чем если он примет этот образ за первый показ темы, подлежащий в ближайшем же будущем еще новому усложнению.

Музыка—область эмоционализированного мышления. Мышление же может совершенствоваться школой. Единственная убедительная опора в обучении композиции — достижение у учащегося общезначимой членораздельной музыкальной речи. Когда таковая общезначимая музыкально-речевая «логичность» достигнута, у композитора открываются все возможности для выражения своих музыкальных идей, включая и возможность убедительно перестраивать или переосмысливать общепринятые музыкально-речевые построения.

Все это говорится здесь в объяснение значительной «классичности» в подходе к упражнениям в данном начальном курсе, хотя все задания, содержащиеся в нем, и рассчитаны на выполнение их учащимися без опоры на какие-либо школьные правила или без стеснений, связанных с ними.

Зато в подходе руководителя как критика самостоятель-

ных произведений ученика или выполняемых им по курсу заданий, желательна чрезвычайная внимательность: легко по недоразумению принять смелый творческий почин в музыкальном формообразовании (вполне возможный и у незрелого сочинителя) за проявление невежества, вместо того чтобы оценить его и отметить. Само собой разумеется, что нельзя не обратить внимание учащихся на нерациональное расположение материала в его работе, если руководителю она совершенно ясна.

3. Желательно составление нового пособия, в котором были бы сообщены особенности отдельных типов и форм в конкретном музыкальном сочинительстве, даны специальные указания к сочинению песен, маршей, всяческого вида танцевальной музыки, романсов и т. д. Но такого рода пособие принесло бы свою пользу лишь лицам, в известном смысле уже подготовленным в области композиции.

Назначение данного руководства — помочь начинающему композитору в овладении элементами формообразования. Приобретаемые им навыки помогут ему при разрешении самых различных, и не только элементарных, композиторских заданий.

Этот подход не лишает руководителя возможности при проработке упражнений по любому из разделов настоящего курса, учитывая практическую применимость тех или иных формообразований в различных типах конкретных произведений, обращать внимание учащегося на открывающиеся ему художественные возможности. Направлять ли учащегося в сторону их немедленного практического воплощения или не нарушать систематических занятий по методу, предложенному в данном руководстве, — вопрос, который может разрешаться различно в зависимости от различных обстоятельств.

*

В процессе обучения начинающего музыканта практической композиции автор настоящего руководства не считает нужным строго следовать ходу истории музыкальных форм.

Практическая работа только тогда приносит пользу учащемуся, когда он сам ощущает хоть какую-нибудь ценность в том, что он делает.

Зрелый композитор, если ему понадобится для осуществления своего замысла возродить стилистические или другие черты отдаленной эпохи, действительно сможет это сделать убедительно и, быть может, увлекательно.

Что же дадут начинающему, совершенно не подготовленному композитору его слабые попытки строить форму в определенном историческом стиле (вдобавок, возможно, ему чуждом)?

Они лишь затормозят нормальный ход развития его творческих навыков. Для развития в учащемся способности углубленной эстетической оценки, для образования навыков сравнительной оценки исторически сложившихся стилей и т. д. в системе музыкального образования существуют курсы истории музыки, музыкальной эстетики, специальные семинары по углубленному анализу отдельных произведений, авторов и целых эпох. Но практический курс композиции, всецело посвященный созданию или укреплению навыков в области формообразования, не должен ставить учащегося в состояние историко-стилистических сомнений. Вообще задания стилизационного порядка лишь до известной степени могут входить в состав курса композиции и, во всяком случае, не на начальных ступенях образования.

*

Настоящий курс, как уже сказано, есть чисто практическое руководство (в значительной степени предназначенное в помощь педагогам), хотя и снабженное методическими и теоретическими пояснениями.

Основные черты руководства следующие: систематизированные упражнения в практическом формообразовании (кроме самых последних), во-первых, рассчитаны на участие в них руководителя не только в качестве критика работ учащегося, но и в качестве их инициатора; на долю учителя приходится здесь сочинение существенных частей целого или элементов, от которых учащийся отталкивается в своей работе; во-вторых, работа учащегося (что бы ему ни поручалось: сочинение мелодии, главенствующей или являющейся дополнительным голосом, органическая часть цельного музыкального построения или превращение схематически изложенной гармонии в живую инструментальную ткань) должна выполняться в свободном, живом стиле, присущем самому учащемуся, отражая его музыкальные потребности и степень его музыкального развития; в-третьих, упражнения эти, постепенно приводящие к разрешению довольно сложных композиторских заданий (учитывая и их многообразную целевую направленность), при серьезном прохождении курса должны привести учащегося к овладению элементарной композиторской техникой.

По каждому из этих пунктов необходимо дать ряд пояснений:

1. Речевые построения в мышлении, ораторской речи, поэтическом произведении с особой наглядностью и полезностью могут сопоставляться с музыкальным формообразованием в различных его типах.

Уже в первой своей работе научного характера, написанной в студенческие годы¹, я рассматривал музыкальное искусство как своеобразный метод мышления, а не только как способ «выражения человеческих чувств». Несколько десятилетий тому назад подобная постановка вопроса казалась чуть ли не еретической.

Не будем касаться здесь позиции, которую занимали философы в этом вопросе. Даже психологи, как, например, Рибо, касаясь вопроса о музыке и музыкальном творчестве, склонны бывали подчеркивать чистый эмоционализм и аморфность музыкальных образов, совершенно недоучитывая ни пластичности, ни яркой запоминаемости этих образов, как и цельных музыкальных построений. Наилучшим доказательством близости музыки к логическому мышлению является общность в теоретических определениях, присущих каждой из этих областей. Теоретики в области музыкальных форм даже не ставят вопроса об аналогии между периодом речевым и музыкальным; между главными и придаточными предложениями в той и другой дисциплине; вопросительными и утверждающими построениями. Музыканту даже не приходит в голову, что терминология эта заимствована у грамматики и логики. Для него все эти предложения и периоды существуют точно так же, как и для специалиста в области словесности. Надо сказать, что более подробный и современный анализ синтаксиса речи и «музыкального синтаксиса» показал бы еще гораздо больше глубинного сродства между обоими типами мышления. В образцовом литературном произведении или в образцовой речи выдающегося оратора мы с легкостью отличаем часть, представляющую основное изложение темы, от той, которая является ее углублением и развитием сюжета, от вступления, заключения, послесловия. Мы можем встретить, правда, произведения или речевые построения, в которых нарочито отсутствует какая-либо из этих частей, как, например, стихотворения без глаголов или других частей речи. Особенности эпохи могут сказываться в склонности либо к очень обстоятельному, либо к «усеченным» в каком-нибудь смысле построениям. Все это в совершенно равной мере относится и к музыке. Но произведения зрелого мастера главным образом тем и отличаются от произведений неумелого композитора, что каждая из частей целого безукоризненно соответствует своему назначению: если автор хотел начать со вступления, то и музыка, написанная им в начале пьесы, производит впечатление вступительной, а не излагающей уже основной сюжет; если автор решил начать произведение без всякого вступления, то и музыка в произведении не имеет признаков «вступительности». У неумелых же

¹ Реферат, зачитанный в консерватории в 1902 г., под названием «Пластическое начало в музыкальном творческом воображении».

композиторов иногда очень яркие мысли гибнут оттого, что автор излагает их «печленораздельно». Давая в самом начале то, что годилось бы в качестве середины, в середине — музыку, носящую определенно вступительный характер, далее вывод, не имеющий никаких предпосылок, автор лишает себя эффекта постепенного развития замысла. Между тем, при вдумчивом подходе к форме, широко пользуясь параллелизмом с речевыми литературными построениями, начинающий музыкант довольно легко и быстро начинает ориентироваться в вопросах, над которыми он раньше не задумывался и которые имеют столь большое значение для образования или самообразования композитора. В предлагаемых упражнениях я не пытаюсь исчерпать все возможные типы музыкально-синтаксических построений. Да это и не нужно. Если начинающий композитор научится практически справляться с теми типами построений, которые собраны в этом руководстве (сомкнутыми, разомкнутыми и т. д.), если он усвоит характерные черты устойчивых и неустойчивых частей произведения, основных и вспомогательных, — то цель руководства будет достигнута.

2. В своем методическом подходе к занятиям преподаватели композиции нередко переходят от одной крайности к другой.

Педагогический подход в дореволюционных наших консерваториях по преимуществу отличался чрезмерным преклонением перед идеей объективного «мастерства», без учета индивидуальных потребностей учащегося в новых формах мастерства, связанных с новым идейным содержанием (свойственным молодым поколениям учащихся), в котором уже чувствуются потенциально присущие ему формы мастерства и воплощения. Конечно, выдающиеся учителя в отдельных случаях ощущали характер одаренности своих учеников и в большей или меньшей степени учитывали индивидуальность учащегося в процессе обучения. Некоторые же на протяжении долгой педагогической деятельности не раз изменяли свой подход. Так, Римский-Корсаков, как он сам рассказывает в статьях о музыкальном образовании, «много раз изменял свою систему преподавания и переходил от педантического преследования всего положенного программой к большему или меньшему приспособлению к личным способностям ученика».

Для советской педагогики в области композиции характерно именно это приспособление к индивидуальным особенностям ученика (хотя и у нее бывают рецидивы к «педагогическому преследованию положенного программой» и даже в форме гораздо более резкой, чем это временами бывало у такого учителя, как Римский-Корсаков). Но в этом характерном для эпохи устремлении внимания к индивидуальности ученика и столь же характерной переоценке ценностей по отношению

к идее мастерства мы, безусловно, временами доходили до нежелательной крайности. Опасаясь «спугнуть» начинающую проявляться индивидуальность учащегося и «навязать» ему что-либо от аппарата «старого мастерства», мы иногда даже тормозили его развитие, как бы предоставляя ему «вариться в собственном соку». Как бы ни был самобытен начинающий музыкант — как индивидуальность или как представитель, скажем, национальной группы, — для того чтобы индивидуальность эта развивалась и принесла наиболее общественно ценные плоды, мы никоим образом не должны заключать его под «стеклянный колпак» и там наблюдать его постепенный рост с постоянной опаской чем-нибудь помешать ему. Советские идеи воспитания молодежи в коллективе должны находить себе полное отражение и в музыкальной педагогике, во всех ее областях. Учащемуся равно полезны и воздействия, идущие со стороны товарищей, с их личной или групповой индивидуальностью, и воздействие учителя, через которого он соприкасается с достижениями искусства от древнейших времен до настоящего момента, и даже воздействие учителя как индивидуальности и как представителя своей эпохи в искусстве. Но, оставив в стороне общественно-психологическую сторону в этом вопросе, обратимся к вопросам композиторской практики, с которой приходится сталкиваться нашему учащемуся. Если ему придется согласно полученному заказу «смонтировать» оперу для радиоисполнения, сделать целесообразные сокращения или изменения в другом каком-нибудь крупном произведении для исполнения в малоподготовленной аудитории, приспособить для балета отрывки из чьих-нибудь сочинений, оформить музыку в драматическом спектакле, — разве не придется ему сопоставить свою индивидуальность с чужим творчеством, принадлежащим при этом самым различным эпохам? А если приглядимся к опере: разве в любой из них мы не найдем целый ряд своего рода «цитат», совершенно сознательно приводимых автором? Песенка Гретри, моцартовская музыка в Интермедии в «Пиковой даме», музыка к куплетам Трике в «Онегине», храмовая музыка в «Фаусте», отрывок из Реквиема Моцарта и другие элементы моцартовских сочинений в «Моцарте и Сальери» Римского-Корсакова, пародийные цитаты в «Золотом петушке» и «Мейстерзингерах», автоцитата из «Тристана» в «Мейстерзингерах», всевозможные типы народно-национальной песни и пляски у Бизе, Мейербера, Римского-Корсакова и любого из оперных композиторов — разве все это не требовало от авторов величайшего искусства приспособления к характеру и стилю, иногда совсем несвойственным автору?

И не только в опере — разве мы не имеем подобных же случаев и в симфонической музыке («Тиль Уленшпигель» Штрауса и др.), и в фортепьянной, и вокальной (Марсельеза в различных сочинениях Шумана и т. п.)?

В одних случаях заимствованный материал, оплодотворяя личное творчество композитора, служит своего рода исходной точкой и, вполне сливаясь с особенностями композитора, как бы растворяется в них; в других — композитор, приближаясь к стилю избранной им цитаты, сам в значительной степени приспосабливается к нему, распространяя стилистические черты облюбованного им отрывка на всю ткань своего произведения, и, наконец, в большинстве случаев композитору приходится как бы «брать в кавычки» примененную им цитату, умело противопоставляя ее особенности основному стилю произведения. Во всех этих случаях от композитора требуется огромное техническое умение для убедительного подхода к цитате и отхода от нее.

Из всего этого следует, что прямые потребности практической композиции приводят нас к тому, чтобы, культивируя индивидуальное творчество учащегося, не изолировать его от всего ему чуждого.

Я говорю обо всем этом в связи с теми страхами, которые иногда вызывают попытки привлечь к художественному учебному практическому эксперименту отрывки из тех или иных классических произведений или отрывки, сочиненные учителем для их дальнейшей практической проработки учащимся. В известной фазе учебного процесса основной задачей для ученика совсем не является достижение абсолютной стилистической выдержанности. Сочиняя, например, «вступление» к какой-нибудь пьесе Грига, он сперва добивается лишь того, что называется в изобразительном искусстве «лепкой формы» (мы приводили уже случаи, когда композитор, делая подход к «цитате», не стремится сам стилистически «раствориться» в ней). Конечно, дело учителя — отметить получающиеся стилистические неувязки или, наоборот, поощрить ученика за удачные достижения в смысле стиля.

Впрочем особая роль учителя как участника в творческой работе ученика, предлагающего последнему для проработки отрывок собственного или иного сочинения, связана в настоящем руководстве не исключительно с целями приучения учащегося к коллективному творчеству. Опыт показал, что начинающему композитору гораздо легче экспериментировать над чужим материалом, чем над своим собственным. И воображение, и вкус у начинающих, даже при наличии огромной одаренности, обычно отличаются известной неповоротливостью, косностью.

То, что услышано начинающим композитором в каком-то определенном виде, как бы не способно быть услышанным в виде сколько-нибудь иного; чуждого же учащемуся не «жалко». Работая над этим чужим, если оно все же привлекательно учащемуся (момент очень существенный), он постепенно изоцряет свое воображение и вкус.

3. Упомянув о том, что от начинающего композитора при проработке им различных упражнений не требуется стилизация, мы не сказали еще всего. Учащийся прежде всего должен быть свободен в своей работе от требования обязательного подражания чему бы то ни было; он должен быть также свободен от следования каким-либо школьным правилам¹. Только в этом случае согласие ученика на руководство им в области творчества будет искренним; прорабатывая те или другие задания по композиции, он будет чувствовать себя композитором. Иначе цели курса практической композиции не будут достигнуты, так как учащийся в своих работах не будет «самим собой», а приобретенное умение не будет сливаться у него с собственными творческими потребностями и останется без применения. Но в этом-то и трудность: не заставляя учащегося следовать правилам и не требуя от него подражания какому-либо образцу, мы возложили бы на него чересчур большую ответственность, предложив сочинять сразу же цельные музыкальные композиции со всей присущей им многоплановостью. Из этого выход только один: учащийся сочиняет музыку непременно в свободном, живом стиле — том, который отражает его музыкальные потребности и степень его музыкального развития, но то, что ему поручается, является до поры до времени лишь органической частью музыкального целого. На первых порах учитель при этом является как бы инициатором создающегося произведения. Создавая, например, гармоническую канву, способствующую изощрению мелодического воображения ученика, он до известной степени предопределяет многие повороты создаваемых учеником мелодий (хотя количество мыслимых мелодических построений и даже их типов на основе одной и той же гармонии безгранично); одновременно учитель дает свою гармоническую схему ученику, удалив уже в ней основные технические трудности и облегчая этим ученику сочинение мелодии в качестве свободного голоса, не подчиняющегося «правилам» гармонического голосоведения, предоставляя ему всецело полагаться на свой вкус в смысле сочетания этой мелодии с данной гармонией. То же можно сказать и о других заданиях, с которыми столкнется учащийся на протяжении курса. Необходимые методические замечания по поводу каждого из них будут даны на протяжении руководства.

*

При самых различных подходах у учителей композиции к основным задачам и особенностям данного искусства и педа-

¹ В этом смысле предмет практической композиции должен быть противопоставлен остальным предметам, изучаемым начинающим композитором.

гоики в этой области руководитель никак не может отказаться от одной задачи: развить у учащегося его музыкальное воображение, художественный вкус и «чувство формы», которые обычно пребывают у начинающих композиторов в состоянии известной косности.

Одним из начинающих, при достаточном «чувстве формы», природном или развившемся благодаря хорошему знакомству с музыкальной литературой, слышатся целостные музыкальные построения, даже крупные; другим приходят в голову очень яркие отдельные элементы музыкальных образов. Косность воображения и вкуса у первых сказывается в том, что прислышавшиеся им музыкальные построения они не могут услышать в сколько-нибудь измененном виде, не могут, сопоставив разные варианты, выбрать наилучший, не говоря уже о том, что бедность и бездейственность образов, наполняющих их произведения, нимало не беспокоят авторов, некритически подходящих к своим работам. Косность воображения, формощущения и вкусовой требовательности у других проявляется в неспособности доразвить яркий элемент музыкального образа, прислышавшегося им, до целостного образа, могущего стать стержневым в музыкальном произведении, сопоставить с другими образами и заставить их жить в художественном целом. Притом, у начинающих композиторов с этого типа особенностями чрезвычайно удачные и яркие образы нередко находятся в сочетании с образами, совершенно не стоящими внимания.

Тем не менее все это несколько не свидетельствует о недостаточности творческой одаренности у начинающих одного или другого типа. Они просто не умеют достойно воплотить интересные свои замыслы или довести талантливые образные фрагменты до уровня целостных художественных замыслов. И эта диспропорция между потенциальными большими достоинствами в воплощении бывает тем больше, чем ярче и самобытнее отдельные образные моменты, слышащиеся начинающему композитору; подражательные способности, если они даже и имеются у ученика, не могут здесь помочь.

Этого типа начинающие композиторы особенно часто наталкиваются на скептическое отношение со стороны учителей композиции, не понимающих, что ущербность в художественных достижениях этих молодых людей происходит совсем не от слабости их способностей, а от трудности найти пути воплощения для замыслов самобытных.

Так или иначе, но руководители с самыми различными художественными и педагогическими воззрениями сойдутся в том, что всем этим начинающим композиторам необходимо поработать над развитием их музыкального воображения, формощущения и художественного вкуса. Зато в вопросах: как развивать все эти качества у начинающих композиторов, ка-

кие упражнения считать особенно желательными и ценными, какое вырабатывать у учащихся отношение к упражнениям как тренировочному моменту в музыкальном творчестве — тут руководители резко разойдутся, потому что разрешение этих вопросов связано с воззрением на искусство, его природу, его общественную значимость, на относительную ценность тех или других достижений в композиции.

Отметим и охарактеризуем представителей двух резко противоположных воззрений на музыкальное искусство и, следовательно, на педагогику в области композиции¹.

Согласно одному из воззрений, резкая специфичность есть основная особенность музыкального искусства. Ни одно из искусств не воплощается в звуковых построениях, сооружающихся во времени и притом, как полагают представители этого воззрения, не имеющих прототипов во внешнем мире. Оценка явлений искусства и качеств мастерства при таком подходе целиком связывается с представлением 1) о совершенстве тематической изобретательности (изобретение тем, наиболее приспособленных ко всевозможным манипуляциям с ними: сосуществование их частей в сдвинутом или раздвинутом виде, сосуществование отдельных тем и т. п.); 2) о совершенстве конструирования целого (с использованием всех конструктивных возможностей, заложенных в темах), конструирование энергетически убедительного целого (фазы потенциальной и кинетической энергии) с ничем не заторможенным непрерывным движением. Произведения, обладающие этими достоинствами, должны почитаться при данном подходе совершенными, а их авторы — представителями подлинного мастерства. Качества эти, действительно, являются ценными и могут способствовать созданию вещей красивых и убеждающих формальной законченностью — у талантливых авторов. Случаев противоположных бывает достаточно для добродетельно преподавательской учебно-ремесленной стряпни.

Если же представителям данного подхода к музыкальному искусству удастся создать произведение не только красивое, но значительное и глубокое, то из этого лишь следует, что авторы их наделены и другими качествами (о которых — речь позже), ими самими, может быть, и неценными, но именно благодаря которым (а не благодаря проповедуемым ими догмам чистоты техницизма) смогли явиться на свет эти выдающиеся произведения.

Композиторы — представители данного энергетического взгляда на музыкальное творчество при полной искренности могли бы и не претендовать на большую вырази-

¹ Мы не касаемся здесь композиторов-педагогов, по своим воззрениям на искусство занимающих промежуточное положение.

ность своих произведений, чем та, которая присуща арабескам, линейным или красочным, и которая может быть присуща игре музыкальных форм. Впрочем, здесь возможны некоторые уступки, не подрывающие устоев их художественного мировоззрения. Ведь процесс музыкального «строительства» — процесс энергетический. Все подобные процессы обладают родственными чертами. Поэтому сюжетность, если она процессуальна, т. е. если она демонстрирует разные фазы состояния энергии в жизни личности, природы или общественной жизни, не противопоказана музыкально-формообразовательному процессу.

Важно только, чтобы эта сюжетность не влияла на характер основных тем и не создавала остановок в динамической конструкции целого. Что же касается содержания эмоций, связанных с сюжетом, то ведь музыка, как известно, способна вызывать в слушателях любые переживания, если название пьесы или текст вызовут в них соответственные ассоциации. Все это, при чисто энергетическом подходе к музыке, не имеет прямого отношения к качеству музыкального произведения.

Однако естественное стремление защитить свой взгляд на музыкальное искусство в исторические периоды, когда и взгляд этот, и произведения искусства, идейно связанные с ним, не могут не вызвать сомнений, заставляют представителей чистой музыкальной энергетики выскивать и в воззрениях своих, и в соответствующей им музыке свойства, которые в них отсутствуют, а иногда, может быть, и кривить душой в своих будто бы убедительно аргументированных заявлениях.

К числу подобных ложных и, в лучшем случае, очень поверхностных утверждений, имевших, однако, большое распространение в нашей музыковедческой литературе 20—30-х годов и оказавших даже чрезмерное влияние на музыкальную жизнь страны, можно отнести провозглашение энергетически обоснованной музыки, наиболее подходящей для нашей эпохи! Революция — процесс, главным образом, взрывной, разрушительный, разрушающий и расплавляющий старые ценности в жизни народа в неудержимом своем полетно-стремительном шествии, следовательно, и музыка в данный период должна представлять собою стремительные потоки расплавленных звуковых кристаллов, главным признаком которых (потоков) должна быть динамичность и незаторможенность движения... Выплески неслыханно разгулявшейся стихийной энергии непрерывно преодолевают здесь самую материю!

Отсюда — легкомысленная идея о том, что для хорошей симфонии совсем не важно качество тем, а важно лишь удобство для манипулирования с ними и искусство их расплавления в сложном музыкальном целом; отсюда — высокомерно-презрительное отношение к достижениям русской на-

циональной школы в музыке, особенно «Могучей кучки», хотя и умевшей создавать огромные и динамичные полотна там, где они входили в состав замысла композитора, но не стремившейся к динамизму как главной ценности и любовно воспроизводившей прошлое своего народа с его страданиями и радостями и природу своей родины с ее красотами.

Но все это построение пропагандистов энергетизма в музыке легкомысленно в существе и шито белыми нитками в тенденции. Революция прежде всего создается народом, людьми. А ни о народных массах, ни об отдельных личностях из народа не может говорить искусство, которое в темах-образах ценит лишь удобство для сплетения, персплетения, сплавления и расплавления. Притом же революция не есть однозначный процесс, какой-то заранее победоносный разрушительный пробег по народным ценностям! В революции есть сознательно противоборствующие силы и есть горячие и полные любви и ненависти споры о ценном и неценном в народной жизни. И никакого ничем не заторможенного движения в революции нет, и менее всего похожа она на бездушные построения музыкантов-энергетистов, из мира эмоционального признающих лишь эмоциональные видимости, связанные с особенностями техницизма: воздействие силовых и двигательных контрастов и т. п.

Применение народных или революционных тем для различных учебных упражнений (фуг, канонизмов, пассакалий), само по себе желательное новшество в педагогике, однако, может быть легко превращаемо в защитное оружие подлинного формализма. Пока это упражнение, все это хорошо. Только бы не стала молодежь принимать эти упражнения всерьез как музыкальные произведения, да еще нужные эпохе. Ведь народные мелодии в этих работах «препарируются» до неузнаваемости, иначе не выйдет фуга, а целое не носит ни народного, ни какого-либо художественного характера!

Откровенный отказ западных формалистов от какой-либо смысловой значимости их произведений право же привлекательней.

Они прямо утверждают, что был период, длившийся, примерно, два столетия (классицизм, романтизм), когда музыка, может быть под воздействием идей французских энциклопедистов, все более и более становилась языком для человеческого общения. Теперь этот период, будто бы, закончился и современные композиторы охотно протягивают руку композиторам доклассического периода, особенно ценя, разумеется, не те их произведения, в которых они силой художественного гения, предвосхищая эпоху, говорили уже о своих переживаниях с людьми мощным языком музыки, — а те, в которых они, рассчитывая, бездушно строили звуковые формы.

Особенностью техники сложного полифонического письма доклассического периода является то, что далеко не всякая тема годится для этого рода экспериментов. Наоборот, здесь нужен совершенно определенный характер темы: сама тема по своей конструкции должна быть приспособлена ко всяческим перестановкам в разных голосах (тема, взятая в целом или в ее элементах, сжатие, расширение), и должна гарантировать их осуществимость.

Хороший специалист-руководитель может обучить в очень быстрый срок даже совершенно неодаренного человека всем манипуляциям с подобной темой хотя бы в двенадцатиголосном сочинении. Педагог не станет даже предлагать учащимся подобные работы над собственными их темами, а всегда предпочтет снабжать их темами «с гарантией». Конечно, если предлагать учащимся, недостаточно знакомым со всеми необходимыми расчетами, сочинять темы для их будущих многоголосных сочинений, то есть опасность, что (всего вероятнее) они сочинят что-нибудь такое, из чего не вытянешь двенадцатиголосия со сложным подвижным контрапунктом, да еще потратят большое количество времени непроизводительно. А если им и удастся сочинить подходящую тему, то она почти ничем не будет отличаться от тем «с гарантией», предлагаемых учителем! Молодые авторы подобных двенадцатиголосных «мотетов» один за другим уверяли меня, что они совершенно ничего не слышали, сооружая свои звуковые «Вавилонские башни», осуществляя лишь точные расчеты, предуказанные устройством самой темы и сообщенными им правилами. Да мне, впрочем, опытный руководитель класса контрапункта сам как-то говорил, что он и «бездарного дурака» научит сочинять двенадцатиголосные мотеты! В свою очередь, овладев «системой», «бездарный дурак» будет обучать этой премудрости таковых же, но наряду с ними, к несчастью, и людей с талантом! А извольте-ка услышать все, что делается в двенадцатиголосной ткани, да еще при совершенно выхолощенных мелодиях, никуда не рвущихся, но могущих быть прилаженными и туда и сюда, сложенными, вычитаемыми, умножаемыми, делимыми...

Напрасно ссылаться здесь на Палестрину, Баха, Генделя! Даже эти величайшие полифонисты обходились в огромном большинстве своих произведений меньшим количеством голосов, и не приходится сомневаться, что сочиняемую музыку слышали, или, точнее, сочиняли лишь то, что слышали. По крайней мере лучшие из их произведений, живущих уже сотни лет, несут все следы услышанной и глубоко прочувствованной музыки. И на пример с Бетховеном не надлежит ссылаться. Мы, конечно, вправе представить себе, что, невзирая на великое совершенство внутреннего слуха у Бетховена, глухота мешала ему ясно слышать подробности

в поздних его сочинениях. Но мы знаем, как жестоко страдал он оттого, что не может услышать свои сочинения в подлинном звучании! Он не испытывал бы этих страданий, если бы хотя в какой-либо мере считал, что музыка существует не для слухового восприятия!

Пусть не подумают, что пишущий данные строки — враг полифонической музыки и враг учебного прохождения контрапункта строгого стиля. Сам я с упоением работал над контрапунктом строгого стиля в классе у Р.-Корсакова. Я не разрешал иногда максимально сложных заданий и не переходил пределов пяти-шестиголосного письма. Но я бывал счастлив, когда удавалось при относительной простоте свободно сочиненной мелодии и получающихся гармонических сочетаниях добиваться музыкальной яркости и полифоничности! Мне просто даже не приходило в голову, что можно нечто сочинять, не слыша получающейся музыки! Ведь, если автор не слышит своей музыки, что же в ней услышат другие?! Самое опасное в занятии над контрапунктом не на основе слухового, а на основе зрительного конструирования и голых расчетов то, что, привыкая к этому методу сочинительства во время учебных упражнений, молодые композиторы начинают и в свободных своих сочинениях, показываемых слушателям, исходить не из эмоционально-смысловых заданий, порождающих живые музыкальные образы, а из тех же бумажно-зрительных примерок и расчетов, орудуя мелодиями, порождаемыми не творческой необходимостью, а удобством применения!

Если кто-нибудь из начинающих композиторов не слышит пяти-шестиголосной ткани, пусть упражняется над двух и трехголосной (слух его впоследствии может развиваться), но все, над чем работает композитор, он должен отлично слышать и чувствовать. Иначе он трудится впустую. Приобретенное умение ему не пригодится в будущей его творческой деятельности, или же эта деятельность будет лишь казаться творческой.

