

194



Л. БАРЕНБОЙМ
ЗА
ПОЛВЕКА
ОЧЕРКИ
СТАТЬИ
МАТЕРИАЛЫ



Л. БАРЕНБОЙМ

ЗА ПОЛВЕКА

ОЧЕРКИ
СТАТЬИ
МАТЕРИАЛЫ



ЛЕНИНГРАД
ВСЕСОЮЗНОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
«СОВЕТСКИЙ КОМПОЗИТОР»
ЛЕНИНГРАДСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
1989

Б $\frac{4905000000-652}{082(02)-89}$ 413-89

В эту книгу вошли работы 60—70-х годов — сравнительно небольшая часть из написанного или высказанного в докладах за годы моей музыковедческой деятельности. Читатель не найдет здесь того, что было опубликовано в 30—50-х годах. Лишь один очерк — «Фортепианно-педагогические принципы Ф. М. Блуменфельда», — окончательный вариант которого относится к 1969 году, вобрал в себя три статьи об этом артисте и педагоге, написанные в 1946, 1958 и 1964 годах.

Почему же, может возникнуть вопрос, книга, содержащая работы двух десятилетий, озаглавлена «За полвека»? По той причине, что в печатаемых в ней статьях, очерках и докладах нашли отражение, пусть и неполное, некоторые итоги моих многолетних размышлений о музыкально-исполнительском искусстве и музыкальной педагогике, размышлений, начавших складываться в первой половине 1930-х годов, приблизительно с той давней поры, когда в четвертой книжке журнала «Советская музыка» за 1933 год была обнародована моя первая статья «Современная теория и практика фортепианной педагогики».

Разумеется, результат моих наблюдений и размышлений изложен не только в работах, помещенных в этом сборнике. В частности, очень многое высказано в моей «рубинштейниаде» — в двухтомной монографии, посвященной личности, искусству, педагогике и музыкально-просветительской деятельности Антона Григорьевича Рубинштейна, во вступительных статьях к моей публикации: его литературного наследия (в трех томах) и в книге о его младшем брате Николае Григорьевиче. В данном сборнике рубинштейновская тематика не затронута вовсе.

От расположения работ по времени их написания или публикации, то есть в хронологической последовательности, я в этой книге отказался. В такого рода сборниках, думается мне, тематический принцип целесообразнее: он позволяет логичнее сгруппировать материал. Сами же тематические разделы — «О пианистах и фортепианных педагогах», «Об интерпрета-

ции музыки», «О музыкальном воспитании и обучении», «О специальных историко-теоретических и методических курсах для пианистов» и, наконец, «О музыкальном просветительстве» — дают достаточно ясное представление о круге моих научных интересов и не требуют специального разъяснения.

В публикуемые статьи, очерки и доклады не вносились никаких обновлений, ибо многие из них тесно связаны со временем, когда они были написаны, изданы или высказаны устно, и эту связь я не считал возможным нарушать. Восстановлены лишь в отдельных случаях купюры и устранены, там, где это было необходимо и возможно, повторы одного и того же материала в разных статьях. В две статьи вставлены подзаголовки их отдельных разделов. Кроме того «осовременены» библиографические сноски — ссылки даются на более поздние издания упоминаемого или цитируемого в основном тексте материала.

Сведения о том, когда и где та или другая работа была впервые опубликована или прочитана, даются в конце каждой из них.

Приношу глубокую благодарность доктору искусствоведения Н. Л. Фишману за ряд исключительно ценных замечаний и советов, которые он сделал при подготовке этого сборника к публикации.

ОЧЕРКИ И СТАТЬИ

РАЗДЕЛ I

О ПИАНИСТАХ И ФОРТЕПИАННЫХ ПЕДАГОГАХ

ФОРТЕПИАННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ Ф. М. БЛУМЕНФЕЛЬДА

В течение полувека Феликс Михайлович Blumenfeld с рыцарским благородством и честностью, страстно и самозабвенно отдавал свое огромное дарование служению отечественному музыкальному искусству. Он оставил значительный след в истории русской музыкальной культуры и как блестящий пианист — пропагандист многих фортепианных произведений русских композиторов, — и как дирижер, руководивший первыми постановками ряда русских опер, и как вдохновенный педагог, воспитавший многих замечательных пианистов (среди них Александр Дубянский, Владимир Горовиц, Мария Гринберг), педагогов, музыкальных деятелей, и, наконец, как талантливый композитор. Он принадлежал к тем художникам, личность которых целиком была поглощена искусством. Творчество и художественная деятельность таких людей рождаются из жизни необычайно органично. Без искусства и вне искусства они не могут существовать. Все впечатления от жизни, думы, помыслы и чувствования, все то, что остается в их душе как общий смысл жизненных явлений, — пре-

вращается у таких людей в краски, линии, скульптурные формы, поэтические строфы, музыкальные и музыкально-исполнительские образы.

Близко знавший Блуменфельда Б. В. Асафьев в заметке о нем называет его в числе дорогих и незабвенных имен недавнего прошлого русской музыки. «Богато одаренный, чуткий музыкант тонкой интеллектуальной культуры, он был в жизни пылким энтузиастом родного искусства и как пианист, и как дирижер, но и в том и в другом облике являл в себе человека страстно волнующегося, трепетного сердца, сочетая черты Шопена и Шумана. Не боюсь вспомнить и назвать эти великие, прекрасные тени рядом со скромным талантом Блуменфельда...»¹

Сформировавшись как художник задолго до Великой Октябрьской социалистической революции, Блуменфельд, как и ряд других выдающихся русских музыкантов старшего поколения, осуществлял в своем лице непосредственную связь между русской классической и советской музыкальной культурой. В 20-х годах активной деятельностью в советских консерваториях он способствовал воспитанию молодых пианистов в духе лучших традиций русского искусства.

Предлагаемый вниманию читателей очерк не ставит своей задачей осветить всю многостороннюю деятельность Ф. М. Блуменфельда. Его основная цель — кратко воссоздать жизненный путь замечательного музыканта и, главное, описать и проанализировать его интереснейшую и плодотворнейшую фортепианно-педагогическую деятельность в советские годы в Московской консерватории. Автор использовал в этом очерке архивные материалы, устные воспоминания лиц, знавших Блуменфельда или учившихся у него, а также свои наблюдения и записи, сделанные во время занятий у Блуменфельда.

О ЖИЗНЕННОМ ПУТИ

Феликс Михайлович Блуменфельд родился 7(19) апреля 1863 года в Ковалевке, местечке Хер-

¹ Асафьев Б. В. Ф. М. Блуменфельд (памятка)//Сов. музыка. 1963. № 4. С. 74.

сонской губернии, где отец его, учитель французского языка, содержал пансион для мальчиков. Семья Блуменфельда вскоре после рождения сына Феликса переехала в Елизаветград (ныне Кировоград). Его музыкальные способности проявились очень рано: в пятилетнем возрасте он не только с легкостью подбирал по слуху двумя руками мелодии с аккомпанементом, но — по собственной инициативе и без чьей-либо помощи — выучился читать ноты. Раннему музыкальному развитию одаренного ребенка способствовала обстановка в семье: старшие братья — Сигизмунд и Станислав — были очень музыкальны, играли на фортепиано и пели¹. «Смело можно сказать, — писал впоследствии Феликс Михайлович, — что со дня моего рождения я купался в музыке»². О музыкальной атмосфере в семье Блуменфельдов рассказывал и М. П. Мусоргский, посетивший Елизаветград с певицей Д. М. Леоновой в 1879 году. Делясь со Стасовым своими дорожными впечатлениями, Мусоргский писал о знакомстве «с очень милым семейством Блуменфельд, весьма передовым в музыкальных делах и зорко следящим за музыкальной литературой; все наши музikuсы там доподлинно известны, и беседа наша летела как бы в самом Питере»³.

В раннем детстве Блуменфельд брал уроки у старшего брата, Станислава, а с девяти лет приступил к систематическим занятиям под руководством Густава Вильгельмовича Нейгауза⁴. Впоследствии Феликс Михайлович говорил и писал, что он многим обязан Г. В. Нейгаузу в своем пианистическом совершенствовании.

Занятия с Г. В. Нейгаузом продолжались сравнительно недолго — всего три года. С двенадцатилетнего возраста и до поступления в 1881 году в Петер-

¹ Станислав Блуменфельд (1850—1898) стал впоследствии педагогом и основал в Киеве музыкальную школу; другой брат — Сигизмунд (1852—1920), принимавший деятельное участие в Беляевском кружке, пользовался известностью как певец, композитор романсов и пианист.

² Из биографической анкеты Ф. М. Блуменфельда, написанной для словаря А. С. Фаминцына. Рукописный отдел ГПБ имени М. Е. Салтыкова-Щедрина.

³ Мусоргский М. П. Письма. М., 1981. С. 216.

⁴ Отца Генриха Густавовича Нейгауза.

бургскую консерваторию (то есть до восемнадцати лет) Блуменфельд совершенствовался в фортепианном искусстве самостоятельно, без педагогического руководства. Та музыкальная любознательность, которая была характерна для него на протяжении всей его жизни, проявлялась и в отроческие годы: молодой пианист жадно прочитывал сотни страниц музыкальной литературы, особенно увлекаясь Шопеном и дошедшими до Елизаветграда новыми сочинениями петербургских композиторов.

Окончив елизаветградское земское семиклассное училище и сдав затем в Полтаве экзамены за курс военной гимназии¹, Блуменфельд осенью 1880 года поступил в Рижский политехникум: видимо, дальнейший жизненный путь тогда еще не был ему ясен. Летом 1881 года в Крыму произошла знаменательная встреча Блуменфельда с Н. А. Римским-Корсаковым, запомнившаяся и юноше и великому русскому композитору. В «Летописи» Римский-Корсаков вспоминает: «День этот памятен мне тем, что вечером на возвратном пути от Анастасьевых, близ Ай-Даниля, в коляску нашу подсел старший Фортунато с товарищем своим Феликсом Михайловичем Блуменфельдом, молодым человеком лет 18, которого он тут же познакомил с нами. Наш милый новый знакомый оказался бойким, подающим надежды пианистом и щедро одаренной музыкальной натурой. В продолжение нескольких дней мы постоянно видались с ним у Фортунато в гостинице „Россия“»².

Вскоре после этой встречи, в сентябре 1881 года, Блуменфельд, оставив мало интересовавший его политехникум, поступил в Петербургскую консерваторию по классу рояля.

В первой половине 80-х годов имя его часто упоминается в письмах В. В. Стасова, восторгавшегося дарованием молодого музыканта. Так, в 1882 году критик писал С. В. Фортунато: «Феликс в большом почете у всей нашей музыкальной компании: аккомпа-

¹ По архивным материалам, хранящимся в ЦГИАЛ, ф. 497, оп. 5, д. 339, л. 148.

² Римский-Корсаков Н. А. Летопись моей жизни. М., 1982. С. 186.

нирует как никто в целом Петербурге (после Мусоргского), в консерватории идет, говорят, очень хорошо в классе Штейна. Вообще он так музыкален, как немногие. Мы не него не нарадуемся»¹. Спустя несколько месяцев Стасов писал той же корреспондентке: «Ничего не могу сказать тебе нового, Софья, кроме как про Блуменфельда. Этот пошел теперь громадными шагами вперед как композитор. В короткое время сочинил несколько романсов, и все превосходных. Особенно один на тему, заданную мною. Это на слова Пушкина «Заклинание»... Тут он вложил такую страстность, чувство, красоту, любовь, живописность — что, кроме Бородина, никто у нас во всей русской школе не сочинял подобных романсов...»² В архивных материалах сохранились отзывы о консерваторских экзаменационных выступлениях Блуменфельда. Знаменательно, что в этих отзывах, наряду с характеристиками музыкальных способностей юноши (например, в 1882 году — «чрезвычайно талантлив и подает прекрасные надежды» или в 1883 году — «очень музыкальная натура»), отмечаются обращавшие и тогда на себя внимание черты личности молодого художника. В 1885 году на выпускном экзамене, на котором он был удостоен золотой медали, Блуменфельд получил такую характеристику: «Выдающийся во всех отношениях; сверх того, в высокой степени обаятельная и симпатичная личность»³.

Двадцатидвухлетний Блуменфельд окончил Петербургскую консерваторию по классу Ф. Ф. Штейна⁴. Но как исполнитель и художник он сформировался не только в его классе. Феликс Михайлович не мог учиться в консерватории у Рубинштейна, так как в

¹ Стасов В. В. Письма к родным. М., 1958. Т. 2. С. 126.

² Там же. С. 127.

³ Экзаменационные листы председателя за 1885 год. ГИАЛО, ф. 361, оп. 59, св. 302, л. 110.

⁴ Имя Федора Федоровича Штейна (1819—1893) почти забыто. А в свое время он пользовался огромной известностью. Еще ребенком Штейн, концертируя, объездил европейские страны, поражая своим искусством импровизации. В 1872 году Штейн с успехом дебютировал в Петербурге в качестве ансамблиста. С этого же года начинается его педагогическая деятельность в Петербургской консерватории, где он стал одним из ведущих профессоров фортепианной игры.

начале 80-х годов Антон Григорьевич там не преподавал. Но могучее, титаническое искусство Рубинштейна, сочетавшее в себе, по отзывам современников, «силу львиную и нежность голубиную», оказало на Феликса Михайловича, как он впоследствии рассказывал, решающее воздействие. Блуменфельд всю жизнь с пламенным восторгом говорил о Рубинштейне. Не следует забывать, что в 80-х годах — в годы артистического созревания Блуменфельда — проходила исключительно интенсивная деятельность великого русского пианиста: исторические концерты, цикл лекций-концертов по истории фортепианной литературы, многочисленные и разнообразные выступления в камерных ансамблях, дирижирование симфоническими концертами Русского музыкального общества. Сила воздействия искусства А. Г. Рубинштейна, по рассказам современников (и в том числе самого Блуменфельда), была огромна. Пианизм Антона Григорьевича помогал пытливым умам находить ответы на волновавшие их вопросы музыкально-исполнительского искусства. Рубинштейн сознавал свое влияние на талантливого юношу и весьма ценил его артистическое дарование. Об этом свидетельствует хотя бы тот факт, что Рубинштейн выбрал Блуменфельда для совместного с ним исполнения своей Фантазии для двух роялей. В неопубликованном письме к сестре А. Рубинштейн, обычно скупой на похвалы, писал, что «в Петербурге есть молодой талантливый человек Блуменфельд» и что он «очень хорош по фортепианной части»¹.

Но одновременно с влиянием исполнительского искусства А. Рубинштейна пианизм Блуменфельда складывался и под воздействием фортепианных произведений русских композиторов, его современников, — главным образом Балакирева и Лядова. Не случайно «Исламей» Балакирева, наряду с некоторыми пьесами Лядова (Вариациями на темы Глинки и на польскую тему, «Про старину»), принадлежал к числу любимых произведений Блуменфельда.

¹ Рубинштейн А. Г. Письмо С. Г. Рубинштейн от 6 октября (23 сентября) 1893 года (ГДМ имени П. И. Чайковского в Клину, архив А. Рубинштейна. Ч. 1, № 49).

По окончании консерватории деятельность Феликса Михайловича протекала в различных направлениях. Одна сторона этой деятельности — концертные пианистические выступления, особенно интенсивные в годы, предшествовавшие его работе в Мариинском театре. Пресса тех лет сообщала об успешных выступлениях молодого пианиста не только в Петербурге, но и в Москве, Варшаве, Вильно, Ялте и других городах. В Петербурге имя Ф. М. Блуменфельда мы встречаем как в программах симфонических собраний (выступления с концертами Рубинштейна, Чайковского, Римского-Корсакова, Листа, Шопена, Генделя, со своим Концертным аллегро), так и в программах камерных концертов (исполнение фортепианной партии в ансамблях Бетховена, Шумана, Брамса, Рубинштейна, Направника). Блуменфельд был первым исполнителем многих фортепианных пьес русских композиторов (например, ряда пьес Лядова, Глазунова, Щербачева, Аренского, Направника и других авторов).

К концу 80-х годов относится одна из первых рецензий о пианистическом искусстве молодого артиста. Блуменфельд исполнил в Москве сочинения русских композиторов, в том числе Фортепианный концерт Римского-Корсакова. Авторитетный музыкальный критик С. Н. Кругликов, высоко оценивая это новое сочинение и отмечая, что весь Концерт вырос из чудесной народной рекрутской песни «Собирайтесь-ка, братцы, ребятушки» и родственен музыке «Снегурочки», писал: «Блуменфельд как нельзя более отвечал задаче — исполнить такой Концерт. Техника молодого виртуоза отличная, уверенная, игра умная, всегда музыкальная, согретая хорошим чувством»¹.

Мужественность, ширь и мощь, поразительное владение красочной гаммой фортепиано, умение «осязать» тончайшие динамические градации звучности, певучий тон, беспредельная виртуозность, а главное — глубокое и психологическое проникновение в сущность интерпретируемого и героико-лирический стиль игры, лишенной мелочной детализации, — таковы не-

¹ Кругликов С. Два первых симфонических собрания Русского музыкального общества // Артист. 1889. Ноябрь. С. 131 (курсив мой. — Л. Б.).

которые черты исполнительского искусства зрелого Блуменфельда. Особенно удавались ему произведения русских композиторов и Шопена. В. В. Стасов, нежно любивший Блуменфельда, постоянно заставлял его играть Шопена, и особенно часто — до-диез-минорное Скерцо великого польского композитора.

Яркую картину воспроизведения Феликсом Михайловичем музыки Шопена нарисовал Б. В. Асафьев. «Для Блуменфельда Шопен прежде всего — поэт, романтик, лирик. Проще всего описать игру Блуменфельда, то есть в данном случае исполнение им Шопена, можно в одной фразе: играл так, как читал стихи Мицкевича, и шопеновская музыка звучала в его пальцах, как стихи великого польского поэта, романтика в полном смысле, лирика неизбывной душевной силы... Когда за роялем Блуменфельд переходил к Шопену — начинался гипноз: действительность вокруг насыщалась эпохой Мицкевича и Шопена, вспыхивало сквозь музыку пламя Польши, великой славянской страны, с ее вековым страданием и борьбой за право быть самой собою! В передаче Блуменфельда Шопен насквозь и до конца, до мельчайших мигнов его музыки и отразившейся в ней жизни его родины и его собственной личности — поляк, как и Мицкевич, поляк — неистовый романтик с пламенным сердцем, с чувствами, мятежно, трепетно-отзывчиво настроенными. То, что уже было порой в исполнении Балакирева, — набатное в шопеновской музыке, — в музицировании Блуменфельда, в роскоши фортепианных красок, свойственной его игре, становилось «поэмой о звонах»... А параллельно культ чувства, культ любви и женской лукавой ласки; возрождались пленительные видения польских девушек и женщин примечательной эпохи вокруг и около 30-го года прошлого века. В игре Блуменфельда никогда нельзя было почувствовать офранцузенного Шопена — Шопена в обстановке парижских высокоинтеллектуальных салонов и в кругу Жорж Санд. Довлела славянская культура чувства и — что особенно ценно — народная, сельская, поместная Польша, лирика ее природы, ее быта в песенности, ибо в пальцах Блуменфельда мелодии Шопена прежде всего насыщались песенным душевным строем, в них слы-

шался родной мир, и родная земля, и боль за нее. Ноктюрн до минор я никогда не слышал содержательнее, чем в его передаче. Вторая баллада и Этюд ля минор (стремительнейший горный поток! — разумею Этюд, ор. 25, № 11), Четвертая баллада и все экспромты, мазурки, прелюды (в особенности «из бурных») — сколько поэм, лирических новелл, поэтических импровизаций, тонких домыслов и блестящей артистической «игры с жизнью, любовью и смертью» открывалось в интонировании Блуменфельда!»¹

Феликс Михайлович был изумительным ансамблистом и аккомпаниатором. В ансамблевых выступлениях он был поистине велик, вел за собой ансамбль, управляя им, вдохновлял своей игрой партнеров. О его мастерском сопровождении пения Шаляпина В. В. Стасов писал: «Феликс Блуменфельд, аккомпанирующий Федору Большому картинно, поэтично, страстно, изящно, глубоко, — таких аккомпаниаторов я видел во всю свою жизнь только трех: Антон Рубинштейн, Мусоргский и вот теперь — Феликс!»²

Многие музыканты в свое время удивлялись, почему Блуменфельд отказался от широкой концертной пианистической деятельности. Падеревский когда-то говорил ему: «Ведь вы можете держать весь мир в ваших лапах!» Приведя эти слова польского артиста, Г. Нейгауз замечает: «Я объясняю это тем, что его дарование было слишком широко и разносторонне, что, вероятно, оркестр привлекал его еще больше, чем фортепиано, а неизбежная для концертирующего пианиста постоянная и упорная тренировка не представляла для него достаточного интереса»³.

Свою дирижерскую деятельность Феликс Михайлович начал в 1895 году в Мариинском театре в Петербурге с выполнения обязанностей «репетитора с певцами» (то есть концертмейстера). Пригласивший его на эту работу Э. Ф. Направник писал по этому поводу в докладной записке в дирекцию театров следующее: «...я предложил эту должность («ре-

¹ Асафьев Б. В. Избр. труды. М., 1955. Т. 4. С. 317—318.

² Репин И. и Стасов В. Переписка. М., 1950. Т. 3. С. 143.

³ Нейгауз Г. Г. Размышления, воспоминания, дневники... М., 1975. С. 286.

петитора русской оперы». — Л. Б.) пользующемуся известностью как отличный пианист, аккомпаниатор и музыкант старшему преподавателю СПб. консерватории Феликсу Блуменфельду»¹.

Пианистический талант Феликса Михайловича проявился и в его концертмейстерской деятельности в театре. Рассказывая о своей совместной с Блуменфельдом работе в театре, дирижер Д. И. Похитонов вспоминает такой эпизод: «Как-то на спевке «Ивана Сусанина» Блуменфельд сел за рояль в польском акте, начинающемся с полонеза. Что это был за полонез! Направник перестал дирижировать и смотрел, как Блуменфельд все фигурации шестнадцатыми исполнял двойными терциями. Вся спевка приобрела концертный характер. Хор был в восторге и бурно аплодировал виртуозу»².

Первое дирижерское выступление Феликса Михайловича в Мариинском театре состоялось осенью 1898 года: под его управлением была впервые в этом театре поставлена опера А. Рубинштейна «Фераморс». Рецензируя этот спектакль, Ц. Кюи писал: «Следует горячо приветствовать первый дебют Ф. Блуменфельда за дирижерским пюпитром в русской опере. Дебют прошел совсем удачно. Можно рассчитывать, что при редких музыкальных способностях Блуменфельда и при надлежащей практике из него вырабатывается прекрасный дирижер; а уж как мы нуждаемся в лишнем хорошем русском дирижере!»³

Блуменфельд отдался концертмейстерской, а вскоре и дирижерской деятельности в театре со всем присущим ему увлечением. Через несколько лет после своего дебюта в Мариинском театре он писал: «Занятий по опере так много, и они настолько сложны, что и профессию и другие занятия... пришлось забросить. Кроме того, побочные занятия, мне кажется, не могут не отразиться на деятельности дирижера в отрицательном смысле: наше дело требует, кроме способностей и знания, полной свежести и

¹ Личное дело Ф. М. Блуменфельда, хранящееся в ЦГИАЛ, ф. 497, оп. 5, д. 339, л. 18.

² Похитонов Д. И. Из прошлого русской оперы. Л., 1949. С. 113.

³ Кюи Ц. Избр. статьи. Л., 1952. С. 492.

бодрости сил! А как это трудно при необходимости работать чуть ли не 14 часов в сутки»¹.