Если бы я лично узнал, что педагог, обучающий многоголосному письму, сам не слышит музыкальной ткани, которой он является инициатором, я бы, будь на то у меня право, потребовал удалить такого руководителя.

При всех условиях я считал бы более целесообразным начинать работу над сложнополифоническим многоголосием после того, как в учащемся уже окрепнут навыки гомофонно-гармонического формообразования — того метода эмоционализирования музыкального мышления, при котором легче достигнуть убеждающей музыкально-речевой образности, чем при сложнополифоническом письме, и при котором жизненные впечатления композитора менее нейтрализуются обязательностью определенных тематических и конструктивных расчетов.

Не разделяя, как это ясно из всего вышесказанного, воззре-

ний на музыку композиторов-конструктивистов и формалистов и лишь ограничительно принимая присущие данной школе методы преподавания, мы все же не можем отрицать в этих воззрениях частичного познания природы музыкального искусства, а в этих методах обучения известной систематичности и полезности — в пределах формирования конструктивного мастерства.

Этого мы не могли бы сказать об идеях «эмоционалистов» — представителей противоположного направления в музыкальном искусстве, музыкантов, признающих в данном искусстве одни лишь выплески эмоций, воплощаемых в неясных, расплывчатых образах, — как в силу полной неверности этого определения специфики музыкального искусства, так и в силу того, что этот подход к музыке совершенно уничтожает всякую возможность чем-либо помочь начинающим. Если даже признать возможность обучать переживаниям, то уже воплощать их в музыке никак не научить без признания в музыкальном искусстве четких, а не расплывчатых образов-конструкций. Не эмоционализм как таковой противопоставляем мы воззрениям формалистов, а признание музыки искусством музыкально-образной речи, в прекрасных музыкально-звуковых конструкциях сообщаящим запечатления и природы, и человеческого быта, и чувства, и мысли.

Это воззрение на музыку, присущее ряду крупнейших композиторов в мировой музыкальной культуре, очень ярко было выражено во всей творческой деятельности большинства великих композиторов России. И, может быть, особенно ярко у Римского-Корсакова, который сумел его обосновать и в частично сохранившихся его работах и заметках по музыкальной эстетике, и в своих учебных трудах, и, наконец, в одном замечательном письме, адресованном к отцу одного из его учеников, заинтересовавшемуся успехами своего сына и надеждами, которые возлагал на него его знаменитый учитель.

«Скажу Вам касательно вашего сына следующее. Не подлежит никакому сомнению, что он имеет значительные музыкальные способности и что он будет сочинять гладко, плавно, свободно и легко, но из этого вовсе не следует, что из него выйдет замечательный композитор: теперь, по крайней мере, я не вижу для этого достаточно ясных признаков, но эти данные могут в нем положительно развиваться. Спросите его самого: если различные внешние явления, например, природа, различные душевные впечатления, почерпнутые из жизни, радость, огорчения и т. п., или чтение хороших литературных произведений возбуждают в нем музыкальные мысли и охоту к творчеству, то можно сказать почти наверно, что из него будет более или менее хороший композитор. Если же

его увлекает только одно умение и технический интерес, тогда вряд ли разовьется в нем и впоследствии истинно художественное чувство. Изучая добросовестно дело, особенно при его отличных способностях, он во всяком случае может достичь того, что будет сочинять весьма доброкачественно, так, что, быть может, трудно будет отличить настоящее от поддельного, но это когда-нибудь непременно выйдет наружу. Порядочных композиторов так много в настоящее время, но настоящих, даже не больших, талантов так мало. Во всяком случае, учиться следует. А фортепьяно покидать не годится; он играет недурно, но не надо забывать, что, особенно в прежнее время, хороший композитор был и хорошим виртуозом и это одно другому помогает. Высказал Вам все, как умел. Вопрос о талантливости и технике весьма темный вопрос...»¹.

19 сентября 1886 г.

С. Петербург.

Римский-Корсаков

Содержащееся в письме Р.-Корсакова признание того, что главным признаком композитора как художника является стремление и способность убедительного для окружающих запечатления в звуковых образах и конструкциях многообразных восприятий внешнего и внутреннего мира, устанавливает прямую связь между искусством композитора и жизнью, протекающей вокруг него и в нем самом, между музыкой и другими искусствами, природой и общественным бытом.

Музыка, согласно этому воззрению, имеет «земную основу» и является средством общения между людьми, языком, как и язык других искусств, как и все языки, на которых говорит человечество. Это, с одной стороны, как бы низводит музыку с того пьедестала, на который возводили ее люди иных воззрений, утверждавших «божественную» природу этого искусства, а с другой — высоко приподнимает ее значение, совершенно отрицая «неспособность» ее к изображению действительности и голый эмоционализм музыкальных образов, по суждению одних, и полную их бессодержательность — по суждению других.

Признавая вместе с тем и то, что человека, обладающего надлежащими способностями, интересующегося музыкальной литературой и достаточно трудоспособного (даже если у него и нет подлинно творческого подхода к искусству), можно научить хорошо сочинять, настолько хорошо, что

¹ Письмо к И. Д. Шванвичу. Цит. по книге А. Н. Римского-Корсакова «Н. А. Римский-Корсаков». Москва, 1936 г. Вып. 3, стр. 21—22.

можно будет даже по ошибке принять его достижения за творческие, Р.-Корсаков дает понять, что он совершенно не отрицает образовательного значения длительного музыкально-конструктивного эксперимента. Да отрицать его и невозможно, учитывая роль возникающих во времени звуковых музыкальных конструкций. Он лишь отрицал за этими упражнениями, как и за выросшими в результате овладения ими произведениями (ничем не связанными с жизнью), наличие художественной значимости.

Но если мы не можем игнорировать в занятиях с молодыми композиторами упражнения в области музыкального конструирования, следует ли из этого, что самые упражнения должны непременно быть такими, какими они были в XV—XVII или в начале XVIII века, и что вершинные достижения в области сложного подвижного контрапункта и фуги должны считаться и для нашего времени основными вехами в достижении мастерства (как это считал Ларош и все его последователи). Это является отнюдь не доказанным. При всех условиях, если и придавать даже большое значение этим упражнениям (как я лично считаю, не в начальный период занятий по композиции), то должны же существовать и другие упражнения, имеющие назначение сформировать в учащемся начальную фазу в мастерстве композиции, понимаемой как одно из мощных средств человеческого общения, как своеобразный язык музыкальных образов, как речь, вполне сравнимая с речью, выражаемой словами, и не менее убедительная для человеческой массы.

Данная книга, прорабатывавшаяся на протяжении десятилетий и впервые опубликованная в 1941 году, по основным установкам всецело принадлежит к кругу идей об искусстве композиции, так ярко выраженным в процитированном письме Р.-Корсакова, и представляет собою попытку, по-видимому, первую, предложить вниманию педагогов (и самих обучающихся композиции) собрание соответствующих упражнений.

Второе издание книги не только дополняет это собрание в разных разделах, но во вводных и пояснительных частях уточняет основные идеи данного труда.

Раздел I

Сочинение мелодий на основе данного, схематически изложенного, гармонического построения

Учащийся упражняется в сочинении разнотипных целостных, вокальных или инструментальных мелодий: он приучается заботиться о качестве и содержательности тематического материала, о его развитии, о линиях напряжения, о достижении кульминации и т. д.; на практике он убеждается в огромном количестве совершенно разнообразных возможностей, которые до того и не приходили ему в голову.

Данная гармония возбуждает его воображение. Слаженная опытной рукой учителя, она представляет прочный гармонический остов небольшого построения и снимает с учащегося заботы о «правильности», переключая эти заботы в сторону творческого изобретения в порученной ему части (сочинение мелодий) и в сторону развития вкуса в смысле соотношения его мелодий с данной гармонией.

Конечно, данная и ненарушимая гармония не только возбуждает воображение учащегося, но и сдерживает его, что является здесь ценным и необходимым.

Основные принципы руководства: достижение высоких достоинств в какой-либо области композиции у начинающего возможно лишь при условии, что с него снимаются заботы о других областях. Заботой учителя является лишь разнообразие гармонических образцов, предлагаемых ученику.

В некоторых работах данный учителем отрывок обладает уже достаточно выделенной мелодией. В этом случае сочиняемые учеником мелодии могут оказаться в подлинном смысле слова контрапунктирующими по отношению к мелодии, данной учителем, или имитирующими ее. В состав упражнений включены небольшие секвентные построения.

Заданием здесь является сочинение мелодий, как бы противопоставленных данной секвенции или представляющих новый тип секвенций, живущих самостоятельной жизнью. Все эти упражнения способствуют развитию в учащемся полифонической направленности вкуса.

Мелодизирование (орнаментация) голосов данного гармонического построения, превращение гармонической схемы в живую музыкальную ткань

Работы учащегося по этому разделу являются менее творческими — здесь нет голоса, целиком и самостоятельно сочиненного им, зато он касается здесь всех голосов предложенного учителем отрывка.

Процесс превращения четырехголосной гармонической схемы в живую инструментальную ткань (фортепьяно или ансамбль) может сопровождаться одновременно превращением четырехголосия в трех-, двух- или даже одноголосие.

Этими упражнениями одновременно достигается и мастерство изложения применительно к инструментальному стилю, и мастерство в обращении с той или иной выдержанной фигурой — ее появлением и исчезновением, с сопоставлением фигур и т. д. В то же время эти упражнения — в условиях постоянного сопоставления гармонической схемы с живой, сложной инструментальной тканью, выросшей из нее, — облегчают учащемуся гармонический анализ сложных по изложению музыкальных произведений.

Разделы III—VII

Сочинение оформленных частей музыкального произведения в свободном фортепьянном или оркестровом стиле на основе отрывков, данных руководителем

Упражнения, входящие в данные разделы и охватывающие (в порядке возрастающей трудности) самые различные задания в пределах мелких музыкальных форм, предоставляют возможность учащемуся творчески проявить себя со значительной полнотой и самостоятельностью. На его ответственности здесь уже не только сочинение мелодии или сопоставление мелодий, не только характер инструментального изложения, — его творчеству здесь принадлежат цельные и органические куски музыкальной композиции. На него не возлагается только инициатива в художественном целом. Он последовательно упражняется в сочинении определенных в смысловом отношении частей целого: в построениях вводящего характера (вступления), во всевозможных скреплениях (переходы), в послесло-

виях (коды), в сочинении ответных построений к данным «полупериодам» или обратно — в сочинении начальных построений к «полупериодам» утверждающего характера, контрастирующих по характеру построений к данному законченному отрывку; в сочинении варьированного или обогащенного элементами из средней части повторения данного отрывка и, наконец, в сочинении средней части, представляющей развитие элементов данного построения.

Результат, к которому должна привести работа над данными разделами, сводится к умению: осознавать постигаемое различие между относительно устойчивыми и динамическими элементами, динамизировать («кинетизировать») в музыкальном целом устойчивые элементы и наоборот — «статизировать» элементы неустойчивые, различными способами достигать убедительности в выражении смысловой незаконченности и эмоционального напряжения там, где это нужно, и наоборот, в других случаях — законченности и утвердительности (пользуясь и тут и там основным материалом произведения, а не материалом случайным и нейтральным); различными способами развивать свой или чужой данный тематический материал; в конечном итоге умение сочинить самостоятельную пьесу, не крупную по форме, но безукоризненно выражающую замысел автора.

Если учесть при этом ранее достигнутое умение в смысле обращения с отдельной мелодией и заботы о фактуре произведения, то нужно признать, что результатом изучения курса явится полное овладение элементарной техникой композиции.

Курс этот в действительности помог быстро стать на ноги целому ряду молодых композиторов, из которых некоторые приобрели уже значительную известность. Разумеется, те из них, которые тяготели к крупным формам и выдвинулись впоследствии как авторы крупных построений, в большинстве случаев еще немало работали позже в области полифонии и оркестровки и специальной добавочной техники в крупном музыкальном формообразовании; для некоторых же, при менее крупных заданиях, курс этот послужил полной технической базой их композиторской деятельности.

Мелодические типы и фактурные разновидности, составляющие материал упражнений по первым двум разделам, конечно, не исчерпывают всех возможностей в этих областях, да их и трудно было бы учесть. Упражнений, собранных здесь, достаточно для образования техники обращения с мелодическими голосами. В каждом отдельном случае руководителю предоставляется опустить какие-либо из упражнений, если он считает их ненужными, или пополнить руководство еще новыми типами упражнений. То же применительно ко второй части (разделы III—VII): в руководстве выделены те элементы формообразования, умелое обращение с которыми, с точки зрения

автора, является наиболее существенным для приобретения технической базы. Разумеется, и здесь возможно было бы выделение еще ряда элементов для упражнений, и, опять-таки, пользование руководством предоставляет учителю значительную свободу личной инициативы. Это же касается и приводимых в книге примеров как из классической музыки, так и из проделанных учащимися работ. Менее всего желательно, чтобы одни и те же образцы постоянно служили материалом для упражнений. Оставить руководство совершенно без примеров было бы нецелесообразно. Особенно полезны они для тех, кто будет пользоваться руководством в порядке самообразования. При наличии же руководителя — его дело, наряду с указанными здесь примерами или взамен их, находить в литературе новые образцы и сочинять собственные.

Раздел I

СОЧИНЕНИЕ МЕЛОДИЙ

1. Сочинение мелодий на фоне данного гармонического построения.

Мелодии (по собственной структуре):

а) сомкнутые, периодические вопросно-ответные построения (прим. 1, 2а)

или монолитное построение с кадансообразным заключением того или иного типа (прим. 2б, 4а);

б) разомкнутые (секвентные) построения, «остинатные» мелодии-попевки (прим. 3, 4б, 6а, 6и);

в) комбинированные (секвенции или «ostinato» или «каденцы» в составе сомкнутого построения) (прим. 5а, 5б, 6 д, 6 ж — см. на вклейке).

1 Л. В.

¹ Остинатные попевки, «ostinato» — упорно повторяющиеся фразы или попевки.

2

a) A. Л.

b) M. M.

3 Параллелизм звеньев мелодической и гармонической секвенций

A. Л.

го слова), содержатся по преимуществу в дальнейшем материале. Что касается учащегося, то, по глубокому моему убеждению, подкрепленному опытом, удачное практическое разрешение им элементарных задач по формообразованию, особенно при наличии руководителя, не пребудет от него полного осознания структурно-энергетической или смысловой значимости каждого мелодического шага, сочиняемого им. Однако на смысловую роль каденционных концовок и секвентных сопоставлений внимание учащегося должно быть обращено сразу же. Отделение звена секвенции от последующего есть отделение фразы от ее повторения в иной конструктивно-ладовой трактовке (тональные секвенции) или колористически тональной (модулирующие секвенции), отделение сопоставленных фраз, лишь в целом секвентного построения приобретающих смысловую определенность. Каденционные окончания дают возможность превращать фразы в предложения, имеющие определенное смысловое значение как характеристика утвердительного или вопросительного музыкального высказывания. Последнее является как бы выводом из предыдущего или же положением, вызывающим к выводу в дальнейшем, или предварительным выводом и т. д. Утверждающие типы каденций имеют статизирующее значение в процессе формообразования; иные же типы по отношению к данному отрезку имеют статизирующее, по отношению же к целому — одновременно и динамизирующее значение:



Забота о смысловой определенности каденций и сочиняемых учащимся мелодиях поможет в достижении необходимой яркости в мелодических концовках. Если каденции и их сопоставления имеют определенное значение в процессе музыкального «умозаключения», то сопоставление звеньев секвенций (фраз) имеет значение накопления материала для «умозаключения» путем различного освещения фразы на различных ступенях лада или в различных тональностях, — притом в направлении систематического повышения или понижения, в свою очередь вносящих эмоционально-смысловую характеристику. Из этого следует по преимуществу динамизирующая роль секвенции в музыкальном мышлении. (В сложных или составных секвенциях, где каждое звено распадается на несколько звеньев, последнее может приобретать каденцирующее значение.)

5

а)  Л.В.

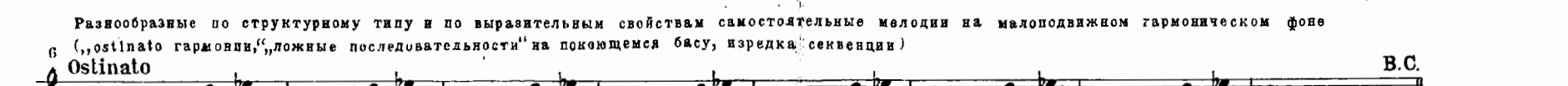
Мелодия *ostinato* с последующим развитием на фоне модуляционно гибкого и изобилующего секвенциями вопросо-ответного гармонич. построения

б)  Л.Б.

Самостоятельное мелод. построение. Во второй части *ostinato*

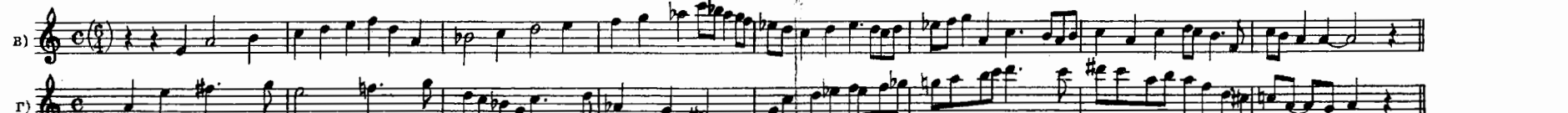


Разнообразные по структурному типу и по выразительным свойствам самостоятельные мелодии на малоподвижном гармоническом фоне („*ostinato* гармонии, „ложные последовательности“ на покоемся басу, изредка секвенции)

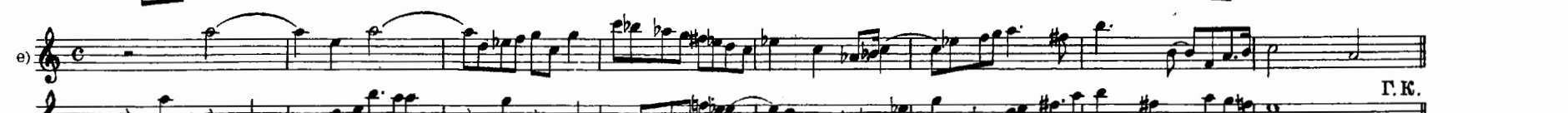
в)  B.C.

Ostinato

б) 

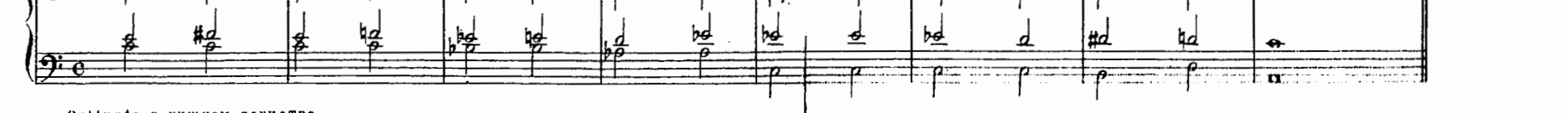
в) 

г) 

д) 

е) 

ж)  Г.К.

з) 

Данная гармония



Ostinato в нижнем регистре

Рядомобразные по структурному типу и по выразительным особенностям мелодии на малополифонном гармоническом фоне

«...остинто гармонии», «доминанты» по отношению к основному ладу, «параллельной октавы»

Ostinato

B.C.

Музыкальный фрагмент, состоящий из семи нотных стaves (а, б, в, г, д, е, ж). Стaves а, б, в, г, д, е содержат мелодические линии. Staff ж содержит ритмическую фигуру. В конце фрагмента (после staff ж) стоит пометка Г. К.

Данная гармония

Музыкальный фрагмент, состоящий из двух нотных стaves (верхний и нижний), содержащих аккорды. В конце фрагмента (после staff ж) стоит пометка Г. К.

Ostinato в нижнем регистре

B.C.

Музыкальный фрагмент, состоящий из одного нотного staff (а), содержащего ритмическую фигуру. В конце фрагмента (после staff ж) стоит пометка B.C.

5

а) На фоне, изобилующем секвенционными гарм. построениями, — свободно и широко построенный мелодический период. Начало ответного построения

б) Секвенция в составе сомкнутого построения

а) Л. В. представляет развитие предыдущего. Начальный оборот появляется позже

б) Чисто орнаментальная мелодия, прочно связанная с гармонией, из кот. она выросла

9 Разнотипные самостоятельные мелодические построения на фоне трехдольных гармонических секвенций

а) В. С.

б)

в)

г)

Секвенция с „остроугольными“ (вторгающимися) звеньями

а) представляет развитие предыдущего. Начальный оборот появляется позже

б) Чисто орнаментальная мелодия, прочно связанная с гармонией, из кот. она выросла

9 Различные самостоятельные мелодические построения на фоне трехдольных гармонических секвенций

а) В. С.

б)

в)

г)

Секвенция с „остроугольными“ (вторгающимися) звеньями

Г. К.

д)

17

М. М.

Развернутая мелодия в нижнем регистре частью ниже баса данной гармонии („гармония ostinato“)

Интонационный характер мелодических секвенций (секвенции тональные либо модулирующие) в основном предрешается характером данной руководителем гармонии. Однако возможны случаи, когда мелодический голос на фоне тональных секвенций включает хроматизирующие элементы (как проходящие звуки либо как скачком взятые альтерированные ступени лада). В этом случае отдельно взятый мелодический голос производит иногда впечатление «отклоняющегося» в ту или иную тональность, иногда влияя на восприятие всего звена секвенции как гармонического целого. Начало следующего звена либо воспринимается в этом случае как пребывающее в новой тональности, достигнутой при посредстве новообразования в мелодическом голосе, либо как внезапное сопоставление с чужой тональностью. В дальнейшем слух убеждается в том, что основная тональность продолжает пребывать основной. Впрочем при сколько-нибудь длительной тональной секвенции неуклонное проведение какой-либо хроматизации в мелодическом голосе почти невозможно вследствие характеризующих лад различий в размещении тонов и полутонов на разных ступенях, тех различий, которые и порождают самые драгоценные качества тональных секвенций (разнообразие, порожденное единством).

Независимо от вопроса хроматизации мелодического голоса в тональных секвентных построениях, в обоих типах секвенций возможно и нередко ценно изменение деталей, интонационных и ритмо-метрических, при остающемся в неприкосновенности мелодическом остоле в каждом звене секвенции, — изменение в сторону обогащения мелодического рисунка или его упрощения.

Разнообразие не может здесь объясняться как «порожденное единством» гармонических повторов, так как это единство повторов в гармонии само по себе не предрешает мелодического разнообразия. Если мелодические изменения не будут в данном случае вести к тому или иному типу единства, то есть к осуществлению некоего замысла, то мелодические изменения, насильственно вводимые ради разнообразия как такового, будут производить впечатление лишь неприятных случайностей. Мелодические изменения в секвентных построениях должны либо обслуживать динамические замыслы, либо подготавливать к новой теме (помощь взаимоприспособлению тем, переплавке тематического материала), либо осуществлять эмоционально-декламационные задания; в пении при наличии текста последний случай является обычным. Более детальный анализ каденций и секвенций, с точки зрения их структурных особенностей и действенных качеств, дан в пояснениях дальше, на стр. 95—113.

Нет возможности и надобности рекомендовать руководителю тот или иной стиль в гармонической канве, которую он предлагает учащемуся для сочинения мелодий. Примеры из собственного опыта, приведенные здесь, ни в коей мере не претендуют на то, чтобы считаться стилистическим образцом для других руководителей. Мало того, пользование приведенными примерами для работ учащихся у различных педагогов как правило прямо-таки нежелательно. Сочиненные мною на уроке гармонические построения ни в коей степени не являются «классическими образцами», чтобы их стоило постоянно повторять. Скорее поучительны более или менее удачные разрешения «задачи» учениками, которые и приводятся здесь для примера. Можно высказать предположение, что, чем больше учащиеся чувствуют в предлагаемом им материале близости к тому, чем они живут в современности, тем больше этот материал возбуждает в них собственное творчество. С другой стороны, показ гармонических построений, типичных со стороны стиля для различных периодов музыкального прошлого (с соответствующими пояснениями), также полезен для учащихся с образовательной точки зрения. Как об этом уже говорилось во введении, в состав требований, предъявляемых в данном курсе учащимся, не входит забота о соблюдении правил гармонии. В частности, приписываемый ими свободный мелодический голос — основная мелодия данного отрывка — должен сочиняться творческим слухом и воображением без сознательной заботы о том, чтобы не получились «неправильности». Тем более руководителю надлежит заботиться о том, чтобы сочиняемая им (3-, 4- и 5-голосная) гармония была возможно безукоризненной и не приучала к «безответственности» в области гармонии.

Формальное разнообразие в гармонических построениях является необходимым.

Если мелодические построения, которые предстоит сочинить учащимся, могут быть сомкнутыми (вопросно-ответный период, или монолитное построение с заключительным кадансом) и разомкнутыми (секвенции, попевки-ostinato) или комбинированными; если по изложению они могут быть орнаментированными и неорнаментированными, то ведь и гармонические построения, сочиняемые учителем, могут отличаться теми же свойствами. (В гармоническом построении эти же черты могут быть показаны еще нагляднее.)

Из этого следует, что и упражнения в этой первой части курса могут идти по двум разветвлениям:

а) сочинение мелодий, совпадающих по структурному типу с гармоническим построением (сомкнутая мелодия на фоне сомкнутого гармонического построения, мелодическая

секвенция на фоне гармонической секвенции, мелодии-ostinato на фоне гармонии-ostinato), — случай более простой;

б) задание более трудное: сочинение мелодий противоположного типа по отношению к гармоническому построению (секвентные мелодии на фоне сомкнутого гармонического построения и обратно); различные типы развитого мелодического построения на фоне гармонии-ostinato. Возможны и всякие иные комбинированные случаи в оформлении целого, так же как и дальнейшие раздробления в пределах каждого русла — несовпадение в длине и количестве звеньев мелодической и гармонической секвенции (звено секвенции гармонической, скажем, равно такту из трех аккордов, а звено мелодической секвенции равно двутакту или трехтакту; звено секвенции гармонической равно такту из двух аккордов, а звено мелодической секвенции равно $1\frac{1}{2}$ тактам и т. д.). Помимо примеров, уже отмеченных, сюда относятся прим. 9—17 (прим. 9 и 17 см. на вклейке).

10 Звено мелодической секвенции охватывает два звена гармонической Е.Я.

11 Двухдольные мелодические звенья Е.Я.

12 Четырёхдольные мелодические звенья

Б.Я.

13 Мелодия охватывает четыре звена гармонической секвенции

a)

Мелодия охватывает два звена гармонической секвенции

б)

в)

г)

14

Л.Б.

Каждое звено в мелодич. секвенции охватывает два звена в гармонической

15 Двухдольные построения (переносные ostinato) Ю.Т.

Трехдольные секвентные построения

16 Свободное мелодич. построение

Оstinato гармония

Л.Б.

(см. также прим. 6б, 6в, 6г, 6е и 6з).

Все упражнения этого рода не только развивают учащегося технически и художественно (если материал, даваемый учителем и сочиняемый учеником, представляет художественный интерес), но и непосредственно приближает к многообразным задачам, которые ему придется разрешать в практической композиторской деятельности.

Специалисту ясно, какое огромное разнообразие конструктивно-художественных возможностей открывается здесь перед учащимся: тут и выращивание целостной мелодии на фоне повторяющейся пары или тройки аккордов, тут и повторяющаяся скромная попевка на фоне развитой и подвижной гармонической ткани, и возможности завлекательной полиритмии и т. д.

В приведенных примерах гармония дана в схематическом изложении половинными. Это, конечно, не обязательно. Тем не менее, в этом есть своя положительная сторона: то, что дано учителем, может не быть простым по содержанию, но непременно должно быть на первых порах простым по изложению, для того чтобы: 1) основная задача создания естественного «контрапункта» между мелодией и гармонической тканью не осложнялась еще целым рядом других задач и 2) для того чтобы учащийся умел вырабатывать четкость в разрешении поставленных задач.

Оценивая то, что сделано учеником, необходимо применять чисто художественный критерий, так как задачи, поставленные здесь ученику, не сводятся к выполнению каких-либо правил. Стимулируя творчество заданием, мы не должны его угашать критикой. Все «вольности», которые руководитель допустил бы в собственном сочинении или с которыми он считается в произведениях великих мастеров, не должны квалифицироваться как заблуждение, когда они встречаются в работах учеников. Руководителю нужно лишь убедиться в том, что «спорная» особенность возникла не оттого, что учащийся просто не слышит результата, получающегося от соединения гармонической ткани с его мелодией, — от несовершенства его слухового развития, или оттого, что, увлекаясь развитием мелодии, он просто не обратил внимания на получающийся результат. В этих случаях необходимо, конечно, указать ученику на его заблуждение. Но если та или иная деталь изобличает тонкость инстинктивного или осознанного слухового постижения, то не дело руководителя вычеркивать и выправлять в сторону упрощения то, что представляет собой результат творчества. Необходимо, однако, остановиться на каждом подобном случае и объяснить ученику, почему особенности его сочинения оцениваются как достижение, а не как заблуждение. Разобраться же в том, слышит ученик или не слышит, не так трудно для опытного руководителя.

Не претендуя на установление объема для «терпимости» руководителя в отношении «вольностей», проявляемых учени-

ком в своем сочинении, я охарактеризую здесь несколько категорий звучаний, которые могут считаться спорными, но которые, с моей точки зрения, должны быть безусловно оправданы, как встречающиеся нередко в произведениях крупных мастеров. Еще раз напоминаю, что та или иная оценка этих моментов в работах ученика должна связываться с уверенностью в том, что сочиненное им своеобразно *услышано* или, наоборот, *недослышано*. Категорически приходится протестовать лишь против безразличия к качеству и характеру звучания.