Э. Направник — в ту пору главный дирижер театра — после премьер обычно передавал русские оперы Блуменфельду. Впоследствии — имеется в виду первое десятилетие нынешнего века — деятельность Феликса Михайловича в качестве оперного дирижера расцвела: в Мариинском театре он руководил рядом первоклассных оперных представлений, в том числе первой постановкой «Сервилии», «Сказания о граде Китеже» Римского-Корсакова и вагнеровскими спектаклями. Вспоминая об оперно-дирижерской деятельности Блуменфельда, Б. В. Асафьев пишет: «Он увлекал своим исполнением «Зигфрида»... отлично передавал бурный рост страсти Зигфрида и Брунгильды. Но особенно ценным было для русской культуры соприкосновение Феликса Михайловича с русским оперным репертуаром и постепенное внедрение в него. Не забыть ни «Снегурочки» Римского-Корсакова в его мягко-акварельной передаче томности и нежности красок русской весны, ни «Моцарта и Сальери», ни ликующей премьеры «Бориса Годунова» Мусоргского — Римского-Корсакова с участием Шаляпина, ни спектаклей «Сказания о граде Китеже»².

В 1908 году Блуменфельд с триумфальным успехом дирижировал парижскими спектаклями «Бориса Годунова» Мусоргского. Письма Феликса Михайловича к Н. А. Римскому-Корсакову свидетельствуют о том творческом подъеме, с каким дирижер пропагандировал за рубежом русское искусство³.

Наряду с работой в оперном театре он выступал и как симфонический дирижер, главным образом в Русских симфонических концертах. Феликсу Михайловичу, горячо любившему творчество Скрябина, принадлежит заслуга первого — и притом проникновенного и потрясшего слушателей — исполнения в Петербурге ряда симфонических произведений Скрябина (Поэма экстаза, Третья симфония и др.). Узнав в

¹ Из докладной записки «репетитора и капельмейстера» Ф. Блуменфельда, хранящейся в ЦИАЛ, ф. 497, оп. 5, д. 339, л. 35.

² Асафьев Б. В. Цит. ст. (памятка). С. 76.

³ Письма хранятся в Отделе рукописей ГПБ имени М. Е. Салтыкова-Щедрина.

Швейцарии из отзывов прессы и писем о замечательном исполнении Блуменфельдом Третьей симфонии, Скрябин писал ему: «Дорогой Феликс Михайлович, прими мою искреннюю и глубокую благодарность за прекрасное исполнение моей симфонии, о котором я узнал из многих газет, а также из писем некоторых друзей. Ты совершил чудо, исполнив ее, имея лишь две репетиции. Это почти невероятно»¹.

Композиторское образование Феликс Михайлович завершил под руководством Н. А. Римского-Корсакова, оказавшего на Блуменфельда — наряду с А. Рубинштейном — громадное влияние. Феликс Михайлович на протяжении всей жизни сохранил к своему учителю чувство нежной влюбленности, сочетавшееся с восторженным и почтительным пиететом. Сочинять Блуменфельд начал рано, и в начале 90-х годов его симфонические и камерные произведения нередко звучали в петербургских концертах. Открытый композиторский дебют Феликса Михайловича относится к 1886 году: в Русских симфонических концертах, организованных М. П. Беляевым, были исполнены его Скерцо для оркестра и романс «Заклинание». Перу Блуменфельда принадлежит большое количество произведений, в том числе симфония «Памяти дорогих усопших», Концертное аллегро, Струнный квартет, фортепианные пьесы и романсы. В. В. Стасов в своем труде «Искусство XIX века» (1901), говоря о «добрых традициях самостоятельной русской школы», которые сохраняются в творчестве учеников Римского-Корсакова, в числе главных между ними называет Блуменфельда. Из его произведений Стасов выделяет следующие: «...энергический и увлекательный *Allegro de concert* для фортепиано с оркестром, *Grande Mazurka* для оркестра, множество пьес для фортепиано, ноктюрнов, мазурок, этюдов, прелюдий, и в том числе прелестная *Suite lyrique*, и вместе множество романсов, полных поэзии, нередко и драматического выражения...»².

Блуменфельд не принадлежал к числу художников с самобытной и яркой композиторской индивидуаль-

¹ Скрябин А. Письма/Составление и редакция А. В. Кашперова. М., 1965. С. 416.

² Стасов В. В. Избр. соч. М., 1952. Т. 3. С. 751.

ностью. Однако многие его романсы (например, «Закливание», цикл «Весна», «Степи аккерманские») и фортепианные пьесы (например, красочные «Звонны» — с колоколами, колокольчиками, погребальным и торжественным звоном, ряд этюдов, сюита «У воды» и др.) полны подкупающей искренности и прелести, а в мастерски сделанной фортепианной транскрипции Концертного вальса Глазунова явно ощущается радость виртуозного — в самом высоком смысле этого слова — владения инструментом.

Перечисляя виды деятельности Феликса Михайловича, нельзя не отметить, что он — активнейший участник музыкальных собраний в Петербурге: «беляевских пятниц», собраний у В. В. и Д. В. Стасовых, вечеров у Бородина, музицирований у Римского-Корсакова. В воспоминаниях В. Ястребцева, в мемуарной литературе о Бородине и В. В. Стасове постоянно встречается упоминание о великолепном музыканте и изумительном аккомпаниаторе Блуменфельде. Его активной роли в этих музыкальных кружках способствовало поразительное умение читать с листа в темпе сложнейшие партитуры, притом не только напечатанные, но и рукописные. Эта феноменальная способность приводила в восторг Римского-Корсакова. О ней же говорил и Рахманинов: «Однажды Беляев пригласил меня к себе, и меня попросили играть. Я только что написал Фантазию для двух роялей (ор. 5). За второй рояль посадили Феликса. Только он один умел так превосходно читать с листа»¹.

Педагогическая деятельность Феликса Михайловича началась в 1885 году в Петербургской консерватории. В течение многих лет он был руководителем классов фортепианной игры и камерного ансамбля. Его педагогическая работа была временно прервана лишь в марте 1905 года, когда во время известных консерваторских событий этого года он вместе с Глазуновым, Лядовым и Вержбиловичем в знак протеста против увольнения Н. А. Римского-Корсакова и в знак солидарности с ним ушел из консерватории. В ноябре

¹ Суян А. Дж. и Е. Воспоминания о Рахманинове // Воспоминания о Рахманинове / Составление, редакция, примечания и предисловие З. Апетян. М., 1957. Т. 2. С. 237.

1905 года, после возвращения в Петербургскую консерваторию Римского-Корсакова, Блуменфельд снова приступил к педагогической деятельности в консерватории и оставался ее профессором до 1918 года.

Учившийся у него в фортепианном классе А. В. Гаук в воспоминаниях пишет: «То, что я увидел в его классе, превзошло все мои ожидания. Прежде всего он приучал к самостоятельности и старался всеми средствами выявить творческое лицо ученика... Нельзя было ограничиться рамками задаваемого, а следовало самостоятельно находить пути к лучшему разрешению художественных задач. Блуменфельд учил нас слушать себя, контролировать, следить за результатами выполнения своих намерений. Это чувство постоянного контроля впоследствии сыграло большую роль в моей дирижерской работе... В качестве технических упражнений на фортепиано Блуменфельд советовал играть переложения этюдов Шопена, сделанные с блестящим мастерством Л. Годовским. Для других пьес мы должны были сами выдумывать различные упражнения, которые способствовали бы развитию техники. Кроме того, Блуменфельд требовал, чтобы мы играли в транспорте... Обаятельный человек и глубокий музыкант, он умел двумя-тремя словами исчерпывающе вскрыть суть вопроса и навести ученика на правильный путь... Самым любимым учеником Блуменфельда был его племянник Г. Г. Нейгауз, наш выдающийся пианист и педагог. Упомянув о нем, Блуменфельд всегда озарялся улыбкой...»¹.

Тяжелая болезнь Блуменфельда и голод в Петербурге вынудили его в конце лета 1918 года переехать на юг — сначала в Екатеринослав (ныне Днепропетровск), а затем в Киев. Здесь он возглавил Высший музыкально-драматический институт имени Н. В. Лысенко. Спустя некоторое время он начал вести большую педагогическую работу в качестве профессора по классам фортепиано, дирижирования и чтения партитур в Киевской консерватории, а в 1920 году был избран ее директором. Тогда, уже немолодой человек, Феликс Михайлович горячо и активно поддер-

¹ Ленинградская консерватория в воспоминаниях. Л., 1962. С. 211—212.

живал молодежь в ее борьбе за реорганизацию консерватории. Вспоминая об этом времени, Г. Нейгауз писал: «В Киеве, в годы гражданской войны, когда почти не бывало симфонических концертов, мы сыграли с Феликсом Михайловичем в зале консерватории в двух концертах в собственном переложении для двух фортепиано много фрагментов из «Кольца нибелунга», а в другой раз — Поэму экстаза и «Прометея» Скрябина, причем «Прометей» был исполнен в программе дважды и в третий раз (!) на бис»¹.

В 1922 году по приглашению К. Н. Игумнова — в те годы руководителя фортепианного отделения Московской консерватории — Феликс Михайлович приступил к фортепианно-педагогической работе в Московской консерватории.

21 января 1931 года Блуменфельд скоропостижно скончался. «Смерть захватила его врасплох, — писал Б. В. Асафьев в «Памятке», — он еще целиком отдавал себя жизни, не мысля о разлуке с ней. Его интеллект, острый и весь всегда в полете, не уступал натиску обыденности. Феликс Михайлович ушел от нас, ничуть не теряя бодрости, ни капли напрасно не пролив из своего запаса удивительной художественной энергии, и он надолго останется в памяти всех знавших его как прямой и цельный образ лучистого артиста, всеми своими свойствами убеждающего людей в правде, излучаемой музыкой».

В МОСКОВСКОЙ КОНСЕРВАТОРИИ

В Московскую консерваторию Блуменфельд вступил маститым художником, прошедшим большой, яркий музыкальный и жизненный путь. Годы его давали уже себя знать, морщины легли на лицо, здоровье пошатнулось. Но он был из числа счастливых, которые до конца дней своих не знают душевной дряхлости и холода чувств. И в старости он сохранил бурную восторженность, способность экстатически восхищаться искусством и бескорыстно радоваться творческой силе людей. Казалось, что именно о нем

¹ Нейгауз Г. Г. Размышления, воспоминания, дневники... С. 287.

была кем-то сочинена байка, рассказанная К. Паустовским: о людях высокой душевной чуткости и человечности, теплота рук которых, отражающая их сердечную теплоту, способна заставить тугой бутон цветка распуститься во всем своем великолепии. Внутреннее совершенство этого замечательного человека и музыканта наложило, как это нередко бывает, свой отпечаток на его внешность. Высокий и статный, с великолепно посаженной головой, он был изящен и красив той благородной красотой, которая отражает глубокие внутренние достоинства, силу мысли и широту чувств.

В занятиях Blumenfelda с учениками¹ всегда проявлялась высокая артистичность — черта, без которой работа самого знающего и добросовестнейшего учителя фортепианной игры нередко становится скучной и серой. Все, что Феликс Михайлович говорил и показывал, советы, которые он давал ученикам, избираемые им пути педагогической работы — все это нельзя было отделить от самой стихии искусства и было продиктовано его романтической влюбленностью в музыку и тончайшим проникновением в ее сущность. Не на поверхности музыки, а в ее глубинах его проницательному слуху открывались миры и радости, недоступные людям невнимательным. Музыка была для него «святая святых», куда он умел благоговейно, а иногда и бурно вводить своих питомцев с первых же шагов работы с ними. Опуская школьные азы, он сразу же направлял молодых людей к творческим поискам. По-видимому, он был убежден в том, что сама атмосфера, царившая в классе, заставит учащихся самостоятельно работать над восполнением элементарных пробелов своего развития или предварительного обучения. А эта атмосфера всегда была накаленной — иногда ясной, а порой и грозовой. Blumenfeld мог обнять и расцеловать игравшего ученика, но мог обрушить на него поток гнева. Уроки длились по-

¹ В Московской консерватории в классе Ф. М. Blumenfelda обучались А. Аронова, В. Белов, А. Бернар, Е. Брюхачева, Б. Вайншенкер, М. Гринберг, Е. Лобанова, Ф. Мознаим, И. Неймарк, Т. Петрушевская, М. Раухвергер, А. Руббах, М. Соколов, А. Цфасман, С. Шлифштейн, Г. Эдельман, Л. Эльперин, Е. Якобсон и автор этих строк.

рой до переутомления: Феликс Михайлович не щадил ни себя, ни нас. Но сколько бы они ни продолжались, он-то всегда оставался в состоянии артистического подъема.

Каким путем дать читателю представление о педагогическом искусстве Блуменфельда? Описать, обратившись к материалу, запечатлевшемуся в памяти, и к своим старым дневникам, конкретные указания и замечания Блуменфельда по поводу исполнения учениками того или другого музыкального произведения? Идти по этому пути казалось мне нецелесообразным. Почему именно? Отвечая на этот вопрос, хочу привлечь внимание к одной особенности Блуменфельда.

Чуткие художники всегда слышат приметы времени, и они, приметы эти, постепенно накладывают свой отпечаток на чувства, мысли и деятельность таких людей. Искусство находится поэтому в непрерывном обновлении. Как круги на воде от брошенного камня, изменения, коснувшись одной области искусства, распространяются и на другую. Новое в композиторском творчестве неизбежно отзовется и на творчестве исполнителей и на деятельности педагогов-артистов. За примерами далеко ходить не надо: вспомним, как характерные признаки нашей эпохи незаметно вплетались в искусство Софроницкого, одного из самых глубоких и тонких советских пианистов, и как от десятилетия к десятилетию изменялась его интерпретация классических и романтических фортепианных произведений.

К таким же отзывчивым на зовы времени людям принадлежал и Феликс Михайлович. Он умер свыше трех десятков лет назад. Но я убежден, что, доживи он до наших дней, его необычайно чуткое ухо вобрало бы в себя впечатления от современной музыки, от музыки позднего Прокофьева и Шостаковича, Хиндемита и Бриттена, Бартока и Орфа, и он стал бы — быть может, и неосознанно — по-иному, чем это делал в 20-х годах, подходить к трактовке многих музыкальных сочинений. Вот почему рассказывать о такого рода конкретных указаниях моего учителя не представлялось мне первоочередной задачей, хотя такие характеристики и могли бы иметь историко-познава-

тельное значение для понимания эстетических взглядов и устремлений Блуменфельда в определенный период его деятельности. Но разве помогли бы такие описания современной педагогической практике? Думаю, что нет.

Вот почему для этого очерка выбран другой путь: обобщенное (но с конкретными примерами) освещение важнейших сторон педагогики Феликса Михайловича, и особенно тех из них, которые представляются мне актуальными для наших дней.

О ЗАДАЧАХ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Методы фортепианно-педагогической работы Блуменфельда в конечном счете определялись его взглядами на сущность и задачи исполнительского творчества. А взгляды эти начали складываться у Феликса Михайловича еще в период его художественного формирования. Уже тогда он впитал прогрессивные мысли русских музыкантов на общественно-просветительскую работу артиста-исполнителя.

Великая Октябрьская социалистическая революция заставила Блуменфельда задуматься над рядом новых для него вопросов. Он сумел понять значение тех грандиозных сдвигов, которые на его глазах происходили в стране, и осмыслить те новые задачи, которые были поставлены жизнью перед советским артистом, получившим аудиторию, какую не знал в прошлом ни один художник.

Феликс Михайлович не выступал с докладами, не писал статей. Но из бесед с ним, из его немногословных замечаний и из всего его поведения становилась совершенно ясной сущность его взглядов на исполнительское искусство. Он считал, что высокая миссия советского артиста-исполнителя заключается в том, чтобы нести музыку в широкие слои народа. Для этого прежде всего надо «сделать музыку понятной», доступной и убедительной для массовой аудитории. Он учил ценить восприятие слушателей¹,

¹ Но само собой разумеется, не угождать плохому вкусу слушателей броским и внешне эффектным исполнением.

имея при этом в виду не замкнутый кружок музыкантов-профессионалов, а широкую аудиторию, в общении с которой растет, развивается и воспитывается молодой советский артист. «Непонятно!», «Не понимаю!» — подобно известному «Не верю!» Станиславского — было предельным осуждением игры ученика в устах Blumenfelda. «А уж если я не понимаю, то слушатель и подавно не поймет», — часто добавлял он.

Характерен следующий эпизод, относящийся к 20-м годам. Это было время, когда только начиналась концертная практика студентов консерваторий в рабочих клубах. Один из учеников Blumenfelda уклонялся от выступлений в рабочей аудитории, мотивируя свое поведение тем, что его, дескать, «не поймут». Узнав об этом, Феликс Михайлович страшно возмутился. Он говорил ученику:

«Сумейте, сумейте так сыграть, чтобы вас поняли, сумейте так исполнить, чтобы аудитория вас чутко слушала и отзывалась на вашу игру. А вы уметь не умеете и притом не хотите этому учиться».

Итак, демократический принцип — «сделать музыку понятной» — определял взгляды Blumenfelda на исполнительское творчество.

Но как осуществить этот принцип? Каким путем достигнуть того, чтобы содержание музыки было понятно и нашло отклик в широких кругах слушателей?

Для этого исполнение должно быть психологически содержательным, цельным, ясным, колоритным, искренним и правдивым. Пианист должен суметь вылепить — именно вылепить — образ произведения, показав его многоэлементность, объемность, придав ему почти физическую «видимость» и осязаемость. Играющий должен настолько сродниться с созданным образом, чтобы довести его до аудитории с таким темпераментом, «волнением от сущности», с такой убедительностью и непринужденностью, как будто он, исполнитель, излагает свои чувства, свои мысли, свои идеи.

Вот этой «лепке» исполнительского образа и умению артистично и искренне воспроизводить его перед другими и учил Blumenfeld.

Пианист сможет «сделать музыку понятной» только в том случае, если сам поймет ее содержание. Достичь этого можно лишь одним путем: научившись вслушиваться в музыку. Осознавая это, Blumenfeld прежде всего добивался предельной активизации интонационного слуха ученика.

Если бы в 20-е годы нас, воспитанников Blumenfelda, спросили, чему именно он нас обучает, мы были бы, вероятно, в большом затруднении: всем существом своим мы понимали, что учимся очень многому, но затруднились бы, вероятно, ответить — чему именно. Одно мы знали твердо: каждый урок его, как бы суровы ни были его замечания, приносил нам с собой ни с чем не сравнимую творческую радость и был праздником для каждого из нас. В то время нам порой казалось, что все это было обусловлено исключительным личным артистическим обаянием нашего требовательного учителя.

Лишь позже настало время для анализа. И тогда многие из нас пришли к мысли, что хотя учил нас Феликс Михайлович многому, но опирался при этом на один — в музыкальной педагогике важнейший — принцип: разными путями и разными средствами он способствовал формированию нашего слуха. Он хотел, чтоб слух наш стал остер, чуток, умен и гибок; чтобы развилось наше ~~слуховое~~ воображение — основа любой творческой музыкальной деятельности, будь то деятельность исполнителя или композитора, педагога или ученого. На протяжении всех лет пребывания в его классе он, повторяю, учил вслушиваться в музыку и воспитывал не только «слышащие уши», но также «слышащие глаза» и «слышащие пальцы».

Художники не раз писали, что «видеть» и «увидеть» — не синонимы, что можно ясно видеть все предметы, нарисованные на полотне, и вместе с тем картины как произведения искусства не увидеть. Музыканты также неоднократно указывали, что слушать это еще не значит услышать, что можно «расслышать» все звуки музыкального произведения, но не «услышать» музыку как произведение искусства. Талантливый русский теоретик пианизма Мих. Курбатов

в своей интересной работе «Несколько слов о художественном исполнении на фортепиано», вышедшей в конце прошлого века, подчеркивал важность для исполнителя «внимания слуха». Он вкладывал в эти слова нечто значительно большее, чем внимательное слушание звуков, а именно: сосредоточенное слушание-переживание художественного образа. К этому же вопросу неоднократно привлекал внимание Б. В. Асафьев. «Музыку,— писал он,— слушают многие, а слышат немногие, в особенности инструментальную... Слышать так, чтобы ценить искусство,— это уже... умственный труд, умозрение»¹. Такое сосредоточенное слушание, которое становится «умственным трудом, умозрением», нужно и для слушателя. Но для музыканта-профессионала, кем бы он ни был — композитором, исполнителем или музыковедом, такое «внимание слуха» необходимо в гораздо большей мере.

Блуменфельд прекрасно понимал это и ценил только тех учеников, которые развивали в себе способность «вслушивания-переживания-понимания» музыки. В классе он часто повторял:

— Не слышите! Надо услышать! Прежде всего услышать! Научитесь вслушиваться в то, что вы играете! Когда я говорю: «Не понимаете, что играете», я имею в виду: «Не слышите, что делаете». И, наоборот, когда вы не вслушиваетесь, вы не понимаете, не чувствуете музыки.

По мысли Блуменфельда, вслушивание в «события», происходящие в музыке, понимание музыки и переживание ее — это нерасторжимые, взаимосвязанные и взаимозависимые стороны одного и того же процесса. Сам Блуменфельд обладал феноменальным музыкальным слухом. Слух его, улавливавший тончайшие звуковысотные, тембровые и динамические оттенки, был предельно отточен: он «слышал глазами» нотную запись любой сложности. Его внутренний слух обладал одной психологической особенностью, о которой он сам говорил следующее: «Я не могу представить себе то или другое звучание,— будь то мелодический голос, гармоническая последовательность

¹ Асафьев Б. В. Избр. труды. М., 1957. Т. 5. С. 166.

или полифоническое сплетение,— если не вижу всего этого глазами. В тех случаях, когда мне надо вспомнить какое-нибудь звучание, я мысленно смотрю в воображаемые ноты и тогда с предельной ясностью все слышу».

В архиве автора этих строк сохранилась любопытная запись беседы с Блуменфельдом о слухе, датированная 7 сентября 1928 года: «Абсолютный слух,— сказал тогда Феликс Михайлович,— для всякого музыканта весьма желателен, но для композитора он необходим. Без абсолютного слуха композитор не сможет ощутить краску тональности. У Бетховена все произведения, написанные в одной и той же тональности, по характеру своему близки друг другу. Достаточно только для примера сравнить Сонату, ор. 2, № 1, с «Эгмонтом» — оба произведения в фа миноре. У Вагнера нередко каждое действующее лицо имеет свою любимую тональность. Нечто подобное встречается и у Вебера. Для меня самая веселая и радостная тональность — ля мажор. Возможно, что это — от «Снегурочки», которую я так люблю. Фа мажор — мещанский строй. До мажор — мужественная и бодрая тональность. Моя любимейшая тональность — фа-диез минор... И все же абсолютный слух не есть признак музыкальности. Музыкальность связана с другого рода слухом...»

После нескольких уроков ученикам его класса становились ясными те большие требования, которые предъявлялись Блуменфельдом к их слуху.

Он с уважением относился к абсолютному и хорошо развитому относительному слуху, очень ценил умение определять и записывать звуковую высоту мелодических последовательностей или аккордов. Но все это он считал «элементарным музыкальным слухом». Подлинно «высший» музыкальный слух должен был, по его мнению, включать в себя два важнейших момента: во-первых, тонкое слуховое различение-переживание элементов музыкальной ткани в их одновременности (то есть по вертикали) и в их последовательном течении (то есть по горизонтали) и, во-вторых, рельефный и гибкий внутренний слух, то есть способность представлять себе музыку и оперировать своими слуховыми представлениями.

С чего же начинал Феликс Михайлович воспитание такого музыкального слуха ученика?

Нередко с первых же уроков Блуменфельд, как-то незаметно и обычно специально об этом ничего не говоря, принимался «очищать» слух своего воспитанника от шаблонов и штампов, тормозящих развитие его художественного воображения.

Как-то на одном из занятий он сказал своей новой ученице:

— Слух у вас как будто неплохой. Но,— он стал, задумываясь, подбирать слова,—...еще недостаточно... интеллигентный и недостаточно... наивный.

Скупой на слова, Блуменфельд не разъяснил своей мысли, предоставив ученице сначала недоумевать, а потом самой прийти к выводам.

Тут надо заметить, что Феликс Михайлович нередко прибегал к такого рода методу работы: он не расшифровывал своих замечаний, порой «странных». Следуя традициям Антона Рубинштейна, он лишь направлял ученика, расширяя его кругозор, подталкивал его мысль. Но, придавая большое значение самообучению и самовоспитанию, Феликс Михайлович предоставлял самому ученику догадываться о скрытом внутреннем смысле своих коротких реплик и самому решать, какими путями идти к указанной им, Блуменфельдом, цели.

Но если новой ученице его замечание о слухе могло показаться неясным, то нам, проучившимся у него ряд лет и прошедшим практику слухового воспитания, было понятно, что именно он понимает, говоря об «интеллигентности и наивности слуха». Пианист, обладающий таким слухом, внутренне представляет себе (и поэтому играет!) каждый музыкальный оборот, каждую музыкальную мысль свежо, умно и как-то «по-своему», в то время как исполнитель, лишенный этого важного качества, слышит как «музыкальный обыватель», слышит «как все» и довольствуется ходкими интонационными штампами. Первый способен бесконечное количество раз вслушиваться в музыку, «выстрадать» каждую музыкальную мысль и в результате услышать ее несколько по-иному, чем ее привыкли слышать; второй, не обременяя себя слуховой активностью, довольствуется обветшалыми стан-

дартами, и слух его «закостеневаает». Фантазия первого возвращает потускневшим от времени оборотам их силу, первоизданную свежесть и внутреннюю чистоту; неинтеллигентный и вульгарный слух второго направляет его музыкальные представления по хоженной дороге. Даже, казалось бы, в обветшалой музыке первый слышит нечто новое; второй даже новое стремится свести к старому и привычному. Итак, подлинный музыкант должен обладать, по Блуменфельду, мудростью, свежестью и «простодушием» слуха, и тогда, если он исполнитель, его игра будет хватать за сердце.

Здесь в виде иллюстрации к сказанному позволю себе обратиться к воспоминанию о первом уроке, полученном мною у Блуменфельда и запомнившемся на долгие годы.

На это занятие я принес Фантазию фа минор Шопена — произведение, которое до этого неоднократно и как будто «с успехом» играл перед публикой в Одессе, где обучался до поступления в Московскую консерваторию. Как мне теперь представляется, играл я тогда Фантазию, по-видимому, грамотно, с юношеским увлечением и эстрадной броскостью, но не умел расслышать и поэтому проходил мимо интонационных богатств и тонкостей этой пьесы.

И вот первый урок у Феликса Михайловича.

После маршеобразного вступления он остановил меня, высказал — скорее жестом и мимикой, чем словами, — неодобрение и в течение двух-трех часов(!) работал со мной над этим отрывком из Фантазии. Он дирижировал, наигрывал, напевал, сердился, кричал, удивлялся, улыбался, силясь «перелить» в мой слух и в мои пальцы свое слышание. На протяжении всего урока он оставался неудовлетворенным моей игрой и каждый раз приговаривал:

— Нет, нет, не слышите, не слы-ши-те, вслушайтесь!

Привыкший к похвалам, я робел и никак не мог понять, чего же именно я не слышал, во что должен вслушаться. Фантазию я знал настолько хорошо, что с легкостью мог бы по слуху записать весь нотный текст, протранспонировать его на инструменте в другую тональность. Чего же я «не слышал»?

Урок закончился советом Феликса Михайловича:
— Попробуйте-ка дома вслушаться в это вступление... без рояля, «про себя».

Подавленный происшедшим и еще почти ничего не поняв, я бродил по улицам Москвы и старался «услышать-понять»; чем же разнится моя трактовка вступления от Blumenfeldовской?

Прошло несколько мучительных дней. Я следовал совету Феликса Михайловича, не играл Фантазию, а только мысленно вслушивался в музыку. Движения пальцев не уводили меня по привычной колее, и я начал постепенно прозревать...

Так или иначе, но на первом же уроке Blumenfeld дал ощутительный толчок развитию моего слуха. Но, конечно, не сразу, а лишь спустя некоторое время я сумел понять, чего он тогда от меня добивался.

Увлеченный (во вступлении к Фантазии) самым маршеобразным движением и красочным сопоставлением регистров, я, по-видимому, совершал на уроке одну из следующих ученических ошибок: либо соблюдал мерный ритм и не слышал интонационных и колористических тонкостей, либо вслушивался в эти детали, но терял ровность движения. Объединить же оба эти начала я еще не умел.

И Blumenfeld на какое-то время, условно говоря, разделил задачу. Он прежде всего направил мое слуховое внимание на интонационно-ритмические и колористические подробности. Он хотел, чтобы я «понял слухом» ряд тонкостей: во-первых, расслышал, что шестнадцатые в пунктирном ритме вовсе не одинаковы по длительности и, в зависимости от выразительного смысла того или другого отрывка, то чуть-чуть длиннее, то чуть-чуть короче, то тяжелее, то легче, то несколько маркированы, то «скользят» без акцентов; во-вторых, вслушивался в тембро-динамические соотношения голосов, особенно — в аккордовой фактуре; в-третьих, я должен был услышать оркестровые краски этого отрывка (по характеристике Blumenfeldа — «суровые, а не тоскливо-смягченные колориты, то глухие, то более звонкие»).

Когда же он убедился, что все это я слышу и воплощаю на инструменте, он потребовал, чтобы я научился вслушиваться в эти детали в определенном

темпе — в темпе спокойно-мерного маршевого движения...

Так Феликс Михайлович начал активизировать мой слух и счищать с него коросту вульгаризмов.

Спустя несколько лет после описанного урока мне довелось показать Блуменфельду опубликованный в начале 20-х годов сборник статей Ф. Бузони «Von der Einheit der Musik», который я вместе с М. Раухвергером, соучеником по классу, переводил тогда на русский язык по заказу издательства. Внимание Феликса Михайловича привлек небольшой очерк итальянского пианиста под названием «Рутина». Речь в нем идет о том, что рутина процветает в театре, оркестре, у виртуозов, а также в «художественных школах» — учреждениях, часто организуемых для того, чтобы поддержать учителей; что рутина — это «усвоение нескольких ремесленных правил и применение их без разбора ко всем представляющимся случаям»; что рутина «разрушает все творческое»¹.

Несколько раз прочитав статью и отдав должное музыкальному и литературному таланту ее автора, которого он высоко ставил, Феликс Михайлович сказал приблизительно следующее:

— А для музыканта самое скверное и опасное — это слуховая рутина! Она-то и «разрушает все творческое». Как дирижеру, мне часто приходилось сталкиваться со слуховой рутинной оркестровых музыкантов, а как педагогу — со слуховой рутинной молодых пианистов, в чем часто бывают повинны учителя-догматики!

Тут по какой-то мне неведомой ассоциации Блуменфельд стал говорить о «рутинном корректорском слухе» и высмеивать такой слух. Вспомнил, как один из его коллег — кажется, по Петербургской консерватории — ровно ничего не понял в искусстве какого-то замечательного иностранного пианиста только потому, что этот вдохновенный артист в некоторых пьесах Шопена брал не те басы, которые были указаны в клиндвортовской редакции, почитавшейся этим, по

¹ См.: Busoni F. Von der Einheit der Musik. Berlin. 1922. S. 167—169.

выражению Блуменфельда, «добродетельным ханжой» чуть ли не как «священное писание».

В моем дневнике за 1928 год имеются слова, сказанные тогда моим учителем. Они не потеряли актуальности и в наши дни. Привожу их текстуально так, как я их тогда записал:

«„Рутинный корректорский слух“ часто встречается у педагогов, которые убеждены в том, что лишь им ведомо, как надо сыграть ту или иную пьесу. Я на них не злюсь, но потешаюсь, слушая их рассуждения... Мне жаль их. «Не тот бас», «не тот ритм», «не тот нюанс», «не тот темп» — все это нередко лишает их возможности наслаждаться музыкой. А их непоколебимая, почти фанатическая убежденность в правоте своей скверно сказывается на слухе молодых музыкантов, которых они обучают. Лица молодых людей становятся надменно-постными, и им кажется, что они попали в «касту избранных», посвященную в некие тайны искусства».

Руководя развитием слуховой активности учеников, Блуменфельд советовал им воспитывать в себе умение воспринимать музыку внутренним слухом, разучивая произведение без инструмента. Для начала такой слуховой тренировки он предлагал обратиться к медленной и простой по фактуре музыке. Так, спустя примерно месяц после начала моего обучения у Блуменфельда, он как-то заставил меня тут же у него дома (сам он ушел), не притрагиваясь к клавишам, выучить наизусть в течение одного-полтора часов фа-мажорное Adagio из Сонаты Гайдна до мажор. Работая с другим учащимся, обладавшим развитым слухом, над до-диез-минорным Интермеццо Брамса, ор. 117, Феликс Михайлович добивался того, чтобы играющий, почти не прибегая к фортепиано, научился слышать варианты гармонизации и фортепианной «инструментовки», окружающие неизменную мелодию и придающие ей разную выразительность.

Один из студентов обратил как-то внимание Блуменфельда на то, что аналогичный метод разучивания без инструмента рекомендует и Иосиф Гофман. На это Феликс Михайлович ответил:

— Удивительного в этом ничего нет. Источник-то у нас общий — советы Антона Рубинштейна.

Для чего прибегал Феликс Михайлович к такому способу работы? Думаю, что метод этот, — которым, кроме Антона Рубинштейна, пользовались такие большие артисты, как Лист, Бюлов, Гофман, но который не получил, вероятно из-за своей трудности, широкого распространения, — преследовал цель максимально активизировать слуховую сферу ученика: укрепить слуховую сторону памяти и развить слуховое воображение. Метод этот, чем-то напоминающий рекомендуемые Станиславским приемы актерской работы с воображаемыми предметами, способен принести ответственно относящемуся к своему делу пианисту неоценимую пользу. И прежде всего вот почему: технический аппарат не сковывает творческое слуховое воображение, насильственно не направляет его по хоже-ному пути.

Блуменфельд никогда специально не занимался теорией фортепианной педагогики, мало говорил о своих методах педагогической работы, возникавших из практики артистического музицирования и занятий с молодыми пианистами. Не излагал он в систематизированном виде и взгляды свои на роль внутреннего музыкального слуха в исполнительском искусстве. Но из отдельных его реплик, из весьма лаконичных замечаний, из его удивительно выразительной и поэтому заразной мимики и жестикуляции, из всего его поведения внимательным и способным к обобщениям ученикам чуть раньше или чуть позже становилась ясной та роль, которую он придавал формированию их слуха.

Вспоминаю такой случай. В класс Блуменфельда хотел поступить молодой пианист, занимавшийся также сочинением музыки. Он сыграл Феликсу Михайловичу свою небольшую пьесу под названием Лирическая поэма. Блуменфельд стал высказывать свои соображения о прослушанной музыке. При этом какая-то модуляционная последовательность в поэме показалась Блуменфельду нелогичной. Он тут же сыграл отрывок из произведения молодого композитора в другой гармонизации. Но, как выяснилось из дальней-

шей беседы с автором поэмы, тот не услышал гармонического новшества. Это так возмутило Феликса Михайловича, что, не желая слушать «пианистический репертуар» молодого человека, он решительно отказал юноше в приеме в свой класс. Когда огорченный учащийся ушел, Blumenfeld объяснил нам причину своего отказа и высказал мысли, которые я хорошо запомнил:

— Какой же он музыкант, если не слышит даже собственную музыку! Сочиняя, он подбирает музыку на фортепиано, а не слышит ее заранее. И пианистом он будет таким же. Подлинный музыкант слышит музыку внутренним слухом, и его слышащие пальцы ее воспроизводят. А есть пианисты — и их немало, — которые «болтают» глухими пальцами, не слыша заранее или только смутно, «силуэтно» представляя себе, что они собираются «сказать» своими руками.

Из дальнейшей беседы выяснилось, что Blumenfeld различает две категории пианистов: одни «слышат музыку заранее», а затем ее интонируют; другие «болтают пальцами», не слыша наперед то, что скажут. Это «слышание наперед», то есть развитый внутренний музыкальный слух, представлялось Blumenfeldу обязательнейшим предварительным условием и необходимейшим исходным пунктом успешной музыкальной деятельности¹. При этом Blumenfeld никогда не рассматривал внутренний музыкальный слух как способность, которая дана человеку «от природы». Опытный педагог, он понимал, конечно, роль врожденных слуховых задатков, но считал, что внутренний слух можно развивать беспрестанно и что развитие это опирается на слуховой опыт.

¹ Тут обнаруживается сходство взглядов на музыкальный слух Blumenfeldа и Асафьева, к которому мы еще вернемся. Последний также указывал на два «ответвления» исполнительской культуры — сотворческой композиторству или механически воспроизводящей нотную запись. «Между этими гранями множество оттенков, и все же основных разрядов исполнителей два: одни слушают и понимают музыку внутренним слухом, интонируя ее в себе до воспроизведения, то есть до того, как они ее слушают извне: из-под пальцев своих или в оркестре; другие изучают произведение глазами, анализируя его конструкцию, и слышат только тогда, когда оно звучит в голосах или инструменте. Одни знают наперед, что услышат, другие всегда гадают» (А с а ф ь е в Б. В. Избр. труды. Т. 5. С. 226).

Вместе с тем его отношение к наличию этой способности было весьма категоричным: он полагал, что она ничем не может быть компенсирована и что ученику, не сумевшему развить свой слух, не следует заниматься музыкой как профессией. Не воспитав в себе слухового представления и воображения, невозможно не то что творчески, но просто грамотно прочесть нотный текст. Один из учеников принес как-то на урок сонату Бетховена с ошибкой: в басу была неверная нота. Прервав играющего, Феликс Михайлович стал раздраженно его поучать:

— Зрение вас всегда подведет и не восполнит слухового внимания. Одно из двух: или научитесь слушая слышать, или вам придется бросить музыкальные занятия.

Главное в блуменфельдовской методике развития слуха заключалось в том, что во всей — буквально во всей — своей педагогической работе он обращался к слуховому восприятию и к слуховому осмысливанию. Вне апеллирования к слуху он не умел и не хотел обучать фортепианно-исполнительскому искусству.

При этом в основе его методики лежало несколько основных положений.

Во-первых, ничего не делать механически и формально. Развитие слуховой активности ставилось в прямую зависимость от метода ежедневной работы пианиста и связывалось со способом разучивания музыкальных произведений. Неосмысленная и равнодушная игра, по мнению Блуменфельда, рано или поздно самым пагубным образом скажется на слухе, затормозит его развитие и притупит слуховое внимание.

И тут возникал вопрос о темпе вслушивания в музыку в процессе ее изучения. Как-то раз я застал Феликса Михайловича с «Жаном Кристофом» Ромена Роллана в руках. Он протянул мне книгу, указал отчеркнутое место и велел прочесть его. Вот эти строки: «Нынешние люди читают быстро и плохо, и им уже неведома чудесная сила, которая излучается из прекрасных книг, если их пить медленно».

— И в занятиях музыкой, — сказал Блуменфельд, — то же самое. Тут, конечно, дело обстоит по-иному, так как музыка должна течь в определенной скорости. Но очень многие, разучивая музыку, не умеют ее

«пить медленно». Медленный темп нужен не столько для техники, сколько для того, чтобы было время вслушаться во все изгибы и тонкости музыки.

Во-вторых, Блуменфельд требовал от учеников не то что некоторой слуховой сосредоточенности; он настаивал на максимальной слуховой активности. Он добивался того, чтобы вслушивание в музыкальное произведение было выполнено не «вообще», не «кое-как», не «как-нибудь», не «приблизительно», а непременно до исчерпывающей грани. Его требовательность в этом отношении была бескомпромиссной, и ни на какие послабления и уступки он не шел. Впрочем, не только в области слухового воспитания, но всегда, всюду и везде он требовал (как это требовали и многие другие крупнейшие художники, например Станиславский), чтобы всякое «творческое действие» было непременно доведено до конца, до предела, возможного в данный период развития ученика.

И, наконец, в-третьих, внимание к слуховому развитию сказывалось и в выборе репертуара для ученика. Правда, мы нередко сами высказывали Феликсу Михайловичу свои пожелания, и он порой с нами соглашался. Но бывало и совсем по-другому. Он надолго, очень надолго задумывался, видимо, не только вспоминая различные пьесы по их названиям, но и вслушиваясь в каждую из них. И лишь после такой длительной паузы он называл какое-либо произведение и решительно настаивал на том, чтобы именно эту музыку ученик разучил. В ту пору многим из нас этот выбор казался случайным. Лишь потом я понял: Феликс Михайлович руководствовался в меньшей степени техническими трудностями произведения, а в большей — его интонационными особенностями и подбирал репертуар, сообразуясь с уровнем и характером слухового развития ученика.

О конкретных формах воспитания слуха в классе Блуменфельда речь пойдет дальше. Здесь же позволю себе небольшое отступление...

Воспитание слуховой активности должно было способствовать усилению эмоционального отклика учащегося на музыку, поднятию температуры его «творческого нагрева», обогащению его переживаний.

Естественно, что совершенствование музыкального слуха проводилось при этом в неразрывной и теснейшей взаимосвязи с воспитанием исполнительского темперамента и исполнительской воли пианиста.

Блуменфельд понимал, что важнейшими компонентами исполнительской одаренности являются способность остро чувствовать, реагировать, отзываться на искусство и настойчивая потребность выражать и воплощать, зарождающаяся под воздействием этого эмоционального отзыва; что без дара душевно переживать произведение искусства и без горячего стремления «рассказать» другим об этом нет исполнительского творчества.

В основе блуменфельдовского метода формирования пианиста лежал принцип, по всей видимости, глубоко им продуманный. Горячая влюбленность в искусство, творческая страстность и артистическая воля к воплощению — вот те качества, которые в тесном взаимодействии со слуховой активностью надо развивать в ученике. И, создавая вокруг себя атмосферу «увлеченности», «влюбленности» в искусство, Феликс Михайлович раздвигал кругозор учащихся, раскрывал перед ними познавательное, этическое и эстетическое значение искусства, понимание общественной миссии артиста-просветителя. Попадая в атмосферу класса Блуменфельда, юноша или девушка, до этого, быть может, воспринимавшие искусство поверхностно, не понимавшие связи искусства и жизни, любившие виртуозный «шик» или страдавшие самовлюбленностью, через несколько месяцев буквально преображались.

Каким путем достигал Феликс Михайлович такого преображения своих воспитанников, а часто и коренной ломки их психологии? На это можно ответить только так: он зажигал любовью к искусству благодаря воздействию своей личности, благодаря художественному величию своей личности, благодаря собственной искренней увлеченности и творческой страстности, благодаря своей нравственной чистоте. Что бы мы ни делали, в мыслях своих мы держали перед ним отчет и осознанно или неосознанно ориентировались на его оценку, ощущали его реакцию на наше поведение — в искусстве и в жизни. Быть может, мы подра-

жали ему, но, подражая, в общении с ним и в творческом труде обогащали свою индивидуальность и в результате научались смотреть на мир, на жизнь и на искусство своими глазами.

О ХАРАКТЕРНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗА

В последний — московский — период деятельности Блуменфельд занимался с классом раза три в неделю. Само собой разумеется, что ученики стремились присутствовать на всех занятиях. Это не только давало возможность прослушать и детально ознакомиться с большим количеством фортепианных пьес, но и позволяло понять те общие требования, которые предъявлялись Блуменфельдом к исполнению музыкальных произведений. Воспитательное, благотворное влияние этих коллективных слушаний уроков Феликса Михайловича было поистине огромно.

Вспоминается такой эпизод. Один из только что поступивших в класс учеников принес на урок пьесу-фантазию Шумана «Смятенные грезы» («Traumeswirgen»). Зная, что Феликс Михайлович высоко ценит пианистическое мастерство и не признает неряшливого, «приблизительного» исполнения, юноша тщательно разучил эту технически нелегкую пьесу. Играл он бойко и уверенно, отчеканивая быстрые последовательности, отчетливо произнося каждую ноту и точно попадая левой рукой на басовые звуки. Это было технически отделанное, но формальное, бездушное исполнение. Укоризненно посмотрев на игравшего, Блуменфельд сказал:

— Добродетельно выучено, ни одной шероховатости. Но кому это нужно? Ни о чем вы не говорите, ничего не рассказываете. Вы, собственно говоря, ничего и не хотите сказать другим. Ни грез, ни сновидений, ни смятения, ни фантастики.

Он закрыл ноты и не стал работать над формально разученной пьесой.

Это был хороший урок для всех присутствовавших. Ученики приучались слышать разницу между формальным (пусть технически отточенным) исполнением и образной интерпретацией; приучались понимать бес-

смысленность и бесцельность «корректно-добродетельной», бессодержательной игры на фортепиано; приучались задумываться над характером той музыки, которую разучивали и которую им предстояло исполнить перед учителем.

Приведенный эпизод не был случайным в педагогике Blumenfelda: технически отшлифованное, но неясное по мысли, не прочувствованное и бедное по содержанию исполнение всегда получало решительную отповедь.

Так же резко осуждалась Blumenfeldом и другая разновидность формального исполнения: внешне отделанная, разукрашенная «нюансами» фортепианная игра. Одной из своих учениц Феликс Михайлович предложил разучить пьесу Рахманинова, которую годом раньше он проходил с другим студентом. Ученица попросила рассказать ей, что именно «показывал» в этой пьесе Blumenfeld. Формально усвоив эти указания, молодая пианистка разучила пьесу с «нюансами» Blumenfelda и в таком виде сыграла ее на уроке. Реакция была самая отрицательная:

— Ужасно глупо играете, все время «украшаете» музыку. Нельзя играть музыку с «нюансами».

Когда выяснилось, что пьеса исполняется «по Blumenfeldу», он, смеясь, сказал:

— Не в родстве ли вы с теми ученицами Петербургской консерватории, которые приходили с нотами в руках на концерты Рубинштейна и записывали его «нюансы» и педализацию? Они пытались, пользуясь своими записями, играть «по-рубинштейновски», а в действительности играли глупее глупого.

Феликс Михайлович не формулировал выводов. Но студентам, умевшим обобщать то, что они слышали на уроках, эти выводы были ясны. В искусстве имеет ценность лишь содержательное, искреннее и правдивое исполнение. Только такому исполнению «поверят» слушатели. Лишь в процессе вслушивания, познания и прочувствования разучиваемой музыки исполнитель находит путь к творчески искренней и правдивой передаче произведения. Гримом и лакировкой, внешней отделкой и «наложением» нюансов не удастся прикрыть пустоту и мертвящее равнодушие интерпретации.

Блуменфельд остро ненавидел и некоторые другие виды внешне приукрашенного исполнения. Он не переносил ложной патетики — обычной манеры игры тех, кто стремился к самопоказу, внешней темпераментности и подменял глубокие мысли и чувства, заложенные в музыкальном произведении, нервным возбуждением. Слушая такое исполнение, Блуменфельд выходил из себя. Горе ученику, если интерпретация его хоть чем-нибудь напоминала тех трагиков, о которых в театральном мире острили: «Своим голосом покроет канонаду он шутя; то шакалом он завоюет, то заплачет, как дитя».

Столь же неприязненно было отношение Блуменфельда к созерцательно-расплывчатой, пассивно-сентиментальной игре, к «вообще музыкальной», «вообще поэтической» манере исполнения. Прослушав как-то раз так исполненную ученицей пьесу Чайковского, Блуменфельд сказал:

— Вот совсем так, как вы, пели и играли до революции дилетантствующие дамы из высокопоставленного общества в лазаретах для господ офицеров. В солдатских госпиталях они не выступали. Их бы там высмеяли. И поделом!