Учтем то, что учащийся в работах по данному разделу (сочинении мелодии на основе данной гармонической канвы) не имеет основания для целого ряда «соблазнов» в пользовании аккордами нетерцовой природы, аккордами, опирающимися на использование далеких верхних призвуков, и т. д., что все способы создания «спорных» звучаний ограничены для него возможностью пополнения данных ему многозвучий одним лишь (в каждый отдельный момент) звуком, представляющим ту или иную точку мелодии. При этих условиях очертить круг могущих возникнуть «спорных» гармонических явлений не так уж трудно. Все они сведутся к различным видам *диссонантного отягощения* ряда многозвучий, предложенного руководителем. Количество этих видов еще уменьшится тем единственным ограничением, не носящим, однако, характера «правила», которое мы должны предложить учащемуся, если хотим, чтобы сочиняемые им мелодии действительно жили самостоятельной жизнью: не дублировать хотя бы наиболее заметных крайних голосов (голосов, а не отдельных звуков) гармонии простым их удвоением, особенно октавами.

Само собою разумеется, что у руководителя не должно быть педантизма в следовании и этому «правилу». Могут быть случаи, когда такого рода удвоение на момент окажется ценным или когда попытки его избежать приведут к созданию малоценной мелодии. «Диссонантные отягощения», с которыми руководителю иногда приходится столкнуться в работах ученика «недослышавшего» или, наоборот, особо тонко «услышавшего», всегда окажутся наложением на данное многозвучие еще одного элемента, находящегося в том или ином столкновении с каким-нибудь из остальных (или с характером всего комплекса).

Наиболее обычный случай — тщательно избегаемое в строго четырехголосной гармонической ткани «наезжание» тоники на вводный звук, имеющийся в другом голосе (и менее строго избегаемое наезжание вводного звука на тонику при подобных же условиях). Применительно к свободному мелодическому голосу, не входящему в состав сопровождающей гармонической ткани и воплощенному в другом тембре, оба эти случая являются простыми «аподжиатурами», и оценка их качества

находится целиком в зависимости от их отношения к ритмико-интонационному устройству всей предшествовавшей мелодии и выразительным ее особенностям. Несколько иначе обстоит дело с наложением тоники на доминантовый комплекс (включающий вводный звук), если эта тоника не опускается в пределах многозвучия на вводный звук и, следовательно, не является аподжиатурой. В этом случае многозвучие превращается в «полифункциональное» (см. прим. 3).

Если образование этого рода усложненных гармонических комплексов связано в работе ученика с потребностями строительного мелодического процесса — желанием получить подчеркнутое «женское окончание» в мелодическом отрывке или определенным намерением декламационно-выразительного или колористического характера, то возражения против таких комплексов отпадают. Подтверждением того или другого намерения может явиться повторение приема в дальнейшем или появление сходной ситуации.

Хроматические попевки в мелодии, наталкивающиеся на какой-нибудь из звуков гармонической ткани, тоже уместны, если они не являются случайностью или причудой, не оправдываемой ни инерцией строительного мелодического процесса, ни выразительным заданием конструктивного или колористического характера.

Оценка их качества находится в зависимости от следующей далее гармонии и от дальнейшего продвижения мелодического голоса. Если звук или целый мелодический комплекс, превращающий многозвучие в полифункциональное, является, так сказать, предъемом по отношению к его мелодическому продолжению в составе следующего многозвучия (предъем понимается здесь не только как точное мелодическое предвкушение; данное мелодическое построение мыслимо и как функционально оправданное дальнейшим мелодическим продвижением), то случай этот, особенно при наличии иной тембровой окраски у мелодического голоса, не должен вызывать осуждения.

Можно себе представить и другой, обратный (менее яркий) случай, когда доминантовый мелодический комплекс (с вводным звуком) диссонантно отягощает тоническую или субдоминантную гармоническую ткань, являясь предъемом последующего мелодического построения; типично наложение мелодического комплекса субдоминанты или доминанты гармонического лада на таковые же — натуральные — в гармонической ткани и наоборот, или наложение минорного мелодического комплекса тоники на мажорный в гармонии и обратно. Здесь оценка должна находиться в зависимости от наличия признаков осознанной или инстинктивно постигнутой целесообразности — конструктивной или выразительной.

Особым представляется случай, когда «резко» наложенный

на гармоническую ткань мелодический комплекс, превращающий ее в комплекс полифункциональный, является по существу не предъемом, а задержанием. Естественным образом оправдывающие этот случай обстоятельства находятся в прошедшей части всего построения. Между тем психологический процесс восприятия музыкального произведения совершается путем непрерывного объяснения предыдущего последующим; наиболее счастливым является здесь случай, когда — благодаря характеру мелодии в последующей части — полифункциональное многозвучие допускает истолкование одновременно и в качестве предъема или — если многозвучие это является заключительным моментом целостного построения — своего рода ускоренным кадансом.

Иногда мелодия — особенно на подвижном гармоническом фоне — растягивается на некоторое количество времени в длящийся (выдержанный) тон, становящийся, подобно любым «органным пунктам», участником очень смелых звукосочетаний (прим. 18):

Прокофьев, ор. 32. Гавот .



Мелодические попевки — *ostinato* — в сопоставлении с движущейся гармонической тканью и, обратно,* гармонические *ostinato* из повторяющихся пар или троек аккордов в сопоставлении с движущейся мелодией дают возможность возникновения созвучий, которые, сами по себе взятые (изолированно), не порадовали бы развитый музыкальный слух. Несмотря на то, что некоторые из сочетаний, получающихся при мелодическом или гармоническом *ostinato*, в буквальном смысле слова «случайны», они все же имеют право на существование, если появляются после того, как прошло уже несколько звеньев мелодического или гармонического *ostinato*, безукоризненных для непосредственного слухового восприятия, и образовалась уже своего рода «инерция восприятия» — слуховое доверие и предрасположение, помогающее воспринять любое звукосочетание. Здесь, впрочем, также играют известную роль тембровые различия и ассоциативный момент в содержании, отводящий внимание от слухового анализа. (прим. 6а).

Учащиеся с особо развитыми и утонченными слуховыми потребностями, а также и те, которые

очень плохо слышат характер получающегося целого, нередко в своих работах не удовлетворяются ни получением целого тонально и функционально нормального, ни известным количеством полифункциональных моментов. Стремясь в своих мелодиях по возможности уйти от связывающей их воображение данной гармонии (иногда, впрочем, по недослышанию), они быстро переходят в сферу политональных звучаний. Здесь опять-таки дело педагога так или иначе оценить их достижения. Нет сомнения, что, наряду с недоразумениями и провалами, здесь могут быть настоящие удаchi опять-таки связанные с своеобразным постижением конструктивного целого или ценным выразительным замыслом, с учетом инерции музыкально-строительного процесса и инерции слухового восприятия (как в случае с *ostinato*). Положительная оценка здесь прежде всего должна основываться на полном убеждении руководителя, что учащийся безусловно слышит все, что он написал¹. Надо, однако, оговориться: если учащийся в своих работах над мелодией очень мало будет считаться с данной ему гармонией, если она будет ощущаться как лишняя, даже несколько мешающая мелодии, если написанная им мелодия выиграла бы от другой гармонизации, то и польза, которую он извлечет из своих упражнений, будет невелика. Попытки строить мелодию с постоянным расчетом на полифункциональность и политональность целого, уменьшают ценность его работ, его опыт и количество приобретаемых художественных ресурсов.

Методические указания чисто практического характера: совершенно лишне и даже не очень желательно, чтобы учащиеся с самых первых упражнений уже отдавали себе полный отчет в конструктивном характере сочиняемой ими мелодии. Пусть первые несколько раз они целиком отдадутся своей фантазии и нетренированному разумению. Пусть учитель, просматривая эти работы, *post factum* проанализирует их и укажет, что в этих работах получилось неубедительным. В дальнейших упражнениях желательным уже является полное осознание учащимся его намерений.

Примечание. При сочинении мелодий у учащихся должны быть две основные заботы:

1. Мелодия не должна быть только дополнительным голосом данной гармонической ткани. Она должна быть голосом доминирующим, настоящей мелодией, пригодной для пения или для исполнения на каком-нибудь инструменте (скрипка, виолончель, кларнет и т. д.). С момента появления ее на свет слушателю должно казаться, что не она порождена гармонией, а наоборот, — гармония появилась как удачное сопровождение к мелодии. Для того чтобы сочиняемые многообразные и непохожие друг на друга мелодии обладали такими качествами, каждая из них прежде

¹ Оговорка, касающаяся слухового осознания учащимся своих «новаторских» попыток, очень существенна. Мы еще вернемся к этому вопросу (см. Приложение).

исого должна иметь свой ритм (одновременно вмещающийся в метрическую схему гармонии и вмещающий ее), возникший не путем дублирования, раздробления или стягивания равных долей гармонической ткани. Ритмико-интонационная попевка¹ — фраза, порожденная единым волевым порывом, — на протяжении predetermined гармонией музыкального «пространства» должна вырасти в целостную мысль. При другом подходе к мелодии она всегда будет подбором звуков, приписанных к каждому из аккордов данной гармонической канвы. Такого рода мелодии возможны (орнаментальные мелодии); работа над ними займет свое место и в программе данного курса как подготовка к сочинению инструментальных вариаций. Но основной задачей данного раздела является сочинение самостоятельной мелодии.

2. Приводить здесь более подробно данные о качествах мелодии и предлагать какие-либо правила я считаю нецелесообразным. Задача всех упражнений данного курса — помогать творческому устремлению. Пусть учащиеся сочиняют мелодии тех типов, какие им слышатся, а руководитель отмечает качества их достижений. Не следует также забывать о том, что теория мелодии — большой и мало разработанный вопрос. Достаточную помощь руководителю для большей объективности и для большей убедительности его аргументации при оценке работ учеников могут оказывать имеющиеся в русском переводе труды: «Учение о мелодии» Э. Тоха, статья П. Миса «Значение эскизов Бетховена для изучения его стиля» (сборник «Проблемы бетховенского стиля». Музгиз, 1932), работы Б. Яворского, Курта, Асафьева и др. С интересом и пользой прочтут эти работы и те учащиеся, которых интересует теория мелодии.

Для того чтобы ученикам не приходилось к каждой из сочиняемых ими мелодий приписывать данное учителем гармоническое построение, рекомендуется выполнять эти работы на развернутом листе нотной бумаги, так, чтобы на долю различных мелодий приходилось наибольшее количество нотных строк, под которыми помещалось бы общее для всех этих мелодий гармоническое сопровождение (данное руководителем) и еще оставалось внизу три-четыре строки для сочинения мелодии в низком регистре, по преимуществу ниже басового голоса, в данном гармоническом построении.

¹ Несколько звуков, заключающих в себе известное противопоставление долгот.

«МЕЛОДИЗИРОВАНИЕ» ГОЛОСОВ ДАННЫХ ГАРМОНИЧЕСКИХ ПОСТРОЕНИЙ (УПРАЖНЕНИЕ В ФАКТУРЕ)

Превращение схематически изложенных голосов данного гармонического построения¹ в живую ткань сочинения для фортепьяно или какого-нибудь иного инструмента, либо инструментального ансамбля.

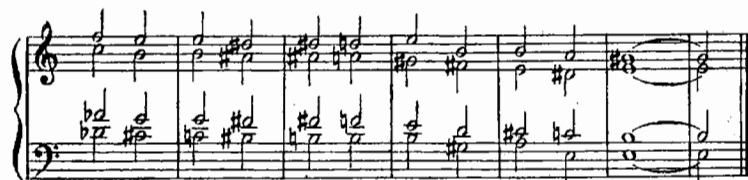
«Монотипная» фактура²

1. Проведение выдержанной фигуры (ostinato рисунка) на протяжении всего отрывка. Фигура суммирует звуки каждого из аккордов (возможные пополнения гармонии в ее распластанном виде, воспринимаемые как диссонантное обобоащение того или иного типа на симметрических местах или как гаммообразные заполнения интервальных пространств в аккорде). Проведение выдержанной фигуры (прим. 19а—22):



¹ Гармонические построения, даваемые руководителем при прохождении этого раздела, могут быть крупнее прежних.

² Не заключающая в себе противопоставлений частей в смысле ритмическом или в отношении интонационной характеристики либо представляющая сопоставление выдержанной фигуры с голосами, в фигуративном отношении элементарно изложенными.



Г. К.



В партии правой руки выдержанная фигура, приобретающая тематическую значимость (прим. 19а):



B.C.



20 Allegro. М.М. $\text{♩} = 112$ Бах. W. К. I Прелюдия C - dur.

legato п т.д.

21 Allegretto Бетховен, оп.31. Соната № 2

f *p* g)

22 Allegro ($\text{♩} = 88$) Шопен, оп.10. Этюд F - dur

f br

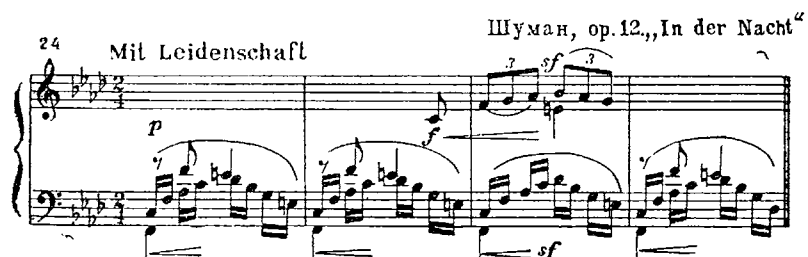
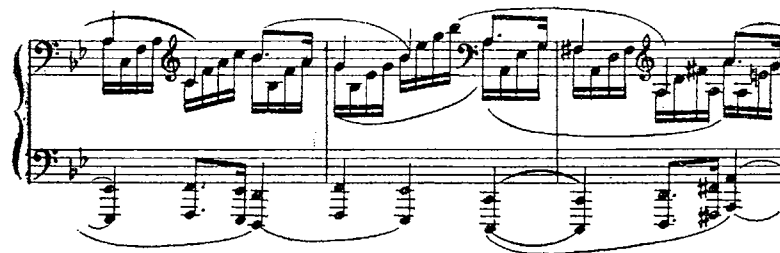


Четырехголосие гармонической схемы превращено в один фортепьянно-фигуративный («орнаментальный») голос. К концу предложения фигура вытянута в линию (прим. 19б).

Данное гармоническое построение и разнотипная фортепьянно-фактурная переработка его («мелодизирование голосов» гармонии) с присочиненными самостоятельными мелодиями (см. прим. 19в, 39а, 39б, 39в, 39г).

2. Проведение выдержанной сложной фигуры (суммирующей два аккорда или более) (прим. 23, 24, а также 19а):





3. Постепенное усложнение фигуры (см., например, романс Чайковского «Я ли в поле да не травушка была»).

4. Постепенное упрощение фигуры (вплоть до полного ее исчезновения) (прим. 19в).

5. «Разрешение» фигуры в орнаментальную каденцу — гаммообразную или мелизматическую (прим. 19б).

6. Различного типа фигурации:

а) фигурации гаммообразные (прим. 25, 26):



Più mosso Мясковский. Простые вариации для ф-п.

26

pp leggiero e cantando

б) фигурации аккордообразные (прим. 27, 28):

Agitato Скрябин, оп. 42, № 7. Этюд f-moll

27

p

Скрябин, оп. 42, № 5. Этюд cis-moll

28

f

(см. также прим. 20, 21 и 39г)

в) фигурации мелизматические (прим. 29):

Preslissimo Скрябин, оп. 42, № 3. Этюд Fis-dur

29

ppp

(см. также прим. 37, 39в).

г) фигурации комбинированного типа (прим. 30, 31, 32):

30 - Скрябин, оп. 42, № 5. Этюд cis- moll

31 - Шопен, оп. 25 Этюд a- moll

Allegro con brio ($\text{♩} = 69$)

32 - Шопен, оп. 25 Этюд a- moll

7. Придание фигуративно выраженному голосу тематических качеств (орнаментальный тематизм) (прим. 19, 396).

8. Вплетение мелодии как таковой или ее элементов в фигуративную ткань (прим. 26, 27, 28, 29, 30, 33):



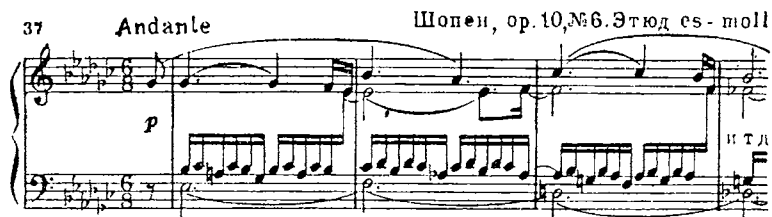
Примечание. В ряде приведенных случаев гармония, в сущности, совершенно растворяется в орнаментально-мелодизированном ее изложении. В других случаях ткань остается фактически многоголосной, хотя и с уменьшением числа голосов.

Соединение нескольких фигур

1. Сосуществование двух или нескольких фигур, различных по интонационному рисунку, по ритмическим особенностям и по степеням сложности (прим. 34, 35, 39а, б, в, г):



2. Сопоставление одной или двух фигур с нетронутыми аккордовыми элементами в остающихся голосах (род педали) (прим. 36, 37):



(см. также прим. 20).

3. Различные типы взаимовлияния и взаимоприспособления фигур (прим. 38):

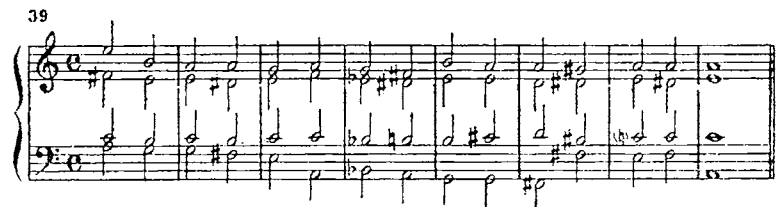


(см. также прим. 27, 28, 34, 35).

Сочинение свободных мелодий

1. Сочинение различных типов свободных мелодий на фоне проработанных уже построений.

2. Превращение в живую инструментальную ткань гармонических построений, предлагавшихся в первом разделе, с учетом наиболее удачных из приписанных учеником мелодий (прим. 39а, б, в, г):



B. C.

First system of a musical score. It consists of three staves: a single treble staff at the top, and a grand staff (treble and bass) below it. The music is in common time (C). The top staff features a melodic line with eighth and sixteenth notes. The grand staff provides harmonic support with chords and moving lines in both hands.

Second system of the musical score, continuing the composition from the first system. It maintains the same three-staff structure and musical style.

B. C.

Third system of the musical score. This system introduces a new texture with a sixteenth-note accompaniment in the bass of the grand staff. The top staff continues its melodic role, while the treble of the grand staff plays chords.

Fourth system of the musical score. The sixteenth-note accompaniment in the bass continues, providing a steady rhythmic foundation. The upper staves feature more complex melodic and harmonic material.







Методические указания и пояснения

При прохождении этого раздела особенно явственно сказываются различия в характере подготовки учащихся. Для хороших инструменталистов некоторые из этих упражнений могут оказаться интересными, но безусловно не представляющими никакой трудности. Они все же могут принести и этой категории учащихся известную пользу в смысле уточнения приемов (которыми они и так постоянно пользуются) и художественного осознания их действий. Настаивать на многочисленных упражнениях в развитии фортепьянной фактуры для пианистов нецелесообразно. Им следует больше упражняться в усвоении фигур инструментального ансамбля (трио или дуэт) или solo смычковых инструментов.

Менее опытные практики-инструменталисты, конечно, большему научатся на этих упражнениях. Зато начинающим композиторам, плохо владеющим фортепьяно, этот раздел руководства может быть очень полезен. В зависимости от степени владения учениками фортепьяно и знания литературы, руководителю придется в большей или меньшей степени останавливаться при просмотре их работ на элементарных особенностях фортепьянного письма, связанных с многооктавностью инструмента, с эффектами педализации, с особенностями регистров и их взаимодействием, с воздействием темпа исполнения и т. д. Другим придется объяснить даже такие вещи, как возможность пропуска каких-нибудь звуков гармонии в данном регистре и появления их в другом и наоборот — всяческих удвоений, роль пауз и синкоп; показать, как производится переброска части сложной фигуры в другой регистр, разрешение диссонанса в другой октаве; обосновать возможность оставления средних регистров незаполненными; обратить внимание на роль темпа и педализации и т. д. Ознакомление с соответствующей литературой от классиков до наших дней ■

анализ ее при помощи руководителя поможет здесь, впрочем, всего более.

Усвоение первых двух разделов подведет учащихся к возможности достаточно интересной вариационной обработки темы; предложение учащемуся в качестве последующей работы сочинить вариации на заданную тему или собственную тему является вполне своевременным (вариации предполагаются здесь чисто орнаментальные). С другой стороны, учащийся может уже вполне удовлетворительно обработать (со стороны фактуры) сопровождение к какой-нибудь мелодии. Достоинства самой гармонизации, гармонического формообразования еще не могут быть гарантированы (если параллельное прохождение курса гармонии еще не успело помочь начинающему композитору или если он не является уже зрелым в этом отношении благодаря опыту или имеющимся познаниям, или особенностям природных качеств).

Во всяком случае такого рода работа будет выполнена после прохождения первых двух разделов несколько лучше, чем она была бы сделана раньше. Наконец, удачно выполненные работы по II разделу, хотя они и лежат всецело в области гармонического мышления, все же прививают учащемуся интерес к соединению в едином целом нескольких живых и разнохарактерных голосов, иначе говоря, в известном смысле подводят к грани полифонии, хотя бы фактурной.

СТРУКТУРНО-НЕУСТОЙЧИВЫЕ (РАЗОМКНУТЫЕ) ПОСТРОЕНИЯ

Вступления

Сочинение разомкнутых построений вступительного характера (к данному одночастному или двухчастному построению). Вступление — как предварительное демонстрация отдельных элементов произведения (из основного или контрастирующего среднего построения) (прим. 40—42).

а) подготовка мелодических (интонационно-ритмических) элементов:



41 Не очень скоро Мусоргский. Стреко́тунья бело́бка *staccato*
 Стреко - ту - нья

бело - бок - а под ка - лит - ко - ю мо - ей, скачет пёстра я со -

42 Allegro agitato Балакирев. „Введи меня, о ночь, тайком“

Вве - ди ме - ня, о ночь, тай -

ком, введи тихонь - кова. тот дом к о. ча. ро. ва - тельной сое - дисе

б) подготовка гармонии (прим. 43—46):

43 Andantino Бородин. Спящая княжна

pp *legato*

p
Спит, спит в лесу глу-хом, спит княжна волшебным сном,

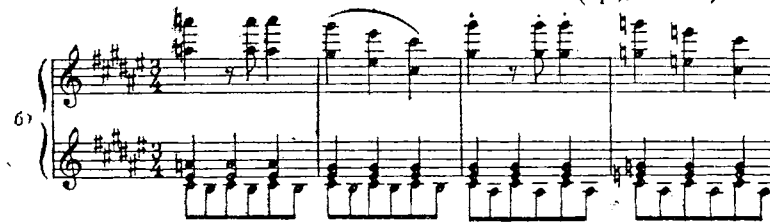
44 Allegro agitato Лист. Забытый вальс

ff *f*

Лист. Забытый вальс
(продолжение)

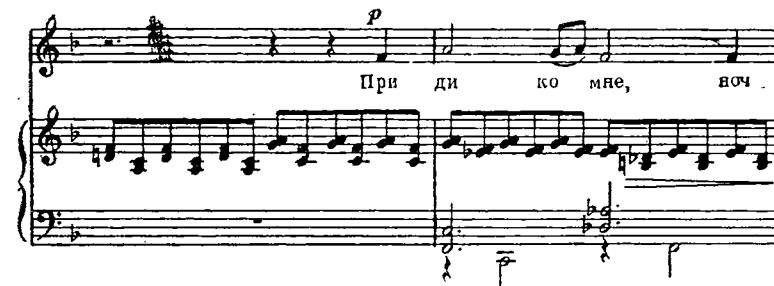
а)

Лист. Забытый вальс
(продолжение)



45 Moderato

Бородин. Морская царевна



46 *Andante lugubre*

О, если правда,
что вночи, когда по-ко-ются жи-вые,

pp (trist.)

в) подготовка ритма и фактуры (прим. 47—50):

47 *Maestoso alla breve*

Дро - -
-бит - ся, и пле-шет, и брыз-жет вол-па мне

f m.d. *a piena voce*

во - чи со - лё но - ю вла - гой,

Римский - Корсаков, op. 24, №3. Редает облаков летучая гряда.
Largo

Ре - да - ет об - ла -

ков ле - ту - ча - я гряда.

Глинка. Ночной зефир
Moderato

Ноч -

нон зефир струит эфир.

23290

50 Римский-Корсаков, op. 43 №4. То было раннею весной

Moderato ma capriccioso *piu mosso*

То бы - ло ранне-ю ве -

p

- сной, трава ед-ва всходи - ла, ру -

sempre legato

чьи текли папирусной, и зелень рощ сквози - ла.

pp

г) подготовка колорита (прим. 51):

Римский-Корсаков. Песня Варяжского гостя
51 Andante non troppo из оперы „Садко“
Pesante



тё-сы вы-но-сят волна-пор, над мо-рем сто-я.

д) подготовка лада, тонального плана (прим. 52—54):

52 Чайковский, оп. 38, №2. То было раннею вес-ной

Allegro moderato

espr.

p

mf

То бы-ло ранне-ю вес-

ной, тра-ва ед-ва вхо-ди-ла, ручьи тек-

ли, не па-рил зной, и зе-лень ро-щ скро-и-зи-ла;

53

Moderato

Чайковский, оп. 38, № 3. Средь шумного бала.

Начало

con tristezza

Средь шумно-го ба-ла, слу-

76

чай - но, в тре - во - ге мир - ской су - е - ты,

poco cresc.

53а

Чайковский, ор.38, №3. Среди шумного бала

Конец *p*

Лю - блю ли те - бя, я не зна - ю, но ка жет - ся мне то люб.

mf *riten.*

лю!

p

54

Даргомыжский Старый капрал

Темп весьма умеренный

sf

Волгу, ребята, и - ди - те! Полно, не ве - шать ру - жья

Труб - ка сомной... про - во - ди - те вот пуск по - след - ний ме - ня!

Примечание. См. также «Песню об умирающем лебеде» в опере «Пан Юевода» Р.-Корсакова.

Сочинение послесловий (кода)

а) устойчивые типы код (кода как припев к данному построению,— на основе контрастно измененных элементов данного построения или новых элементов, а также кода как замена третьей части произведения) по преимуществу при монолитном построении устойчивой части¹ (прим. 55, 56):

55

Григ. Песня Сольвейг

Andante

¹ В этом случае кода мыслима и как замкнутое построение.

cantabile

Handwritten musical notation for the first system. The treble clef staff features a melodic line with a slur over the first four measures. The bass clef staff provides harmonic support. A dynamic marking 'uz. g.' is present in the second measure of the bass staff.

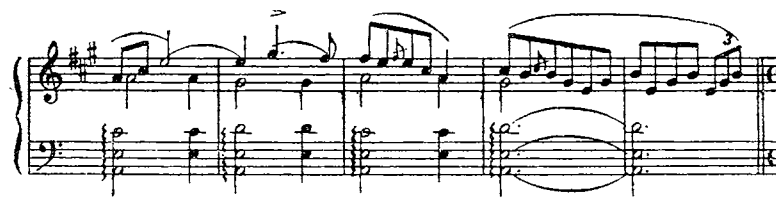
Handwritten musical notation for the second system. The treble clef staff continues the melodic line. The bass clef staff has a 'cresc.' marking in the second measure and a 'p' marking in the fifth measure.

a tempo

Handwritten musical notation for the third system. The treble clef staff has a slur over the first four measures. The bass clef staff has a 'poco rit.' marking in the third measure and a 'cresc.' marking in the fourth measure.

Handwritten musical notation for the fourth system. The treble clef staff has a slur over the first four measures. The bass clef staff has a 'p' marking in the second measure and a 'pp' marking in the fourth measure.

Handwritten musical notation for the fifth system. The treble clef staff has a slur over the first four measures. The bass clef staff has a 'p' marking in the second measure and a 'pp' marking in the fourth measure.



Andante



56

Allegro ma non troppo

Шопен. Желание



А не для ле - са, а не для реч - ки,

senza tempo a tempo cresc.

для те-бя я б си-я-ла под тво-им о-кон - цем, на твоём кры-

f cresc.

p

- леч - ке, а не для ле - са, а не для реч-ки.

p *mf*

tr

tr

и т.д.

б) кода как ускоренный пересказ содержания пьесы
(прим. 57):

57 Moderato
(1-я тема) Метнер, оп.11. Соната C-dur

и т.д.

(2-я тема)

и т.д.

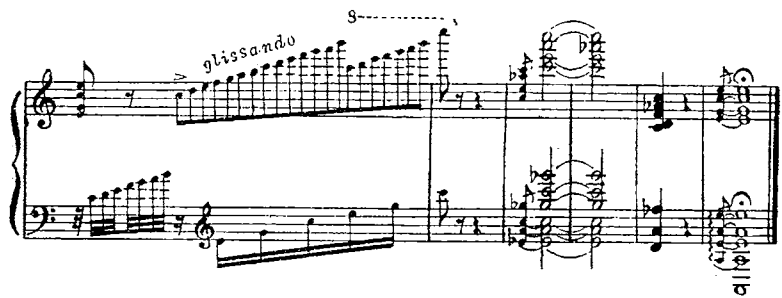
(новые тематические элементы из разработки)

и т.д.

Начало Коды

и т.д.

Конец Коды



в) кода как аналог к вступлению или как расширенная или варьированная каденция (прим. 58):

Чайковский, op.38 №1. Серенада Дон-Жуана

58 Allegro non tanto

Гас - нут даль - ней

Аль - пу - ха - ры зо - ло - ти - сты - е и кра -

-я; на при-зв-ный

звон ги-та-ры выйди ми-ла-я мо-

-я!

p *mf* *f*

Примечание. Кода романса повторяет вступление с расширением каденции.

(см. также прим. 53, 55, 56):

г) кода, утверждающая тематическое содержание (прим. 59):

Allegretto Шопен. Прелюдия As-dur

59

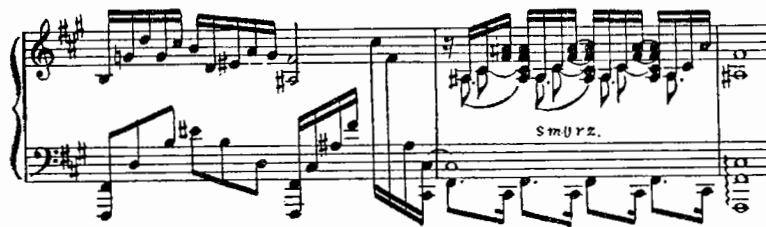
f



д) кода на органном пункте (прим. 60):



Скрябин, оп.8, №2. Этюд fis-moll



е) Кода как гаммообразно подчеркнутая характеристика ладотональности, иногда хроматически обогащенной или деформированной (см. ноктюрны Шопена op. 27 cis-moll и Des-dur).

Сочинение различного типа скреплений и переходов между частями

а) скрепления с тематическим содержанием предыдущей части (прим. 61):

Бетховен, op. 53. Соната C. dur

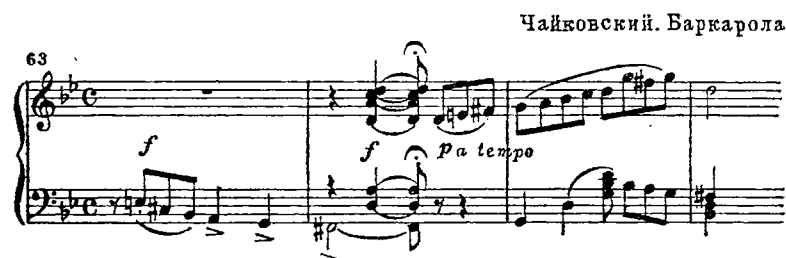
61

и т.д.

б) скрепления с тематическим содержанием последующей части (как бы «предьменного» характера) (прим. 62):



в) скрепления с тематическим содержанием предыдущей части и с новыми элементами либо только с новыми элементами (прим. 63):



г) скрепления-секвенции (см. прим. 61);

д) скрепления, носящие характер цезуры (прим. 64):



Вступление рассматривается как форма структурно неустойчивая. Работая над различными типами вступлений, учащийся должен добиваться того, чтобы вступительное построение действительно носило структурно-неустойчивый, вво-

дящий характер. Для достижения этой цели (в частности, для того, чтобы оно не могло быть спутано с подлинным началом) оно оформляется по преимуществу как построение разомкнутое и обязательно как структурно-противопоставляемое обычно устойчивому и сомкнутому построению подлинного начала. Вступление может начинаться с отдаленной тональности,—смелость и убедительность дальнейших сопоставлений, а также умелое подведение заключительного неустоя, настоятельно стремящегося к подлинному началу произведения, решают вопрос о качестве вступления в смысле его гармонического плана. Пользование элементами предстоящего произведения определяет вступительная часть, как вводящая именно в это произведение.

Код а. Происходя из заключительной каденции, кода, в противоположность вступлению, носит замыкающий характер, хотя и раздвигает рамки произведения. Так же, как при сочинении вступлений, при сочинении код заботой учащегося является:

1. Чтобы кода в своем воздействии не дублировала впечатления от основного музыкального построения, находившегося перед кодой,— иначе говоря, чтобы она ясно ощущалась, как послесловие. Здесь также желательно различие в типе структурного развития.

2. Для того чтобы кода не производила впечатления излишнего придатка, она, будучи связана с основным содержанием произведения, должна непременно вносить новые черты в освещение основных элементов.

Кода должна быть дополнительным звеном в той системе раскрытия (осознания) эмоционально-идейного замысла, которую представляет собой любое музыкальное произведение. Иначе говоря, кода того или иного типа должна вносить в каком-нибудь смысле новое освещение материала пьесы.

Не перечисляя здесь всех возможных особенностей, присущих коде, отметим как особенно типические случаи:

1. Устремление к субдоминантовым гармониям, одновременно обогащающим содержание новыми красками (особенно, если тематический материал ранее был иначе освещен) и усиливающим заключение в основной тональности.

2. Педальный характер гармонизации.

3. Быстрые модуляционные смены (нередко по интервалам, делящим октаву на равные части) и стреттное изложение тем.

Упражнения, относящиеся к этому разделу (кода), предусматривают различные типы код: а) по их смыслу в отношении к целому произведению; б) по их роли в отношении общего замысла со стороны динамической.

4. Для упражнений в сочинении вступлений и код могут служить фортепьянные произведения в мелких формах Шумана, Грига и т. п., а также любые романсы, поскольку они

не характеризуются наличием в них ярко проработанного вступления и коды. В частности, сочинения Грига часто не имеют вступлений, нередко — и код. Притом сочинения этого композитора близки нашей молодежи, как опирающиеся на фольклор, яркие по элементам и в значительной степени объективные и простые. Многие романсы русских композиторов (в частности, романсы Чайковского, а также Римского-Корсакова и «могучей кучки» вообще) могут дать образцы вступлений и код (для анализа). Изучение вступлений и код крупных форм фортепьянных и симфонических произведений, представляющих собой соответственно крупные построения, в сущности не входит в план данного руководства, все же для пользы учащихся и для уяснения сущности вступительных частей и послесловий показ и рассмотрение нескольких примеров таковых в крупных сочинениях совершенно уместны. Очень целесообразно ознакомление с соответствующими частями в литературных произведениях (поэзия и проза), в речах ораторов и т. п.

Упражнения в сочинении различного типа скреплений и переходов между частями

Переход или скрепление рассматривается здесь не как модуляционный прием в смысле, придаваемом учением о гармонии, а как «модуляционный прием» в смысле формы (нередко сопровождаемый и модуляцией в гармонии и мелодии).

Скрепление не есть нечто обязательное при сопоставлении различных частей музыкального целого. В литературных и музыкальных произведениях бывают нередко случаи непосредственного сопоставления частей как однотипных, так и контрастирующих по характеру, без нарушения целостности произведения и его ясности. Есть случаи, когда для установления связи в литературном произведении достаточно двух-трех слов: «а там» или «в это самое время», или одного союза «а» или «но» и т. п. В музыке часто достаточно бывает модулирующего аккорда. Но здесь идет речь о несколько более развитых построениях. Можно было бы даже утверждать, что чем крупнее мастерство формообразования у композитора, тем менее он нуждается в скрепляющих звеньях. В известной степени наличие или отсутствие скреплений представляют и стиль эпохи.

Но, несомненно, бывают случаи, когда скрепления оказываются практически необходимыми по целому ряду причин¹, и, следовательно, умение ими пользоваться должно входить в состав композиторского мастерства. (Практически целесооб-

¹ См. также методические и теоретические пояснения в VII разделе и самые упражнения.

разные упражнения в скреплениях проходить позже, когда у учащегося появляется больше поводов для применения переходов.)

Методические и теоретические пояснения

Музыкальные построения, воплощаемые учащимися в различных упражнениях «Начального курса», характеризуются здесь в смысле их относительной самостоятельности и законченности, как: а) структурно-устойчивые или сомкнутые и б) структурно-неустойчивые или разомкнутые; в смысле их роли в динамическом плане целого, как: а) статизированные (не «статичные») или б) динамизированные.

Структурно-устойчивые или сомкнутые построения одновременно являются статизированными; неустойчивые или разомкнутые — динамизированными.

Сомкнутые построения получают еще наименование: а) двухустойных, если они состоят из двух полупостроений с противопоставленными кадансами¹, и б) одноустойных или монолитных, если в них отсутствует подобное разделение.

Мелким формообразовательным единицам (как каденции и секвенции в связи с особенностями их формообразовательного воздействия) присвоены наименования: а) статизаторов и б) динамизаторов музыкального формообразования.

Термин «сомкнутые» принят здесь как более емкий по сравнению с встречающимся в литературе термином «замкнутые», давая возможность одним словом определить и те формообразования, которые в качестве замкнутых (т. е. законченных в себе) являются одновременно монолитными² (один из типичных случаев в строении первой части трехчастной формы), так и неразрывно связанные в целостные образования вопросо-ответные (двухустойные) построения.

Сомкнутые формообразования являются, в сущности, уже законченными произведениями, во всяком случае, как бы имеют право на самостоятельное существование. Если они входят в состав большего целого, и, следовательно, между ними и другими частями целого устанавливается некая связь, то в этой связи другие, разомкнутые, части (или даже сомкнутые, но примененные в качестве контрастирующего элемента, — например, средней части трехчастной формы) обнаруживают под-

¹ «Вопросо-ответные» построения.

² Применительно к этим образованиям термин «замкнутые» является, собственно, более определительным.

чинение основному сомкнутому построению. Таковы вступления, коды, средние части в песенных построениях (как развивающие материал основного построения, так и контрастно с ним сопоставленные); таковы, разумеется, всевозможные скрепления и переходы между частями.

Средняя часть, развивающая тематическое содержание основного построения, есть типическое разомкнутое, относительно крупное формообразование, «зависимое» и в отношении к предыдущему, и в отношении к последующему. Скрепления — тоже разомкнутые мелкие формообразования, всесторонне зависимые. Вступления — разомкнутые формообразования, зависимые от последующего; коды — от предыдущего. Вследствие этой зависимости даже замыкающий характер код, как послесловий к произведению, не делает их все же сомкнутыми или замкнутыми формообразованиями.

Устанавливая в этом руководстве такие термины, как «сомкнутое» и «разомкнутое» и т. п.¹, приходится сразу же оговориться об относительности в их понимании.

Например: если какое-либо вступление или так называемая «средняя часть», определяемые здесь как построения по преимуществу разомкнутого типа, в выполнении учащегося окажутся несвязными, несобранными, лишенными центростремительной силы, — то в них просто будут отсутствовать необходимые для всякого художественного произведения качества. Сочиненные построения будут «разомкнутыми», но не в этом смысле, какой придан здесь этому термину.

И обратно: превосходно выполненные этого же типа работы будут, несомненно, производить впечатление центростремительности, собранности и их можно будет определить как «сомкнутые», но опять-таки не в том смысле, в каком применяется здесь этот термин.

В то же время нормальное вопросо-ответное сопоставление, которое рассматривается (вместе с «монолитным») собственно как единственный случай сомкнутого построения, может быть выполнено настолько вяло и неубедительно, что оно покажется на слух опять-таки «разомкнутым». Однако все это не сможет дискредитировать термин «сомкнутое построение», как достаточно характеризующий этот случай формообразования. Целостный и ясный образ, еще не развитый в деталях, дается здесь в завершенной вопросо-ответной форме, представляющей собой целостное объединение двух полупостроений.

Как простейший вид сомкнутого построения (двух- или трехчастной формы) здесь и рассматривается вопросо-ответное сопоставление. Более сложным является сомкнутое монолитное построение, характеризующееся отсутствием симметрического ответного полупостроения.

¹ Содержание этих понятий уже разъяснено выше.

Основное содержание здесь излагается на протяжении единого целостного построения, завершающегося каденцией. Разновидностью монолитного построения является случай, когда каденция, завершающая построение, приносит с собой повторение начальной темы хотя бы в отрывке, и построение в целом приобретает видимость трехчастности.

Во всех разделах начального курса композиции¹ — работает ли учащийся над мелодией в отдельном голосе или над «фактурной» обработкой данного ему гармонического построения, или над сочинением органических частей целостной композиции (где ему принадлежат хотя бы частицы и мелодии, и гармонии, и фактуры) — он столкнется с теми же представлениями о процессе формообразования, с теми же терминами.

Каждая органическая часть целостной музыкальной формы (построение или полупостроение одного или другого типа) есть то «пространство», на протяжении которого разворачивается и уясняется в своем эмоционально-смысловом значении музыкальный образ. Каждое сопоставление гармоний или мелодических попевок есть шаг на пути к раскрытию образа. В этом смысле нет принципиального различия между каденцией как смысловым сопоставлением двух или трех гармоний и подобными же образованиями в начале или середине построения. Однако полное осмысление образа или органической его части дается каденцией.

Музыкальное построение представляет собой как бы цепь мелких кадансообразных оборотов, объединенных общим устремлением к заключительной каденции. Степень смысловой действенности каждого из этих оборотов (сопоставлений) находится в зависимости от того, сопоставляются ли аккорды одной группы (колористическое обогащение образа), и от того, к какого типа каденции и в какую тональность все это построение устремляется. Без каденции смысловое значение образа неясно и построение не определяется еще как органическая часть целостной формы. С другой стороны, сама по себе каденция, несмотря на свою определяющую роль, будучи оторванной от предшествующего построения, также не может рассматриваться как организованная часть целостной формы. Каденция, таким образом, наряду с кадансообразными оборотами, составляющими все построение, является лишь особым действенным элементом в построении формы.

Отдельно взятое звено секвенции представляет собой кадансообразный оборот того или другого типа, ничем не отличающийся от других, составляющих целостное построение.

Собственно секвенция (тональная или модулирующая), т. е. цепь из нескольких однородных звеньев, как механическое

¹ Это касается и дальнейших работ учащегося, выходящих за пределы данного курса

соединение принципиально еще не является органической частью целостной формы, хотя фактически секвенция нередко может совпадать с органической частью музыкального целого.

Многokrатно повторенный кадансообразный оборот нередко приобретает силу, благодаря которой отпадает необходимость в осмысливающей построение заключительной каденции.

Смысловое значение секвентных построений в раскрытии музыкального образа заключается в усилении той же характеристики как бы путем перечисления однородных «определений», все более действенных в каком-либо направлении.

Особенно часто встречаются секвенции как часть построения или полупостроения.

Роль секвенции в музыкальном формообразовании и в раскрытии образа была различной в различные эпохи. Переоценка секвенций как формообразующего элемента и как средства выражения, равно как и недооценка их—одинаково неправильны.

Секвенции, как и каденции, рассматриваются здесь как элементы в образовании музыкальной формы.

По отношению к тем типам, на которые здесь подразделяются существующие музыкальные построения, т. е. на сомкнутые и разомкнутые,— каденции и секвенции имеют следующее значение:

1. Каденция в равной мере может заключать и сомкнутые, и разомкнутые построения, но основное назначение ее — замыкание формы (статизирующее).

2. Секвенция в равной мере может обслуживать и сомкнутые и разомкнутые формы, но значение ее — размыкание формы (динамизирующее, кинетизирующее).

Работы над многоголосным формообразованием, которым посвящена вторая часть руководства, начинаются сочинениями вступлений и код к небольшим пьесам. На первый взгляд кажется, что следовало бы начать работы с упражнений в более мелких формообразовательных единицах, с таких, уже неоднократно характеризованных здесь, элементов формообразования, как каденции и секвенции (статизирующие и динамизирующие элементы формообразования). Но и каденции и секвенции в мелодии учащийся уже сочинял. С такими же в гармонии он многократно сталкивался в гармонических построениях, предлагавшихся руководителем для присочинения мелодий или фактурной обработки. Как я на это уже указывал, разнообразие гармонических построений в материале, предлагаемом руководителем, имеет огромное значение. Обогащая опыт учащегося в работе над мелодией или фактурой, это разнообразие гармонических форм помогает учащемуся незаметно усвоить на слух эти формы (если он еще не изучал гармонии) или укрепить их в своем музыкаль-

ном сознании. Если руководитель видит известную готовность или какую-то степень подготовленности к усвоению сведений музыкально-теоретического, исторического и терминологического характера, то очень целесообразными являлись бы сопутные указания на теоретические и эмоционально-смысловые особенности полных, половинных, автентических и плагальных, прерванных кадансов; на кадансы, происходящие из фригийского или дорийского лада; на субдоминантовую окраску мажорных кадансов с повышенной IV ступенью (лидийского происхождения); на доминантовую окраску мажорных кадансов с пониженной секстой (происхождение от мажорной доминанты в миноре) и т. п.

Исходя из стремления не нарушать основной практический композиционный метод занятий, следует и эти подготовительные работы к многоголосному формообразованию вводить в состав практических заданий, не превращая их в «тренировочный» материал, нейтральный в тематическом смысле. Применительно к каденциям, ради этого стоит даже (переставив порядок заданий) начинать с простейших случаев в сочинении взаимопротивопоставленных предложений, например с присочинения противопоставленного каданса любого типа к данному вопросительному или утвердительному положению и составлению, таким образом, целостного периода. Впрочем, упражнением во всевозможных кадансообразных оборотах может служить и сочинение основных звеньев секвенции на основе данного или самостоятельно сочиненного тематического материала. В работе же над вступлениями, равно как в кодах и в скреплениях, секвенции вполне могут найти себе место. Слуховым образом учащийся уже должен быть подготовлен к различным структурным типам секвенции гармоническим материалом упражнений по первым двум разделам.

Так называемая каденция — наиболее действенный статизирующий элемент. Однако, как уже сказано, сопоставление V с I или IV с I служит ведь не только целям образования каденций. Эти же сопоставления попадают поминутно на протяжении произведения (особенно у классиков) или органической его части и не производят впечатления остановки или прерыва в развитии мысли, иначе говоря, не играют статизирующей роли.

Даже наиболее ярко каденционно выраженное сопоставление I—IV—V—I может прозвучать как отличная начальная фраза произведения, если за ним последует тот или иной убедительный тип его развития. Мы в этом случае забудем даже, что обычная роль этого сопоставления — образование каденции.

Что уж говорить о других аккордовых сопоставлениях, встречающихся в огромном большинстве произведений после-

классического периода — вплоть до наших дней. Любое сопоставление доминант (V, III, VII) или субдоминант (II, IV, VI) в любой последовательности с тоникой (I, VI) или субдоминант с доминантами, со всякими деформациями в этих аккордах и их сопоставлениях, годится в качестве каденции, и те же сопоставления наполняют ткань всего произведения.

Очевидно, дело не в самих сопоставлениях. Каждое из них может в такой же мере служить целям развития мысли, ее продвижению, как и целям заключительного свертывания и остановки движения. Не они сами по себе существенны, а та роль, которую они играют в одном или другом случае. Важно, что существует роль статизатора в музыкальном формообразовании. В зависимости от эмоционально-смысловых потребностей в разные моменты произведения и от эмоционально-смысловых потребностей в различные периоды музыкальной истории и у различных авторов эта роль варьировалась и выполнялась различными соответствующими гармоническими средствами.

Некоторым авторам казалось, что их музыкальная речь, полная патетики и представляющая бесконечное и непрерывное развертывание основной идеи, как бы отменяет существование каденций, переходит через них как некий пережиток иного способа музыкального мышления (Вагнер).

Но мы сейчас не можем согласиться с их утверждениями. Мы ясно ощущаем и в их произведениях каденции, но иначе выполненные, чем у их предшественников, — в зависимости от иного характера музыкальной речи. Здесь соподчиняется целый ряд побочных предложений, и ранее, чем мы почувствуем полное окончание музыкального построения, как бы увенчанное «точкой», мы слышим целый ряд «запятых»; мы слышим и «двоеточия», и самые точки заменяются нередко «восклицательными и вопросительными» знаками. Композитор был горд тем, что преодолел каденции, между тем нам ярко передаются все эти градации прерывов и остановок. Значит, статизаторы действуют. Значит, каденции в том или ином виде существуют.

Что же делает одни и те же сопоставления в определенных случаях каденцирующими (статизирующими), в других нейтральными в отношении развития композиторского зачатка или даже определенно динамизирующими?

Это и есть основной вопрос.

Повторяем: разнотипные аккордовые сопоставления безусловно соответствуют различным моментам структурно-эмоционального процесса, различным типам становления музыкальной формы, но сами по себе не предопределяют, есть ли это становление в начале или внутри развертывающейся мысли или же это становление статизирующего характера.

Значит, статизирующая сущность заключается не в специфике сопоставлений. Они лишь более или менее удачно обслуживают запросы музыкально-логической, музыкально-эмоциональной и музыкально-волевой необходимости. В некоторых сходных случаях (как это известно каждому музыканту) они в какой-то степени могут быть подменены (и подменяются) одни другими, в каком-то отношении сходными.

Для того чтобы ответить на этот вопрос, нужно его сначала уточнить: какие требования ставим мы каденций?

1. В отношении к идейно-эмоциональному зачатку, который разворачивается в данной части произведения, каденция его осмысливает, уподобляясь в этом отношении к а з у е м о у в логически речевых построениях¹.

(Есть языки — латинский и немецкий, — в которых, подобно «музыкальному языку», сколько-нибудь развернутое речевое построение требует пребывания осмыслителя-сказуемого в конце предложения.)

2. В отношении к дальнейшему развитию идейно-эмоционального зачатка (если каденция заключает собой начальное или промежуточное построение в произведении) каденция устанавливает оценочную связь с последующим: не является ли последующее ответом на некий поставленный ранее риторический вопрос? Иначе говоря, ожидается ли в последующем дополнительная характеристика, даются ли новые данные для осмысления «темы» и как они даются — в непосредственной ли связи с субъектом речи предыдущего построения либо отталкиваются от новых тематических моментов? Не является ли прерыв лишь призывом к сосредоточению внимания для восприятия в дальнейшем еще более убедительного осмысливающего заключения или для восприятия целого ряда выводов и т. д.?

Возникновение и различение всех этих смысловых типов каденций, окончательных или предварительных, немислимо вне связи с тем, что им предшествовало, равно как и с тем, что предстоит в дальнейшем. Вывод окончательный или предварительный может быть убедителен только при убедительных слагаемых или предпосылках. Убедительность каденции, таким образом, и ее статизирующая сила находятся в прямой зависимости от ее подготовки всем предыдущим. В то же самое время она налагает известные требования к характеру дальнейшего разворачивания мысли; а характер дальнейшего разворачивания мысли и характер дальнейших каденций может влиять на данную каденцию, устанавливая ее относительную значимость и ценность.

¹ Осмысление в речевом построении через сказуемое является определением, оценкой действия или состояния субъекта речи.

Способность каденционных аккордовых сопоставлений служить целям статизирования безусловно связана с тем, что эти сопоставления характеризуются выплесками накапливающейся и освобождающейся энергии, а в более развитых типах каденций представляют наглядную картину целого процесса: накопление энергии (подготовительная фаза), сосредоточение ее и, наконец, высвобождение.

Но все эти свойства присущи тем же сопоставлениям, не образующим каденции; в начале или в середине они лишь содействуют первоначальному показу или развитию содержания. Обладая вышеупомянутыми свойствами как необходимыми качеством, свою статизирующую и осмысливающую силу каденции черпают, очевидно, не в них.

Энергия, высвобождающаяся в каденции, есть суммированная энергия целого построения, энергия тем и всего гармонического ряда в их совместной ритмико-интонационной и эмоционально-смысловой жизни.

Процессы, совершающиеся в каденции, таким образом, являются как бы подытоживающим сжатым повторением процессов, совершающихся на протяжении целого отрезка произведения, и лишь при этом условии начинают восприниматься в качестве заключительных фаз. В этом смысле и должна быть понимаема связь каденций с предшествующим и отчасти с последующим содержанием произведения.

Всего сказанного, однако, недостаточно, чтобы уяснить себе причины возникновения в известных случаях статизирующих качеств в совершенно обычных аккордовых сопоставлениях.

Каденция в смысле содержания, как уже показано, есть некий окончательный или предварительный вывод из предпосылок, заключающихся в данном произведении или его органической части, но каденция как форма есть окончание, конец произведения или отрезка.

И это окончание в подлинно художественном произведении не может попасть на «случайный» момент времени или, в терминах пространственных, не может случиться на первом попавшемся месте.

Не лишено возможности, что метрическая ткань в каждом формальном отрезке, состоящая из сопоставляемых ударных и неударных долей и ударных и неударных «метрических пар», обладает своего рода точками, предрасполагающими к каденционным остановкам. Подобное явление мы имеем, например, в образовании узлов у любой звуковой волны. Таковы точки звучания обертонов, в практическом применении определенные места флажолетов у струнных инструментов. Мы знаем в то же время, что при тех или иных обстоятельствах одни обертоны заглушаются, а другие ярко проступают. Мы знаем, что сила натяжения струны влияет на образование или необ-

разование узлов, однако в предустановленных, хотя иногда и неожиданных, точках, что процессы, совершающиеся в пучностях — местах наибольших перемещений волн, — влияют на образование узлов, являющихся своего рода «водоразделами».

Совершенно подобным же образом во временном процессе формообразования каденции, являясь своего рода «узлами», как форма попадают на определенные точки отрезка; однако тематическая (ритмико-интонационная) энергия одного или нескольких голосов, проявляясь в музыкально-временных «пучностях», может влиять на образование каденционных узлов, производя в них сдвиги.

Лишь сделав все эти оговорки, мы можем говорить о каденциях как о статизирующих элементах формы, признавая, таким образом, известную относительность (и все же правильность) определения каденций как статизирующего элемента. Также относительным и в конце концов правильным мы должны признать определение секвенций как динамизирующего элемента.

Структурные типы каденций

1. Простые каденции (вне зависимости от их «распространенности», т. е. числа аккордов):

а) каденции закругленные, тем или иным способом замыкающие ладовое построение (наиболее обычный случай);

б) каденции вторгающиеся («остроугольные») — энергия, накопленная в данном формальном отрезке, находит свой выход в начале последующего построения (прим. 65, 66):





Бетховен, op.13. Соната №3
Allegro mollo e con
brio



в) разновидность того же случая: каденция, подготовленная в определенной тональности, завершается в новом формальном отрезке неожиданным появлением новой тональности (с интонационной точки зрения — разновидность прерванной каденции) (см. прим. 66).

2. Сложные каденции:

а) каденция состоит из двух или нескольких соподчиненных каденций (прим. 67):

Лист. Этюд Des - dur



б) каденция перерастает в органнй пункт одного или другого типа в подготовленной или новой тональности.

О секвенциях

Предварительные замечания

Как это явствует из ранее сказанного, отдельное звено в секвенциях по своему аккордовому составу не представляет ни-

каких существенных отличий от каденции, если учитывать все мыслимые случаи каденций: половинные, автентические, полуплагальные, прерванные, усеченные, со всеми возможными их деформациями.

Если считать, что кадансообразные сопоставления, примененные вне специфически кадансовых моментов построения и без соответствующей тематико-энергетической подготовки, представляют собой лишь рядовые ячейки музыкальной ткани, то в еще большей степени сходны с каденциями отдельные звенья секвенции. Определительность сопоставлений внутри каждого звена или определительность в местах спайки между звеньями секвенций (или вместе то и другое) роднит секвенции с каденциями. Неярко в этих сопоставлениях понижает качество секвентных построений (функционально-ладовых или колористических).

Надежды на одно лишь убеждающее воздействие повторов оправдываются в недостаточной степени. Секвенции представляют собой либо переносные устои (динамизируя в этом случае образования, которые сами по себе могли бы служить целям статизации), либо переносные неустои, образующие в этом случае известную степень каденционной убедительности и, тем не менее, служа основным образом для замыкания, а не для замыкания формальных построений.

Относительность динамизирующей роли секвенции объясняется не только вышеприведенными соображениями, исходящими из анализа интонационной природы секвенции. Понятие «секвенция» определяется двумя моментами: систематическим переносом в другую интонационную сферу определенного отрывка и, следовательно, одновременно его повторением в этой новой сфере. Каждый из этих моментов придает секвентным построениям качества, безусловно динамизирующие целое, но и каждый в свою очередь ставит грань этой динамизации. Постоянное и смелое расширение интонационной сферы, иногда включающее ценные неожиданности, сопровождаясь эмоционально-смысловым и колористическим обогащением образа, периодические толчки, как бы взрывающие нормальное разворачивание ткани с ритмической стороны,— все эти явления, противоположные статизированию,— несомненные явления динамизации. Повторы (даже без интонационных переносов) сами по себе представляют действенное выразительное средство, представляя аналогию автоматизированным движениям. Однако повторы при множественном применении (на месте ли, или с интонационными переносами) утрачивают способность воздействовать, как аналог движению, именно вследствие передаваемого ими ощущения автоматизированного движения. Всякий автоматизм и в моторной, и в зрительной, и в слуховой области, наталкиваясь на порог ощущения, вызывает впечатление слияния. Таким образом, повто-

ры в конечном счете ставят грань динамизирующему воздействию секвенций. Подлинные повторы (на месте) нередко служат в музыкальном искусстве средством завораживать слушателя, сосредоточивая, останавливая его внимание (например, Григ «Смерть Азы»; много примеров можно также найти у Вагнера и Римского-Корсакова).

Систематичность переносов в секвенциях, введение динамизирующих ткань неожиданностей в определенное русло повторов, несомненно, уменьшает динамическую силу секвентных построений. И упомянутые толчки, систематически взрывая ритмическое целое, как бы узаконивают расчлененность целого на отдельные, равные друг другу звенья или собранность его из таковых и к ощущению движения присоединяют ощущение распада.