Итак, в классе Блуменфельда осуждались и технически отшлифованное, но лишенное содержательности исполнение («корректно-добродетельное исполнение»); и отделанная динамическими, агогическими и артикуляционными оттенками, но внутренне не прочувствованная и неискренняя игра («приукрашенное исполнение»); и проявление внешней темпераментности и пафоса, не вытекающее из интерпретируемой музыки («наигранное исполнение»); и, наконец, расплывчато-бездейственная, «вообще музыкальная» игра. Все этому противопоставлялся иной стиль игры, основанный на выявлении объективной художественной характеристики каждого создаваемого образа.

— Не существует музыкального произведения, не имеющего характера, — сказал как-то Блуменфельд.

Эти слова не означали, конечно, что, по его мнению, не бывает композиторов, пишущих бессодержательную, лишенную характеристики музыку, или исполнителей, играющих бессодержательно и не умею-

щих воссоздать характер музыкального произведения. Феликс Михайлович имел в виду другое: такие произведения и такая интерпретация не имеют права именоваться высоким словом Музыка.

В словах Блуменфельда о том, что каждый композитор пишет музыку в определенном «характере», а каждый подлинный исполнитель воспроизводит этот «характер», слышны были отзвуки известного высказывания А. Рубинштейна, которое Феликс Михайлович не раз вспоминал: «Я убежден, что всякий сочинитель пишет не только в каком-нибудь тоне, в каком-нибудь размере или в каком-нибудь ритме ноты, но вкладывает известное душевное настроение, то есть программу, в свое сочинение, с уверенностью, что исполнитель и слушатель сумеют ее угадать»¹.

Работа Блуменфельда с учениками над музыкальным произведением, собственно говоря, и заключалась в том, чтобы, во-первых, научить их слышать и понимать индивидуально-неповторимое содержание каждой изучаемой пьесы; во-вторых, чтобы в увлечении (обязательно в увлечении!) этим содержанием и в процессе его всестороннего обдумывания они сумели «вылепить» характерный образ, понятный широкой аудитории.

ОБ ОТНОШЕНИИ К АВТОРСКОМУ ТЕКСТУ

Указания Блуменфельда, направлявшие работу ученика над музыкальным произведением, менялись в зависимости от содержания, стиля и жанра разучиваемой пьесы. Новому, только что поступившему в класс студенту вначале могло даже показаться, что в занятиях отсутствует система. Но это было не так. Все частные указания Блуменфельда исходили из его общих принципов создания и воплощения пианистом исполнительского замысла. К этим принципам привели Феликса Михайловича изумительная художественная

¹ Рубинштейн А. Г. Литературное наследие/Составление, текстологическая редакция, комментарии, вступительная статья Л. А. Баренбойма. М., 1983. Т. 1. С. 113—114.

интуиция и многолетняя пианистическая и дирижерская практика.

Блуменфельд добивался от учеников предельно внимательного отношения к авторской записи, справедливо считая тщательное обдумывание текста тем фундаментом, на котором строится вся творческая работа исполнителя.

Но до того как начать осмысление всех деталей текста, его надо прочесть, именно прочесть, а не разобрать по складам. Смысл этого требования Bluменфельда, как мне теперь представляется, заключался не только и, может быть, не столько в том, чтобы заставить учащегося сразу же охватить произведение как некое целое, сколько в другом: воспитать желание и, конечно, умение читать ноты с той же или почти с той же легкостью, с какой культурный человек читает текст словесный. Итак, не разбирать, а прочитать!

А затем начать тщательное обдумывание. Bluменфельд советовал всегда отличать авторскую запись от редакторской. Сам он относился к редакторским указаниям по-разному: в одних случаях — с безразличием («можно и так»), в других — с интересом (например, к бузониевским редакциям произведений Баха), в третьих — с явно выраженной антипатией и даже возмущением (например, к редакциям Клиндворта). Почти всегда он предпочитал, чтобы учащийся разучивал музыку по оригинальным авторским редакциям. Не замечаемые в авторском тексте лиги, динамические или артикуляционные знаки, невыдержанная, то есть недослушанная, нота, не говоря уже о неправильностях в прочтении нот или метроритма, вызывали бурную реакцию Bluменфельда. При этом решительно осуждалось формальное выполнение авторских указаний. Эти указания надо было понять и услышать. Учащийся должен был задуматься над тем, почему автор так, а не иначе записал свою мысль, на что именно он хотел направить внимание исполнителя, поставив тот или другой знак.

Один из учеников, исполняя на уроке Этюд Шопена до мажор, ор. 10, № 1, в самом начале пьесы перенес до — до (в л. р.) на октаву вниз, то есть сыграл басовую партию так, как она записана в репризе.

— Вы не поняли мысли Шопена,— объяснял Феликс Михайлович ученику его ошибку.— Шопен обычно экономит свои выразительные средства. И в этом Этюде он умно приберегает использование до октавы для ударного момента, для кульминации в репризе. Вот и в до-диез-минорном Полонезе ученица как-то раз перенесла октаву до-диез (в третьем такте) вниз, не поняв, что нота до-диез контроктавы должна появиться в следующем такте и необходима Шопену для колорита, для красочности.

На полях нот другого ученика, разучивавшего Четвертую сонату Анатолия Александрова, Блуменфельд выписал различные знаки акцентировки, расставленные автором: —, >, ≥, sf, rf.

Педагог привлек внимания учащегося к тому, что композитор вкладывает в каждый из этих знаков, указывающих на необходимость подчеркнуть тот или иной звук или звуковую последовательность, разный смысл; знак акцента может относиться и к динамике, и к артикуляции, и к ритмике или одновременно ко всем категориям выразительных средств. После этих объяснений Блуменфельд попросил ученика, вслушиваясь в характер музыки, определить, в каких случаях автор пользуется той или иной формой записи и какое именно смысловое значение придает композитор каждому знаку. Обращаясь затем к классу, он заметил:

— Вот так всегда и везде нужно задумываться и вслушиваться в каждый авторский знак. Не забывайте при этом, что один и тот же знак у Бетховена, Шопена, Шумана, Рахманинова, Листа или Скрябина может иметь различные смысловые оттенки, которые надо уметь уловить. Впрочем, и у одного и того же композитора в различных пьесах — даже в одной и той же пьесе — то или другое обозначение может носить разный характер.

Блуменфельд, предельно требовательный в отношении точности выполнения авторских намерений, обращал внимание учащихся на то, что динамические, ритмические, темповые и артикуляционные элементы нотной записи указывают лишь направление авторской мысли и лишены абсолютности. Он в равной степени осуждал как невнимательное отношение к тексту, так и формальное прочтение нотной записи.

При этом он понимал, что «замороженные» в нотной символике чувства, мысли и идеи композитора исполнитель сможет «растопить» лишь теплотой своего творческого воображения, опирающегося на активность слуха, музыкальный и жизненный опыт, специальные знания и общую культуру. Ученик, творческое воображение которого не развито, не сможет домыслить авторскую запись, прочесть «между строк», услышать за холодными и мертвыми нотными обозначениями выразительную и содержательную музыкальную речь. Таких учащихся Феликс Михайлович аттестовал весьма нелестно.

На уроках Блуменфельда воспитание разных видов музыкального слуха — мелодического, гармонического, полифонического, фактурного, тембрового, динамического, «горизонтального» — проводилось в их неразрывном единстве и, само собой разумеется, в тесной связи с обучением исполнительским выразительным средствам. В очерке же, посвященном блуменфельдовскому методу обучения, приходится расчленять изложение материала и каждую из сторон его педагогики рассматривать отдельно.

О МЕЛОДИЧЕСКОМ СЛУХЕ И ОБ ИНТОНИРОВАНИИ МЕЛОДИИ

Тут Феликс Михайлович привлекал внимание своих питомцев к нескольким моментам.

Прежде всего — к вслушиванию в «жизнь» одного фортепианного звука, к его протяженности от зарождения и до прекращения. Мне хорошо запомнились его замечания, смысл которых сводился к следующему. Певец, скрипач, кларнетист и все исполнители, кроме органистов, клавесинистов и пианистов, могут сфигуровать взятый звук, усилить или ослабить его, изменить его колорит и т. п., словом, «сказать» или «пропеть» его по-разному. Пианисты же могут лишь взять звук определенной силы и краски и следить за его естественным постепенным затуханием и за его окончанием. Но даже в этих, казалось бы, узких пределах — неисчислимое количество градаций. То звук тянется, то угасает быстро; то он плавно и пластично переходит в другой (сфера *legato*); то

быстро обрывается (сфера *staccato*). Какое количество тончайших артикуляционных оттенков! И все эти особенности «жизни» одного звука надо уметь расслышать внутренним слухом, расслышать и «пережить».

Или другой момент. Блуменфельд направлял слуховое внимание учеников на характер произнесения простейших попевок. Он указывал, что нотная запись мотивов, как и буквенная запись слов, бессильна передать их выразительный интонационный смысл.

Феликс Михайлович говорил приблизительно следующее:

— Можно на сотни разных ладов произнести даже такие краткие слова, как «я», «ты», «да», «нет» и т. д. И надо их услышать по-разному, как это умеют делать хорошие актеры: в этих словах — то удивление, то насмешка, то утверждение, то властность, то злоба, то нежность... Один оперный певец, обучавшийся драматическому искусству у Ленского, рассказывал, как этот замечательный актер обучал своих воспитанников по-разному произносить простейшие слова и простейшие сочетания слов. И это давало свои плоды! Вот и вы поступайте так же: произнесите про себя терцию нежно-нежно, а потом сыграйте так на рояле; теперь пропойте про себя ту же терцию, даже не меняя ее ритма, властно; теперь — как-нибудь по-иному. Только такое вслушивание в интервалы мелодии позволит вам так ее сыграть, чтобы высечь искру волнения у слушателей, и тогда они пойдут за вами... В искусстве нет запретных интонаций: не всегда они должны быть «красивыми», они могут быть и жесткими, и даже резкими — все дело в ситуации...

И еще одно замечание. В высказываниях передовых представителей русской эстетической мысли XIX века не раз подчеркивалась ведущая роль вокально-распевных и вокально-речевых моментов в инструментальном исполнительском искусстве. Н. Чернышевский лаконично изложил это положение в словах: «...высочайшая похвала артисту: «В звуках его инструмента слышится человеческий голос»¹. Серов писал, что

¹ Чернышевский Н. Г. Полн. собр. соч. М., 1949. Т. 2. С. 63.

«всякая музыка, естественно говоря, есть пение (или то, что к нему принадлежит, его дополняет, обрамляет)»¹.

Блуменфельд формировался как художник под воздействием этих взглядов. К тому же в молодости он испытал сильнейшее влияние великого «певца на фортепиано» — Антона Рубинштейна. Б. В. Асафьев в «Памятке» рассказывает, что, когда Bluменфельд играл, атмосфера напитывалась ощущением «струнности», а «молоточность» исчезала бесследно. «Это у меня от Антона Григорьевича», — уверял Феликс Михайлович (курсив мой. — Л. Б.). Как дирижер и несравненный мастер аккомпанемента Bluменфельд большую часть своей творческой жизни провел в тесном художественном общении с выдающимися русскими певцами (в их числе — Ф. Шаляпин и И. Ершов). «Способность вокализировать инструментальные интонации, — замечает Б. В. Асафьев, — была у Bluменфельда, возможно, связана с чутким искусством аккомпаниатора. Помню, что, когда Шаляпин однажды спел у Стасова «шумановско-гейневское стихотворение» «Вы, злые, злые песни» — и спел гениально, был миг всеобщего трепета и восторгов, но сейчас же все стихло, ибо Bluменфельд так песенно-просто-выразительно продолжал «высказанное», играя знаменитую постлюдю, что все внимание тут же переключилось на завершительное пение рояля»².

Естественно, что певучесть фортепианной игры была одним из руководящих принципов педагогического метода Феликса Михайловича. Кстати говоря, под «пением на фортепиано» вовсе не понималась игра «сверхмягким» звуком и «сверхлегатыми» приемами. Сыграть певуче — это означало сохранить в инструментальном исполнении идею вокальности, то есть характер выразительности, присущий поющему человеческому голосу. Работая с учениками над вокализацией инструментального исполнения, Bluменфельд всегда стремился воспитать у них очень важное качество — слышание-переживание упругости, сопротивляемости, напряженности мелодических ин-

¹ Серов А. Н. Избр. статьи/Под общей редакцией Г. Н. Хубова. М., 1957. Т. 2. С. 193.

² Асафьев Б. В. Избр. труды. Т. 4. С. 318.

инструментального склада интонацию. Вслед за этим он заставил ученицу «почувствовать в самой руке, в движении руки» большие интервалы, сыграв их как бы легато.

И еще один пример. Показывая ученице начало Ноктюрна соль минор Шопена:



Феликс Михайлович стремился, чтобы и пальцы ее «услышали» тот разный по внутреннему напряжению характер, который имеют встречающиеся в этом отрывке интервалы — секунды, нисходящая квинта, поднимающаяся септима...

Кстати говоря, сказанное относилось не только к медленной, но и к быстрой музыке. Пассаж — в частности, шопеновский — Блуменфельд запрещал выколачивать, то есть играть его громко и медленно «крепкими» пальцами. Он рекомендовал разучивать пассажи в таком темпе, чтобы дать себе время хорошо в них вслушаться и ощутить в пальцах их мелодический рельеф.

Примеров работы Блуменфельда над тем, чтобы ученик ощутил напряженность («весомость») в произнесении интервалов мелодии, можно было бы привести великое множество. В любом случае Блуменфельд добивался, чтобы пианист постиг то особое мускульное ощущение интервала, которое знакомо каждому поющему человеку, способному ощутить в своем голосе напряженность расстояний между звуками.

Однако эта напряженность не является чем-то неизменным: один и тот же интервал в разном контексте — в частности, в зависимости от ладового положения интервала — должен, по мысли Блуменфельда, интонироваться по-разному. Блуменфельд, как рассказывал автору этих строк И. М. Рензин, указывал, что многие певцы не понимают необходимости в одних случаях подчеркнуть напряженность (он говорил — «трудность») интервала, в других — скрыть

эту «трудность», не обнаружить усилия, с которым преодолевается интервал, и добиться легкости звучания. Певцы, не слышащие и не понимающие этого, все верхние ноты обычно подчеркивают («гвоздят») или «филируют», движение мелодии вверх всегда сопровождают *crescendo*, вниз — *diminuendo*.

— И пианисты,— говорил Blumenfeld,— добиваясь певучести, нередко подражают таким неумным певцам¹.

Вокальной основе интонирования пианистом мелодии Blumenfeld придавал очень большое значение. Но это еще не то пение, которого требовал от своих учеников Blumenfeld. Спеть, в его понимании, означало правдиво, убедительно и рельефно передать характер интонируемой мелодии в ее целостности.

Бывало, на уроке Blumenfeld, положив на клавиатуру свои огромные мягкие и тяжелые руки, «споет» на фортепиано мелодию. Достаточно ему было чуть-чуть «тронуть» мелодию, только что невыразительно и безобразно исполненную учеником, несколькими динамическими, артикуляционными или ритмическими штрихами — и в ней слышались жизнь, художественный образ. Только вслушивайся и постигай, если умеешь слушать и примечать!

Blumenfeld «лепил» мелодии скуными средствами, смело и темпераментно, мужественно и пластично. В этих рельефно «вылепленных» мелодиях слышались то скорбь, то затаенная страсть, то душевная мука, то просветленная радость, то ирония или сарказм, то настороженность, то ликование, то негодование — словом, всегда характер, мысль, воля, переживание. Это поражавшее учеников Blumenfeldа искусство двумя-тремя штрихами рельефно выявить характер интонируемой мелодии сложилось у него, как уже отмечалось, под воздействием «пения на фортепиано» Антона Рубинштейна и в совместной работе с Шаляпиным. А Шаляпин,— вспоминается меткое замечание Направника,—«поет, словно Рубинштейн играет».

¹ По словам проф. И. М. Рензина, Blumenfeld приводил ему убедительные примеры разного интонирования интервалов из первого монолога Сальери в опере Римского-Корсакова «Моцарт и Сальери».

Этому характерному образному «пению на фортепиано» и учил Блуменфельд. Он не признавал и не понимал «певучести ради певучести». Его раздражала распространенная в школьном обучении манера произнесения мелодии, при которой, вне зависимости от ее характера, движение вверх сопровождается нарастанием звучности, вниз — замиранием. Неизменное применение такой, казалось бы, естественной динамики, по мысли Блуменфельда, приводит лишь к бесхарактерному пению, ибо любая мелодия вне зависимости от ее содержания в этом случае интонируется на один лад.

Блуменфельд учил «не мельчить» мелодическую линию, петь ее «на большом дыхании». Цельность в интонировании мелодии достигалась сочетанием разных выразительных средств: крупным динамическим штрихом, «вбиравшим» в себя все мелкие динамические или артикуляционные нюансы, опорными точками, подчеркивавшими главное в произносимой мелодии, рельефными цезурами, ограничивавшими большие мелодические отрезки, темпоритмом, придававшим текучесть мелодическому звуковому потоку.

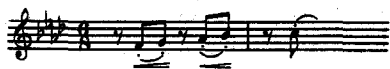
На одном из уроков ученица проинтонировала первые 8 тактов Этюда Шопена, ор. 10, № 9, фа минор приблизительно так:



Исполнительница измельчила мелодию и лишила ее характерной выразительности. Блуменфельд не мог с этим согласиться. Он слышал в этой музыке встревоженную — и потому прерывистую — «мелодическую речь» сильного и мужественного человека.

— Перестаньте стонать, — сказал он ученице, карикатурно имитируя ее исполнение первого такта.

Тогда студентка сыграла так:



— Плохо, очень плохо, теперь у вас крик и экзальтация.

Блуменфельд стал добиваться, чтобы ученица «совсем ровно» произнесла эти расчлененные интонации и достигла выражения взволнованности не мелкой динамикой, а паузами-дыханиями и прерывистой артикуляцией.

Затем он стал учить игравшую слушать и «ощущать в руке» различную «весомость» интервалов — сексты (такт 2) и октавы (такт 6) в их взаимосравнении. Наконец он потребовал, чтобы ученица сняла ненужные *diminuendi* в 3-м («никакого затихания звучности; у Шопена *crescendo*, затем *con forza*») и в 7-м тактах и почувствовала единый мелодический поток в каждом из четырех тактов.

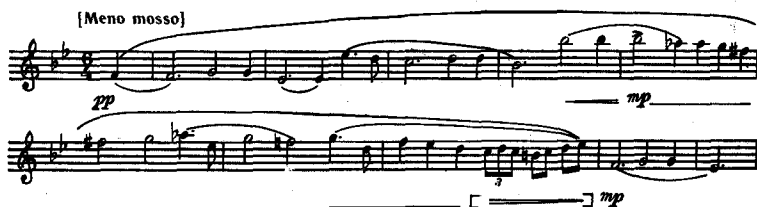
Показывая ученице, Блуменфельд необычайно цельно произносил эту взволнованную речь, интонируя ее приблизительно так ¹:



Вторую, ми-бемоль-мажорную тему Первой баллады Шопена, часто распадающуюся в исполнении неопытных пианистов на отдельные интонационные «молекулы», Блуменфельд объединял следующим образом: во-первых, он снимал мелкие динамические нюансы в отдельных мелодических попевках и почти затушевывал между ними цезуры; во-вторых, звуком

¹ Длинной чертой обозначено динамически ровное интонирование — без *crescendo* и *diminuendo*; кульминационные звуки мелодии в этих фразах (ля-бемоль и до) едва заметно ритмически оттягивались.

и ритмом он чуть выделял вершину мелодии, не ослабляя звука и в последних тактах; в-третьих,— и это самое важное,— он делал большое *diminuendo* во второй половине 8-го такта и рельефной цезурой разъединял эти ноты от последующего повторения темы. В нотной записи это может быть зафиксировано приблизительно так:



Блуменфельд всегда требовал от учеников содержательности и искренности в интонировании мелодии. Он боролся со всякого рода трафаретами, мертвящими искусство и убивающими творчество. Даже в исполнении «истертых» фортепианных формул надо было уметь находить особые характерные детали, придающие им тот или иной выразительный смысл. Здесь нельзя не вспомнить слов Асафьева: «Механизировавшиеся, «окаменелые» интонации, элементы музыкальной речи (гаммы, арпеджио, различного рода пассажи), которые стали привычно связующими, заполняющими, «проходящими» сочетания звуков, требуют особого рода трактовки, акцентировки и окружения, чтобы вновь сделаться «носителями смысла»¹. Такой, в каждом случае иной, «трактовки, акцентировки и окружения» «изношенных» от частого употребления звуковых последовательностей добивался от играющих Блуменфельд. Он свирепел, если пианист «говорил» штампами, фетишизирующими какие-то способы выражения в отрыве от породившей их сущности. В этом смысле к Блуменфельду можно полностью отнести слова Вахтангова: «Педагог — это человек, который убирает ложь»².

¹ Асафьев Б. В. Избр. труды. Т. 5. С. 173.

² Вахтангов Е. Записки, письма, статьи. М., 1939. С. 320.

Хорошо развитый гармонический слух свидетельствует, как известно, об относительно высоком уровне музыкального развития, и Блуменфельд очень высоко ценил такой слух. Хотя он об этом специально не говорил, но практика его работы с молодыми пианистами свидетельствовала о том, что он различал, условно говоря, низшую и высшую стадии развития гармонического слуха музыкантов.

Начнем с первого. Ученики обязаны были так «запомнить слухом» гармонизацию, чтобы суметь, если в этом встретится необходимость, с достаточной легкостью сыграть без нот, опираясь лишь на слуховую память, отрывки из разучиваемой пьесы в другой гармонической фактуре: скажем, «сомкнуть» гармоническую фигурацию в аккорды (такое изложение дает обычно рельефное представление о гармоническом плане!) или, наоборот, аккордовые последовательности сыграть в виде гармонической фигурации; изменить расположение аккордов на клавиатуре; перенести мелодию, допустим, из правой руки в левую, а гармонизацию — из левой в правую, и т. п.

Трудно приходилось ученику на уроке, если он испытывал затруднения и не мог этого выполнить: из уст Блуменфельда сыпались укоризненные, а иногда и уничижительные эпитеты. И ученики, не обладавшие развитым гармоническим слухом или ранее не приученные к подборанию музыки по слуху (и потому хуже «слышавшие» фортепианную клавиатуру), зная, что рано или поздно Феликс Михайлович может потребовать, чтобы они «сымпровизировали» гармоническую фактуру по-иному, чем она записана у композитора, — нередко специально занимались подборанием разнохарактерной гармонической фактуры. Трудно переоценить пользу, которую они получали от такого рода домашней тренировки!

Теперь о другой, более высокой стадии в развитии слуха — о «стилистическом» гармоническом слухе. Впрочем, сам Феликс Михайлович, насколько я помню, никогда этим термином, условность которого я оговариваю, не пользовался.

О чем же, если иметь в виду его педагогику, идет речь?

Обратимся к гармоническому языку выдающихся композиторов прошлого, скажем Баха, Моцарта, Бетховена, Шопена. Они нередко прибегали к гармониям и модуляционным построениям, которые слуху их современников должны были казаться очень свежими, новыми и глубоко впечатляющими. Проходили десятилетия за десятилетиями... Создавалась и звучала иная музыка, и слух — в первую очередь гармонический — слушателей и некоторых музыкантов притупился: он перестал ощущать выразительную силу «простых» гармоний композиторов прошлого.

Зная и наблюдая все это, Блуменфельд рассуждал, вероятно, так: если стилевые особенности гармонического языка композиторов прошлого стали для молодого исполнителя будничными, если исполнитель потерял способность удивляться и радоваться гармоническим находкам этих великих музыкантов, как же он сможет «сделать музыку понятной» для своих слушателей, как сможет увлечь их?

При такой постановке вопроса как же воспитывать музыкальный слух молодых пианистов?

Феликс Михайлович нам об этом почти ничего не говорил. Но сам он обладал таким тонким «стилистическим» гармоническим слухом, так искренне умел восхищаться «чудеснейшими гармониями и модуляциями» Баха, Моцарта и других композиторов прошлого, что мы нередко заражались его восторгом и начинали как-то по-новому вслушиваться в эту музыку.

Но вот, незадолго до того как я окончил консерваторию, на одном из уроков произошел характерный эпизод, который помог мне разобраться во взглядах моего учителя.

Своими замечаниями и мимикой Феликс Михайлович обратил мое внимание на какую-то «простую» гармоническую последовательность в Сонате си минор Шопена. Он ею восхищался, как ребенок, переживающий трепетное чувство яркости впервые увиденного или услышанного. Я с ним не спорил, но по выражению моего лица он, видимо, понял, что я не разделяю его восторга. Его это огорчило:

— У вас... неправильная «настройка слуха». Он

направлен у вас на современную гармонию, на гармонию Скрябина, Прокофьева и Александрова (независимо до этого я разучил сонаты этих композиторов.— Л. Б.), и вы перестали поэтому удивляться и радоваться прелести шопеновских гармоний. Вы должны «перестроить» свой слух!

Признаюсь, я недоумевал: никаких путей, как это сделать, как совершить эту «перестройку», Blumenfeld мне не рекомендовал.

И лишь в конце урока он вспомнил, по-видимому, о своей реплике и дал мне совет, глубину и мудрость которого я понял лишь спустя некоторое время:

— Обратитесь за помощью к Гуммелю!

— ?!

— Ну конечно же, к Гуммелю, предшественнику Шопена. Возьмите его пьесы и концерты, поиграйте их, погрузитесь в эту музыку, вслушайтесь в примитивный гармонический язык Гуммеля... А потом вернитесь к Шопену, и вы начнете восторгаться свежестью его гармоний, как ими восхищаюсь я. Идите к Шопену от Гуммеля и Беллини, а не от Скрябина и Прокофьева!

О ФАКТУРНОМ СЛУХЕ

И ЯСНОЙ ПЕРЕДАЧЕ ФАКТУРЫ

Игра гармонических последовательностей в различных фактурных вариантах (о чем говорилось выше), кроме всего прочего, способствовала развитию нашего «фактурного слуха» — очень важной, по мнению Blumenfelda, стороны музыкального слуха. Он настойчиво добивался от своих воспитанников вслушивания во все составные элементы музыкальной ткани. Гармония в ее разном фактурном изложении, полифония и отдельные подголоски, фортепианная «инструментовка» и регистровка — все эти взаимосвязанные элементы музыки, по мысли Blumenfelda, оттеняют выразительность основной мелодии, увеличивают или ослабляют ее впечатляющую силу, придают ей тот или иной эмоционально-смысловой колорит, способствуют ее развитию и способствуют созданию художественного образа во всей его многоплановости.

Фортепианный текст Феликс Михайлович рассматривал как многострочную партитуру, которая должна

быть исполнена пианистом настолько ясно и рельефно, чтобы слушатель понял, что в ней основное, а что побочное, где главные «герои», а где второстепенные персонажи или красочный фон. Обращаясь к классу, он как-то сказал:

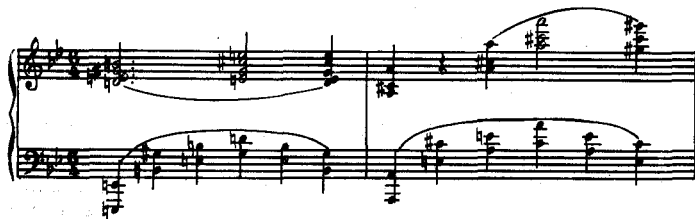
— Не думайте, что только плохие пианисты играют так, что все элементы музыкальной ткани у них слипаются и образуют безликую, бескрасочную и аморфную звуковую массу. И у скверных дирижеров, которые не слышат отдельных голосов, красок, динамики и равнодушно «отмахивают» такты, оркестранты играют «скучным звуком», и изложенное в партитуре произведение превращается в бесформенное серое тембровое пятно.

Блуменфельд рекомендовал студентам посещать репетиции хороших дирижеров и использовать их метод дифференцированной работы с отдельными оркестровыми группами при разучивании произведений.

Нерасчлененного исполнения фортепианной фактуры Блуменфельд не выносил и даже в компактном аккордовом изложении обычно требовал от учащихся дифференциации отдельных элементов. Остановит он, бывало, ученика, не слышавшего или не умевшего передать «партитурность» фортепианной ткани, и, показывая, обращает внимание на выразительный смысл тех или других голосов. А то начнет спрашивать:

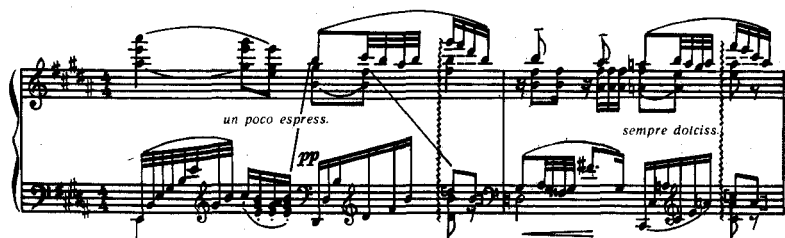
— Что в этих аккордах самое важное? Бас? Верхний голос? Средние голоса? Слитность всех голосов?

И ученику надо было во все это вслушиваться и так овладеть независимостью пальцев, чтобы суметь отделить главное от побочного и создать звуковую перспективу. Поэтому «досталось» от Блуменфельда ученику, подчеркивавшему верхний голос в следующем месте Первой баллады Шопена:



и не расслышавшему и не показавшему тематическую интонацию: си, до-диез, до-диез, ля (а не си, ми, ми, ля)¹.

Вообще учащиеся обязаны были всегда «узнавать» тематические попевки, в каких бы голосах они ни появлялись. В концертных фортепианных переложениях Blumenfeld вписывал иногда незамеченные или пропущенные транскриптором тематические интонации в средних голосах. Например, следующий отрывок из «Смерти Изольды» Вагнера — Листа он советовал, в соответствии с вагнеровской партитурой, играть так:



Для того чтобы рельефно «вылепить» все элементы музыкальной ткани, надо было научиться вести одновременно несколько голосов, создавать звуковую перспективу и пользоваться красочными возможностями фортепиано.

В любой фортепианной музыке — не только полифонической — от играющего требовалось внимание к интонированию каждого голоса или подголоска.

— Куда идет средний голос? — спрашивал обычно Blumenfeld. — Следите за ним, не теряйте его.

Нужно было вслушиваться в течение одновременно звучащих различных мелодических линий и каждой из них — с помощью динамики, ритма, артикуляции и цезур — дать свою интонационно-смысловую характеристику, подчиняющуюся, конечно, целостному исполнительскому замыслу.

Так, например, в конце экспозиции первой части си-минорной Сонаты Шопена Blumenfeld вписал в

¹ Кстати, небезынтересно здесь отметить, что до-диез Blumenfeld рекомендовал играть сразу двумя пальцами — 3-м и 4-м.

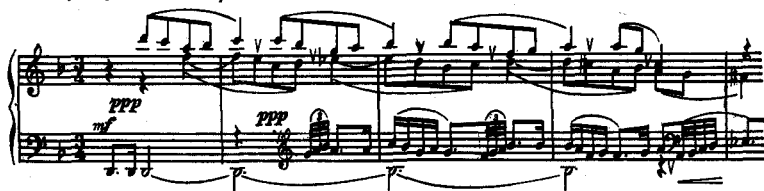
ноты ученика следующие, приведенные ниже в скобках, исполнительские указания, которые должны были способствовать отчетливому выявлению всей подголосочной фактуры:

[Allegro maestoso]



Не совпадающие по времени цезуры в различных мелодических линиях Блуменфельд считал важным средством для выпуклой передачи голосоведения, и притом не только в произведениях Баха, но и в других стилях. Он добивался, например, от ученика предельно точного выполнения цезур (вне зависимости от объединяющей всю звучность педали) в следующих тактах из ре-минорной Прелюдии, ор. 23, № 3, Рахманинова:

[Tempo di minuetto]



При исполнении второй темы в соль-минорной Балладе Шопена





Блуменфельд обычно замечал ученикам:

— Вслушайтесь прежде всего в пустые кварты и квинты, из которых «рождается» тема. А затем обязательно ведите здесь два голоса и мелодизированный аккомпанемент. Благодаря подголоску пустые кварты еще продолжают звучать. Второй голос перестает петь только тогда, когда мелодия поднимется к своей вершине.

Рисуя картину, живописец пользуется линейной и воздушно-световой перспективой; по мере удаления предметов от переднего плана уменьшаются их размеры, смягчаются контуры, теряется яркость их окраски и густота теней, и этим создается впечатление глубины и пространства. Пианист также должен уметь создавать перспективу. Одним из важнейших средств для этого являются звуковые пропорции. Блуменфельд требовал от своих учеников, чтобы они «активно слушали» звуковые соотношения элементов фортепианной фактуры и учились передавать эти соотношения во всех их тонкостях. Характерно, например, какой тонкости в овладении звуковыми пропорциями он добивался от ученика, разучившего Этюд Шопена, ор. 10, № 6, ми-бемоль минор. «Человеческий голос», поющий сосредоточенную и полную томления (но не сентиментальности!) элегическую мелодию; бас, указывающий направление гармонических переходов и создающий фон; подголосочная мелодическая линия, сопровождающая почти на протяжении всего этюда верхний голос; наконец, непрерывное хроматически обостренное движение шестнадцатых — для всех этих элементов надо было найти «свой звук».

В работе над звуковой перспективой басам уделялось специальное внимание. Блуменфельд любил глубокие и густые басы, считал басовую партию одним из важнейших компонентов музыкальной ткани, служа-

щим фундаментом гармонии и красочным фоном для всего построения. В классе часто раздавались реплики:

— Слушайте бас! Гуще басы! ¹

Как члену жюри одного из конкурсов дирижеров Блуменфельду пришлось присутствовать на репетиции оркестра, проводившейся молодым дирижером. Последний не обратил внимания на то, что контрабасы дважды не вступили и не сыграли своей партии. Феликс Михайлович стал громко петь басы. Дирижер обернулся, но ничего не понял. После репетиции Блуменфельд говорил ученикам:

— Этот молодой дирижер — плохой музыкант: он не слышит и не обращает внимания на басы.

В тех случаях, когда какой-нибудь аккорд в фортепианной пьесе (в партии левой руки или в партиях обеих рук) исполнялся арпеджиато, Блуменфельд требовал, чтобы бас был взят несколько громче остальных нот и ни в коем случае не позже мелодической ноты. Горе ученику, если при арпеджировании аккорда левой рукой у него «вылезала» нота, взятая первым пальцем, и «не звучал» мизинец.

Делясь впечатлениями после концерта какого-то молодого пианиста, Феликс Михайлович заметил, что в исполнении артиста «не было воздуха». Смысл его высказывания сводился к следующему. Для того чтобы «все звучало», фортепианная ткань «не слипалась» и была звуковая перспектива, нужен «воздух», «воздушная атмосфера». Не надо бояться «пустых» пауз, дыхания, цезур, звуковых просветов — и не только в мелодии, но и во всей ткани. Подлинные артисты с замечательным искусством пользуются этим выразительным средством. Иное дело ученики. Они стремятся заполнить все перерывы звучания, заштриховать все «пустоты», задерживая клавиши пальцами или оставляя педаль. Фальшь может и не получиться, но музыка «перестает дышать», звучание становится вязким. Без «воздушного пространства» — таков был вывод Блуменфельда — пианисту не создать звуковой перспективы. Особое значение придавалось «фактур-

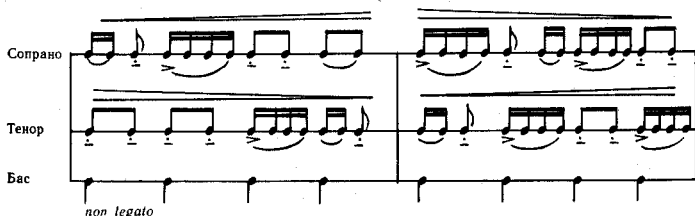
¹ Ср. с замечаниями А. Рубинштейна (сб. «На уроках Антона Рубинштейна». Л., 1964. С. 63).

ному слуху» при разучивании полифонической музыки.

Тут следует сказать несколько слов о том, каким путем Феликс Михайлович добивался от учеников умения со всей ясностью передавать голосоведение в полифонических пьесах. Для этого от играющего прежде всего требовалось внимание к интонированию каждого голоса: надо было во что бы то ни стало сохранить в многоголосной ткани интонационно-смысловые индивидуальные характеристики каждого голоса и достичь этого с помощью артикуляции, цезур, динамики, акцентировки и агогики.

— Как только характеристика одного голоса подчинится характеристике другого,— говорил Blumenfeld,— полифоническая фактура потеряет отчетливость и превратится в нерасчлененную звуковую массу.

Как-то раз я показал Феликсу Михайловичу вычерченную мною «страшную схему» (так я ее тогда назвал) исполнения полифонии, схему, в которой артикуляция, лиги, акцентировка и динамика в различных голосах не совпадали друг с другом. Я начертил тогда приблизительно следующее:



— Одними лишь пальцами,— сказал Blumenfeld, рассмеявшись,— ни в коем случае не удастся осмысленно и выразительно исполнить такую фактуру.

И тут же поправился:

— Впрочем, если пальцы «слышат»,— тогда другое дело!

Никаких специальных упражнений для развития полифонического слуха Blumenfeld не давал. Иногда он рекомендовал, играя баховскую фугу, поочередно пропускать то бас, то тенор, то альт и восполнить эти голоса их выразительным пропеванием.

О ТЕМБРОДИНАМИЧЕСКОМ СЛУХЕ И О КРАСОЧНОЙ ИГРЕ

Пианисты в зависимости от характера своего искусства пользуются в интерпретации весьма разнообразными красками: одни чаще всего пишут «маслом», другие обращаются к акварели, третьи не выходят из рамок черно-белых колоритов, и их искусство напоминает рисунки графиков. Столь же своеобразна и динамика пианистов: широкого или узкого диапазонов, волнообразная или террасообразная... Краски и динамика в их тесной взаимосвязи принадлежат к числу важнейших исполнительских выразительных средств пианиста. Нет ничего тоскливее и томительнее, чем игра на рояле тех исполнителей, которые лишены тембродинамического слухового воображения. Такие пианисты, каким бы тонким приемам звукоизвлечения они ни были обучены, не способны увлечь за собой аудиторию.

Во всем этом Блуменфельд отлично отдавал себе отчет, и воспитание тончайшего слухового внимания к качеству звука и к фортепианным колоритам занимало исключительно большое место в его педагогике.

С первых же уроков Блуменфельд учил слушать и извлекать «протяжный», «тянущийся» звук. Он воспитывал, как он сам говорил, «вокальное отношение к фортепианному звуку» и противопоставлял такое звукоизвлечение «молоточности» и ударности. Надо было научиться «следить» за каждым фортепианным звуком на протяжении всей его «жизни». Умение точно рассчитать силу, с какой следует извлечь длинные звуки, так их извлечь, чтобы не заглушить эти звуки движением более коротких нот, Блуменфельд считал важной стороной фортепианной звуковой техники. «Не тянется», «не звучит», — такие замечания часто раздавались на уроках нашего учителя. Даже тогда, когда длинный звук реально не мог тянуться на фортепиано, — например в высоком регистре, — надо было так исполнить окружение этого тона, словно он продолжал звучать. Если у композитора и не были указаны «тянущиеся звуки», но Блуменфельду представлялось, что в другой — оркестровой — инструментровке они

были бы автором выписаны,— ученик должен был так воссоздать музыкальную ткань, как будто эти звуки действительно продолжают длиться.

Можно привести два характерных в этом отношении примера. В 47-м такте фа-мажорного Этюда Шопена, ор. 10, № 8, Blumenfeld проставлял в нотах учеников знак *pp*, а в предыдущем такте зачеркивал проставленное в ряде изданий *crescendo*. Он говорил, что при такой нюансировке (особенно, если тонко и тихо извлечь басовую октаву в 47-м такте) создается впечатление, будто органнй пункт ля, взятый в 41-м такте, продолжает все время звучать.

В Фантазии Шопена (в заключительных тактах перед си-мажорным эпизодом) в ноты ученика вписывались следующие пометки:



Блуменфельд хотел, чтобы соль-бемоль «как бы тянулось» и на его фоне «где-то вдаль» (*pppp!*) замирали звуки бури¹.

Связной (легатной) фортепианной игре Blumenfeld придавал огромное значение. С большим интересом относясь к бузониевской редакции «Хорошо темперированного клавира», он приходил, однако, в крайнее недоумение по поводу замечаний Бузони о нон легатном характере, присущем будто бы «при-

¹ Так же понималось Феликсом Михайловичем окончание Фантазии: на протяжении всего *Allegro assai* рекомендовалось слушать ми-бемоль (последний звук *Adagio*). Этим, между прочим, подчеркивалась смысловая близость двух эпизодов. Blumenfeld говорил, что именно так играл эти эпизоды А. Рубинштейн.

роде фортепиано». На одном из уроков, проходя с учеником сонату Бетховена, Блуменфельд заметил, что пассажи должны быть исполнены так, как этого требовал композитор: «смычком по клавишам». При этом имелось в виду характерное замечание Бетховена, записанное на одной из его рукописей: «В пассажах должна быть такая связность нот, чтобы нельзя было услышать удара пальцев: пассаж должен быть сыгран так, как будто бы по клавишам провели смычком». Само собой разумеется, придавая большое значение игре легато, Феликс Михайлович отлично понимал роль стаккатного «штриха» как важнейшего выразительного средства.

Блуменфельд добивался от учеников разнообразия в градациях фортепианной звучности. Надо было овладеть и крайними гранями звучности: сильнейшим fortissimo и тончайшим pianissimo. Но мощное fortissimo должно было быть обязательно мягким и компактным, «без стука», а pianissimo — всегда «нестись». Говоря об этом, он нередко показывал учащимся недопустимые крайние точки фортепианной звучности: громкую звучность, выходящую за пределы музыкальных звуков и превращающуюся в шум и стук, и полное беззвучие («нуль звуков») при излишне медленном погружении пальцев в клавиатуру. Все богатство фортепианных красок расположено между этими полярными точками.

Бескрасочной «белой» звучности Блуменфельд не признавал даже как переходящего эффекта.

— Как бы тихо ни играл пианист, — поучал он нас, — его pianissimo должно быть сочным и полнокровным.

На одном из уроков он вспомнил по этому поводу Шаляпина, певшего в «Русалке» Даргомыжского предельно тихо: «Стыдилась бы при всем народе так оскорблять отца родного». А между тем каждый звук и каждое слово слышны были на весь зал, так как Шаляпин «тихо-тихо произносил музыку, а не шептал ее».

В другой раз он так охарактеризовал игру ученика:

— Темень у вас такая, что ничего не видно и не слышно, ничего нельзя различить. А надо бы вам знать умные слова Лопе де Вега:

Когда на глади полотна
Художник ночь изображает,
Хоть луч один он оставляет,
Чтоб эта ночь была видна.

Влюбленный в неисчислимо многообразные колористические и динамические оттенки фортепианной звучности, Блуменфельд не терпел серого, монотонного звука. Пианист должен уметь «писать» фортепианным звуком, как живописец — красками, владеть всеми оттенками фортепианной звучности, извлекать не только тихие и громкие, но и темные, густые, мрачные, глубокие, прозрачные, яркие, светлые звуки. В высказываниях какого-то критика Феликс Михайлович прочел, что оттенки красок, составляющие полную палитру живописца и воспринимаемые зрением, точно подсчитаны и что их не больше, чем восемьсот девятнадцать. В связи с этим Блуменфельд вспомнил, что какой-то иностранный методист установил количество возможных градаций фортепианного звука. Зло и едко издевался и иронизировал он над этим, утверждая, что внутри определенных границ красочные градации фортепианного звука бесконечны и неисчислимы.

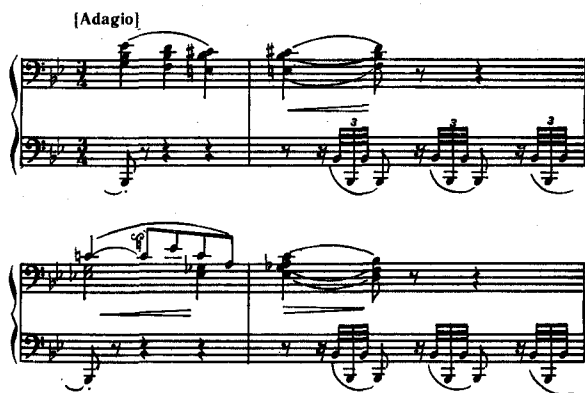
— Впрочем, — добавил он, — я думаю, что то же и в живописи, и не верю в восемьсот девятнадцать красок, о которых пишет критик.

Качеству фортепианного звука Феликс Михайлович, повторяю, уделял исключительно большое внимание. Он утверждал, — сознательно, конечно, преувеличивая, — что одним лишь тембром звука исполнитель, в том числе и пианист, может покорить слушателя, и вспоминал при этом известную певицу Н. Кошиц, самый тембр голоса которой вызывал у него слезы умиления.

Блуменфельд учил слушать фортепиано как выразительный «язык тембров», развивал тембровое воображение учащихся и требовал, чтобы весь рояль звучал «в красках» — «масляных» или «сухих», ярких или блеклых. Один из его излюбленных методов воспитания тембродинамического слухового воображения заключался в том, что он, много лет проводивший за пультом оперного дирижера, советовал ученикам представлять себе отрывки фортепианных произве-

дений — в зависимости от их характера — в исполнении струнного или духового инструмента, большого симфонического или камерного оркестра, струнного или духового ансамбля, мужского, женского или смешанного хора.

Так, например, следующее место из Adagio Сонаты ре минор, оп. 31, № 2, Бетховена



Феликс Михайлович рекомендовал мысленно вообразить себе в исполнении валторн и литавр.

На одном из занятий произошел такой эпизод. Блуменфельд никак не мог добиться, чтобы ученик нашел нужную звучность в самом начале ми-мажорной части Полонеза Шопена ля-бемоль мажор (арпеджированные ми-мажорные аккорды). Молодой пианист играл грубо. Феликс Михайлович вышел из себя:

— Перестаньте дубасить! Это место исполняет ведь не полк гренадер на трубах и барабанах, а двенадцать юных дев в белоснежных одеяниях на двенадцати арфах!

И что бы вы думали? Ученик сразу же заиграл по-другому: он представил себе нужную звуковую краску.

Для того чтобы помочь ученику вообразить себе внутренним слухом звучность того или другого инструмента и чтобы это «слышание» не было расплывчатым, приобрело точность и выпуклость, Блуменфельд

часто напоминал на уроке характерные звуковые особенности того или другого инструмента (штрихи у струнных, удары струи воздуха у деревянных, не вполне одновременное звучание двух валторн и т. д.).

Хорошо помню такой случай. Юная и не учившаяся в консерваторском классе Феликса Михайловича ученица сыграла ему первую часть Сонаты соль мажор, ор. 14, Бетховена. В отрывке из разработки (который здесь приводится)



Блуменфельд предложил ей вообразить, что мелодическую линию ведут виолончели на фоне тремоло струнных. Заметив, что это сопоставление не разбудило фантазии исполнительницы, он стал, опираясь на ее слуховой опыт, напоминать ей характерные штрихи виолончелей — чередование *legato* и *détaché*. И этот показ штрихов помог ему расшевелить ее слуховое воображение.