Наиболее двигательный тип секвенций — секвенции вторгающиеся, как дающие наибольшее ощущение срастания, и секвенции имитационные (сходящиеся и расходящиеся ходы), где перенос темы по разным голосам парализует ощущение автоматизма в каждом из них и в жизни целого. В противовес этому наиболее статизирующий тип секвенций — это секвенция округленная, замыкающая построение.

Относительность динамизирующей силы имитаций является из того, что в имитациях, представляющих яркое средство динамизации полифонического целого, очень существенно вступление голосов в разнообразные ритмо-метрические моменты. В противоположном случае и имитации дают ощущение автоматизма движения.

Есть типы имитаций, которые не служат для раздвижения формы, а остаются в пределах данного построения, лишь подчеркивая тематическое содержание в другом голосе. Иногда появляется только часть фигуры, придавая орнаментирующий характер изложению, — одновременно служа как бы для заполнения построения (очень часто встречается у Чайковского).

Не выходя за пределы гомофонического стиля, имитации можно подразделить на:

1. Имитации, которые служат для раздвижения формы:

а) появляются после проведения фигуры в первом голосе, целиком имитируя фигуру (прим. 68):



б) появляется раньше конца фигуры в первом голосе, выходя за пределы 1-го построения, имитация стретного типа) (прим. 69):

Чайковский, оп. 40. №8. Вальс As-dur



2. Имитации, которые не выходят за пределы построения, следовательно, не раздвигают формы:
 а) имитации, которые лишь готовят тематическое содержание, орнаментируя его (прим. 70):

Чайковский, оп. 19. №4. Ноктюрн



б) внутри замкнутого построения имитации служат для поддержания движения, следовательно не раздвигают формы (прим. 71, 72).

Чайковский, оп. 5. Романс f-moll для ф-п.
 rit.





Сделав все оговорки, нужно все же признать за секвентными построениями качества динамизирующих элементов формы¹. Однако они легко утрачивают эти качества при пользовании ими как нормой или исключительным приемом музыкального развертывания (подобно тому как каденции вне присущих им мест и способов применения утрачивают свою статизирующую силу).

Из элементов, динамизирующих музыкальную ткань, секвенции, разумеется, являются легчайшими для овладения.

Структурные типы секвенций

1. Простые секвенции:

а) секвенции с округленными звеньями (замкнутыми). Каждое звено — законченное тонально-ладовое или модуляционно-расширенное и, все же, ладово-целостное и законченное небольшое построение. Первое появление следующего звена является слуховой неожиданностью (прим. 73):



¹ Быть может, позволительно — по аналогии — определять секвенции, помещенные на соответствующих местах формальных построений (в местах «пучностей»), как наиболее действенные, особенно при сопоставлении с другими элементами развертывания произведения.

б) секвенции с «вторгающимися» звеньями (остроугольными). Начало последующего звена — естественное продолжение предыдущего (прим. 74):



в) вариант того же случая: вторгающееся звено секвенции с ярко выраженным ладовым неустоем в конце.

2. Сложные секвенции:

а) каждое звено секвенции само по себе состоит из двух или нескольких звеньев. Этот тип секвенций легко может быть развит из простых секвенций с вторгающимися звеньями (прим. 75, 76, 77):

Росо più mosso Чайковский „Ни слова, о друг мой“
росо а росо cresc.

И толь - ко склонив - шись,

Росо а росо cresc.

чита - ют, как я, в твоём серд - це ус-та-лом

Шопен, оп.50.№3. Мазурка cis-moll

76 *p* *cresc.* *sf p* *cresc.* *f*

77 M.S. Прокофьев, op.12. Каприччио

Pscherzando

cresc.

б) секвенции с перестановкой голосов (сходящиеся и расходящиеся ходы)¹ (прим. 78—87):

78 Расходящийся ход Г. М.

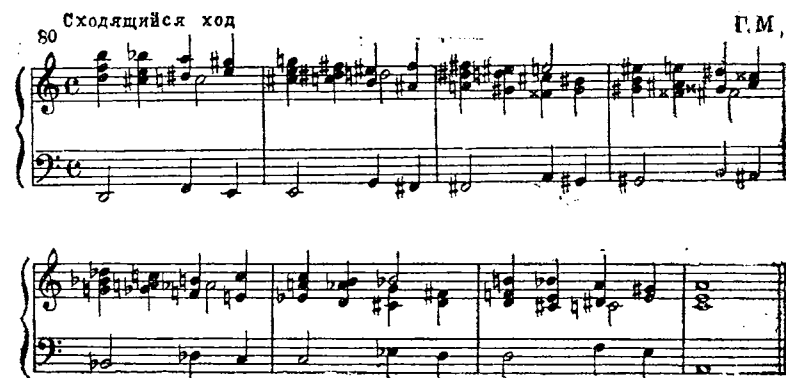
¹ См. также у Римского-Корсакова: «Псковитянка» — увертюра — ход к появлению второй темы; «Садко» — начало 2-й картины и др.

79 Расходящийся ход, Г. М.



и т.д.

80 Сходящийся ход Г. М.



81 Расходящийся ход Ю. Г.



82 Сходящийся ход, образуемый гармоническим повтором при Vanzo М. М.
ostinato



Секвенционный ход
83 (расходящийся) М.М.

84 Расходящийся ход М.М.

85 Сходящийся и расходящийся ходы Глазунов

п.т.д.

к.т.д.

Чайковский "Евгений Онегин". Действие I, Картина 2
86 Moderato assai

poco a poco

6

cresc.

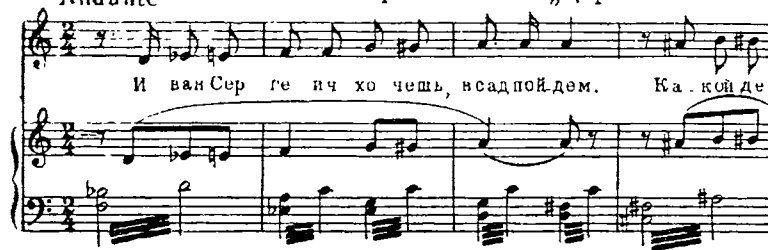
scen

12

12



87 Andante Римский-Корсаков Из оп. „Царская Невеста“



Примечание. Расходящиеся и сходящиеся ходы. Термин этот, кажется, впервые введен как раздел в книге педагогического назначения Н. А. Римским-Корсаковым в его учебнике оркестровки. Сходящиеся и расходящиеся ходы не обязательно связаны с секвенциями имитационного характера (с переставленными голосами). Их образование возможно и без такой точной формообразовательной единицы, как систематически повторяющиеся сооставления аккордов.

Для их образования достаточно ярко выраженных тенденций у крайних голосов ткани к расхождению и схождению (случай первый).

При наличии же заведомой секвенции возможен простой перенос мелодии у одного из крайних голосов на октаву вверх или вниз одновременно с более или менее постепенно движущимися в обратном направлении другими голосами (случай второй).

Наибольшей стройностью и одновременно полифонической обогащенностью отличается случай третий, именно когда сходящиеся и расходящиеся голоса образуют имитационные секвенции, связанные с перестановкой голосов.

Упражнения в построении всех этих типов чрезвычайно полезны учащимся, поскольку построения этого рода являются ценным элементом во вступительных, заключительных и всяких «разработочных» частях крупных произведений, особенно симфонического склада, и обладают значительной действенной силой эмоционально-смыслового характера.

Свободное отношение к гармоническим явлениям, совершающимся в местах спайки между отдельными звеньями секвенции, объясняется: 1) отделенностью каждого из звеньев от последующего. Каждое из них представляет как бы фразу, законченную в себе. Ведь и при песенно-строфических построениях (как, например, в хорах) строжайшие преподаватели гармонии разрешают отступления от нормативного голосоведения и модуляционные вольности между строфами хора; 2) систематичностью в необычных сопоставлениях, иначе говоря, убеждающим действием повторов, создающих инерцию в восприятии, необходимую для усвоения необычного. Однако в тональных секвенциях мы сталкиваемся с необычайными сопоставлениями и внутри некоторых звеньев. Это объясняется отчасти теми же явлениями. Ладовая характеристика дается в тональных секвенциях полным или неполным, но целостным секвентным построением. В отдельном звене лад не обязан быть полно и типически характеризован (отделенность, ладовая объединенность звеньев). В то же время повторность соотношений в сопоставлении аккордов и голосоведении (вместе с ладовым осознанием целого) располагает к усвоению интонационных новых образований. (Сходные соображения объясняют и значительное расширение слуховой терпимости при проведении «остинатных» попевок на фоне сменяющихся гармоний или же при проведении «остинатных» гармонических сопоставлений в качестве фона для свободно развертывающейся мелодии и т. п.) В случае с тональными секвенциями мы сталкиваемся, впрочем, еще с одним явлением: аккордовые сопоставления в некоторых звеньях, трудно объяснимые с точки зрения функционального анализа мажоро-минора, легко объяснимы как функционально законные в старинных ладах, имеющих иные и необязательно единичные ладовые устои (как тоника в мажоро-миноре).

Тем или иным путем принимаемое слухом вкрапление в объединяющий мажорный или минорный лад (лад высшего порядка) явлений, присущих отдельным ладам, бесконечно и драгоценнейшим образом обогащает наше музыкальное сознание и наш музыкальный опыт.

Таким же образом интонационные неожиданности в спайках между звеньями модулирующих секвенций (учитывая и упомянутые уже воздействия отделенности звеньев и

повторов), как и в ряде других случаев, могут быть объяснены соотношением между объединяющей тональностью (тональностью высшего порядка) и отдельными тональными образованиями самых различных типов, вплоть до покоящихся на старинных диатонических ладах и до всевозможных хроматических деформаций мажоро-минора, исследованных Б. Л. Яворским и получивших у него специальные наименования.

В сущности, нет аккордовых сопоставлений, непригодных к музыке и не могущих при соблюдении каких-то условий быть прекрасными. Условия эти вскрываются в творчестве.

Теория помогает распознавать и систематизировать многообразные явления и, при условии непревращения ее в догму, мешающую увидеть вновь открываемые в творчестве учащегося закономерности, помогает создавать у учащегося целесообразные навыки.

Значительная доля внимания, уделенного каденциям и секвенциям в теоретических и методических пояснениях к упражнениям данного раздела, несколько не связана с ролью, которую эти формообразовательные приемы играют именно при сочинении вступлений и код. Они проанализированы здесь в разделе, посвященном сочинению этих относительно менее ответственных музыкальных построений, для удовлетворительного осуществления которых достаточен практический опыт, достигнутый учащимся при сочинении мелодий (I раздел) без углубленного рассмотрения основных методов развития тематического материала. Анализ некоторых существенных типов «статизаторов» и «динамизаторов» в музыкальном формировании как бы вводит в проблемы формообразования. Более же углубленное рассмотрение методов тематического развития отнесено здесь в теоретические и методические пояснения к последней части упражнений вместе с дополнительными пояснениями ко всем четырем разделам.

По существу сочинение даже мельчайших формальных образований (хотя бы и в пределах одной лишь мелодии) есть уже работа над развитием тематического материала. Однако так же, как в предыдущих разделах, где я рекомендовал руководителю не сразу обращать внимание учащегося на возможные мелодические типы, а предоставлять ему первое время всецело руководствоваться творческим устремлением, так и здесь: с моей точки зрения, работая над вступлениями и кодами, предпочтительнее не останавливать внимание учащегося на определенных приемах развития материала, ограничиваясь уже сделанными указаниями. В работе над вопросо-ответными построениями и другими, более сложными, типами построений — сомкнутыми и разомкнутыми, — необходим уже больший анализ приемов формообразования, изложенных последовательно в предлагаемых упражнениях.

СТРУКТУРНО УСТОЙЧИВЫЕ (СОМКНУТЫЕ) ПОСТРОЕНИЯ

Предварительные упражнения¹

Сочинение структурно устойчивых элементов музыкальной формы как развитие данных руководителем «эмбрионов».

1. Оформление заданного начатка в виде вопрошающего предложения, предполагающего наличие ответа.

2. Оформление заданного начатка в виде утвердительного предложения.

Структурно устойчивые (сомкнутые) построения

1. Сочинение цельного сомкнутого построения с двумя противопоставленными каденциями по данной руководителем первой или второй части (построение «вопросо-ответное») (прим. 88, 89):



¹ Предварительные упражнения этого раздела могут быть включаемы и в раздел III; могут прорабатываться даже ранее сочинения вступлений и код.



2. Сочинение монолитного сомкнутого построения с одной каденцией по данному начальному отрывку. (Разновидность монолитного построения, имеющего как бы среднюю часть (развитие), после которой повторяется материал начала).

3. Разные виды ответных построений:

а) точный ответ (простое повторение) (прим. 90):



- ном, обь - я-та Се-ви - лья и мра-ком и сном.

б) точный ответ с другой каденцией (прим. 91):

а tempo Глазунов, op. 42, № 3. Вальс.

91

p *cresc. poco*

в) ответ с изменением, наступающим ранее каденции (прим. 92, 93, 94):

92 Prestissimo Бетховен. Соната c-moll, op. 10

Prestissimo

93 Andante, più tosto Allegretto



Моцарт. Симфония g-moll

94 Menuetto



г) ответ с тем же содержанием, но в другой тональности или несколько видоизмененный (в каком-либо смысле, например иное гармоническое освещение, благодаря подстановке других аккордов или переносу мелодии на другие аккордовые элементы и т. п.) (прим. 95, 96):

Finale
95 Allegro assai Моцарт. Симфония g-moll

96 Бетховен, op.10. №3. Соната D-dur. Menuetto

д) ответ с другим тематическим содержанием (прим. 97):

97 Медленно Шуберт, op.89. „У ручья“ (Зимний путь)

О, мой ручей бурливый, как неслышим твой шум, те-

перь ты мне не вним_лешь, без - мол_вен и у - грюм!

ppp

е) ответ, являющийся развитием первой темы (в целом — монолитное построение) (прим. 98, 99, 100):

98 Allegro Бетховен, ор. 24, №5. Соната для скрипки и ф-но. I ч.

p

p

Allegro

99 Бетховен, оп.12, №1. Соната для скрипки и ф-но
Andante con moto

Andante con moto

p *sf*

100 Моцарт. Симфония g-moll I часть
Allegro molto

Allegro molto

4. Монолитное построение (прим. 101, 102, 103):

Римский - Корсаков. „Майская ночь.“ Дуэт „О не бойся.“

101 *Larghetto*



102 *Andante non troppo* Чайковский. „Франческа да Римини“



103 *a tempo*

Рахманинов, ор. 18. 2 й концерт для ф-п



5. Применение мелких динамизирующих построений в составе сомкнутых частей (участие секвенций и имитаций в музыкально-устойчивых формах)¹ (прим. 104):



(см. также прим. 76, 166 и 73).

Примечание. Предлагаемые руководителем отрывки непременно должны быть разной структуры и разными по характеру. Нужно обращать внимание учащегося на возможное неравенство в смысле числа тактов в двух частях периода, а также на те случаи, где, благодаря диссонантному заключению или особенностям модуляции и каденции, утвердительное значение ответа является лишь относительным.

6. Двухустойное построение с обратным значением частей (прим. 105):

¹ Прием, часто встречающийся у Скрябина. См. его Прелюдии, ор. 11.

105 Allegro di molto con brio

p

cresc

p

Прорабатывая все эти задания, а также сочиняя разомкнутые «средние части», учащийся упражняется в обращении с композиционным материалом, осуществляя:

а) Динамизацию материала устойчивых построений

7. Отсечение кадансовых устоев (каденция, превращаемая в материал для секвенций) (см. прим. 62, 106, 107а и 107б):

Метнер, оп. 31, №1. Импровизация

Andantino, graciale

106

p

cresc

p

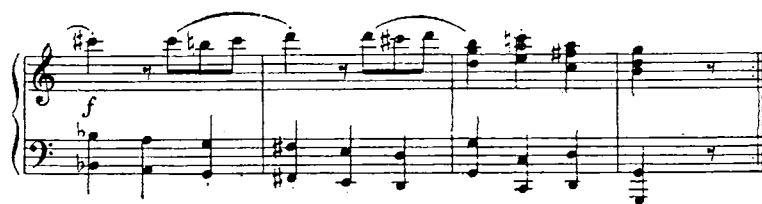
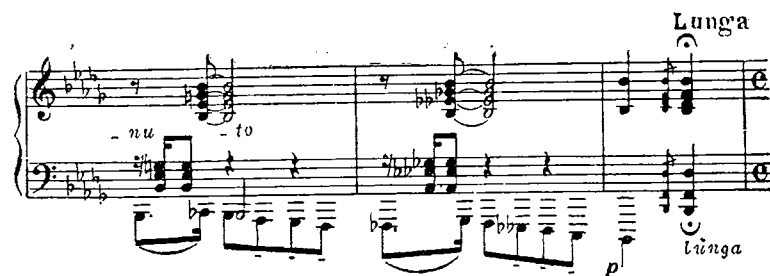
Handwritten musical score for piano, first system. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The music features a melody in the right hand and a bass line in the left hand. A dynamic marking *f* (forte) is present in the right hand. A handwritten *V* is at the top right.

Handwritten musical score for piano, second system. The key signature is three flats. The music continues with a melody in the right hand and a bass line in the left hand. A dynamic marking *crescendo* is present in the right hand. The word *cantando* is written above the right hand.

Handwritten musical score for piano, third system. The key signature is three flats. The music continues with a melody in the right hand and a bass line in the left hand. A dynamic marking *diminuendo* is present in the right hand. A dynamic marking *sf* (sforzando) is present in the right hand. The word *marcato basso* is written below the left hand.

Handwritten musical score for piano, fourth system. The key signature is three flats. The music continues with a melody in the right hand and a bass line in the left hand. A dynamic marking *sf* (sforzando) is present in the right hand. The word *cantando* is written above the right hand. A dynamic marking *ten.* (tenuto) is present in the left hand.

Handwritten musical score for piano, fifth system. The key signature is three flats. The music continues with a melody in the right hand and a bass line in the left hand. A dynamic marking *ten.* (tenuto) is present in the left hand. A dynamic marking *bb* (basso) is present in the left hand.



6)

8. а) подмену устойчивых гармоний неустойчивыми (прим. 108):

Шопен, оп 50 №1 Мазурка G-dur

108 *Vivace*



б) диссонантное осознание ранее консонантного момента или новое диссонантное сгущение в моментах и без того диссонантных (подстановка новых моментов притяжения) — постепенно все углубляющийся «анализирующий» процесс в гармонии (прим. 109а, 109б, 110а и 110б):

Римский-Корсаков
оп. „Садко“ Картина II
„Ой, ты темная дубравушка“

109

Лю - дям ста - ли уж не - на - доб - ны

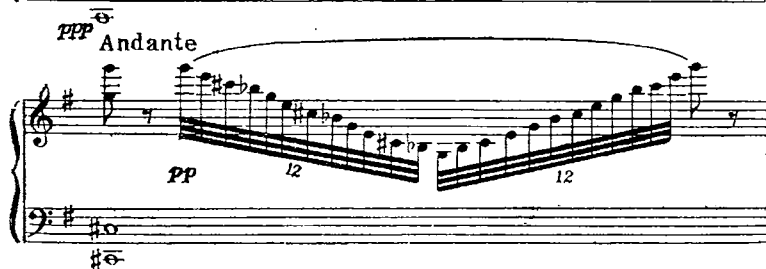
мо - и гу - сель - ки я ров - ча - ты.

Слу -

pizz. и т.д.

Про мо - ю ли у - часть горь - ку..ю,

Да про ду - муш - ку за - ветну..ю.





9. Использование различных перегибов мелодии для новых модуляционных поворотов (прим. 111а, 111б, 112, 113):

Лист, оп. 7, №2 Consolation (Утешение)







112

Григор, ор. 57. Тоска по родине



Andantino
legatissimo

Шопен, оп. 68, №4. Мазурка f- moll

113 *sotto voce* *p*

sempre legatissimo *più p* *p*

animato *cresc.* *poco f*

più dolce *cresc.*

10. Гармонические и метрико-ритмические сдвиги, производимые имитациями или подведением контрапунктирующей темы (прим. 114, 115в):

Шуман, op. 22. Соната для ф-п. g-moll;
Как можно быстрее

114

f и т.д.

1-я тема

Allegro marziale

115

a) *frisolata* *ten.*

2-я тема

marcato

b) *meno f*



11. Выращивание мелодических новообразований из основных тематических элементов (раскрытие таящихся в них потенциальных возможностей) (прим. 116, 117):

Римский-Корсаков. Ария Марфы из оперы „Царская Невеста“ (IV д.)

116 Larghetto assai

Взгля - ня вои там

più f

espressivo assai

a piena voce

dimin.

Шопен, оп. 6 №1. Мазурка fis-moll

117

p

decresc.

tenuto



см. также: Р.-Корсаков, ор. 42 № 3. «Редает облаков летучая
гряда».

б) Статизацию материала динамизированных построений

12. Подведение кадансовых устоев (прим. 117, тт. 13—16).

13. а) подмена неустойчивых гармоний устойчивыми; (прим. 118):

118 *Andante espressivo* Григ, оп. 24. Баллада

См. также прим. 135в.

б) консонантное осознание ранее диссонантных моментов или ослабленная диссонантность (исчезновение гармонических грузов) (прим. 196, 57 — кода, 59, 120).

14. Отдаление модуляционных поворотов (синтезирующий процесс), охват большего тематического куска единым ладом или упрощение горизонтальной гармонической схемы (прим. 119, 120, а также 57, 59):

119 *Allegretto* Лядов, оп. 33, № 2. Гротеск

First system of musical notation, featuring a treble and bass staff. The treble staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The bass staff begins with a bass clef and a key signature of one sharp (F#). The music consists of eighth and sixteenth notes. A dynamic marking *p* (piano) is present in the third measure of the treble staff.

rit. a tempo

Second system of musical notation, continuing the piece. It features a treble and bass staff with eighth and sixteenth notes. The treble staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The bass staff has a bass clef and a key signature of one sharp (F#).

rit. Meno mosso

Third system of musical notation, continuing the piece. It features a treble and bass staff with eighth and sixteenth notes. The treble staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The bass staff has a bass clef and a key signature of one sharp (F#). A dynamic marking *sf* (sforzando) is present in the third measure of the treble staff. A marking *marcato* is also present in the third measure of the treble staff.

a tempo

Fourth system of musical notation, continuing the piece. It features a treble and bass staff with eighth and sixteenth notes. The treble staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The bass staff has a bass clef and a key signature of one sharp (F#). A dynamic marking *sf* (sforzando) is present in the first measure of the treble staff. A marking *Peresc.* is present in the first measure of the treble staff.

accelerando

Fifth system of musical notation, continuing the piece. It features a treble and bass staff with eighth and sixteenth notes. The treble staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The bass staff has a bass clef and a key signature of one sharp (F#). A dynamic marking *f* (forte) is present in the first measure of the treble staff.

Sixth system of musical notation, continuing the piece. It features a treble and bass staff with eighth and sixteenth notes. The treble staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The bass staff has a bass clef and a key signature of one sharp (F#). A dynamic marking *sfp* (sforzando piano) is present in the first measure of the treble staff.

First system of a musical score. The right hand plays a melody with eighth notes. The left hand has a sustained chord of F# and C, with a trill on the C. A *rit.* (ritardando) marking is present. The system ends with a *p* (piano) dynamic marking.

Second system of the musical score. The right hand continues the melody. The left hand has a sustained chord of F# and C. A *p* (piano) dynamic marking is present.

Third system of the musical score. The right hand continues the melody. The left hand has a sustained chord of F# and C. A *cresc.* (crescendo) marking is present.

Fourth system of the musical score. The right hand continues the melody. The left hand has a sustained chord of F# and C. A *ff* (fortissimo) dynamic marking is present.

Fifth system of the musical score, starting at measure 120. The right hand plays a melody. The left hand has a sustained chord of F# and C. A *sotto voce* (sotto voce) marking is present. The system ends with a *tenuto* (tenuto) marking.

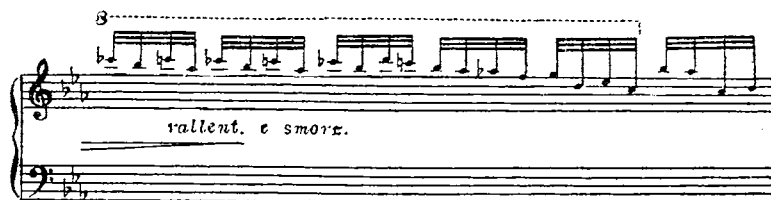
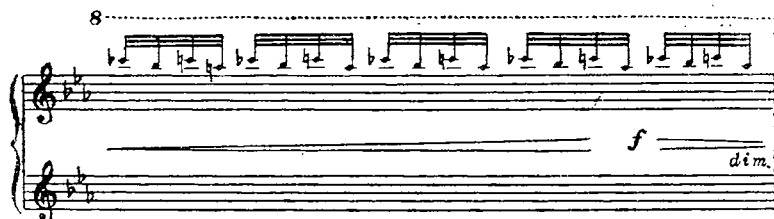
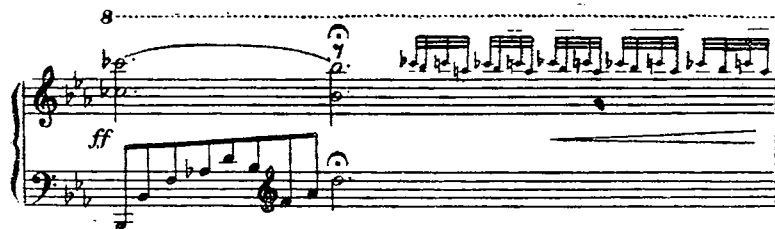
Sixth system of the musical score. The right hand continues the melody. The left hand has a sustained chord of F# and C. A *tenuto* (tenuto) marking is present.



15. Введение тематико-орнаментальных жаденций (прим. 121):

121 Шопен, op. 9 №2. Ноктюрн

Three systems of musical notation for Chopin's Nocturne Op. 9 No. 2. The first system includes a piano (*p*) dynamic. The second system includes a *con forza* dynamic and a *stretto* marking. The third system includes a crescendo (*cresc.*) marking. The score is marked with a first ending bracket (8) and a repeat sign.



в) Взаимоприспособление композиционных элементов
родственных и контрастирующих (переplatка)

16. Установление близости посредством постепенных изменений с одной или с обеих сторон (тематическо-гармонический ритм, метрические, орнаментальные контрапункты, обогащения, урезки и видоизменения) (прим. 122):

Шуман, оп.11. Соната fis-moll

122. Allegro vivace

a)

p

b)

L. H.

в)

И Т.Д.

г)

И Т.Д.

17. Сосуществование каких-нибудь элементов, принадлежащих обоим композиционным комплексам (прим. 106, 115, 122).

г) Контрастные сопоставления (отделение) с использованием тематико-орнаментальных каденций и др. (прим. 106)

СОЧИНЕНИЕ ДИНАМИЗИРУЮЩИХ ЧАСТЕЙ
МУЗЫКАЛЬНОЙ ФОРМЫ (РАЗОМКНУТАЯ ФОРМА
СРЕДНЕЙ ЧАСТИ) ПРИ ДАННОМ СОМКНУТОМ
ОСНОВНОМ ПОСТРОЕНИИ

Развитие элементов данной устойчивой части.

1. За основу берутся основные элементы тематического содержания (прим. 1076, 112 тт 9—15, 123, 124):

Scherzo. Allegretto Бетховен, оп. 2, № 2. Соната

123

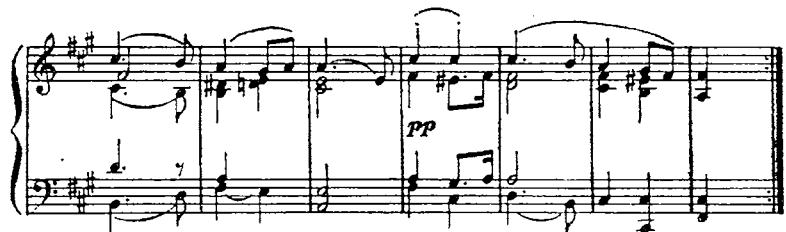
p

cresc.

Музыкальный фрагмент, состоящий из четырех систем нот. Ключевая подпись: G major (один диэз). Темп: *Lento ma non troppo*. Динамика: *f*, *p*, *ff*. В третьей системе встречается трель (*tr*). В конце четвертой системы написано «и т.д.».

Шуман, оп. 99 № 4. Листок из альбома
 124 *Lento ma non troppo*

Далее следуют две системы нот, сохраняющие стилистику предыдущего фрагмента.



(см. также: Скрябин, ор. 11, Прелюдии № 4, 5, 10; Чайковский. Анданте из квартета № 1.)

2. За основу берутся уже полученные путем развития элементы устойчивой части (прим. 117 тт. 17 и след.).

3. Материал развития представляет не тематические элементы, а гармонии или фигуративный орнамент (позднейшее появление тематических эмбрионов для связи) (прим. 125а, б):

Бетховен, ор. 110. Соната As-dur II часть





Примечание I. Ранее указанные способы динамизации материала и образования скреплений, а также секвентные построения находят себе здесь широкое применение.

Примечание II. Тематическое развитие проходит обычно под знаком противоположных и однако сосуществующих процессов: дифференцирующий процесс разлагает тематические и другие композиционные элементы на мелкие звенья, повторяемые в качестве секвенций, гармонических и контрапунктных вариантов, *ostinato* и т. д. на фоне динамического модуляционного плана; обратный ему интегрирующий процесс удлинняет эти звенья композиционными новообразованиями и в обогащенном и увеличенном виде подвергает тем же перемещениям и варьированиям. Повторные воздействия интегрирующего процесса приводят к образованию нового композиционного содержания, сходного или контрастирующего с первоначальным. В свою очередь композиционные новообразования подвергаются воздействию дифференцирующего процесса. Постепенность перехода и наличие динамического плана в модуляционном воздействии (гармоническая перспектива) объединяют весь композиционный материал в динамически монолитную форму.

4. Кульминационный пункт в динамизированной части (тональные, орнаментальные, гармонические особенности, органические пункты и т. д.) (см. Шопен. Полонез).

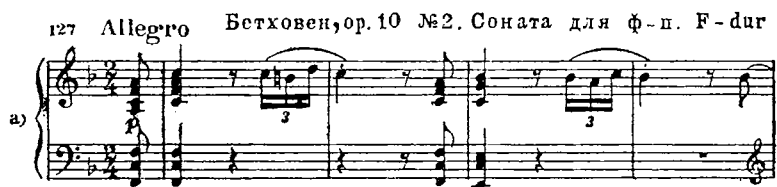
5. Новая тема как начало динамических частей (новое устойчивое построение — на службе у динамической части).

Примечание. Поочередное (в любом порядке) развитие элементов обеих тем и их контрапунктические сопоставления — скрепления и т. д.)

(прим. 126а, б, 127а, б, 128а, б):

126 Allegro Моцарт. Соната для ф-п. G-dur

а)







см. также: Чайковский. 5-ая симфония (Andante commodo, тт. 24 и след.).

6. Появление новой темы в кульминационный момент развития (органный пункт и другие случаи). Внезапное появление темы или подготовленное (см. Шопен, ор. 58 Соната h-moll, разработка).

7. Вторая тема дана во вступлении (см. специальный отдел) и вновь появляется в кульминационный момент развития. Заключительный кусок динамизированной части — повторение или вариант вступления, расширенный или укороченный в той же или другой тональности, и т. д. (прим. 129):

129
[91] *Allegretto* $\text{♩} = 100$ Римский-Корсаков, оп. „Садко“. Хороводная песня

САДКО. *a tempo*

poco rit. За - и - грай - те, мо - и

гу - селъ - ки, за - и - грай - те, стру - ны

звон - ча - ты! Как под час - ты не - ре -

- бо - ры мо - и рас - пля - са - ли - ся ле -

Poco più animato

- бе - душ - ки. Лё - ли, лё - ли,



Примечание. Само собой разумеется, что здесь может быть предложен еще ряд целесообразных формальных вариантов.

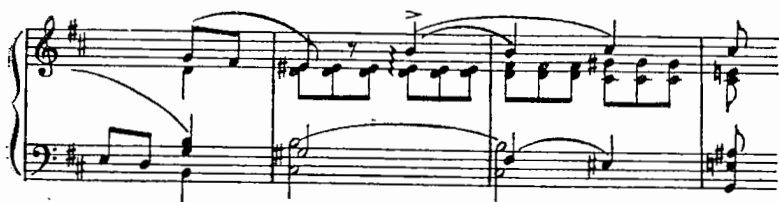
ОСНОВНАЯ УСТОЙЧИВАЯ ЧАСТЬ В ЕЕ НОВОМ ПОЯВЛЕНИИ

1. Полное или частичное повторение основного двухустойного построения.

а) Вариант тематический (орнаментировки, обращение и увеличение) (прим. 130а, в, 131а, б):

130 ' Moderato Лядов, оп. 11 №1, Прелюдия а - moll

а)



131 Andante

Шопен, оп. 9 №2. Ноктюрн

Handwritten musical score for Chopin's Nocturne Op. 9 No. 2, starting at measure 131. The tempo is marked "Andante". The score is written for piano (p) and includes dynamic markings "espress." and "dolce". The key signature is B-flat major (two flats). The score consists of five systems of music, each with a treble and bass staff connected by a brace. The first system includes the tempo marking "Andante" and the dynamic markings "espress." and "dolce". The second system includes the dynamic marking "p". The third system includes the dynamic marking "p". The fourth system includes the dynamic marking "p". The fifth system includes the dynamic marking "p". The score ends with a double bar line.

Three systems of piano music in B-flat major, 3/4 time. The first system includes a *cresc.* marking. The second system includes a *p* marking. The third system continues the melodic and harmonic development.

б) Вариант гармонический (прим. 112, 119, 132а, б, 133):

Шостакович, оп.1, 3 Фантастических танца, №1

132 Allegretto

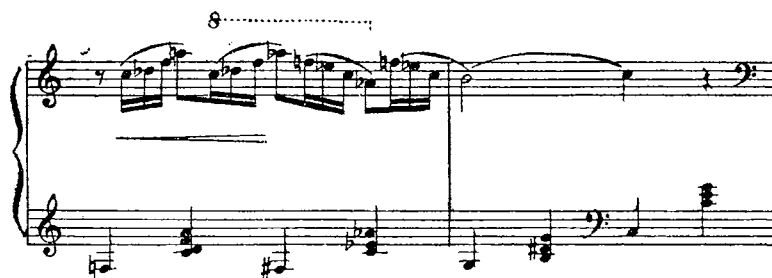
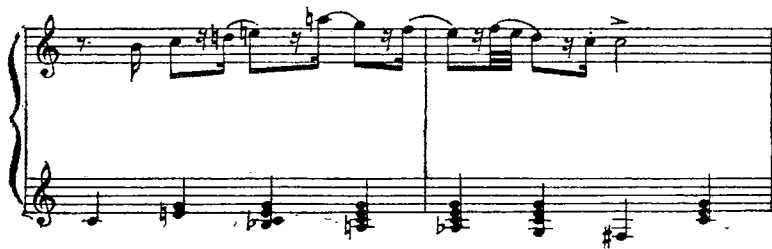
p leggiero

8

8

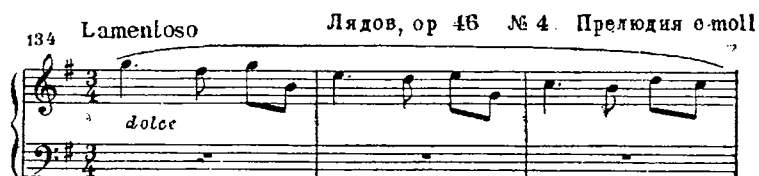
p
leggero

8





в) Вариант тональный (прим. 127а, в, 134а, б, 135а, б):





135 Римский-Корсаков. Оп. „Садко“ (картина III) Ария Любавы
Andante molto





средняя часть (вариант гармонический и тональный)

First system of the musical score. It consists of a single melodic line in the treble clef and a piano accompaniment in the bass clef. The key signature has three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The melody features eighth and quarter notes. The piano accompaniment includes a bass line with eighth notes and a right-hand part with a sustained chord and a melodic line.

Second system of the musical score. It continues the melodic and piano parts from the first system. The piano accompaniment features a more active bass line with eighth notes and a right-hand part with a melodic line.

Tempo primo

Third system of the musical score, marked "Tempo primo". It continues the melodic and piano parts. The piano accompaniment features a more active bass line with eighth notes and a right-hand part with a melodic line.



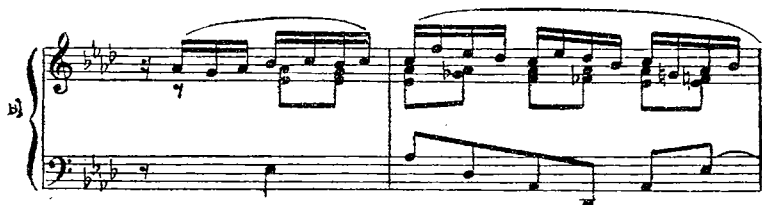
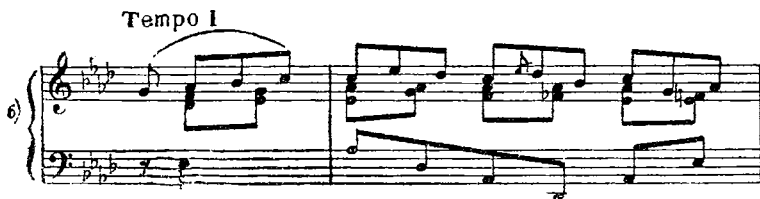
Тематические элементы вступления, использованные в основн.
устойч. построении (а) и в средней части (в)



(см. также: Лист. Симфония «Фауст».)

г) Вариант фигуративный (прим. 136а, б, в):

Lento (Tempo rubato) Скрябин, оп. 8 № 8, Этюд As-dur



(см. также: Равель. Павана.)

д) Сплетение тем и т. д. (прим. 137а, б, в):

Мусоргский. Картины с выставки №6
137 Andante. Grave energico „Два еврея“

The score for 'Two Jews' (137) is in 3/4 time, key of B-flat major. It begins with a piano introduction. The melody is in the right hand, and the bass line is in the left hand. The tempo is marked 'Andante. Grave energico'. The piece is numbered 137.

Andantino

The score for 'Andantino' (138) is in 3/4 time, key of B-flat major. It begins with a piano introduction. The melody is in the right hand, and the bass line is in the left hand. The tempo is marked 'Andantino'. The piece is numbered 138.

Andante. Grave

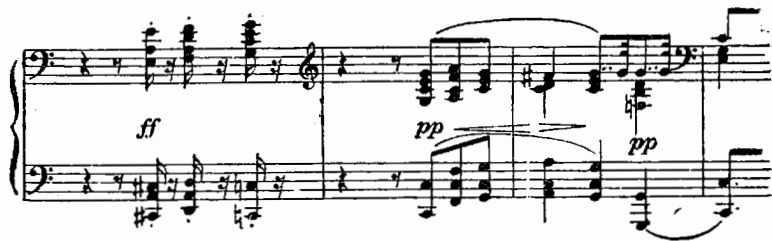
(см. также: Глинка. Оп. «Иван Сусанин», польский. Вагнер. Увертюра к опере «Нюрнбергские мастера пения».)

2. В формальном отношении пропорциональная к начальному устою часть, но лишь с частичным использованием первоначальных композиционных элементов (появление тематических новообразований) (прим. 135в, 138а, в, 139а, г):

Бетховен, оп. 7. Соната для ф-п.

135 Largo con gran espressione





139 Andantino con moto (основн. устойч. часть)





2-е предложение репризы; появление новых тематич. элементов, отражённых в кульминации коды



Кода (тема основн. устойч. части - в расширении; новые тематич. элементы и 2-ая тема. В заключ. каденции темы средней части)





3. Пропорциональная первой части и также устойчивая часть с элементами, добытыми во второй (динамической) части (прим. 140а, б, в):



И т.д.

6) *pp* *cresc.* *f*

p *f*

Doppio movimento agitato

В) *pp*



(см. также: Лист. Симфоническая поэма «Тассо» (в репризе соединение тем).

IV. Пропорциональная первой устойчивая часть, комбинирующая элементы обеих предшествующих частей (прим. 139д).

ДОБАВОЧНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Реконструкция цельного произведения:

1. По данной динамизированной части (по средней части).
2. По заключительной части целого.
3. По вступлению.
4. По коде.
5. Реконструкция произведения песенного типа по припеву.

К тому времени, когда учащийся проделывает этого типа упражнения, он уже научился сам (благодаря специальным курсам) составлять любые гармонические схемы и детально ознакомился с теорией голосоведения; кроме того, путем многочисленных рациональных упражнений он уже достаточно окреп в элементарной практической композиции и может приступить к изучению последних отделов в этой области. На него возлагается уже значительная часть ответственности за художественность целого; ему может быть доверен строительный план произведения, и от него можно требовать детальной проработки в смысле голосоведения.

Сочинение аккомпанементов в фортепьянном или оркестровом стиле к вокальным или инструментальным мелодиям, данным руководителем

Специальное деление на типы здесь уже не требуется, так как всякие мелодические, гармонические, формальные и орнаментальные разновидности в пределах мелкой формы в основных случаях учащимся уже известны.

Учащемуся предлагается ряд различных мелодий с малыми и большими паузами, встречающихся в вокальной и инструментальной музыке. Все оформление целого доверяется учащемуся. Лишь одно методическое указание здесь необходимо и, как опыт показывает, должно быть многократно повторено:

мелодия не должна рассматриваться учащимся как придаток к его собственному формальному и гармоническому построению. Если отдельные звуки мелодии мешают учащемуся и лишь более или менее благополучно пролетают на фоне его композиции, значит она осталась не понятой и не усвоенной им.

Само собой разумеется, что в некоторых случаях возможно совершенно различное гармоническое освещение отдельных частей мелодии, если при этом не страдает целое, но во всяком случае учащийся должен считаться с мелодией, как с диктующим свои условия голосом.

Для того, чтобы у учащегося не оставалось такого впечатления, что его гармонические устремления подвергаются здесь чрезмерному стеснению, нужно предлагать не только простые, но и сложные, современные образцы мелодий.

Из моментов второстепенного значения нужно отметить совершенно уместные указания на возможность заглушения мелодии чересчур громоздким аккомпанементом и т. д.

Всеми предшествующими упражнениями учащийся вполне подготовлен к сочинению аккомпанемента к данной мелодии. Такого рода задания, как это показал опыт, являются безусловно полезными для учащихся при наличии практической подготовки и при условии созрелости гармонического мышления.

В составе данного руководства наличие такого задания¹ «структурно» представляется естественным.

Развитие тематического материала

Задачи, которые стоят здесь перед учащимся, таковы:

1. Научиться динамизировать свой материал, то есть поновому освещать только что показанную тему так, чтобы это новое освещение влекло ее к дальнейшему развитию.

2. И наоборот, научиться извлекать из сложной появившейся мысли ее прототип, т. е. тот еще ничем не обогащенный образ, который должен был бы служить исходным пунктом задуманного сочинения.

3. Научиться развивать тему:

а) путем дифференцирования (секвентное и имитационное продвижение темы, расчленение на отдельные попежки, использование элементов темы в увеличении или уменьшении, применение различного гармонического освещения и т. п.) (прим. 141, 142, 143):

¹ Этого рода упражнения предлагал иногда и Н. А. Римский-Корсаков начинающим учащимся.

Бетховен, оп. 12 №1. Соната для скрипки и ф-п.

141 Rondo

The first system of musical notation for the Rondo movement. It consists of three staves: a single treble staff for the violin and a grand staff (treble and bass) for the piano. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/8. The piano part begins with a forte (*f*) dynamic, while the violin part starts with a piano (*p*) dynamic. The system concludes with a repeat sign in the piano part.

The second system of musical notation. It continues the three-staff format. The piano part features a piano (*p*) dynamic marking. The violin part has a melodic line with some grace notes. The system ends with a repeat sign in the piano part.

The third system of musical notation. The piano part includes a crescendo (*cresc.*) marking. The violin part has a melodic line with grace notes. The system ends with a repeat sign in the piano part.

The fourth system of musical notation. The piano part includes a piano (*p*) dynamic marking. The violin part has a melodic line with grace notes. The system ends with a repeat sign in the piano part.



Шопен. Баллада F-dur





(Тема)

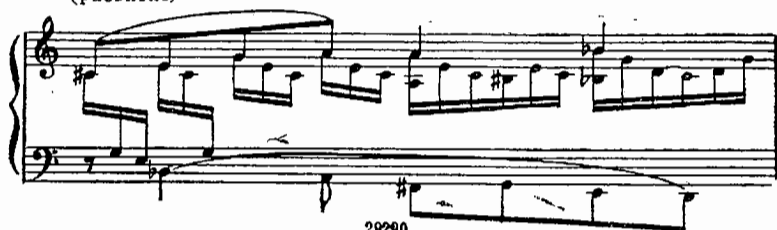
Лист: Концертный этюд „Шум леса“

143



(развитие)

н. е. д.



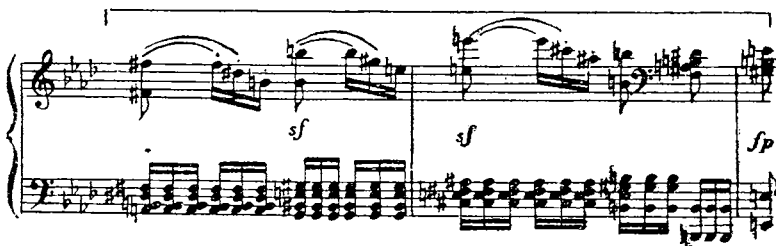
29290



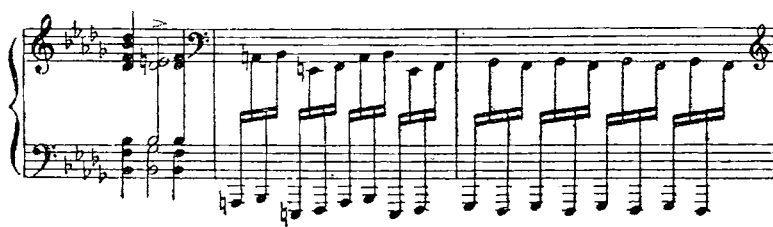
- б) путем интегрирования — вращение тематических попевок в новые расширяющие образования (прим. 144, 145),
 в) путем комбинации приемов дифференцирования и интегрирования (прим. 144, 145):

Бетховен. Соната с- moll, op. 13





Чайковский. Концерт для ф-п. b-moll. I ч.





В музыкальной практике мы встречаем по преимуществу комбинированный тип развития (в) при наличии преобладающих одних или других приемов (а, б).

4. Научиться сопоставлять темы:

а) путем взаимоприспособления (переплавка элементов в сторону взаимоуподобления тем),

б) путем сочинения скреплений при наличии контрастирующих тем.

Все эти способы развития материала найдут себе применение в оформлении полупостроений вопрошающего или утверждающего типа на основе начального отрывка, данного руководителем, или в оформлении целого построения на основе данного руководителем полупостроения одного или другого типа и т. д. и особенно в оформлении развивающей основную тему «средней» части произведения.

Упражнения над ответными построениями начинаются с замены одного каданса другим и приводят к самостоятельно сочиненным учащимся целым построениям.

Упражнения над сочинением средней части начинаются с контрастирующих сомкнутых построений, примыкающих посредством перехода или непосредственно к повторению первой части, и приводят к относительно крупным разомкнутым построениям, в которых постепенно развивающиеся элементы первой части сопоставляются с новой темой.

Что представляет собой способ тематического развития путем дифференцирования элементов, если рассматривать тему произведения как некий эмоционально-смысловой образ?

Дифференцирование темы (раздробление на составляющие ее элементы, повторение их в той же или в различных тональностях, интонационные и ритмо-метрические изменения, всяческое их варьирование каждого в отдельности в различных сопоставлениях, последовательные наложения однородных элементов или контрапунктические соединения различных, перестановки их в любом порядке и создание из их сопоставлений целостных органических частей произведения)—это углубление образа путем выделения составляющих его

элементов и эмоционально-смыслового их расшифрования или усиления их действенности.

Контрапунктическое соединение различных элементов темы, сталкивая их, уясняет каждый из них.

В имитационных соединениях, особенно в стреттах, элементы темы уясняются в еще большей степени.

Содержание отдельных попевок в том и другом случае суммируется сознанием, и действенная их сила увеличивается.

Перестановки попевок с яркостью показывают каждую из них и показывают их взаимовлияние. Интонационные и ритмометрические варианты частично вскрывают потенциальное содержание попевок.

Секвентные повторения, как уже было сказано, усугубляют образ, колористически и динамически освещая его.

Простые повторы, мультиплицируя элементы образа, уясняют их, усиливая его действенность.

Все это — типичная картина анализа.

Если все элементы умело соподчинены, предыдущее настоятельно стремится к последующему, градация действенной силы соблюдена, весь поток стремится к известной кульминации, то и часть произведения, созданная этим методом — эмоционализированного анализа, — приобретает значение органической части целого (развитие, разработка).

Удачному объединению в единое целое всех кусков, полученных путем непрерывного дифференцирования, способствуют нередко идеи и воодушевление в нем музыкального порядка: литературные, живописные, театральные, философские и т. п.

Так или иначе, при этом способе развития темы замысел произведения раскрывается всецело на основе тематического материала путем собирания, сопоставления и углубления выразительных штрихов, имеющихся налицо, — почти без привнесения новых черт. Говорю «почти», так как полифонические эпизоды по неизбежности связаны с приращиванием к наличным музыкальным идеям новых характерных черт (некоторое вторжение интегрирующего метода). Отсюда — соблазнительный вывод, что дифференцирующий способ развития тем есть способ тематической работы по преимуществу на основе развития элементов гармонии; противопоставляемый же ему интегрирующий способ развития тем связан с полифонией. Это до известной степени так и есть.

Несклонность некоторых авторов к выращиванию тематических новообразований как вывода из основных тематических элементов нередко удачно компенсируется у них введением новых тем и искусно сделанными переходами для их взаимоприспособления. Этим способом «переплавки» тематического материала пользуются, впрочем, все композиторы, и учащимся

необходимо овладеть им, как и остальными способами тематического развития. Преобладание в дальнейших работах начинающего композитора одного или другого способа развития тематического материала — это вопрос его природных predispositions и вкусов, художественных заданий и вообще его личной творческой лаборатории.

Что представляет собой способ тематического развития путем интегрирования элементов, рассматриваемый как раскрытие эмоционально-смыслового образа?

Интегрирование темы — вращение тематических попевок в новые расширяющие образования, далеко уходящие по тематическому рисунку от основных построений как в смысле интонации, так и со стороны ритмо-метрической, этот своеобразный способ тематического развития, приносящий неожиданность за неожиданностью, непрерывно утверждающий связь между первоначальной темой и далеко зашедшими и ничем не похожими на нее ответвлениями, есть конструирование целостного образа путем раскрытия черт, потенциально заключенных в мелодических элементах темы.

У авторов, оперирующих преимущественно дифференцирующим типом развития, тема при первом показе уже дает, в сущности, целостный образ, нуждающийся лишь в дальнейшей детализации и углублении (следует добавить, что подлинными значительными достижениями при этом типе тематического развития возможны лишь при наличии яркой первоначальной идеи).

У авторов, пользующихся преимущественно интегрирующим способом развития, только произведение в целом или значительная органическая часть обычно дают впечатление целостного образа. Тема в первом показе не дает еще представления о характере целого и отнюдь не всегда кажется яркой. Содержание, потенциально заключенное в ней (быть может, прочувствованное автором с самого начала), лишь в процессе творчества постепенно раскрывается, равно как и постепенно усваивается в процессе восприятия.

Содержание образа уясняется и оттачивается в процессе контрапунктической обработки. Сплетения темы с ее же двойником (имитация), производимые в разных планах, с разной степенью приближения их друг к другу во времени, и таковые же сплетения различных тем дают возможность каждой из них проявить свои свойства, равно как и уяснить возможную степень в их сосуществовании. В свою очередь и все вновь образованные элементы, возникающие в процессе развития, подвергаются испытанию этим способом сталкивания их друг с другом и с начальными элементами темы. В конечном счете и этот способ дает не меньше возможности для раскрытия образа, чем способ дифференцирования. Преимущество же способа интегрирования заключается в большей целостности всего по-

строения, в большей органичности этого синтетического процесса развития.

Однако убедительность в развитии темы этим способом, иначе говоря, подлинное раскрытие образа, удается здесь лишь в том случае, когда вся цепь новообразований действительно выросла из основного ценного зерна и когда столкновения тем отличаются достаточной остротой и действительно помогают осознать каждую из них. При отсутствии обоих этих качеств такой способ тематического развития, слабо опирающийся на убедительнейшие элементы музыкального выражения — выразительные качества отдельных аккордов, изолированно взятых или в соединениях, показ тематических элементов в различной колористической и динамической обстановке и с разными ритмо-метрическими характеристиками и т. п., — легко может привести к лишенным содержания конструктивным образованиям, наподобие схоластических построений в философии или блестяще построенных приключенческих романов. Различие в отношении массового читателя к приключенческому роману и слушателя к виртуозно и сложно сплетенной, но идейно или эмоционально бессодержательной контрапунктической ткани зависит только от того, что хитросплетения из человеческих судеб доступны каждому и способны его увлечь; подобные же хитросплетения из музыкальных тем, если они неярки сами по себе и автором не использованы возможности психологически приблизить их к слушателю, способны заинтересовать только специалистов музыкантов, как сложнейшие концепции в шахматной игре — специалистов шахматистов.

Правда, и способ дифференцирующего развития, даже весьма искусного, при отсутствии ярких тем также легко приводит нас к так называемой «Schulmeisteri», — в отношении к раскрытию основного образа произведения — к неувлекательному и мелочному психологизированию. Впрочем, интегрирующий тип музыкального развития никогда почти не встречается в чистом виде, так же как и обратный тип¹.

Композиторы, склонные к интегрирующему типу развития, нередко широко пользуются и приемами дифференцирования, не отказываясь от того, что составляет наиболее ценные особенности дифференцирующего типа тематического развития: выразительная сила колористических и дина-

¹ У Листа мы наблюдаем особенно ярко выраженную склонность к дифференцирующему типу тематического развития в соединении с крупнейшим техническим мастерством. У Балакирева и всех представителей возглавляемой им творческой группы, в ранний период их деятельности, упор на дифференцирующий тип тематической работы приобретает осознанный, принципиальный характер, отражая аналитический, научно-описательный, резко реалистический уклон во всей работе творческой мысли 60-х годов в России.

мических повторов, гармонические варианты с их особой смысловой действенностью и т. п. Но дифференцированные темы не задерживают здесь конструирующего воображения.

Смысловое достижение, полученное путем дифференцирования, дает толчок для новообразования; вновь образовавшиеся элементы в свою очередь сами по себе или в соединении с элементами первоначальной темы подвергаются действию дифференцирующего воображения и т. д.

Трудно оспаривать совершенство этого комбинированного метода тематического развития, исчерпывающего самые разнообразные возможности для раскрытия смыслового образа произведения.

Методические и теоретические пояснения

Материалом для сочинения вступлений и код, как уже сказано, могут служить небольшие фортепьянные или вокальные произведения (Шуман, Григ и др.).

Для оформления основных частей (сомкнутое основное построение или разомкнутое построение средней части) музыкального целого предпочтительно не пользоваться существующими классическими произведениями, чтобы в работе над ними присочиненные элементы не портили в воспоминании образ произведения. Для этой цели руководителю следует сочинять самому соответствующие задания, стремясь, однако, к тому, чтобы они не были бесцветными. Присочиненные вступление или кода могут быть легко оторваны от произведения.

Самая крупная форма, самостоятельное сочинение которой должно явиться результатом работ учащегося по II части руководства (III—VII разделы), — это так называемая трехчастная форма с вступлением и кодой (либо с «припевом» вместо коды, какие встречаются в народной музыке).

Средняя часть представляет собой либо контрастирующее с первой частью построение, либо развитие ее элементов; между частями возможны скрепления или переходы.

Овладение такого рода формой довольно легко приводит к сочинению более сложных рондообразных форм. Овладению трехчастной формой предшествует практическое изучение в известной последовательности каждой из перечисленных частей. Наиболее легкой я считаю работу над вступлением, далее над кодой (послесловием). Скрепления или переходы тоже относятся к формообразованиям, легким для овладения, но их существование связано с наличием нескольких частей, поэтому они изучаются позже.

Наиболее сложная задача: овладение мастерством в сочинении сомкнутых основных построений и особенно разомкнутого типа средних частей произведения.

Работа над возвращением первой темы не может представлять труда для учащегося, поскольку это возвращение является вариантом (тематическим, гармоническим или фигуративным) предшествующей работы. Известное усложнение и интерес для учащегося создает сплетение с элементами (тематическими или фигуративными), заимствованными из средней части.

Если результатом работ по первым двум разделам являлось самостоятельное сочинение вариаций орнаментального типа на данную или собственную тему для фортепьяно или инструментального ансамбля, то результатом работ над многоголосным формообразованием явится, как уже сказано, самостоятельное сочинение в довольно развитой двух- или трехчастной (даже сложной) форме.

Занятия учащихся по этой системе не освобождают их на этот период от свободного сочинительства по собственной инициативе, — наличие постоянных композиторских замыслов и стремлений к их воплощению необходимо приветствовать. Учителю следует знакомиться с этими работами, но подвергать их детальной критике на первых порах нецелесообразно. Период прохождения начального курса композиции должен явиться периодом формирования общего языка у учителя с учащимся, который обеспечит объективность и убедительность критики свободных сочинений ученика в дальнейшем.

Дополнительные методические замечания

Опыт показал, что ряд учащихся с самого начала добивается именно тех достижений, на какие рассчитаны упражнения во всех разделах руководства, другие, наоборот, на первых порах более или менее упорно делают не то, на что рассчитывает руководитель. И тут вопрос не в степени одаренности одних и других. Причины здесь носят характер биогрaфический и психологический.

Применительно к сочинению мелодий¹ на основе данного гармонического построения, некоторые учащиеся на первых порах предпочитают: а) этюдобразные фигуры, суммирующие звуки гармонии в один дополнительный голос, иногда эффектный, но не живущий при этом самостоятельной жизнью; другие — б) тщательное нанизывание мелких долей из звуков гармонии или проходящих между ними, что не приводит даже к целостной мелодии фигуративного типа; некоторые, не удовлетворяясь данным многозвучным фоном, приписывают двух- или трехголосные мелодии, естественным образом дублирующие данную гармонию; наконец, иные сочиняют

¹ См. начало курса.

подлинные и самостоятельные мелодии, но очень мало связанные с данной гармонией, появление которых на данном гармоническом фоне может быть оправдано лишь путем сложного политонального истолкования целого (если допустить, что учащийся действительно охватывает слухом это единство).