Само собой разумеется, что воображаемая оркестровка или воображаемая хоровая аранжировка нужна была не для того, чтобы подражать звучности тех или других инструментов или голосов, а только для того, чтобы всколыхнуть фантазию, активизировать внутренний слух ученика и этим помочь реализовать на фортепиано характерную особенность или манеру исполнения на том или другом инструменте или хора. В поисках заданной оркестровой или хоровой звуч-

ности ученик находил разнообразные фортепианные краски.

Иногда, правда не часто, Blumenfeld стремился всколыхнуть красочно-динамический внутренний слух ученика каким-либо зрительным образным сопоставлением. Так, молодому пианисту, игравшему пьесу Дебюсси, он сказал:

— А вы представьте себе пепельную, дымчатую звучность: стелется туман, рельефность и резкость очертаний предметов исчезают...

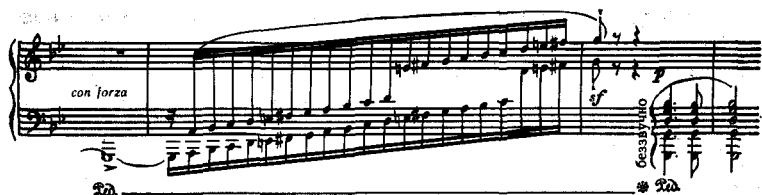
Порой же, не прибегая ни к каким сравнениям, Blumenfeld привлекал слуховое внимание к специфическим фортепианным краскам, например к колоритному сгущению и разрежению звучности в следующем месте из первой части Сонаты ля мажор, оп. 101, Бетховена



или к характерной бетховенской «инструментовке» в Ариетте из оп. 111.

Иногда Blumenfeld показывал особые фортепианные краски, например, как из гулкого звукового потока, объединенного педалью (в конце соль-минорной Баллады Шопена), «выплывает» гармония¹:

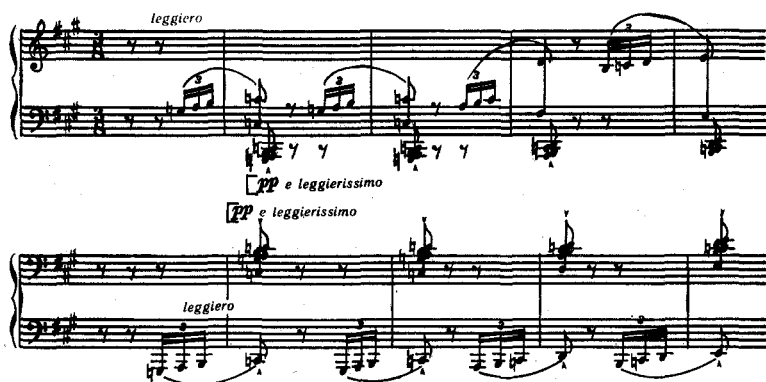
¹ Педализация Ф. М. Blumenfeld представляется спорной, так как затушевывает характерную паузу перед аккордом.



или как колористическая педализация в следующем месте из фа-минорной Баллады Шопена подчеркивает характерную тембровую выразительность — затухание звука соль-бемоль:



В отдельных случаях Blumenfeld в колористических целях несколько изменял фортепианную фактуру. Так, например, в Мефисто-вальсе Листа он рекомендовал ученикам один из следующих двух вариантов «инструментовки» приводимого ниже отрывка:



Педализации, и особенно красочной педализации, Blumenfeld придавал огромное значение. Формаль-

но «чистую» педаль, нередко лишаящую фортепианную звучность ее основы — баса, Феликс Михайлович считал не меньшим злом, чем «грязную» педаль. Он едко высмеивал некоторых педагогов, расставляющих знаки педализации и не любящих выразительную «речь» фортепианных тембров. Впрочем, к возможности точно записать в нотном тексте педализацию он вообще относился скептически и полагал, что можно лишь наметить общий план педализации, а выполнение этого плана определяется рядом постоянно меняющихся факторов: и звучностью, извлеченной пальцами играющего, и темпом исполнения, и звуковыми особенностями того или другого инструмента, и акустикой помещения. Беспедальной игры Блуменфельд не любил. Он рекомендовал пользоваться ею лишь изредка как специальной краской, дающей «сухой колорит» и резко очерченный рисунок. «Педаль — душа фортепиано», — повторял он в классе формулировку Антона Рубинштейна, обращая внимание на многообразную роль педализации в фортепианной игре. По мысли Феликса Михайловича, педаль не только дает возможность связать то, что невозможно соединить пальцами, объединить звуки в гармонический комплекс и подчеркнуть ритмически опорные точки, но и смягчает звуковые контуры, способствуя преодолению «молоточности» звучания, помогает найти оттенки колорита и создать обволакивающую «звуковую атмосферу».

О «ГОРИЗОНТАЛЬНОМ СЛУХЕ»
И ЦЕЛОСТНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО
ОБРАЗА

Для того чтобы самому понять и передать другим, как развивается музыка, пианист должен воспитать в себе своеобразную слуховую способность воспринимать музыку, исполняемую в данный момент, в сопоставлении с теми «событиями», которые происходили в ней раньше и которые произойдут в дальнейшем. Такого рода вслушивание в музыку «по горизонтали» Блуменфельд всячески активизировал как на уроках с учениками, так и в четырехручном музицировании с ними.

Как-то раз после окончания консерватории я навестил его. В руках у меня он заметил тетрадку Инвенций Баха и, узнав, что одна из моих маленьких учениц разучивает двухголосную Инвенцию си-бемоль мажор, принялся просматривать ноты этой пьесы. Потом подошел к роялю, наиграл начало средней части Инвенции:



и стал меня расспрашивать:

— А вы научили свою ученицу «сличать слухом» это место с изложением темы в начале Инвенции? Или с последующим сокращенным проведением темы? Ведь ваша воспитанница поймет мелодическую выразительность децимы фа — ля, если в ее слуховой памяти остался след от октавы си-бемоль — си-бемоль (такт 1). А потом эта децима «сравнивается слухом» с октавой до — до (в такте 12). Учите ли вы всему этому вашу воспитанницу?

Работая как-то с ученицей над следующим отрывком из второй части (*Largo e mesto*) Сонаты Бетховена, op. 10, № 3



Феликс Михайлович сказал ей:

— Вы поймете выразительный смысл этой гармонии и появившегося ми-бемоля только в том случае, если «вспомните слухом» аналогичную последовательность в начале этой части; вспомните, что там после повторяющегося си-бемоля звучит совсем другая гармония: соль, си-бемоль, до-диез, ми. Надо научиться сличать слухом: раньше было так-то, а теперь так-то; сличать и слушать, к чему это привело, как изменяются оттенки выразительности.

В другом случае на уроке исполнялась Прелю-

для ля мажор Шопена. Феликс Михайлович призывал ученицу соотнести слухом второй восьмитакт с первым. В частности, он требовал, чтобы молодая пианистка «поняла слухом» поворотный гармонический пункт в тактах 11—12 и, играя его, помнила о гармониях в тактах 3—4.

— Антон Рубинштейн,— сказал он тогда,— великолепно оттенял эту модуляцию динамикой, часто заменяя шопеновское *crescendo* затиханием звучности, приблизительно так:



— Впрочем,— добавил он,— дело, конечно, не в динамике. Важно тем или иным способом оттенить модуляционный ход. А для этого надо в него вслушаться, вспомнив при этом первые такты.

Наконец, последний пример. Кто-то из учеников исполнил в классе Прелюдию до-диез минор Шопена. Blumenfeld добивался, чтобы играющий понял роль, которую играет в этой пьесе звук ля в последних тактах, и «сопоставил слухом заключительный вывод всей Прелюдии» с тремя предыдущими кадансами. Вспоминая, как сам Blumenfeld в молодые годы играл эту Прелюдию, Б. В. Асафьев писал: «Получалось постепенное мелодико-гармоническое напластование через все движение Прелюда к заключительному кадансу, уже расширенному появлением тона ля (нона!): это звучание, и неожиданное, и, вместе с тем, закономерно подготовленное тремя предшествовавшими «полуконцовками»,— вызывало дрожь!»¹

Подытоживая требования Blumenfeldа к слуху исполнителя, уместно вспомнить слова Б. Асафьева, характеризующие «интонационное слуховое внимание» музыканта: «Активность слуха состоит в том, чтобы,

¹ Асафьев Б. В. Избр. труды. Т. 4. С. 318.

«интонируя каждый миг воспринимаемой музыки внутренним слухом»... связывать его с предшествующим и последующим звучанием и в то же время устанавливать его соотношения «арками», на расстояниях, пока не ощутится его устойчивость или «недовыясненность»... Очень трудно словесно излагать это состояние слушания, но каждому музыканту оно знакомо в большей или меньшей степени»¹.

В том, что требования к музыкальному слуху Блуменфельда и Асафьева совпадают, нет ничего неожиданного. Блуменфельд оставил, по словам Асафьева, глубокий след в его жизни, и обоих замечательных, хотя во многом очень разных музыкантов связывала глубокая дружеская симпатия².

Определяющая особенность педагогического метода Блуменфельда — воспитание активного музыкального слуха ученика — позволяла создавать условия для формирования ряда важных психологических черт и навыков молодых пианистов и, в частности, их технического мастерства, сосредоточенности и воли. В конечном счете воспитание способности «активного вслушивания в музыку» вело к творческой самостоятельности и способствовало развитию заложенных в учениках творческих сил. Тут надо иметь в виду, что Блуменфельд никогда не требовал от учеников подражания и не прибегал к педагогической «косметике». Более того, всем существом своим он ненавидел, как уже отмечалось, такой путь обучения и весьма энергично выражал свое недовольство теми студентами, которые, проявляя творческую робость и пассивность, старались узнать или угадать его мысли только для того, чтобы избавиться от необходимости самим до чего-либо додумываться.

В последнее время печать не раз привлекала внимание педагогов к тому, что овладение учащимися знаниями и навыками само по себе еще не влечет за собой развития их музыкального мышления и творческой инициативы. Взаимосвязь между усвоением музыкальных знаний и исполнительских навыков,

¹ Асафьев Б. В. Избр. труды. Т. 5. С. 254.

² В упоминавшейся выше «Памятке» о Ф. М. Блуменфельде Б. Асафьев называет его своим «дорогим другом и учителем».

с одной стороны, и музыкальным развитием, с другой,— независимо от того, имеем ли мы дело с ребенком, отроком или подростком,— вовсе не так прямолинейна и проста, как порой кажется некоторым педагогам: обучение может идти по касательной к развитию и не оказывать на него существенного влияния; догматическое обучение, приводящее к усвоению и зазубриванию неких музыкальных шаблонов, может затормозить развитие и исказить мышление ученика; наконец, обучение, проводимое умным педагогом с широким кругозором, может стимулировать развитие творческой личности в том и только в том случае, если специально направлено к этой цели и, следовательно, если методы занятий ориентированы не на механическую тренировку, а на развитие мыслительных и творческих способностей.

Не знаю, задумывался ли Блуменфельд над теоретическими положениями музыкально-исполнительской педагогики. Но так или иначе, осознанно или интуитивно, он еще в годы преподавания в Петербургской консерватории пришел к пониманию той основной задачи, которая стоит перед педагогом: создавать предпосылки для творческого развития ученика. Важнейшей из этих предпосылок Феликс Михайлович, судя по его педагогической работе, считал активизацию музыкального слуха своих воспитанников.

И выразительно-характерное интонирование мелодии, и рельефная «лепка» всей ткани, и звуковая перспектива, и красочность, и «горизонтальное» вслушивание-сопоставление служили одной цели: образному воплощению произведения, взятого в своем единстве. Блуменфельд почти никогда не говорил с учениками о целостности музыкально-исполнительского образа. Но вся педагогическая работа вела именно к такому органически цельному охвату учащимися разучиваемой пьесы. Он стремился научить молодого пианиста передавать художественную форму произведения как воплощение содержания, а не как конструктивную схему. Для этого в первую очередь надо было «расслышать» и использовать «центростремительные силы», заложенные в произведении.

В понятие «центростремительные силы» Блуменфельд вкладывал примерно тот же смысл, какой имел в виду К. Н. Игумнов, говоря об «интонационных точках тяготения», которые «влекут к себе» и «на которых все строится»¹; или С. В. Рахманинов, рассказывая М. Шагинян о «вершинной точке произведения», которая «в зависимости от самой вещи может быть и в конце ее, и в середине, может быть громкой или тихой», но к которой «исполнитель должен уметь подойти... с абсолютным расчетом, абсолютной точностью»². Блуменфельд не переносил «мелко расчлененного» исполнения и добивался монументальности, размаха и драматургически целостного развития образа. Он учил, пользуясь всем арсеналом исполнительских средств пианиста, так воплощать произведение, чтобы малое вбиралось большим; большее — еще более значительным; чтобы частные задачи подчинялись центральным. Однажды Блуменфельд слушал исполнение Квинтета Шумана учащимися. Один из исполнителей спросил Феликса Михайловича в связи с каким-то замечанием последнего, как достичь цельности исполнения. Лаконичный ответ Блуменфельда гласил:

— Этого не скажешь, да и в каждом случае это делается как-то по-разному. Главное: характерность, центростремительные силы, экономия средств и непрерывное течение музыки.

О ТЕХНИКЕ

Блуменфельд понимал подчиненное место техники в искусстве. Но он знал и другое: исполнительский замысел приобретает общественную значимость лишь в мастерском воплощении. И чем более глубокое содержание должен выразить исполнитель, тем более отзывчиво и разработанно должно быть его техническое умение. Для Феликса Михайловича техника

¹ Цит. по статье А. В. Вицинского «Анализ работы пианиста над произведением». (Известия АПН РСФСР. М., 1950. Вып. 25. С. 204.)

² Шагинян М. Воспоминания о С. В. Рахманинове // Воспоминания о Рахманинове... М., 1957. Т. 2. С. 201.

никогда не была основой искусства, но он любил и ценил мужественное, сильное и яркое виртуозное мастерство. Он требовал от учеников постоянного технического совершенствования своего исполнения. Никто не посмел бы в присутствии Блуменфельда играть «приблизительно», «неточно», технически неотшлифованно.

Но специально о технике или о технических приемах фортепианной игры на уроках Блуменфельда говорилось редко. Он полагал, что пианист находит нужный технический прием в неразрывной и органической связи со своим художественным замыслом и что само содержание исполняемого произведения в конечном итоге обуславливает и характер пианистических движений.

Незадолго до смерти Блуменфельда один из его учеников прочел ему отрывок из письма Крамского, в котором тот писал: «Не технические задачи двигают технику, а преследование олицетворения представлений»¹. Блуменфельд сказал:

— Вот и я так думаю и так делаю, но никогда не смог бы это так хорошо выразить!

По мысли Блуменфельда, исполнитель сможет найти нужные ему для воплощения музыки технические средства лишь при соблюдении по крайней мере двух условий: во-первых, если приобретет чувство мышечной свободы и, во-вторых, если воспитает в себе инициативное, гибкое и рельефное музыкально-слуховое воображение.

В вопросе о парализующем воздействии излишнего мышечного напряжения исполнителя на всю его творческую деятельность взгляды Блуменфельда были очень близки к воззрениям Станиславского. Как и он, Феликс Михайлович считал, что телесная перенапряженность и мускульные фиксации не только отрицательно сказываются на технике играющего, но и тормозят работу его творческого воображения. Блуменфельд полагал, что, пока существует излишнее физическое напряжение, не может быть речи о правильном и тонком музыкальном переживании и естест-

¹ Цит. по изд.: Крамской И. Н. Письма. Л., 1937. Т. 1. С. 340.

венном и органичном воплощении музыкального произведения.

Блуменфельд редко показывал технические приемы; гораздо чаще обращал внимание на воспитание ощущения свободной и вместе с тем организованной (не пассивной!) руки. Учащийся должен был уметь «свободно положить руки на клавиатуру», почувствовать свои руки «тяжелыми», глубоко погружающимися в клавиши, или — легкими, «окрыленными», которые «ничего не стоит сдуть с клавиатуры». Достичь всего этого помогали не только самоконтроль, не только понимание соответствия мышечного тонуса и характера исполняемой музыки (на это Bluменфельд всегда направлял внимание учеников), но и наблюдение за «дыханием рук» педагога, за идеально свободными, пластичными и выразительными движениями его больших и мягких рук, то как бы совершенно «бескостных», то подтянутых и собранных.

Однажды в классе произошел такой случай. Прервав ученика, сухим и ударным звуком интонировавшего мелодию ноктюрна Шопена, Bluменфельд мягким и сочным тоном «спел на фортепиано» отрывок из исполнявшейся пьесы. Между учеником и учителем произошел следующий диалог:

— Не может у меня так получиться, — сказал огорченно ученик. — Руки плохие, поэтому и рояль не поет. У вас, Феликс Михайлович, пальцы с мягкими подушечками, а у меня пальцы костлявые и сухие.

— Ничего вы не понимаете, — рассердился Bluменфельд. — Разве дело в пальцах? или в руках? Дело в том, чтобы почувствовать мышечную свободу и научиться управлять своими руками.

С этими словами, желая убедить ученика, он взял лежавший на пюпитре рояля карандаш и, играя мелодию карандашом, «спел» ее таким же, как и раньше, полным и мягким звуком.

В тех случаях, когда Bluменфельд специально обращал внимание на технические приемы, его советы были большей частью направлены на то, чтобы помочь ученику самостоятельно найти нужные движения. Вот, в виде примера, некоторые из замечаний Bluменфельда о технических приемах:

— Тут (в Этюде Шопена, ор. 10, № 2) все дело в положении кисти. Попробуйте найти такое положение, при котором вам будет удобно играть.

— Прежде чем вы ударяете аккорд, ощутите его в своей руке. Нет, нет, не так: вы заранее подготовили форму кисти, и поэтому аккорд прозвучал сухо. А я прошу только ощутить аккорд.

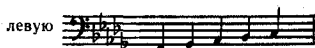
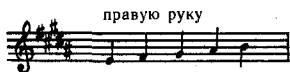
— Вы найдете нужный мягкий звук, которым надо исполнить этот пассаж, только в том случае, если будете держать пальцы ближе к клавишам.

— Здесь (в до-диез-минорном Этюде Шопена, ор. 10, № 4, такты 33—34, левая рука) нельзя перед акцентом, падающим на начало каждой четверти, приподнимать руку. Сыграйте повторяющиеся звуки, соскальзывая пальцами с черной клавиши и, не меняя положения руки, подымите выше лишь палец, ударяющий акцентированную ноту.

Один из учеников Blumenfelda начал вести педагогическую работу с детьми. В связи с этим он спросил Феликса Михайловича, как, по его мнению, организовать руки ребенка, начинающего обучаться фортепианной игре. Последовал ответ:

— Я не обучал детей и поэтому не могу дать конкретного совета. Но я убежден в одном: нельзя требовать, чтобы кончики пальцев стояли на клавиатуре на одной прямой линии, как этого добиваются некоторые учителя. Наоборот, следует как можно раньше научить ребенка класть руки на клавиатуру пошопеновски.

Блуменфельд имел в виду, что Шопен «ставил руки» своих учеников на следующие два пятизвучия:



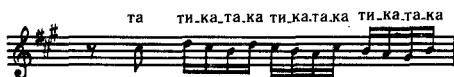
Делал он это для того, чтобы играющие ощутили естественное положение руки, при котором короткие крайние пальцы лежат на белых, а длинные средние — на черных клавишах.

Советы Blumenfelda, направлявшие работу учащихся над техническим совершенствованием, вытекали, по существу говоря, из следующих принципов:

слухового осознания задачи, понимания строения пассажа и медленной, но обязательной мелодизированной игры.

Остановимся на каждом из этих моментов.

В классе исполнялась фа-диез-минорная Прелюдия из первого тома «Хорошо темперированного клавира» Баха. Учащийся играл Прелюдию, по мнению Феликса Михайловича, недостаточно четко. Блуменфельд потребовал, чтобы играющий «проговорил» начало этой пьесы:





Блуменфельд возмущался пианистом Гальстоном, предлагавшим разучивать до-мажорный Этюд Шопена, ор. 10, № 1, таким вариантом:



— Если играть вариантами,— говорил Феликс Михайлович,— то лучше и умнее так:



или так:



Принципиальная разница между первым вариантом и двумя другими ясна: первый разрушает структуру, второй и третий — помогают ее осознать.

К разучиванию «методом вариантов» Феликс Михайлович относился с известной осторожностью. Ритмических вариантов, уродующих музыку, он вообще не признавал. Он прибегал иногда к вариантам, способствующим пониманию играющим строения пассажа (например, разучивание арпеджированных пассажей сомкнутыми аккордами). Чаще всего он обращался к вариантам, ведущим от простого к сложному (но не наоборот!): поняв, из чего складывается трудность,

надо было упростить техническую последовательность и овладеть каждым элементом отдельно.

Механический способ разучивания, заключающийся по большей части в медленном, громком и бессмысленном проигрывании пьесы, Блуменфельд люто ненавидел и противопоставлял ему другой метод: небыструю игру, при которой все пассажи исполняются как мелодические последовательности.

Однажды у входа в класс Феликса Михайловича кто-то задержал. Двери класса были приоткрыты, и в коридор доносилось медленное и тупое «выколачивание» учеником Этюда-картины Рахманинова, ор. 33, ми-бемоль минор. Разъяренный Блуменфельд влетел в класс и стал резко выговаривать игравшему за то, что тот «истощает свой слух». Сев за рояль, Феликс Михайлович стал показывать, как надо учить: он играл в умеренном темпе и довольно громко, но не только не разрывал звуков, а, наоборот, рельефно оттенял ритмом и динамикой каждый изгиб звуковых последовательностей, мелодизировал пассажи.

Возможно, что здесь надо искать объяснения того, почему Блуменфельд предпочитал этюды Мошковского этюдам Черни. Технические последовательности в его этюдах мало мелодичны, между тем как пассажи Мошковского по характеру своему предрасполагают ученика к мелодизированной игре. Впрочем, Блуменфельд, вообще-то говоря, считал, что нет необходимости играть излишне большое число этюдов, а лучше выбрать (или самому для себя сочинить) ограниченное количество действительно нужных «технических формул» и тренироваться, пользуясь этими формулами. Как-то разговор зашел о технике. Блуменфельд стал вспоминать, как его самого в детстве заставляли совершенствовать свою технику.

— Голову мою загружали ворохом этюдов и экзерсисов, а достаточно было бы, вероятно, сравнительно небольшого числа определенных и только для меня необходимых упражнений...

Блуменфельд редко давал ученикам специальные упражнения, но требовал, чтобы они систематически занимались технической тренировкой. Сам он любил по утрам «размять» руки и с этой целью играл сочиняемые им всякий раз заново всевозможные экзер-

сисы на скачки, аккорды и растяжения. Он советовал ученикам научиться самим составлять для себя упражнения¹.

Из рекомендованных им упражнений характерны следующие:

1) упражнение на «мягкое растяжение» и на гибкость:



Феликс Михайлович воспитывал учеников в убеждении, что лучшей является та аппликатура, которая помогает пианисту реализовать свои художественные намерения и при этом способствует удобству движений. Аппликатура в редакциях Клиндворта была мишенью для постоянных насмешек Блуменфельда. Придерживаясь догм, заимствованных из устаревших фортепианных школ, Клиндворт, по мысли Феликса Михайловича, не считался ни с художественным смыслом произведений, ни с «дыханием рук» пианиста, ни с педализацией. Блуменфельд советовал своим ученикам раз и навсегда забыть эти формально-схоластические догмы. В противовес им рекомендовалось в нужных случаях использовать и пятипальцевую аппликатуру, и скольжение пальцев, и, наконец, «перебрасывание руки» и «перекрещивание пальцев» (вместо подкладывания 1-го пальца).

Так, например, в соль-бемоль-мажорном Этюде Шопена, ор. 10, № 5, давался совет для достижения легкости и предписанного композитором *delicato* использовать пятипальцевую аппликатуру:



Быструю трехоктавную до-мажорную гамму (почти *glissando*) в конце Сонаты Скарлатти до мажор¹ также рекомендовалось играть всеми пятью пальцами.