Опыт инструменталиста (в меньшей степени вокалиста) приводит к этюдообразным мелодиям.

Неумение создать мелодию как голос, живущий самостоятельной жизнью, порождает стремление к подголоску, хотя данная учащемуся гармоническая ткань и так достаточно полна.

Стремление к особо оригинальным звучаниям, нежелание пожертвовать хотя бы единой деталью в собственной мелодии ради гармонической ткани (может быть, не соответствующей вкусу учащегося), а иногда и недоохват слухом того, что получается в целом, — таковы объяснения последнего из приведенных случаев.

Ни в одном из этих случаев мы не делаем выводов о недостаточной одаренности учащегося. При всех неудачах опытный руководитель сумеет уловить в каждой из работ отдельные достижения, показывающие одаренность, если она имеется, и наоборот: хорошо выполненное задание не всегда является показателем творческой одаренности.

Ясное понимание сущности задания или наличие уже имеющегося опыта может помочь удачному его разрешению. Удачи или неудачи ученика в начальный период не должны ни обескураживать, ни обольщать руководителя.

Для того чтобы понять, что такое свободный мелодический голос, лежащий на гармоническом фоне, я не вижу лучшего сравнения, как ведущая фигура в ее взаимоотношении с коллективом. Если ведущая фигура совершенно не считается с потребностями коллектива, то и вся ее ценность (если она даже и обладает множеством достоинств) для коллектива пропадает.

Если же эта ведущая фигура только безвольно повторяет то, что заимствует у коллектива, то этим самым она не является ведущей и несостоятельна в этой роли.

Гармония, из которой в данных упражнениях вырастает мелодия, обладает целым рядом потенциальных свойств, которые вполне раскрываются только перед воздействием мелодии.

Учащемуся следует понять, что пренебрежение к гармонии, на фоне которой должна звучать его мелодия, в значительной степени уничтожает смысл его работы.

В то же время отношение к ведущей мелодии как к разболтанному повторению того, что содержится в гармонии, совершенно лишает мелодию ценности.

В упражнениях по I разделу предусмотрены различные типы гармонической ткани как в смысле сложности, так и в смысле структурных особенностей. В общем я не рекомендовал бы предлагать учащимся чересчур элементарную гармоническую ткань. Интересные моменты в гармоническом построении будут толкать воображение тех учащихся, для которых тонкости гармонии являются новинкой, и будут идти навстречу более развитому вкусу других.

Работая над упражнениями в области формообразования, учащиеся на первых порах впадают в заблуждения, которые не должны смущать руководителя, но которые должны быть разъяснены учащемуся.

Например, учащиеся нередко вместо нескольких различных вступлений в какой-нибудь пьесе пишут одно, но зато бесконечно длинное, в котором полностью дают волю своему воображению. Такого рода работа может иногда изобличать значительную изобретательность, но она не может заменить нескольких хотя бы совсем небольших упражнений.

Прежде всего чрезмерная величина вступления не повышает его качества: при всей неустойчивости размера вступления или коды ясно, что такого рода дополнительные части не должны занимать чрезмерно большого места в произведении и как бы привлекать к себе несоразмерную по отношению к основным построениям долю внимания.

Кроме того, в отдельных упражнениях учащийся может показать свое умение или неумение подготовить пьесу, пользуясь различными в каждом случае элементами. Надо добавить, что длиннейшее вступление, сочиненное начинающим, нередко бывает крайне расплывчато и наполнено разношерстным материалом. Иначе говоря, учащийся, разрешая таким образом задание, идет по пути наименьшего сопротивления.

Менее существенна неполнота стилистического соответствия между пьесой и тем, что к ней приписано учащимся. Как уже не раз здесь сказано, стилизация не является предметом заботы в начальном курсе композиции. Дело руководителя отметить все же удаchi или неудачи учащегося и в этом отношении. Сознательная окраска присочиняемых частей в чуждые произведению тона, разумеется, не может быть поощряема (кроме специального задания).

В еще большей степени заблуждения этого типа сказываются, когда учащийся приступает к сочинению ответных построений (к данному руководителем отрывку).

Сочиняя какой-нибудь фрагмент для учащегося, руководителю следует в известной степени считаться с музыкальными потребностями ученика, если они уже успели выявиться. При этих условиях учащемуся легче добиваться той целостности, которая должна характеризовать его совместную с учителем работу.

Сочинение ответного построения — очень нелегкая задача. Конечно, простейший случай — симметрическое построение, отличающееся только кадансом, — не может представить затруднений. Но там, где основной материал деформируется тонально и интонационно, где происходят ритмо-метрические изменения и объем ответного построения меняется в одну или другую сторону, — соблюдение целостности и убедительности (лаконизм постройки, напряженность воздействия) представляет серьезную задачу. Еще более трудную задачу представляет сочинение относительно крупного разомкнутого построения (развитие основного тематического материала произведения в средней его части). Так же как и в упражнениях по I разделу, здесь подлинно ценными будут лишь те достижения, в результате которых сделанное учащимися будет действительно опираться на данные руководителем элементы, а не игнорировать их, и в то же время если сочиненное учеником будет перерастать эти элементы, а не дублировать их.

У каждого ученика в процессе всех этих работ будут проявляться свойственные ему стилистические склонности, в одних случаях близкие, в других чуждые учителю.

Степень «допустимого» и «недопустимого» не может быть здесь регламентирована. От руководителя требуется значительная терпимость (я убежден в том, что, сближаясь с учеником в процессе работы, учитель не только сообщает ему многое, но и кое-что узнает от каждого из них). Забота учителя — добиваться органичности в работах ученика.

ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ПРИМЕНЕНИИ К ПРЕПОДАВАНИЮ ПРАКТИЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ

Из числа этих проблем должны быть выдвинуты как особенно острые: 1) чего ждет ученик от учителя и что может для него сделать учитель? 2) какие типические различия наблюдаем мы в способностях начинающих композиторов (и композиторов вообще)? 3) что такое недостатки ученика и как следует к ним относиться?

С чем обращается начинающий композитор к учителю? Ему нужна помощь специалиста (то есть опытного товарища по искусству) на время, пока он сам не станет на ноги в своем деле, и морально-психологическая поддержка в этот период, который для некоторых является весьма трудным.

Второй момент нередко играет не меньшую, а иногда даже большую роль. Бывает, что ученики не находят у нас ни того, ни другого; или, вернее, мы пытаемся идти им навстречу, но оказываемая нами помощь подается иногда в таком виде, что учащийся получает от нее гораздо меньше, чем мог бы получать, а иногда помощь эта оказывается положительно вредной. Вопросы такой поддержки чаще всего связываются у учителя с наличием симпатии к ученику. Как правило, эту поддержку получают лишь ученики любимые, а таковыми бывают: 1) учащиеся, с которыми не приходится особенно много возиться, — хорошо подготовленные теоретически, владеющие фортепьяно, имеющие притом достаточно времени для домашних занятий и инструмент под рукой; 2) те, чьи сочинения приятны учителю, будучи близкими ему по стилистическим склонностям, и, во всяком случае, не раздражающими разного рода «резкостями» и диспропорциями. Иначе говоря, наиболее удачливые, «блестящие», те, кто в этой поддержке меньше всего нуждается. На самом деле этот тип начинающих композиторов тоже нуждается в морально-психологической поддержке, но это наступает обычно гораздо позднее. В начальный же период в такой поддержке особенно нуждаются те, у кого совершенно несоизмеримы их замыслы и подготовка, или те, чьи замыслы резко отличаются от музыкальных проявлений сверстников (а иногда и учителей). Эти диспропор-

ции или неумело выраженная резкая характеристичность создают молодому музыканту немалые трудности, мучительные колебания. Теплое внимание крупного специалиста — это «бальзам исцеления» в такой период, и наоборот: холод, презрительное равнодушие или насмешки — разбередение болящих ран.

Представители этой категории начинающих редко попадают в число «любимых» — с ними много возни, и их редко считают «приятными учениками».

Обращаясь к первой категории учащихся, нужно сказать, что они обычно и в смысле технической помощи также нуждаются в немногом, подобно певцам с голосами, от природы поставленными. Забота профессора в этих случаях состоит главным образом в прохождении специальной литературы с учащимся. То же и в отношении композиторов подобного типа — им, как и певцам этой категории, обыкновенно нипочем любые упражнения; они им, в сущности, и мало нужны, но управляются они с упражнениями легко и с удовольствием. Для некоторых из них и самое пение в концерте или музыкальная композиция — как бы разновидность упражнения. Зато учащимся второй категории техническая помощь бывает очень нужна. Одним нужно помочь компенсировать недостатки их музыкальной подготовки, другим — уравновесить элементы в их сочинительстве, третьим — и то и другое. Конечно, попадая в руки хороших специалистов, они в конце концов извлекают из учителей то, что им нужно; но нередко они оказываются в обстановке недоброжелательства, скептического отношения, иногда даже окриков, вынуждаемые зря прилаживаться к композиторским вкусам учителя и проделывать вдобавок сложные отвлеченные упражнения, ничем не связанные с художественными влечениями ученика. Правда, одаренный воображением человек и здесь найдет что-либо для себя ценное: если его стремления — чисто гармонического порядка, он, погруженный в усиленное изучение контрапункта, облюбуется получающиеся от голосоведения особо интересные гармонические моменты. И наоборот, талантливый контрапунктист по склонности, если его даже насильно будут удерживать в русле работы гармонического склада, и в этих занятиях сумеет извлечь для себя пользу.

Одно из несомненных заблуждений — преклонение большинства педагогов перед блеском общей музыкальной одаренности (абсолютный слух, блестящая память) и высокой степенью легко дающейся общемузыкальной подготовки у начинающего музыканта, перед «легкостью творчества», перед «аполлонической» способностью к овладению своим материалом, перед непогрешимым «инстинктом» и в то же самое время — несколько скептическое отношение к тем, у кого внешняя сторона музыкальной одаренности не так блестяща, му-

зыкальная подготовка мало удовлетворительна, творческий процесс замедлен, различные моменты сочинения неуравновешены, у кого резкие, грубые штрихи вырываются из стиля произведения или же сами по себе являются его характеристикой. Правда, из числа знаменитых композиторов может быть назван ряд имен, во главе с Моцартом (Мендельсон, Глазунов и др.), которые действительно с детства проявляли все вышеперечисленные свойства, характеризующие вершинную безупречность их одаренности. Но ведь наряду с ними могут быть названы другие, не менее знаменитые музыканты, во главе с Бетховеном (Шуман, Вагнер, Чайковский и др.), которые не проявляли этих свойств в период формирования их музыкального гения. Скорее их характеризовали именно те черты, которые служат для педагогов основанием для отнесения их обладателей к числу не подающих особенных надежд. Бетховен-ученик, как известно, производил на учителей даже впечатление «тупицы» («Dickkopf»).

Вопрос об относительной ценности этих творческих типов до сих пор недостаточно еще разработан психологией. Исторически он разрешался так, что апологеты Моцарта несколько прииждали творческий тип Бетховена, что, в зависимости от потребности эпохи или определенной общественной группы, критика поднимала на щит то одного, то другого художника, недостаточно даже углубляясь в то, что относится на долю Моцарта и Бетховена как художественной личности, безотносительно к общественной группе, выделившей их (или, наоборот, в связи с этой группой), и что относится к творческому типу каждого из них или к потребности момента, вызывающего повышенный интерес к творчеству одного или другого.

Применительно же к педагогическим задачам, к возможности предсказания художественной будущности начинающего музыканта,— этот вопрос психологии предстоит еще разрешить.

Практически же он всегда разрешался (и, по моему мнению, неправильно) в смысле ярко выраженного предпочтения со стороны большинства педагогов к субъектам с богатой внешней одаренностью и природным равновесием элементов дарования. Но никто еще не пытался подсчитать, как часто и в какие эпохи встречается один и другой тип, и проследить дальнейшие судьбы каждого представителя обеих разновидностей. Однако, вероятно, любой из преподавателей композиции не откажется засвидетельствовать, что из целого ряда начинающих музыкантов, на которых они не возлагали никаких надежд, вышли более или менее крупные, а иногда и чрезвычайно выдающиеся деятели искусств; из тех же, с кем носились, как с замечательными талантами, в целом ряде случаев ничего не получилось. При этом из числа выдвинувшихся представителей одного и другого типа некоторые впоследствии

проявляли свойства, противоположные намечавшимся задаткам.

Ошибки и пристрастие учителей в прогнозе относительно будущего начинающего музыканта объясняются незнанием, как совершается психологический процесс роста и развития у противоположных им индивидуальностей и забвения (иногда «злостного») того, как этот процесс совершался в свое время у самого учителя. Те, кто больше знает или хотя бы больше помнит, конечно, делают меньшее количество ошибок.

Коснемся хотя бы вскользь тех сторон в сложном процессе развития дарования, которые могут явиться впоследствии источником неожиданностей для учителя. Главной опорой «гармонических», счастливых дарований в музыке являются конструктивные склонности (природное расположение к этим первичным свойствам музыки). Связь с внемузыкальным миром у этих натур осуществляется через острое восприятие, запоминание и музыкальное преобразование структурных явлений.

Главной опорой «дисгармоничных» дарований являются выразительные склонности (природное предрасположение к предельным свойствам музыки, сближающее ее с изобразительными искусствами, литературой, философией и всеми выразительными проявлениями внемузыкального жизненного процесса). Помимо тех способностей, которые составляют главную опору одного или другого типа, в состав каждого из комплексов, называемых творческой одаренностью, должны входить непременно в какой-то мере и противоположные склонности. Эта «химическая смесь» конструктивных и выразительных элементов у натур «гармонических», в сущности, несколько не гармоничнее, чем у «дисгармонических».

Если говорить по крайней мере о начинающих, то — как норма — действенная сила выражения у первых настолько же меньше, насколько легкость конструирующего воображения больше. Зрелое творчество одного и другого типа можно считать одинаково уравновешенным, несмотря на постоянное присутствие преобладающих склонностей. Удельный вес и относительная ценность первичных и предельных свойств музыки одинаковы. Мало того, они ведь и не существуют в отдельности, как бы сами по себе, — они взаимопроницаемы, «соприущи» в музыкальном целом, в органических частях и отдельных элементах. Каждое выразительное средство — одновременно и прием формообразования. Подход художника конструирующего и художника выразительного сказывается в том, что первый нередко понижает выразительное действие отдельных элементов (тема, гармония), видоизменяя их на предмет более удобного развертывания целого, превращая их в элемент движения, в следующие друг за дру-

гом по инерции равноценные доли совершающегося процесса; второй — охотно изолирует отдельные элементы, чтобы ярче показать их выразительную силу. Мотивы, гармонии, ритмы — все для него важно в их особой выразительности, он орудует ими, как действующими лицами в драме. Построение целого достигается у него не путем раскрытия потенциальных структурных возможностей, заложенных в основных элементах (как у художников по преимуществу конструирующих), а путем развертывания их в направлениях, наиболее способствующих углублению основного образа и раскрытию не показанных сразу его потенциальных выразительных черт. Замкнутые в своей законченности элементы композиции в этом случае труднее поддаются развитию; течение мысли в этого типа произведениях нередко может казаться громоздким, угловатым, дробным — особенно тем, кто любит свободно льющуюся музыкальную форму или кто не поддается выразительным чарам «звуковых отдельностей». Впрочем, в случаях особенно счастливых композитору удастся как-то расковать или, наоборот, сковать элементы в сочинении и достигнуть общеубедительной и формально-увлекательной композиции, как иногда композитору конструирующему удастся сообщить целому ценные выразительные качества, возмещающие недостатки выразительной силы в элементах.

Перехожу к вопросу о так называемых «недостатках» учащихся. Учитель не должен увлекаться специально идеей изживания недостатков у начинающего композитора. Далеко не всегда кажущиеся недостатки (речь о них впереди) являются действительно таковыми. Нередко это лишь недостаточно убедительно продемонстрированные «новые качества». Лучшее доказательство тому — большое количество случаев, когда композиторы, сделавшиеся уже известными, издавали свои ранние произведения и слушатели, восхищаясь ими, отмечали зачатки самостоятельного стиля как раз в том, что в свое время инкриминировалось автору как недостатки. Я считаю, что каждый из молодых музыкантов — наших учеников — должен рассматриваться нами как будущий (быть может) признанный, известный композитор, и мы в его «недостатках» должны улавливать элементы его будущей сущности — подземные корни нового растения. Безусловно, учителю необходимо обладать в этом смысле значительной прозорливостью. То, что может быть (при благоприятных условиях) станет когда-нибудь понятным и привлекательным даже неподготовленной аудитории, учитель должен увидеть и понять сразу или при ближайшем ознакомлении с учеником.

Сказанное выше не исключает необходимости бороться со следующими, встречающимися у молодых авторов, недостатками: 1) косностью развивающего материал воображения

(неспособность или несклонность к иному выходу из известных положений, кроме однажды услышанного в воображении); 2) отсутствием навыков дифференцирующего мышления (слабость анализа) — неумение или несклонность к развитию тематического материала путем многостороннего освещения и многообразных сопоставлений отдельных его звеньев; 3) слабость интегрирующего мышления (слабость синтеза) — неспособность или несклонность выращивать новые образы на основе возникших; 4) неумением или несклонностью сохранять на протяжении пьесы связь с первоначальным образом (изобилие переходящих друг в друга самодовлеющих образов либо наполнение пьесы незначущим нейтральным материалом); 5) отсутствием равновесия между органическими частями композиционного целого (отсутствием центра (или центров) тяжести, отсутствием равновесия и динамического роста в гармоническом плане (в пределах ладотональности или модуляционного целого) — слабостью функциональных связей); 6) неясностью и «резкостями» (непропорциональности) в интонационном или метро-ритмическом строении; 7) аморфностью целого и органических частей, связанной с мелкой иллюстративной направленностью; 8) бледностью эмоционального тона; 9) банальностью при повышенном эмоционализме (трафаретность образов или организующего мышления); 10) пышно одетой бессодержательностью (все достоинства связаны с изложением); 11) бледностью основных образов, иногда даже при яркости в их развитии; 12) «безулыречностью» (отсутствием ярких недостатков и достоинств); 13) недовыясненностью у самого автора его замысла: что главное в произведении, что побочное и что — совершенно лишнее, ничем не связанное с остальным, постороннее, случайное и т. п. и т. п.

Тут речь идет о другом:

иногда «отрицательные» черты у молодого композитора прямо указывают учителю на те достоинства, которым, быть может, предстоит из них развиться. Например, жесткие, грубо сложенные диатонические последования могут являться зерном ценнейшего «ладового» стиля — энергической системы со сложной и длительной передачей энергии ранее окончательного разряда; ритмо-метрическая неурядица в кадансах, сопровождаемая упорными неудачами в гармонических сопоставлениях, иногда таит в себе невыявленные и недоосознанные еще автором подлинные полифонические склонности — с типичским несовпадением фаз в отдельных голосовых линиях; чрезмерно подвижные и резкие модуляционные сдвиги либо грубо декоративные аккордовые нагромождения, чередуемые с пустоватыми эмоциональными нарастаниями, возможны как предвкушение драматического симфонизма (опера, эмоциональная симфония) при незрелом еще мелодическом содер-

жании, и т. д. и т. д. Иногда же фаза, в которой мы застаем начинающего композитора, изобличает уже начавшуюся собственную его борьбу за себя, продиктованную инстинктом самосохранения: сильно эмоциональная натура, склонная к лапидарному языку, иногда, боясь впасть в банальность, защищается на первых порах чрезмерно изысканным стилем композиции с тщательно выписанными тонкими деталями, и т. п. С такого рода недостатками (можно было бы привести еще немало других примеров) совсем не следует бороться путем окончательного их изживания. Поняв, что они связаны с незрелыми будущими достоинствами, надо идти навстречу молодой индивидуальности, помогая «недостаткам» самоопределяться в качестве достоинств или превращаться в таковые. Разумеется, основанием для такого оптимистического толкования недостатков должна быть яркость в их выражении, либо наличие ряда заметных достоинств в тех или других элементах. Бледность и в отрицательных, и в положительных чертах творчества, конечно, уменьшает основания для оптимистической трактовки свойств начинающего композитора. Есть, впрочем, и другая категория недостатков, иногда комбинирующаяся с вышеприведенными, недостатков, определенно связанных с прошлым молодого музыканта, так сказать, «биографического» характера. Нередко это — действительно недостатки, которые могут быть преодолены.

Многие дефекты (особенно в гармонизации) объясняются часто недостаточным развитием слуха (от отсутствия опыта многоголосной музыки), который в процессе обучения может и должен быть развит максимально; иногда недостаточное развитие слуха связано с отсутствием опыта в слуховом анализе многоголосия, который опять-таки постепенно приобретается в годы обучения, и, в частности, с помощью рационально поставленного курса гармонии. Отрицать наличие слуха и даже высокое его качество у людей, способных сочинять и запоминать свои сочинения, никто не в праве.

Жалкое и жидкое фортепьянное изложение — если причиной его является неумение владеть фортепьяно — может и должно быть усовершенствовано путем постепенного овладения инструментом и путем аналитического изучения фортепьянной литературы.

Наоборот, чрезмерная бойкость фортепьянного языка, несоизмеренная музыкальному содержанию у молодого сочинителя-пианиста (болтливость фортепьянной речи), может быть умерена или приведена в соответствие музыкальным замыслам путем концентрации внимания на музыкальном содержании, на особенностях гармонического построения и т. д.

Если всем этим не заниматься, то сочинения у композиторов-пианистов так и останутся болтливыми и малосодержательными, как бы пустотелыми, а иногда и очень уродливыми «манекенами», одетыми в роскошные костюмы, а у молодых музыкантов с недостаточно развитым слухом — топорными и недозрелыми, лишь «издали» напоминая работу мастеров, как человекоподобная обезьяна напоминает человека. Произведения музыкантов, совершенно не владеющих фортепьяно и не пожелавших поработать над качеством изложения, так и останутся немыслимыми на эстраде (несмотря, может быть, на наличие очень хороших творческих идей). Хорошее владение фортепьяно — огромная ценность для начинающего композитора: с ним связано значительное ускорение сочинительского процесса и гарантии убедительного изложения; но с ним связаны и большие композиторские соблазны для сочиняющих пианистов без гарантии композиторских достижений. У композиторов, вынесших свой музыкальный опыт из игры на оркестровых инструментах, на инструментах народных, из хорового пения, есть, конечно, возможность дальнейших творческих продвижений, минуя фортепьяно и оставаясь в знакомой им сфере. Изучение подсобных композиторских дисциплин (при опоре на полифонию) и особенно изучение музыкальной литературы (значенные знакомства с литературой вообще очень велико) может им помочь, но сфера их творческой деятельности может оказаться очень суженной; сочинители-пианисты, если они пожелают обойтись без углубленной работы над концентрацией мелодико-гармонического содержания, едва ли пойдут в своей композиции дальше сочинения некоторого количества, может быть, даже удачных этюдов или подражательных мелких фортепьянных пьес. Не стоит распространяться о том, что отдельные, особо выдающиеся личности при благоприятных общественных обстоятельствах могут превратить и «биографические» свои недостатки в величайшие достоинства и сделаться создателями новых художественных стилей. В конечном счете те или другие виды недостатков, с моей точки зрения, не всегда являются отрицательными показателями для начинающего композитора, если они «переплетены» с реально существующими или потенциальными достоинствами. Отсутствие же недостатков, с другой стороны (кроме сочинений детских), не является положительным показателем, поскольку оно не сопровождается заведомо уже существующими достоинствами, так как само по себе оно не обещает раскрытия достоинств и в дальнейшем.

Если оставить в стороне то, что мы условились здесь называть «биографическими» недостатками, то только некоторые из перечисленных выше типов «несовершенства» в действи-

тельности присущи именно ученикам или сочинителям-дилетантам; их преодолению идут навстречу предлагаемые здесь упражнения в формообразовании; другие типы «несовершенства» — это ярко выраженные признаки особенностей творческой натуры, иногда неценные ни у учащегося, ни у зрелого композитора, иногда же тающие за собой целые пласты свежих художественно-формообразовательных ощущений, которые у неумелых сочинителей являются нам в виде «недостатков», а у зрелых композиторов преобразуются в их наиболее выдающиеся индивидуальные достижения (иногда, впрочем, мы позволяем себе и крупных мастеров обвинять в тех или иных несовершенствах, особенно в случаях, когда собственная наша направленность в искусстве мешает нам целиком отдаться чарам их творчества).

В качестве руководителей наибольшую пользу мы сможем принести начинающим композиторам (по моему убеждению) при следующих условиях:

I. Преодолевая начисто органическое перасположение к чуждому типу творческого дарования у ученика (если таковое перасположение у нас имеется) и прозорливо вмаатриваясь в потребности его художественной натуры.

II. Преодолевая априорное неприятие приемов, чуждых нашему собственному творческому опыту или нашим формообразовательным привычкам, вдумчиво вслушиваясь в музыкально-творческие начинания у наших учеников.

III. Всю силу своего внимания и разума направляя на выяснение того, с чем связаны дефекты у молодого композитора (если мы в них убеждены):

1) со слабостью ли структурно-энергических образов, хранящихся в его памяти;

2) со слабостью ли в координации их с эмоционально-волевой сферой;

3) со слабостью ли работы осознания;

4) с косностью ли слухового «репродуцирующего» музыкального воображения или, может быть,

5) с особым богатством и остротой этих качеств, не могущих еще — при отсутствии опыта и знаний — быть переплавленными в величайшие формообразовательно-выразительные творческие качества;

6) с особенностями ли творческого типа, представителем которого является данный учащийся;

7) с недостаточностью ли опыта, общей и музыкальной культуры или с другими особенностями, связанными с биографией учащегося.

При этих условиях наша критика специалистов, старших товарищей, будет приниматься нашими учениками не как

догматическая и идущая мимо их творческих стремлений, а наши поправки будут идти не по пути сглаживания рельефа в произведении ученика (через уничтожение резких штрихов, как виновников диспропорции, мешающих восприятию произведения), а по пути помощи в усилении его рельефа достижением целостности, выдержанности, органичности.

*

В курсе практической композиции естественным образом наибольшее место занимает освещение вопросов, связанных с практическим преподаванием этого предмета. В процессе занятий по композиции с большой яркостью проявляется характер индивидуальных склонностей ученика и вся его художественная натура. Как плод длительных наблюдений и как усиленная попытка разобраться в ряде вопросов, поднимающихся на почве общения учителя-композитора с многочисленными и крайне разнообразными по своим свойствам учениками, возникли вышеприведенные соображения о еще мало у нас освещенной проблеме «трудных учеников».

Приводя здесь данные в пользу особо внимательного отношения к этой категории учащихся, обычно не пользующейся симпатией у педагогов, из которой вышло все же и будет выходить немало выдающихся деятелей музыкального искусства, я должен сделать несколько существенных оговорок во избежание возможных лож толкований.

Я не скрываю особой личной склонности к проведению курсов композиции именно в практическом плане и того особо важного значения, которое придаю практическим занятиям в этой области (хотя с интересом проводил в свое время чуть ли не все возможные в этой области курсы: элементарной теории, сольфеджио, гармонии, анализа новейших гармонических форм, контрапункта, фуги, оркестровки, истории музыки, музыкальной эстетики, анализа целостных музыкальных произведений, истории и методологии гармонии и полифонии — и вдобавок вел хоровые и оркестровые классы). Но я ни в малейшей мере не утверждаю, что практический класс композиции может подменить собой всю систему образования, которая предназначена нашими учебными планами для учащихся-композиторов.

Меньше всего я склонен пропагандировать однообразие методического подхода у различных учителей к различным ученикам. В частности, ошибочным было бы предположение, что некоторые особенности в учебном режиме, полезные для тех или иных категорий или отдельных учеников (об этих особенностях речь впереди), я считал бы желательным или возмож-

ным положить в основу учебного режима композиторов-учащихся вообще.

Занятия по практической композиции, которые в различной форме и в разном объеме ведутся в настоящее время у нас чуть не с самого начала обучения музыке (даже в детских школах), рассчитаны на идущее параллельно с этими занятиями непрерывное совершенствование учащимися их слуха или грамотности, на постепенный рост их теоретических познаний. Метод практических занятий, излагаемый в данном руководстве, также учитывает этот постепенный рост учащегося. К концу прохождения «Начального курса» (т. е. через год-полтора занятий) у руководителя уже должна появиться возможность пользоваться в беседе с учеником общепринятыми терминами; у него уже должна быть уверенность в том, что у учащегося сложились или начинают образовываться навыки в точном слуховом анализе многозвучий. От этой установки нам никак нельзя отказываться, и систему композиторского образования, установившуюся в настоящее время в наших школах, надо признать в этом смысле вполне целесообразной.

Педагог-теоретик старого времени, довольный успехами ученика в классах элементарной теории, гармонии или контрапункта (не задумываясь хотя бы о потенциальных подлинно композиторских возможностях ученика), способен был предсказывать ему блестящую композиторскую будущность только на основании его школьных успехов; или наоборот, недовольный его достижениями в теоретических классах, он мог, игнорируя даже наличные его композиторские попытки, высказывать убеждение, что композитором ему никогда не быть. Нам сейчас такой подход показался бы весьма наивным. В нашей системе композиторского образования во главу угла поставлен курс практического сочинения, проходящий через все годы обучения ученика.

Но наивным было бы и обратное утверждение, что работа над так называемыми «технологическими дисциплинами» или заботливое совершенствование слухового аппарата являются излишним балластом в системе композиторского обучения.

Пренебрежение к этой области самосовершенствования, как правило, грозит молодым композиторам приблизительностью в воплощении их намерений, которая никогда не является показателем подлинного мастерства и до конца не может быть оправдана особой величием их замыслов.

Но не всем из начинающих композиторов необходимо на протяжении многих лет в порядке школьной учебы спе-

цифически совершенствовать свой слух и проверять свои познания¹.

Бывают и такие исключительные случаи, когда в процессе обучения композитора приходится (по крайней мере временно) отказываться от воздействия на него обязательной и спешной школьной тренировки со стороны слуха и теоретической осведомленности, на какой бы ступени развития в этом смысле он ни стоял.

Это бывает тогда, когда мы имеем дело с очень даровитыми людьми, но обладающими при этом органической «идиосинкразией» к работе над той или иной областью знаний, а иногда даже к учению вообще. У меня были такие ученики. Приходилось, ценя дарование, изыскивать другие пути к практической помощи им. Некоторые из них стали постепенно на ноги, сделавшись хорошими композиторами.

Нажим на учащихся такого типа в период формирования лишь тормозил бы их продвижение, травмируя их слабые места и не давая развиваться сильным. «Идиосинкразии» иногда бывают связаны с ценнейшими чертами дарования и изобличают в этих случаях правильный «инстинкт» самосохранения, хотя и выражающийся в необычных проявлениях.

Занятия с учениками этого типа сильно затрудняются невозможностью вдаваться в детали при критике их работы, и учителю приходится в большей степени «приспособляться» к ученику, чем это требуется обычно. Некоторые из учеников, с которыми мне приходилось таким образом работать, обходились первоначально без всякой теории, иногда совершенствуя свои познания буквально методом «наглядного обучения»; одни никогда не восставали принципиально против школьной науки, ясно понимая, что дело не в дефектах школы, а в характере их собственных склонностей или несклонностей; другие, наоборот, питая благодарность за оказываемую поддержку и за отсутствие нажима на них в областях для них непривлекательных, нередко восставали против всей сложившейся системы композиторского образования, характеризуя ее как будто бы никому не нужную. «Я слуха не развивал», либо «я гармонии не изучал, и это не помешало мне стать композитором», — говорят они часто.

Правда, подобные же вещи иногда заявляли и достаточно хорошо слышавшие и даже на самом деле хорошо теоретически подготовленные музыканты. Этим в наше время сильно отсталым понятиям не приходилось придавать значения: это бывали несколько «кокетливые» восклицания принципиальных «сновидцев» в искусстве. Композитор должен был быть непременно и только вдохновенным сновидцем! Его произведе-

¹ См. очень яркие высказывания по этому вопросу в глубокомысленных статьях «О музыкальном образовании» Римского-Корсакова («Музыкальные статьи и заметки», стр. 105, 1911 г.).

ния, разумеется, никак не могут быть понятным для окружающих образом истолкованы им самим с технической стороны. Они крайне сложны — нужна была бы целая бригада аналитиков-специалистов для их истолкования, притом же — аналитиков, почерпнувших свои познания не из устаревшей школьной науки, а из еще даже несуществующей.

Несколько иначе приходится отнестись к тем молодым композиторам, чьи гордые заявления о том, что они так и обогнали без развитого слуха и без знания гармонии, правдивы. Конечно, и их заявления брать на веру полностью не приходится. Если они действительно композиторы, чьи сочинения встречают более или менее положительную оценку у специалистов и у слушателей; если в этих сочинениях они, может быть, даже пытаются сказать какое-то новое слово, то, всего вернее, они обладают и развитым слухом и если не подлинным знанием, то все же неким постижением мира гармонических закономерностей. Но, без сомнения, их произведения могли быть еще лучше, тоньше, убедительнее, технически интереснее, если бы, имея природные данные, развитые лишь опытным путем, они обладали еще более основательной слуховой и теоретической подготовкой. Преобладающее большинство талантливых молодых композиторов¹ для развития своих дарований нуждается в основательной теоретической подготовке и в максимальном изощрении слуха, как нуждалось в них и большинство композиторов прошлого. Стремление избежать детальной гармонической критики, опасливое отношение к специальному анализу, уклонение от специальной терминологии в обстановке внимательного отношения к индивидуальности учащегося являются ничем не оправданными.

Школа не может строиться только в расчете на людей с особенным, специальным типом дарования. Она должна уметь помогать стать на ноги каждому. Но мне приходилось наталкиваться и на аргументированные протесты против нашей школьной науки, притом от учеников, не страдавших ранее идиосинкразией к ней: «Зачем изучать гармонию, раз композиторы в своих сочинениях постоянно нарушают все правила, которым нас учат?»

Такого рода заявления нельзя оставлять без внимания, так как мы сталкиваемся здесь с важным вопросом о характере занятий (в данном случае по гармонии) со специалистами-композиторами.

Конечно, ученики, делавшие подобные заявления, не пра-

¹ Здесь нельзя не вспомнить замечательного анализа в упомянутой статье Р. Корсакова «реформаторски» направленных музыкальных дарований, характеризующихся диспропорциями в самом своем существе (см. стр. 108 — 109).

вы по существу самого протеста. Но мы не должны при этом забывать, что в отдельных случаях подобного рода протесты являются сигналами, свидетельствующими о схематизме учебы, который может вызвать в ученике сомнение в ценности преподаваемых ему знаний.

*

Ученик должен знать не только схемы, но также роль и назначение теории (по неизбежности выраженной в схемах, иногда — в планах, картах, чертежах) применительно к той области практической деятельности, которую он себе избрал; он должен знать, каковы уже проявившиеся в творческой жизни протоки от важнейших схем к их жизненному воплощению и какие деформации схем ясны уже как потенциально возможные — под действием скрещивающихся живых сил искусства; в результате всех этих приобретенных знаний и соответственных навыков, а также знания музыкальной литературы и в силу своего хоть и небольшого композиторского опыта и разума он должен научиться применять теорию как в творчестве, так и в анализе, уметь узнавать схему в ее сложнейшей жизненно-творческой деформации в своем или любом ином произведении.

Я знал такие случаи уже в относительно недавнее время, когда преподаватель систематически вычеркивал в работах учеников художественные, вполне закономерные ходы, вдобавок встречающиеся нередко в классической русской литературе, в качестве нарушающих «правило», да еще отказываясь входить в какие-либо объяснения. А здесь-то и был случай объяснить ученику и всему классу, почему сделанное учеником как бы вразрез схеме — хорошо и почему схема все же не утрачивает своего значения или же действительно утрачивает (могут быть устарелые схемы).

Однако если молодым композиторам иногда кажется, что ни «Практический учебник гармонии» Римского-Корсакова, ни римановская «функциональная теория» со всеми ее позднейшими переработками и усовершенствованиями, ни «кладовый ритм» Яворского, ни теории Курта, Асафьева и др. недостаточны, для того чтобы разобраться в особенностях их необыкновенно сложных произведений, что, может быть, только когда-нибудь на основе изучения этих произведений будет создана теория, приспособленная к их техническому истолкованию, то эта ошибка — от неведения.

Можно от души пожелать им, чтобы в результате всей их деятельности, может быть очень блестящей, «реформаторской», их художественно-технические достижения потребовали одной-двух сносок к какому-нибудь пункту существующих (даже старых) трудов по музыкальной теории.

Но чтобы практически пользоваться этими трудами и иметь

о них суждение, нужно уметь их читать. А для этого необходимы все же знания и навыки в практическом истолковании заключающихся в них схем.

Я считаю, что для усовершенствования постановки классов гармонии и контрапункта не нужно переводить их полностью на рельсы практического сочинения. Подобные попытки делались и не приводили к желательным результатам.

Сущность плодотворной реформы, произведенной в советский период в постановке преподавания композиции, заключается в том, что параллельно с классами, в которых ученики получают возможно точные, твердые и объемлющие теоретические знания, введен с первого же года обучения основной предмет — класс практического сочинения. Не следует создавать путаницы из работы по практическому сочинению в трех разных классах, при трудности установления границ того, что в каждом из них должно прорабатываться. Кроме того: опытно-практическим путем не узнаешь всего, о чем композитору нужно иметь представление и в чем нужно уметь разобраться, подобно тому как географу-специалисту не объездить лично всего мира.

В классе практического сочинения ученик сможет творчески поработать над многими задачами и особенно над теми, которые ему всего ближе. С остальным он ознакомится, изучая литературу и прорабатывая аналитически и практически схемы гармонии и контрапункта. И там и тут в его работах могут оказаться зерна, пригодные для творческого переосознания. При наличии соответствующих склонностей ученика могут оказаться даже отдельные работы, художественно выполненные. Но подтягивание работ учащихся по этим классам к практически художественно-значимым достижениям, как установка, должно приводить к нежелательному уменьшению объема знаний и умений, которые эти классы должны дать учащемуся.

Кроме случаев специальной направленности учащегося в сторону гармонии или полифонии и склонности к творческим проявлениям в данных предуказанных рамках, достижение художественной значимости в пределах гармонических или полифонических эскизов, как правило, довольно трудно для учащихся, особенно на первых порах. Следовательно, творческая значимость достижений учащихся в этих классах в большинстве случаев окажется минимальной.

Совершенно нежелательно, чтобы учащийся привыкал к «минимально творческим» своим достижениям относиться как к художественно значимым: то, что едва проросло живой тканью, а может быть, и совсем не проросло, устремлялось к эстраде не для проверки «технологического эксперимента», а подменяя собой настоящее произведение искусства, порожден-

ное творческим воодушевлением. Это, конечно, совершенно не относится к единичным случаям настоящих талантливых, действительно творческих работ, написанных в классе гармонии или особенно полифонии.

Неполноценным выходом из положения я считаю практикуемое иногда во имя «модернизирования» школьно-теоретических схем уничтожение граней, разделяющих подходы гармонический и полифонический, в процессе преподавания какой-нибудь из дисциплин. В этих условиях один из подходов непременно поглотит противоположный, между тем оба имеют равное право на существование, либо создается путаница, результатом которой будет уменьшение знаний учащегося. Если такая-то гармоническая схема нередко деформируется в определенной полифонической обстановке, то ведь вне этой обстановки она сохраняет свое значение. Следовательно, нет никаких оснований в пределах подхода гармонического признавать ее неправильной, однако естественно со стороны учителя обратить внимание учащегося на ту или иную судьбу схемы в истории живого музыкального искусства или же, во всяком случае, поощрить сделавшего самостоятельно теоретические или практические выводы по этому вопросу.

При другом подходе у учеников, естественно, могут возникнуть подозрения, что теория неверна, раз она не оправдывается жизнью, и вредна, если педагоги, в разрез с требованиями жизни, настаивают на точном следовании ей. Но надо уметь разбираться в теории. А этому надо учить и учиться.

Не всегда схема плоха, если ее трудно рассмотреть в сложном явлении искусства, но искусство наверное плохо, если оно едва отделимо от схемы.

Я счел необходимым всего этого коснуться, так как, по моему убеждению, максимальные достижения у учащегося при пользовании практическим методом, предложенным в данном руководстве, и при пропагандируемом здесь исключительном внимании к его индивидуальности все же связаны с параллельно идущей заботой о развитии его слуховых данных и обогащении теоретических познаний, с собственной его активностью в этом отношении.

Призывая педагога к активному, неустанному совершенствованию, к воспитанию в себе максимальной объективности, к борьбе со сложившимися у него — зрелого художника-музыканта — субъективными пристрастиями, к максимальной «самодисциплине», мы прежде всего должны призвать к активности и самодисциплине и самого учащегося.

Раздел I

СОЧИНЕНИЕ МЕЛОДИИ

Сомкнутые построения

1 Л. В.	Работа учащегося	Вопросо-ответное построение на фоне подобного же в гармонии
2а А. Л.	» »	То же
2б М. М.	» »	Монолитное построение

Разомкнутые построения

3 А. Л.	Работа учащегося	{ а. Совпадение звеньев мелодической и гармонической секвенции б. Полифункциональное многоголосие (изложение тоник на доминантовый комплекс). Мелодия, охватывающая три звена гармонической секвенции (монолитное построение)
4а М. М.	» »	
4б М. М.	» »	Совпадение звеньев мелодической и гармонической секвенций (разомкнутое построение)
5а Л. В.	» »	Мелодия <i>ostinato</i> с последующим развитием на фоне вопросо-ответного гармонического построения (комбинированное построение).
5б Л. Б.	» »	Самостоятельное мелодическое построение во второй части <i>ostinato</i> (комбинированное построение)
6а В. С.	» »	<i>Ostinato</i> мелодии и гармонии (разомкнутое построение); смелые звуко сочетания при <i>ostinato</i>
6б В. С.	» »	Самостоятельная мелодия на малоподвижном гармоническом фоне

6в В. С.	Работа учащегося	То же
6г В. С.	» »	То же
6д В. С.	» »	Комбинированное построение
6е В. С.	» »	Самостоятельная мелодия (мо- нолитное построение)
6ж Г. К.	» »	Комбинированное построение
6з Г. К.	» »	Самостоятельная мелодия (мо- нолитное построение)
6и В. С.	» »	Ostinato в нижнем регистре (разомкнутое построение)
7 Шуберт	Ор. 89. «У ручья»	Статизирующее и динамизи- рующее значение каденции
8а Л. В.	Работа учащегося	Противопоставление самосто- ятельной мелодии данному гар- моническому построению
8б Л. В.	» »	Орнаментальная мелодия, опи- рающаяся на гармонию
9а—9г В. С.	» »	Разнотипные мелодические по- строения на фоне гармониче- ских секвенций с вторгающи- мися звеньями
9д Г. К.	» »	
10 Е. Я.	» »	Несовпадение звеньев секвен- ций в мелодии и гармонии (од- но звено в мелодии, два — в гармонии)
11 Е. Я.	» »	То же (двухдольные секвен- ции на трехдольных)
12 Е. Я.	» »	То же (четыrehдольные сек- венции на трехдольных)
13а В. С.	» »	Мелодия, охватывающая четы- ре звена гармонической сек- венции
13б В. С.	» »	Мелодия, охватывающая два звена гармонической секвенции
13в—г Г. К.	» »	Несовпадение звеньев секвен- ций; ostinato в составе звена секвенции в мелодии
14 Л. Б.	» »	То же. Одно звено секвенции в мелодии, два — в гармонии
15 Ю. Т.	» »	Двухдольные секвенции (пе- реносные ostinato на фоне трехдольных)
16 Л. Б.	» »	Свободное мелодическое по- строение на фоне ostinato гармонии
17 М. М.	» »	То же самое в нижнем регист- ре
18 Прокофьев	Ор. 32. Гавот	Смелые сочетания на выдер- жанном тоне

Раздел II

МЕЛОДИЗИРОВАНИЕ ГОЛОСОВ ДАННЫХ ГАРМОНИЧЕСКИХ ПОСТРОЕНИЙ

19а Г. К.	Работа учащегося	а) Проведение сложной фигу- ры, суммирующей два ак- корда б) Придание фигурации тема- тических качеств
-----------	------------------	--

196 В. С.	Работа учащегося	Проведение фигуры, суммирующей звуки отдельных аккордов, а также разрешение фигуры в орнаментальную каденцу
19в В. С.	» »	Фигуративная ткань с присоединением дополнительного мелодического голоса; в конце — упрощение фигуры
20 Бах	W. К. 1. Прелюдия C-dur	Проведение выдержанной простой фигуры (аккордообразные фигурации)
21 Бетховен	Ор. 31 № 2. Соната d-moll	То же
22 Шопен	Ор. 10 № 8. Этюд F-dur	Проведение фигуры, суммирующей два (или более) аккорда
23 Шуман	Ор. 22. Крейсериана. Интермеццо II	То же
24 Шуман	Ор. 12. «In der Nacht»	Фигурация гаммообразная
25 Шопен	Ор. 10 № 2. Этюд a-moll	То же. Вплетение мелодии в фигуративную ткань
26 Мясковский	Простые вариации для ф-п.	Фигурация аккордообразная; сопоставление двух фигур
27 Скрябин	Ор. 42 № 7. Этюд f-moll	То же
28 Скрябин	Ор. 42 № 5. Этюд cis-moll	Фигурация мелизматическая; сопоставление двух фигур
29 Скрябин	Ор. 42 № 3. Этюд Fis-dur	Сопоставление двух разнородных фигур — мелизматической и аккордообразной
30 Скрябин	Ор. 42 № 5. Этюд cis-moll.	Сложная фигурация (хроматическая гамма и элементы аккорда) на фоне темы, изложенной аккордами (комбинированная)
31 Шопен	Ор. 25. Этюд a-moll	Сложная комбинация различных фигур (в партии правой руки)
32 Шопен	Ор. 25. Этюд a-moll	Фигуративно изложенная тема
33 Лядов	Вальс fis-moll	Существование двух и более фигур
34 Шопен	Баллада f-moll	То же
35 Шопен	Баллада f-moll	Сопоставление двух или нескольких фигур с неподвижными гармоническими голосами
36 Глазунов	Вальс из балета «Раймонда»	То же (фигурация мелизматическая)
37 Шопен	Ор. 10 № 7. Этюд es-moll	Различные типы приспособления фигур (в одновременности)
38 Шопен	Баллада f-moll	Сосуществование двух или более фигур, различных по интонации, ритму и степени сложности, — с присочинением самостоятельной мелодии
39а В. С.	Работа учащегося	То же — придание фигуративно изложенному голосу мелодических качеств
39б В. С.	» »	

39в В. С.	Работа учащегося	То же (мелизматические фигурации); в мелодии монолитное построение
39г В. С.	»	То же (аккордообразные фигурации)

Раздел III

СТРУКТУРНО НЕУСТОЙЧИВЫЕ ПОСТРОЕНИЯ

Вступления

40 Чайковский	Ор. 6. «Слеза дрожит»	Подготовка мелодических элементов
41 Мусоргский	«Стрекотунья белобока»	То же
42 Балакирев	«Введи меня, о ночь, тайком»	То же
43 Бородин	«Спящая княжна»	Подготовка гармонии и фактуры
44 Лист	«Забытый вальс»	Подготовка гармонии
44а »		
44б »		
45 Бородин	«Морская царевна»	Подготовка гармонии и фактуры
46 Р.-Корсаков	Ор. 26 № 2. «Заклинные»	Подготовка гармонии
47 Р.-Корсаков	«У моря»	Подготовка ритма и фактуры
48 Р.-Корсаков	Ор. 24 № 3. «Редает облаков летучая гряда»	То же
49 Глинка	«Ночной зефир»	Подготовка фактуры и тематических элементов
50 Р.-Корсаков	Ор. 43 № 4. «То было раннею весной»	Подготовка фактуры
51 Р.-Корсаков	Песнь варяжского гостя из оп. «Садко»	Подготовка колорита и гармонии
52 Чайковский	«То было раннею весной»	Подготовка лада
53 Чайковский	Ор. 38 № 3. «Средь шумного бала»	а) Подготовка тонального плана
53а		б) Кода как аналог к вступлению
54 Даргомыжский	«Старый капрал»	Подготовка лада и фактуры

Коды

55 Григ	Песня Сольвейг	Кода как припев
56 Шопен	«Желание»	То же
57 Метнер	Ор. 11. Соната C-dur	Кода как ускоренный пересказ содержания
58 Чайковский	Ор. 38. Серенада Дон-Жуана	Кода как аналог к вступлению; кода-припев
59 Шопен	Прелюдия As-dur	Кода, утверждающая тематическое содержание (на органном пункте)
60 Скрябин	Ор. 8 № 2. Этюд fis-moll	Кода на органном пункте (также утверждающая тематическое содержание)

Скрепления

61	<i>Бетховен</i>	Ор. 53. Соната C-dur	Скрепления с тематическим содержанием предыдущей части, а также использование секвенций для скреплений
62	<i>Шопен</i>	Ор. 50 № 3. Мазурка cis-moll	Скрепление с тематическим содержанием последующей части
63	<i>Чайковский</i>	Ор. 37. Баркарола	Скрепление, вносящее самостоятельные мелодические элементы
64	<i>Шопен</i>	Соната b-moll. Scherzo	Скрепление, являющееся одновременно цезурой

Структурные типы каденций

65	<i>Чайковский</i>	«Ночи безумные»	Вторгающаяся каденция
66	<i>Бетховен</i>	Ор. 13. Соната c-moll	То же —
67	<i>Лист</i>	Этюд Des-dur	Сложная каденция

Структурные типы имитаций

68	<i>Шуман</i>	Ор. 124. Impromptu	Имитации, служащие для раздвижения построения после проведения фигуры в первом голосе
69	<i>Чайковский</i>	Ор. 40 № 8. Вальс As-dur	Имитации стреттного типа, служащие для раздвижения построения
70	<i>Чайковский</i>	Ор. 19 № 4. Ноктюрн	Имитации, не раздвигающие построения (как бы орнаментирующего характера)
71	<i>Чайковский</i>	Ор. 5. Романс f-moll	Имитации, не раздвигающие построения, поддерживающие движение
72	<i>Чайковский</i>	Ор. 19 № 4. Ноктюрн	То же

Структурные типы секвенций

73	<i>Шопен</i>	Ор. 50 № 3. Мазурка cis-moll	Простые секвенции с округленными звеньями
74	<i>Шопен</i>	Ор. 50 № 3. Мазурка cis-moll	Простые секвенции с вторгающимися звеньями
75	<i>Чайковский</i>	«Ни слова, о друг мой»	Сложные секвенции
76	<i>Шопен</i>	Ор. 50 № 3. Мазурка cis-moll	То же
77	<i>Прокофьев</i>	Ор. 12. Капричио	Сложные секвенции

Расходящиеся и сходящиеся ходы

78	<i>Г. М.</i>	Работа учащегося	} Расходящиеся ходы
79	<i>Г. М.</i>	» »	
80	<i>Г. М.</i>	» »	
81	<i>Ю. Т.</i>	» »	
82	<i>М. М.</i>	» »	Сходящийся ход
			Расходящийся ход
			Сходящийся ход (при basso ostinato)

83	М. М.	»	»	Расходящийся ход (секвенции с переставленными голосами)
84	М. М.	»	»	Расходящийся ход
85	Глазунов	Пример, предлагавшийся ученикам		Сходящийся и расходящийся ходы
86	Чайковский	Оп. «Евгений Онегин». Действие I. Вступление к картине 2-й		Расходящийся ход
87	Р.-Корсаков	Оп. «Царская невеста», IV акт		Расходящийся ход

Раздел IV СТРУКТУРНО УСТОЙЧИВЫЕ ПОСТРОЕНИЯ

88	М. М.	Работа учащегося	Вопросо-ответное построение
89	М. М.	»	То же
90	Глинка	«Я здесь, Инезилья»	Ответ — точное повторение
91	Глазунов	Ор. 42 № 3. Вальс D-dur	Точный ответ с другой каденцией
92	Бетховен	Ор. 10 № 2. Соната с-moll	Ответ с изменением, наступающим ранее каденции
93	Бетховен	Ор. 12 № 2. Соната для скрипки и ф-п.	То же (построение дважды повторено)
94	Моцарт	Симфония g-moll, Menuetto	То же
95	Моцарт	Симфония g-moll, Finale	Ответ с тем же содержанием, но в другой тональности
96	Бетховен	Ор. 10 № 3. Соната D-dur, Menuetto	То же
97	Шуберт	Ор. 89. «У ручья» («Зимний путь»)	Ответ с другим содержанием и в другой тональности
98	Бетховен	Ор. 24 № 5. Соната для скрипки и ф-п. I часть	Ответ — развитие первой темы, в целом — монолитное построение
99	Бетховен	Ор. 12 № 1. Соната для скрипки и ф-п. Andante	То же
100	Моцарт	Симфония g-moll. I часть	То же
101	Р.-Корсаков	Оп. «Майская ночь». Дуэт.	Монолитное построение
102	Чайковский	Франческа да Римини	Монолитное построение
103	Рахманинов	Ор. 18. 2-й концерт для ф-п. с-moll	То же
104	Шуман	Крейслериана	Мелкие динамизирующие построения в составе сомкнутых частей
105	Бетховен	Ор. 13. Соната	Двухустойное построение с обратным значением частей

а) Динамизация материала устойчивых построений

106	Метнер	Ор. 31 № 1. Импровизация	Отсечение кадансовых устоев
107а	Бетховен	Ор. 2 № 3. Соната	То же
107б	Бетховен	Ор. 2 № 3. Соната	То же
108	Шопен	Ор. 50 № 1. Мазурка	Подмена устойчивых гармоний неустойчивыми
109а	Р.-Корсаков	Оп. «Садко», карт. II	Диссонантное осознание константного момента
109б			

110а Шопен	Ор. 17 № 1. Мазурка	То же
110б		То же
111а Лист	Ор. 7. Утешение	Использование различных перегибов мелодии для модуляционных поворотов
	.	
112 Григ	Ор. 57. Тоска по родине	То же
113 Шопен	Ор. 68 № 4. Мазурка	То же
114 Шуман	Ор. 22. Соната	Гармонические и метрико-ритмические сдвиги
115а Метнер	Ор. 14 № 2. Сказка	То же
115б		
115в		
116 Р.-Корсаков	Оп. «Царская невеста» Ария Марфы, 4 действ.	Выращивание мелодических новообразований из основных тематических элементов

б) Статизация материала динамизированных построений

117 Шопен	Ор. 6 № 1. Мазурка	Подведение кадансовых устоев
118 Григ	Ор. 24. Баллада	Подмена неустойчивых гармоний устойчивыми
119 Лядов	Ор. 33 № 2. Гротеск	Отдаление модуляционных поворотов
120 Шопен	Ор. 30 № 3. Мазурка	Упрощение гармонической схемы
121 Шопен	Ор. 9 № 2. Ноктюрн	Введение тематико-орнаментальных каденций

в) Взаимоприспособление композиционных элементов родственных и контрастирующих (переплавка)

122 Шуман	Ор. 11. Соната	Установление близости посредством постепенных изменений элементов
-----------	----------------	---

Раздел V

• СОЧИНЕНИЕ ДИНАМИЗИРУЮЩИХ ЧАСТЕЙ

123 Бетховен	Ор. 2 № 2. Соната	Развитие элементов данной устойчивой части
124 Шуман	Ор. 99 № 4. Листок из альбома	То же
125а	Ор. 110. Соната, II ч.	То же
125б Бетховен		
126а Моцарт	Соната № 14	Новая тема как начало динамических частей
126б		То же
127а Бетховен	Ор. 10 № 2. Соната	
127б		
127в		
128а Бетховен	Ор. 28. Соната, II ч.	То же
128б		
129 Р.-Корсаков	Оп. «Садко». Хороводная песня	Вторая тема дана во вступлении

Раздел VI

ОСНОВНАЯ УСТОЙЧИВАЯ ЧАСТЬ В ЕЕ НОВОМ ПОЯВЛЕНИИ

130а	Лядов	Ор. 11 № 1. Прелюдия	Вариант тематический
130б			
131а	Шопен	Ор. 9 № 2. Ноктюрн	То же
131б			
132а	Шостакович	Ор. 1 № 1. Фантастический танец	Вариант гармонический
132б			
133	Григ	Ор. 63 № 1. Народная песня, II вариация	То же
134а	Лядов	Ор. 46 № 4. Прелюдия	Вариант тональный
134б			
135а	Р.-Корсаков	Оп. «Садко». Ария Любавы	То же
135б			
136а	Скрябин	Ор. 8 № 8. Этюд	Вариант фигуративный
136б			
137а	Мусоргский	Ор. 11. Картинки с выставки	Сплетение тем
137б			
137в			
138а	Бетховен	Ор. 7. Соната № 4	Частичное использование первоначальных элементов (появление тематических новообразований)
138б			
138в			
138г			
139а	Метнер	Ор. 14 № 1. Сказка	То же
139б			
139в			
139г			
139д			
140а	Шопен	Ор. 48. Ноктюрн	Устойчивая часть с элементами из второй части
140б			
140в			

Раздел VII

РАЗВИТИЕ ТЕМАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

141	Бетховен	Ор. 12 № 1. Соната для скрипки и ф-п.	Дифференцирующий способ развития темы в ответном построении
142	Шопен	Баллада F-dur	Дифференцирующий способ развития тематического материала
143	Лист	Концертный этюд «Шум леса»	То же
144	Бетховен	Ор. 13. Соната c-moll	Появление тематических новообразований (интегрирующий способ развития)
145	Чайковский	Концерт для ф-п. b-moll	Интегрирующий способ развития

ОГЛАВЛЕНИЕ

С. Скребков. Музыкально-педагогические принципы «Начального курса практической композиции» М. Ф. Гнесина	3
Предисловие автора к первому изданию	9
Введение	12
Методология курса	33
Начальный курс практической композиции	37
Раздел I. Сочинение мелодий	37
Раздел II. «Мелодизирование» голосов данных гармонических построений (упражнения в фактуре)	52
Раздел III. Структурно неустойчивые (разомкнутые) построения	67
Раздел IV. Структурно устойчивые (сомкнутые) построения	113
Раздел V. Сочинение динамизирующих частей музыкальной формы (разомкнутая форма средней части) при данном сомкнутом основном построении	144
Раздел VI. Основная устойчивая часть в ее новом появлении	154
Раздел VII. Добавочные упражнения	175
Приложение	
Общепедагогические проблемы в применении к преподаванию практической композиции	191
Указатель примеров	207

ГНЕСИН МИХАИЛ
ФАБИАНОВИЧ
*НАЧАЛЬНЫЙ КУРС
ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОМПОЗИЦИИ*

Подп. к печати 26/X-1961 г.
А 09290. Формат 60×90¹/₁₆.
Бум. л. 6,75. Печ. л. 13,5. Уч.-
изд. л. 13,47. Тираж 9500 экз.
Зак. 1873

Московская типография № 6
Мосгорсовнархоза.