Во второй части (*Prestissimo volando*) Четвертой сонаты Скрябина Блуменфельд вписывал в нотный текст свою аппликатуру («перебрасывание руки»):



¹ № 42 по изданию под ред. А. Б. Гольденвейзера.

При расстановке аппликатуры надо было считаться с индивидуальными особенностями каждого пальца. В кантилене Блуменфельд считал нужным, если это оказывалось возможным, реже употреблять «непевучий» 1-палец. Наоборот, для «возгласов» и акцентов этот палец оказывался наиболее подходящим, как, например, в до-диез-минорном Этюде Шопена, ор. 10, № 4, (начало репризы):



В следующем отрывке из Сонаты Листа



Блуменфельд требовал предельной ровности в тихом звучании («идеальное pianissimo, ни малейшей шероховатости») и советовал для достижения этого использовать аппликатуру подмены пальцев.

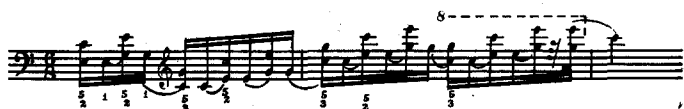
В некоторых случаях, чтобы добиться нужного эффекта, Феликс Михайлович рекомендовал играть несколько раз подряд одним и тем же пальцем. Вот его аппликатура в 3-й вариации из ми-мажорной Сонаты Бетховена, ор. 109:



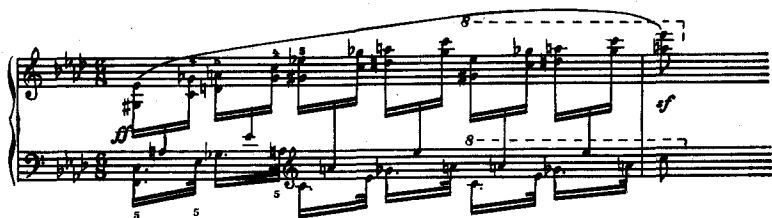
и в «Карнавале» Шумана:



Иногда аппликатура Blumenфельда помогала играющему лучше осознать структуру технической последовательности. Например, в заключительных тактах до-мажорного Этюда Шопена, ор. 10, № 7 ученики с относительно большими руками должны были брать квинты 3-м и 5-м пальцами (в отличие от секст, которые играют 2-м и 5-м пальцами):



Технически сложные места Blumenфельд нередко облегчал, перераспределяя звуковой материал между партиями обеих рук. Привожу пример такого перераспределения из фа-минорной Баллады Шопена:



Но распределение рук, хотя бы в малейшей степени нарушавшее художественный смысл исполнявшегося произведения, не допускалось Blumenфельдом. Он не разрешал, например, пользоваться широко принятым облегченным вариантом в последнем арпеджированном аккорде фа-мажорного Этюда Шопена, ор. 10, № 8,— перенесением верхнего фа в партию левой руки.

— Это задержит последний аккорд,— говорил

он,— приведет к ненужному замедлению и лишит заключение Этюда необходимой решительности.

Не разрешалось также затактовую октаву в начале до-минорной Сонаты Бетховена, ор. 111, исполнять правой рукой, так как в этом случае играющий, по мнению Blumenfelda, «утратит ощущение характерного смелого скачка».

О МЕТОДАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

В предыдущих разделах очерка шла речь главным образом о том, чему обучал Blumenfeld и что он воспитывал в своих учениках. Остановимся теперь на методах его педагогического воздействия, другими словами, на том, как он обучал и воспитывал.

Показывал ли Феликс Михайлович на рояле, разъяснял ли свою мысль словами, «дирижировал» ли исполнением молодого пианиста, высмеивал ли не понравившуюся ему игру ученика, восхищался ли искренне произнесенной музыкальной фразой, найденной тонкой фортепианной краской или мастерски целостным воплощением музыкального произведения — все это было полно необычайной эмоциональной заразительности. «Надо было слышать,— вспоминает Б. В. Асафьев,— как Феликс Михайлович стремился на уроках, не будучи в состоянии оставаться спокойно наблюдающим педагогом, перелить в пальцы ученика свое ощущение жизни музыки»¹.

В любой области обучения и воспитания эмоциональная заразительность — сильное средство воздействия. В музыкально-исполнительской педагогике это средство приобретает особо важное значение в силу двух причин: во-первых, в силу самой специфики музыки, потому что вне прочувствования и переживания, то есть внеэмоционально, познать и понять содержание музыки невозможно; во-вторых, в силу самой специфики исполнительского искусства, потому что вне умения заражать других своими чувствами и мыслями невозможно артистическое исполнение.

¹ А с а ф ь е в Б. В. Цит. ст. (памятка) (курсив мой. — Л. Б.). С. 74.

Блуменфельд, как уже отмечалось, обладал тем высшим педагогическим артистизмом, без которого обучение искусству нередко превращается в обучение ремеслу. Холодная рассудительность никогда не была его сферой. Ему необходим был огонь, жарко пылающее пламя. Он накалял атмосферу и разжигал даже самых инертных. Всё, буквально всё, что делал на уроке Блуменфельд, свидетельствовало о его душевной молодости и горячности чувств, «выражало» и именно поэтому «заражало». Его мимика, взгляд, жестикуляция, интонация голоса обладали, как у выдающихся актеров, обаянием и впечатляющей силой. Некоторое представление о выразительном характере его мимики может дать известная серия снимков Станиславского, смотрящего репетицию спектакля. Как и у него, выражение сосредоточенного лица Блуменфельда все время менялось в зависимости от того, что он показывал ученику или как воспринимал музыку. А его лучистый взгляд, придававший тому, что он делал или говорил, неисчислимые смысловые оттенки! В его глазах были все тончайшие переливы человеческих чувств, кроме одного — холодного равнодушия. При этой (пользуясь терминологией Немировича-Данченко) «заразительности нервов» Блуменфельда иногда достаточно было немногословного замечания и скупого жеста с его стороны, чтобы ученикам как-то сразу становились ясными и содержание музыкального произведения, и требования учителя.

Феликс Михайлович прибегал иногда к дирижерскому методу работы с учеником. Не прерывая играющего, он начинал дирижировать и своей жестикуляцией и мимикой помогал ученику найти выразительный темп, ритм и другие характерные черты образа. Этот метод, отнюдь не приучавший ученика всегда играть под «дирижерскую палочку», часто оказывался очень действенным: исполнение оживало, творческое воображение получало толчок и начинало самостоятельно развивать подсказанное педагогом. Блуменфельд пользовался этим методом и на самом начальном этапе работы с учеником над музыкальным произведением, стремясь помочь играющему охватить пьесу в ее целостности.

Бывало и так. Блуменфельд укажет ученикам, к чему надо прийти в конечном итоге работы над произведением, вознесет на такие высоты, до которых ученики и не доходили, разохотит и раззадорит во что бы то ни стало достичь этих высот, а вот как добиться желаемых результатов,— не скажет ни слова: ищите, мол, сами. И ученики искали, искали в творческих муках, но этим стимулировалась их воля к труду.

«Заразительность нервов» Блуменфельда была настолько сильна и обладала таким «последствием», что многие из его учеников — подобно некоторым из студийцев Станиславского — прибегали к своеобразному методу домашней репетиционной работы над пьесой: мысленно представив себе, что играют перед Феликсом Михайловичем, они испытывали благотворное влияние его личности.

Работая с учеником, Блуменфельд часто прибегал к показу — яркому, выразительному, впечатляющему и поэтому необычайно выразительному. Б. В. Асафьев рассказывает об одном из уроков Блуменфельда в петербургский период его жизни: «Еще помню эпизод с уточнением и углублением Метнера на уроке с даровитейшим Сашей Дубянским: Феликс Михайлович брюзжал, кричал, ворочался на кресле, словно ему мучительно нездоровилось, и вдруг, не выдержав, сорвался с места и... насытил ноты, не меняя ни звука, такой интонационной жутью, что от музыки повеяло гётевскими видениями с самых углубленных страниц второй части «Фауста»¹.

Конечно, ученики стремились ему подражать. Но это копирование не было и не могло быть пассивным процессом: для того чтобы приблизиться к игре Блуменфельда, надо было прежде всего расслышать все то, что он показывал, и уже одно это требовало сильнейшей сосредоточенности слуха, то есть активности.

В конце 20-х годов один из теоретиков фортепианной педагогики выступал против исполнительского показа ученику, мотивируя свою мысль тем, что показ приводит к подражанию и может вредно сказаться на

¹ Асафьев Б. В. Цит. ст. (памятка). С. 74.

«индивидуальности» ученика. Спросили мнение Блуменфельда по этому поводу. Он зло высмеял эту точку зрения:

— Постоянно хлопочет о «сохранении индивидуальности» и носится с ней как с писаной торбой тот, кто индивидуальностью не обладает. Индивидуальная манера исполнения артиста формируется в процессе его жизненного и художественного опыта. А что до показа,— то уже так заведено, что призывают «не показывать» педагоги, не умеющие этого делать.

Блуменфельд был, конечно, прав. Яркий и впечатляющий показ, способный возбудить и взволновать творческое воображение ученика, полезен, больше того — необходим в музыкально-исполнительской педагогике. Такой показ ничего общего с натаскиванием не имеет. Пусть он и влечет за собой элементы подражания, но он ведет учеников вперед, к ранее недоступному и в конце концов к самостоятельным творческим исканиям. Не следует забывать, что все крупнейшие мастера искусств во время своего обучения кому-либо подражали или что-либо копировали. Благодаря этому, а не вопреки этому они развивали свою художественную индивидуальность и создавали впоследствии оригинальные произведения или находили свой исполнительский стиль. В этой связи надо напомнить слова Крамского: «Я думаю, впрочем, что оригинальность в искусстве с первых шагов всегда несколько подозрительна и скорее указывает на узость и ограниченность, чем на широкий и разносторонний талант. Глубокая и чуткая натура вначале не может не увлекаться всем, что сделано хорошего раньше; такие натуры подражают»¹.

В нередких случаях, работая с учеником, Блуменфельд обращался к музыкальным сопоставлениям. Феноменальная память, за которую он еще в молодые годы получил шутовское прозвище в петербургских музыкальных кругах — «ходячая нотная библиотека», — позволяла ему с легкостью цитировать буквально всю музыкальную литературу — фортепианную, симфоническую, оперную, камерную. К этому

¹ Крамской И. Н. Письма. Т. 2. С. 94.

цитированию он прибегал не в формальных целях, не для выискивания «влияний» и установления сходства отдельных музыкальных оборотов в произведениях разных композиторов. Сравнивая близкую по характеру музыку, он помогал учащимся глубже постичь содержание разучиваемого произведения и понять особенности выразительных средств, используемых тем или другим автором.

Так, например, проходя с учеником *Largo* или *Adagio* из сонат Бетховена, Блуменфельд напоминал другие медленные части бетховенской или моцартовской музыки и заставлял учащегося вслушаться и уловить оттенки разного содержания в проигранных ему отрывках. Вспоминаются и другие сопоставления: пьес Рахманинова — с его романсами, сонат Моцарта — с его операми, этюдов Скрябина — с этюдами Шопена, сонат Скрябина — с его симфоническими произведениями и т. д.

Часто сравнивались отдельные детали — аналогичные или контрастные. Например, в фа-минорной Фантазии Шопена Блуменфельд сопоставлял стремительно несущуюся гаммообразную «лаvinу», пронзаемую фанфарными призывами (такты 64—68), с хроматическим нисходящим ходом (слышны «акценты-крики») в конце этого произведения (такты 17—15 с конца); эти же отрывки сличались с низвергающейся гаммой из финала Сонаты Бетховена, ор. 2, № 1, (такты 20—21). Или другой пример: сравнивались разные по смыслу заключительные такты в той же Фантазии, с одной стороны, и в си-бемоль-минорной Сонате и фа-диез-минорном Полонезе Шопена — с другой.

Словесными характеристиками содержания музыкальных произведений Блуменфельд пользовался не часто и, пожалуй, с какой-то осторожностью. Только впоследствии ученикам стала понятна причина этой осторожности. Прибегая к аналогиям из жизни, природы, поэзии, живописи и «оформляя» свои эмоции и мысли в словесные характеристики, Феликс Михайлович каждый раз как будто задумывался над тем, нужно ли переводить на язык слов ясное и раскрытое в звуках содержание музыкального произведения. Не обеднит ли это содержание пьесы?

Может быть, в силу этих сомнений Блуменфельд большей частью вводил словесные характеристики не в начале разучивания произведения, а в конце, когда играющий уже «вслушался» в основные черты художественного образа.

Характеристики и аналогии Феликса Михайловича были предельно лаконичны и полностью раскрывались лишь в атмосфере той эмоциональной заразительности, с какой они произносились. Скажет, бывало, Блуменфельд с какой-то неповторимой выразительностью: «Закат, вспомните панораму предвечернего неба в лучах заходящего солнца, вспомните бледнеющие краски заката» (в заключительной вариации из Сонаты Бетховена, ор. 109, ми мажор), — и как-то по-особенному чуть-чуть склонит голову и поведет рукой; или устремится вперед и проникновенно повторит несколько раз: «Солнце, солнце, восходит солнце!» (в конце Сонаты Бетховена, ор. 110, лябемоль мажор), а затем добавит трепетно, но тихо, как бы про себя, пушкинский стих: «Да здравствует солнце, да скроется тьма!» Или, исполненный внутреннего восторга, произнесет: «Проникнитесь здесь величием и мужеством человеческого духа» (о первой части Сонаты Бетховена, ор. 111, до минор). И ученики «слышали» в бетховенской музыке чувства и мысли, вызванные меркнущими и темнеющими колоритами затухающего дня; «слышали» радостную устремленность в светлое будущее человека, приветствующего солнце, ослепительно залившее небосклон; «слышали» твердую поступь сильного мужественного и героического человека. А то, работая над пьесой Рахманинова, Блуменфельд напомним ученику левитановский пейзаж, двумя-тремя словами раскроет обаятельную прелесть родной русской природы — и ученик прозревал: слышал и воплощал музыкальную лиричность рахманиновской музыки.

Над каждым разучиваемым с учеником произведением Блуменфельд обычно работал с большой тщательностью. Он редко ограничивался указаниями общего характера. Большой частью он обращал внимание играющего на каждый штрих, на каждую деталь, никогда не забывая при этом о целостном художественном образе. При таком методе классной работы он

успевал пройти с каждым из учащихся сравнительно немного произведений. Вместе с тем Blumenfeld считал, что художником сможет стать лишь тот, кто накопит большой музыкально-исполнительский опыт. А опыт этот можно приобрести лишь путем разучивания большого количества пьес, и сделать это обязаны сами ученики. Поэтому последним, — особенно тем из них, в артистические способности которых Феликс Михайлович верил, — давались иногда количественно громадные задания: выучить 4 баллады Шопена¹ или подготовить 9 этюдов-картин Рахманинова, ор. 33, и т. п. Учащийся разучивал все это, а Blumenfeld проходил с ним только некоторые из подготовленных пьес. Он как-то сказал по этому поводу:

— Если хотите артистически исполнить одну балладу Шопена, умеете сыграть все четыре. А с другой стороны, одна досконально пройденная в классе баллада научит многому из того, что нужно для артистического исполнения остальных.

Репертуар, исполнявшийся в классе Blumenfelda, был весьма обширным и разнообразным и хорошо усваивался учениками, так как они присутствовали, как уже указывалось, на всех занятиях своего учителя. Наряду с лучшими произведениями западноевропейских композиторов на уроках звучали фортепианные творения русской школы — Балакирева, Мусоргского, Лядова, Глазунова, Скрябина, Рахманинова, а также советская фортепианная музыка — главным образом сочинения Мясковского, Ан. Александрова и Прокофьева. В последний — московский — период своей педагогической деятельности Blumenfeld придавал шопеновским и рахманиновским произведениям особенно важное значение в деле воспитания музыкального вкуса и пианистических качеств: почти все его ученики прошли школу этюдов Шопена и этюдов-картин Рахманинова.

Blumenfeldу несвойственны были узкопуританские взгляды на искусство. Он искренне радовался талантливой музыкальной шутке и мог восторженно

¹ Такое задание Blumenfeld дал своей ученице Марии Гринберг.

говорить о понравившемся ему остроумном танце. Но «салонные» произведения решительно изгонялись им из репертуара не только в московский, но вообще во все периоды его педагогической деятельности.

Артистический опыт убедил Блуменфельда в том, что исполнитель должен обладать рядом волевых качеств — самодисциплиной, внутренней и внешней собранностью, способностью «действовать» в нужный момент. Методами своей педагогической работы Феликс Михайлович стремился воспитать в учениках эти черты.

Сам Блуменфельд являл пример собранности и подтянутости и решительно требовал этого от своих учеников как на уроке, так и во время эстрадных выступлений.

— Вы сидите за инструментом и играете так, как будто вы в утреннем халате, — это было высшее порицание в устах Блуменфельда.

На одном из концертов его класса произошел следующий эпизод. Один из одаренных студентов исполнял какое-то сложное и длинное музыкальное произведение. Играл он превосходно, но ему не хватило выдержки: совершенно неожиданно в середине исполняемой пьесы он встал и ушел с эстрады. Блуменфельд был взбешен. Направившись в артистическую, он настойчиво потребовал, чтобы игравший немедленно вернулся на эстраду и доиграл произведение:

— На эстраду! Идите на эстраду! Понимаю, это трудно. Но это нужно для вас. Если вы тут же, сейчас же не пересилите свой страх, не заставите себя выйти и доиграть, вы никогда не сможете выступать перед публикой, артиста из вас не выйдет.

Один из учеников Блуменфельда, недостаточно его знавший, явился однажды к нему домой на урок в воротничке, но без галстука. Учащийся должен был исполнить си-бемоль-минорную Сонату Шопена. Феликс Михайлович усадил ученика за рояль, но долго чего-то выжидал, не приступая к занятиям. Наконец не выдержал, решительно встал, принес свой галстук, и, ни слова не говоря, стал его повязывать совершенно растерявшемуся юноше.

— Нельзя же играть сонату Шопена в таком

виде, без галстука,— смущаясь сам, пояснил он свои действия.

На уроках предъявлялось обязательное требование: любое указание педагога,— шла ли речь об аппликатуре, динамике, артикуляции, голосоведении, краске, ритме,— должно было быть выполнено немедленно, и притом не в «приблизительной» форме, а точно. Новички порой робко пытались заметить, что они «подготовят дома», «поработают сами»... Но Блуменфельд не признавал никаких отговорок, настаивал на немедленном выполнении его указаний и бросал гневные реплики:

— Если вы поняли, что нужно сделать, выполните это сейчас же, немедленно, тут же на уроке, здесь же в классе. Понять — это одно, суметь сделать — другое.

Это было подчас нелегко осуществить. Но это развивало волевые качества: умение в кратчайший срок приспособиться к поставленным требованиям и быстро перестроить исполнительские выразительные средства.

Никто из учащихся не знал заранее, когда Блуменфельд будет с ним заниматься. Это создавало в классе к моменту прихода Блуменфельда взволнованную атмосферу. По каким-то, одному ему известным, мотивам,— тогда они казались случайными,— он вызывал того или другого ученика. С одним студентом Феликс Михайлович занимался, бывало, два, а то и три раза в неделю, а другого прослушивал два раза в месяц. Только впоследствии мы поняли, что в этом распределении уроков была большая мудрость: «ожидание вызова» заставляло всех работать и быть всегда подтянутыми и готовыми к художественным «действиям»; сверх того, это позволяло Блуменфельду одним — более зрелым — учащимся давать время, чтобы самостоятельно довести разучивание до относительного совершенства, а других проверять часто.

Приходится нередко наблюдать два принципиально разных типа занятий с учениками. Одни педагоги ориентируются на наименее подготовленных или посредственных учащихся, приспособляются к уровню их знаний и понимания, потакают им. Другой метод

работы — лишь он допустим в высшей школе, какой является консерватория, — предполагает проведение занятий на достаточно высокой для учащихся ступени трудности. Только такой метод ведет молодых музыкантов к высотам искусства, способен всколыхнуть их воображение, вызвать у них вопросы, заставить спорить и, главное, дать толчок к самостоятельной творческой работе. Феликс Михайлович всегда шел по этому второму — «трудному» — пути, не сворачивая с него ни при каких обстоятельствах. Каждый из студентов класса постоянно ощущал ту «космическую» дистанцию, которая отделяла его от уровня понимания и владения искусством, на котором находился Блуменфельд. Учеников поражала — или, точнее было бы сказать, потрясала — широта музыкальной эрудиции, феноменальная память и глубина артистического проникновения Блуменфельда в музыку. И это «потрясение» и восхищение вело к плодотворной мобилизации творческих сил, помогало решать задачи, выполнение которых требовало огромных усилий, подхлестывало фантазию, волю и работоспособность его воспитанников: они стремились хоть на полшажка приблизиться к той высокой ступени, на которой стоял этот замечательный художник и человек...

Правда, справедливости ради, надо указать и другое. Руководя работой менее подвинутых или менее ярких по дарованию учеников и ставя перед ними сложнейшие художественные задачи, Блуменфельд не всегда считался с их возможностями, с уровнем развития и особенностями их психики. В своих требованиях к учащимся он обычно не шел ни на какие — даже временные — компромиссы, ни на какие уступки. Это приводило к тому, что у отдельных учеников развивалась гипертрофированная робость. Хорошо, если педагог ставит перед учеником задачи, выполнение которых требует от последнего больших усилий. Это мобилизует силы. Но если поставленный идеал так далек от возможностей учащегося, что начинает казаться ему недостижимым, — вместо плодотворного подъема энергии может наступить опасная депрессия. Не отдавая себе в том отчета, Блуменфельд вызывал у отдельных учащихся чувство музыкально-

исполнительской неполноценности, робость и осторожничанье. Иной раз, чтобы поддержать молодого пианиста, приходится прибегать к «педагогической хитрости». Ученика заставляешь поверить, что он почти достиг результата, почти научился выразительно воплощать образ. И хотя он еще далек от цели, убеждаешь его в противном, для того чтобы он достиг цели, ибо малодушие тормозит его совершенствование. К такого рода «педагогической хитрости», столь необходимой в занятиях с некоторыми учащимися, Феликс Михайлович никогда не прибегал.

Впрочем, высказав это замечание, тут же ловишь себя на мысли: а нужно ли на вузовском уровне сужать задачи, которые ставятся перед учеником? Не является ли в консерваториях блуменфельдовский путь наилучшим? Разве не справедлива мысль, принадлежащая, если не ошибаюсь, К. Станиславскому: лучше ставить себе и ученику трудную задачу и добиться в ней неполного, частичного успеха, чем взвесить и рассчитать свои силы и в меру их обеднить задачу?

Воспитательное воздействие Блуменфельда на учеников не ограничивалось общением с ними в классной обстановке. Нередко у него дома собирались группы учащихся, с которыми он музицировал и которым рассказывал, — как всегда, лаконично и образно, — о своих встречах с великими людьми, — с Антоном Рубинштейном, Римским-Корсаковым, Лядовым, Скрябиным, Глазуновым, Рахманиновым, Шалляпиным, Ершовым, Бузони, Гофманом. Заходила речь о явлениях жизни и искусства. Резко осуждалась позиция отдельных представителей старой интеллигенции — ретроградов («брюзжащих старичков» — так называл их, независимо от возраста, Блуменфельд), которые все и вся порицали, были вечно недовольны, не умели и не хотели видеть великих преобразований, происходивших в молодой Советской стране. Внимательно следя за развитием советской культуры, Феликс Михайлович делился с учениками своими наблюдениями. Он восхищался целеустремленной поэзией Маяковского, мощным голосом воспевшего лучшие черты нового человека. В горячо сочувственных тонах высказывался Блуменфельд о прог-

рессивных статьях Игоря Глебова (Асафьева) «Кризис личного творчества» и «Композиторы, поспешите», в которых музыканты призывались творить ради окружающей их жизни и писать музыку, способную захватить сердца широких народных масс. Суждения Блуменфельда о явлениях жизни и искусства, тесно сплетавшихся в его сознании, отличались откровенностью, прямоотой, честностью и смелостью. Все неискреннее, нечестное, манерное или неумное в человеческом поведении или в искусстве получало от Блуменфельда немногословный, но решительный отпор.

Отмечу здесь характерную черту в художественном и нравственном облике Блуменфельда: его умение непосредственно, без всякой предвзятости воспринимать — а порой и увлекаться — самыми разнообразными явлениями в искусстве, порой ему и не близкими; его способность со всей искренностью радоваться успехам другого — будь то удачное исполнение экзаменационной программы студентом другого класса, сочинение каким-либо композитором впечатляющего музыкального произведения, яркое выступление какого-либо артиста. В таких случаях лицо Феликса Михайловича расцветало чудесной молодой улыбкой, и он был способен на любой восторженный поступок: мог подняться при переполненной аудитории на эстраду, чтобы расцеловать студента, проникновенно сыгравшего Четвертую сонату Скрябина¹, или вместе с молодежью иступленно аплодировать понравившемуся ему приезжему артисту.

Дома у Блуменфельда беседы с учениками обычно чередовались с музицированием. В этих беседах принимал иногда участие живший этажом выше Блуменфельда его племянник Генрих Густавович Нейгауз. «Играли в четыре руки», — эти слова передают лишь внешнюю сторону. Не «игрой» надо было бы это называть, а «вниканием», «проникновением», «восторганьем» — каким-то выразительным словом, объединяющим все эти понятия.

Правая нога, а частично и правая рука Блумен-

¹ Как это имело место после выступления талантливого А. Дьякова, ученика К. Н. Игумнова.

фельда были уже в эти годы парализованы. Тем не менее он был не только руководителем, но и восторженным участником таких музицирований. Изредка — и такие вечера запечатлелись в памяти учеников на всю жизнь — Блуменфельд садился за рояль и с присущим ему артистизмом и образностью исполнял сцены из любимых опер, камерные и вокальные произведения: «Сказание о невидимом граде Китеже» Римского-Корсакова и «Любовь поэта» Шумана, вокальный квинтет из глинкаевского «Руслана» и «Гадкий утенок» Прокофьева, отрывки из Трио Танеева и сцены из «Кольца нибелунга». Больные рука и нога мешали: он задевал иногда соседние клавиши, неточно педализировал. Но разве ученики слышали это, разве могли останавливать на этом свое внимание? С блестящими глазами, затаив дыхание, они окружали своего незабвенного учителя и слушали произведения музыкального искусства в его несравненной интерпретации...¹

И музицирование самого Блуменфельда, и музицирование учеников в его присутствии, и его рассказы о выдающихся русских музыкантах прошлого, и его лаконичные реплики по поводу тех или иных явле-

¹ В рассказе Б. В. Асафьева описывается художественная атмосфера, создававшаяся во время музицирования Блуменфельда. Рассказ этот поможет понять и силу воздействия Блуменфельда-педагога. «Памятными для меня бывали часы... когда удавалось разохотить Блуменфельда на «эпические сказы» из «Нибелунга» Вагнера: иначе нельзя было назвать «прочтение» им фрагментов из вагнеровских клавиров. На пюпитр ставился один из клавиров, скажем «Зигфрида», — это «для памяти», говорил дорогой Феликс, — играл же он наизусть, видя внутренним взором партитуру, — и начиналось волшебство: он же мгновенно импровизировал... свою транскрипцию, свободную от условностей оперной сценической передачи... Блуменфельд... повествовал, вернее, вычитывал «из Вагнера» песнь... о прекрасном, величавом, сильном человечестве, о прямодушных, непокорных страстях, о наивном чувстве природы и о людском коварстве, о светлом, солнечном герое и его первозданной любви. Вдруг делался краткий перерыв, и музыка переводила нас, затихших слушателей, в атмосферу «средневекового любовного романа»... звучали, пламенно и порывисто... волны мелодики «Тристана». Кажется, Феликс Михайлович так и не записал «своего клавираусцуга» этой оперы, а переложение его было прекрасным, сочетая в себе удобства пианистического порядка с композиторским ощущением динамики и формы. Во многом оно было близко передаче «Тристана» знаменитым дирижером Мотлем» (цит. ст. (памятка). С. 75).

ний тогдашней художественной жизни — все это оказывало огромное воспитательное воздействие. Не следует забывать, что это было время обостренной идеологической борьбы в советском музыкальном искусстве. В этот период значение Блуменфельда — воспитателя молодежи — было огромно: как и ряд других представителей старейшего поколения советских артистов, он внушал любовь и уважение к лучшим традициям русского искусства. Именно поэтому его фортепианно-педагогическая деятельность сыграла столь плодотворную роль в развитии молодой советской пианистической культуры. В памяти же учеников Блуменфельда навсегда сохранились те высокие эстетические принципы, то чудесное увлечение искусством и уважение к художественному мастерству, которым вооружал своих воспитанников этот замечательный учитель-художник.

Свыше трех десятков лет назад Блуменфельд дал в Московской консерватории последний в своей жизни фортепианный урок. Но принципы, положенные им в основу обучения (в значительной степени сказавшиеся на деятельности другого выдающегося музыканта — Г. Нейгауза), ни в малейшей мере не потеряли своего действительного значения и для нынешнего этапа в развитии советской фортепианной педагогики.

В этом варианте впервые опубликовано в моей книге «Вопросы фортепианного исполнительства и педагогики». Л., 1969.

Л. В. НИКОЛАЕВ — ОСНОВОПОЛОЖНИК ЛЕНИНГРАДСКОЙ ПИАНИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

В дни, предшествующие 100-летию со дня рождения Леонида Владимировича Николаева, мы обращаемся к его наследию, прежде всего фортепианно-педагогическому, не только в знак уважения к его многосторонней и широкой личности, знаменовавшей собой эпоху в истории отечественного пианизма, и не только потому, что он — основоположник ленинградской фортепианной школы и создатель гибкой педагогической системы, которую продолжают развивать его

ученики и ученики его учеников. Нет, не только поэтому мы с глубоким пиететом говорим сегодня о его делах, публикуем статьи о нем, воспоминания его питомцев и его эпистолярию. Мы сосредоточиваем внимание на его фортепианно-педагогическом наследии еще и потому, что в нем заложены плодотворные новаторские идеи, предвосхищавшие будущее и не полностью понятые его современниками. Идеи эти способны дать новые всходы в наши дни, когда стали осознавать, что «музыкальная истина» должна быть самостоятельно найдена, понята и пережита учеником-исполнителем, а не может быть преподана ему так, как передают сосуд из рук в руки; когда в музыкальной педагогике все больше внимания уделяется «обучению умению учиться», проведению занятий на высоком уровне трудности, тонкому и неиссушающему анализу, широким содержательным обобщениям, формированию критической мысли ученика, способной отторгнуть трафареты; когда, наконец, на новой основе вернулись к пониманию того, что и воспитанием технических приемов надо умело руководить, не полагаясь на одно лишь ясное представление художественной цели...

КАК СКЛАДЫВАЮТСЯ ПОРОЙ СУЖДЕНИЯ...

История опубликованных в печати суждений о школе Л. В. Николаева заслуживает специального рассмотрения. Заслуживает прежде всего по той причине, что ряд неверных характеристик и ложных оценок, высказанных людьми, поверхностно знавшими николаевскую педагогику, оказались — во всяком случае за пределами Ленинграда — живучими и столь прочно приросли к рассматриваемой фортепианно-педагогической школе, что требуются усилия для того, чтобы очистить ее от накипи непродуманных и безответственных суждений. А не очистишь — не покажешь ее сути.

Ряд превратных представлений о школе начал распространяться еще при жизни Леонида Владимировича либо по недомыслию, либо по той причине, что высказывавшимся были ведомы лишь частности школы и ее «грамматика», но они не знали ее как целостную художественно-воспитательную систему, либо по-

просту потому, что не хотели замечать то, что следовало замечать.

Для того чтобы понять, почему сам Леонид Владимирович не дал в свое время отпора неверным суждениям о его фортепианно-педагогических принципах, надо сказать несколько слов об особенностях его личности.

Высокий авторитет его — не только уверенного в своих силах и знаниях педагога, но прежде всего человека, привлекавшего к себе других всем своим обликом и поведением — был непреложным и неоспоримым. И обусловлен был авторитет этот многим: величию духа, интеллектуальной силой и зоркостью; широтой и глубиной музыкального кругозора; обаянием подлинной, но не броской талантливости; сдержанностью и упорядоченностью в сочетании с твердостью, когда дело касалось дорогих ему принципов; великим даром спокойствия — «силой, перед которой склоняются другие» (Р. Роллан); внутренним достоинством и одновременно непринужденностью и простотой; вескостью тщательно обдуманных суждений и точным подбором произносимых слов (будто он следовал завету древнегреческого мудреца — «слово прежде произнесения должно обмакнуть в ум»); поисками новаторских путей в педагогике и «антидогматизмом»; соразмерностью и изяществом, как внутренним, так и внешним; и, наконец, истинной интеллигентностью, проявлявшейся прежде всего в способности всегда и во всем быть самим собой — изысканно учтивым, доброжелательным и ироничным (подчас даже чуть саркастичным), ни перед кем не заискивающим и никому не угождающим. Он наделен был даром учить собой, своей личностью (нелегко в педагогике, особенно художественной, провести границу между личностью и методом!), даром испытывать педагогическую радость, видя, как под его влиянием преобразались другие, те, кому он передавал духовные богатства, и какие новые формы эти богатства принимали у тех его питомцев, кто оказывался способен их по-своему усвоить...

Лежавшая в глубине его натуры скромность и присущие ему широкий ум и гордость не позволяли даже помыслить о том, чтобы вмешиваться и влиять на суж-

дения других, сторонних, о нем самом, о его деятельности, о его школе. Кичиться своими учениками, даже самыми замечательными? добиваться почестей? выступать с обширными статьями о себе самом? прикладывать усилия для раздувания собственной славы и для создания престижа всезнающего и непогрешимого педагога? — все это было чуждо его благородной и философски мыслящей натуре, лежало за тридевять земель от его интересов, интересов музыканта-труженика. Оставить после себя обобщающий литературный труд, в котором был бы изложен его богатейший музыкально-педагогический опыт (подобно тому, как это сделали Г. Г. Нейгауз, С. Е. Фейнберг, С. И. Савшинский), Николаев не успел (а может быть, и не хотел: мешала, вероятно, присущая ему самоирония, немногословность, неохота к спорам). Его не столь уж многочисленные выступления и доклады отличались конкретностью, деловитостью и в то же время скромностью: за простой изложения таились сокровенный смысл и многозначность, доходившие лишь до тех, кто хотел и умел вслушиваться в подтекст произносимых слов. Он мог бы сказать о своей деятельности словами поэта: «Цель творчества — самоотдача, а не шумиха, не успех...»

Вернемся после этого небольшого отступления, посвященного личности Николаева, к поставленному вопросу: как складывались суждения о его педагогической системе?

Начать следует, по-видимому, с отклика на «концерт ленинградских пианистов школы Л. В. Николаева» в Москве в 1927 году. В содержательной рецензии К. Гримих (Г. М. Коган) исключительно высоко оценил школу Леонида Владимировича: «Именно превосходная школа — вот что объединяет Каменского с Шостаковичем и Софроницкого со Шмидтом и останавливает внимание на отчетном концерте. Почти все выступавшие владеют инструментом, как первоклассные мастера, у всех у них большая, разносторонняя, удивительно свободная и легкая техника; у всех непринужденный, очень красивый и мягкий тон; громадный звуковой диапазон; исключительно тонкая педализация; высокая музыкальная культура и подлинная художественность трактовки. В смысле приемов — крайне сдержанные и экономные, но абсолютно непринужденные и свобод-

ные движения; тончайшее «ощущение» клавиатуры»¹.

Но начиналась эта небольшая статья с утверждения, что «профессор Николаев, известный в качестве одного из виднейших продолжателей брейтгауптовских принципов, продемонстрировал поистине блестящую плеяду своих учеников» (разрядка моя.— Л. Б.)². Судя по контексту, в утверждении о «брейтгауптианстве» Николаева не содержалось никакой хулы. Но оно лишено было каких-либо веских оснований и объяснить его следует, по-видимому, тем, что свободные и непринужденные движения рук и использование в игре их естественной тяжести нередко ассоциировались в 20-х годах с фортепианно-технической концепцией немецкого методиста, которую некоторые педагоги почитали тогда как новаторскую и которой увлекались³. Что касается самого Николаева, то характерны его язвительные слова по поводу «Натуральной фортепианной техники» Брейтгаупта⁴, которые приводит С. И. Савшинский и которые я также слышал из уст Леонида Владимировича в давние годы: «...уверовавшие в эту книгу смотрели на нее как на своего рода священное и чудодейственное „Евангелие от Брейтгаупта“, соприкосновение с которым исцеляет от всех фортепианных недугов»⁵.

Спустя год Г. М. Коган в заметке о В. В. Пухальском (одном из учителей Леонида Владимировича) высказал мысль, что Пухальский постепенно эволюционировал «от принципов Лешетицкого к принципам Деппе»⁶. Не берусь судить, насколько справедливо мнение, что эволюция Пухальского была обусловлена влиянием

¹ Г р и м и х К. Концерт ленинградских пианистов школы Л. В. Николаева // Музыка и революция. 1927. № 4 (16). С. 31.

² Там же.

³ Г. М. Коган, очевидно, понял впоследствии необоснованность своих слов о брейтгауптовских принципах, якобы присущих Николаеву: перепечатав в сборнике статей указанную рецензию, он снял свое утверждение (см.: Коган Г. Вопросы пианизма. М., 1968. С. 427).

⁴ Речь идет о кн.: Breithaupt Rudolf M. Die natürliche Klaviertechnik. Leipzig, 1905.

⁵ Савшинский С. Леонид Николаев. Пианист, композитор, педагог. Л.; М., 1950. С. 180.

⁶ Коган Г. В. В. Пухальский // Музыкальное образование. 1928. № 2. С. 42.

именно деппевских идей, хотя готов допустить, что автор заметки, сам ученик Пухальского, был прав.

Но меня интересует совсем другое: в связи с именем Леонида Владимировича было произнесено имя Брейтгаупта, одного из столпов так называемого анатомо-физиологического направления в фортепианной педагогике, а рядом с именем его, Николаева, учителя — имя Дeppe, одного из видных деятелей этого направления. «Слово» было «брошено», пустило ростки и не осталось без последствий...

Первая попытка обобщенно охарактеризовать школу Николаева была предпринята в 1935 году В. Ю. Дельсоном. К памяти автора этой статьи — даровитого теоретика пианизма, жизненная судьба которого сложилась тяжело, — я отношусь с уважением. С неохотой обращаюсь — вынужден обратиться — к критике статьи музыковеда, которого уже нет среди нас. Но истина требует этого.

Очерк о Николаеве был, по-видимому, одной из первых публикаций В. Дельсона, и, как порой случается, молодой автор попытался живое дело — педагогику Леонида Владимировича — подогнать под усвоенные им стандарты и уложить, оторвавшись от фактов, в прокрустово ложе изученных им общих положений теории пианизма. И — такие случаи не столь уж редки в истории культуры — концепционная предвзятость начинала сама «создавать» мнимые факты. Можно было бы предположить, что сделано это было по неопытности, если бы впоследствии В. Дельсон не повторил своих ошибочных суждений.

В статье, написанной в почтительном по отношению к Леониду Владимировичу тоне, но без понимания масштабов его педагогической деятельности, утверждалось, что «Л. В. Николаеву, как большинству представителей анатомо-физиологического направления в пианизме, не удалось найти методологически правильного решения той проблемы взаимоотношений между «сознанием» и «подсознанием» пианиста, между его художественными намерениями и техническими приемами, о которую споткнулось уже столько выдающихся теоретиков и практиков фортепианной педагогики», и что «отсюда и некоторые производные противоречия и неувязки, ска-

зывающиеся в преподавании Л. В. Николаева и в исполнении его учеников» (разрядка моя.— Л. Б.)¹.

Странная логика! Сначала Николаев причисляется — безо всяких на то оснований — к анатомо-физиологической школе, а затем... затем ошибки и промахи этого направления, отмеченные за несколько лет до статьи В. Дельсона Г. Коганом², произвольно приписываются Николаеву. Что же касается и с т и н н ы х взглядов Николаева на некоторые из вопросов, затронутых В. Дельсоном, то отметим, что в одной из лекций, приводя широко известный анекдот о сороконожке (которая разучилась ходить, когда стала анализировать свои движения) и тем самым обратив внимание на о п а с н о с т ь всякого рода «излишеств» в осознании движений, Леонид Владимирович вместе с тем предостерегал от необдуманного вывода, будто всегда «нужно бояться расчленять то, что мы делаем бессознательно» (в иных случаях, по его мнению, расчленение необходимо, но требуется еще и «обобщение»)³.

В. Дельсон бросил и другой упрек Николаеву. Он обвинил его в «гипертрофировании „системности“» и в попытках «втиснуть все „намерения“ в постоянную систему». Подтверждается это, мол, «на примере наиболее выдающихся учеников Леонида Владимировича (Софроницкий, Юдина), художественные намерения которых не укладываются в „систему“ школы, преодолевают эту последнюю и приводят к новым пианистическим средствам»⁴. В. Дельсон, как впоследствии и некоторые другие авторы, пытался, таким образом, «отлучить» Софроницкого и Юдину от николаевской школы, а самого Николаева представить, если воспользоваться хлестким немецким словечком, этаким *Methodenreiter*'ом⁵. Ему было невдомек, что Леонид Владимирович учил своих выдающихся учеников не столько

¹ Дельсон В. Л. В. Николаев (К 25-летию музыкально-педагогической деятельности)//Сов. музыка. 1935. № 7—8. С. 111.

² См.: Коган Г. Современные проблемы теории пианизма//Пролетарский музыкант. 1929. № 6, 7—8; 1930. № 1.

³ Николаев Л. Стенограмма лекции, прочитанной в Москве 21 декабря 1937 года (из личного архива К. Ф. Гринасюка).

⁴ Дельсон В. Цит. ст. С. 111.

⁵ Человеком, «оседлавшим» определенную методику и не слезающим со своего конька (нем.).

«нормам», сколько вооружал волей к художественным поискам, и что их несхожесть как раз и свидетельствовала о широте и жизненности школы, которую они прошли. Характерно: в опубликованных воспоминаниях учеников облик Николаева-педагога каждому из них представляется иным¹. Только ли потому, что «личность его,— как справедливо пишет Т. Д. Рябова,— как бы преломляется через множество учеников»? Нет, еще и по другой причине: эта «многоликость» обусловлена и тем, что к разным ученикам он обращался разными сторонами своей личности и своего педагогического метода.

Реагировал ли сам Леонид Владимирович на напраслину, которая возводилась на него в статье В. Дельсона? Да, реагировал, но весьма своеобразно. Как именно? Об этом речь еще впереди.

Прошло четыре года. И в печати появилась — наконец-то! — объективная и серьезная статья о Николаеве-педагоге и игре его учеников, принадлежавшая перу А. А. Альшванга. И хотя характеристика школы Николаева здесь лаконична и акцент в характеристике делается на фортепианно-технических принципах ленинградского профессора, статья заслуживает того, чтобы быть приведенной в относительно большой выдержке: «Лучшие педагогические достижения Л. Николаева внутренне обусловлены глубоко продуманными, своеобразно переработанными принципами «весовой» игры. Николаев учит сознательному использованию веса всей руки и движения туловища для образования мощной и вместе с тем мягкой, всегда полной и певучей, «органной» звучности. Такая игра устраняет мелочную детализацию, сухость и бесколоритность чисто пальцевой игры, с ее неполноценным звуком и нерациональной тратой сил. В сущности, все великие пианисты придерживались этого принципа (разрядка моя.— Л. Б.). Николаев сумел сознательно подчинить его большим художественным задачам и тем самым дал своим лучшим ученикам полный «охват» фортепианной клавиатуры и власть над инструментом. Он удачно преодолел догматизм за-

¹ См.: Л. В. Николаев. Статьи и воспоминания современников. Письма/Редакторы-составители Л. Баренбойм и Н. Фишман. Л., 1979.

падноевропейских приверженцев «весовой» игры и поставил ее на службу строго художественным задачам. «Система» Николаева дала прекрасные результаты». Статья заканчивалась строками, в которых указывалось, что этот «мудрый мастер» владеет «редким даром воздействия на даровитых людей в направлении создания общих форм пианизма при сохранении всей полноты их индивидуальности»¹.

В 1942 году Леонид Владимирович скончался. Содержательная, но краткая характеристика его школы в очерке А. Альшванга не могла уже удовлетворить: в нем давалось лишь самое общее представление о педагогике Николаева и не содержалось ни анализа его фортепианных уроков, ни освещения его многосторонней деятельности. Нужна была монография о нем. И тогда один из первых учеников Николаева по Петербургской консерватории С. И. Савшинский — выдающийся педагог, сам внесший значительный вклад в практику, а затем и в теорию фортепианного обучения — выступил с уже упомянутой превосходной книгой о своем учителе.

К ней мы скоро вернемся. А сейчас обратим внимание на другое: спустя почти десятилетие после выхода в свет труда С. Савшинского ложные суждения о школе Николаева, как ни странно, продолжали публиковаться. Что же, люди нередко видят то, что хотят видеть, и не желают замечать фактов.

В. Дельсон, теперь уже зрелый исследователь, на страницах книги о Софроницком повторил свои утверждения прошлых лет о том, что характерная черта николаевской педагогики — «гипертрофирование пианистической „системности“, стремление „втиснуть“ все музыкальные намерения в неизменную схему пианистических приемов» и что «в конце концов наиболее выдающиеся из учеников Николаева приходили к „преодолению“ его школы...»².

Теперь, когда Николаева не было в живых, промолчать, как это сделал в 30-х годах сам Леонид Владимирович, было невозможно. И четыре его ученика —

¹ Альшванг А. Школа Леонида Николаева // Сов. музыка. 1939. № 7. С. 44, 49.

² Дельсон В. Владимир Софроницкий. М., 1959. С. 7.

С. Савшинский, Н. Перельман, П. Серебряков и Д. Шостакович — обратились с письмом в редакцию «Советской музыки». Опираясь на свой опыт обучения у Николаева и на высказывания Леонида Владимировича, авторы письма показали, что «В. Дельсон... не знает школы Л. В. Николаева, приписывая этой школе черты, вовсе ей не присущие», и заявили, что сочли своим долгом — поскольку Николаев был для них не только «мудрым учителем фортепианной игры», но и человеком, сыгравшим решающую роль в их художественном формировании — «разъяснить искажения, допущенные В. Дельсоном в трактовке школы Л. В. Николаева»¹.

В этом «заявлении четырех» обращалось также внимание на двусмысленный характер, который содержался в утверждении В. Дельсона, что «не следует преувеличивать значение пианистической школы Николаева в становлении Софроницкого». Преувеличивать, конечно, ничего не следует, в том числе и значения обучения, когда речь идет о формировании ярчайшей индивидуальности. Но позволительно ли скрывать или затушевывать роль, которую сыграло умное и тактичное руководство Николаева в становлении музыканта, поступившего к нему в класс в 14-летнем возрасте, в ту пору, когда он не достиг и не мог еще достигнуть зрелости ни как человек, ни как музыкант, ни как артист?

Казалось, вопрос можно было признать исчерпанным. Но он имел свое продолжение.

Во вступительной статье к сборнику «Воспоминания о Софроницком» Я. И. Мильштейн счел возможным уже после смерти Софроницкого привести безо всяких комментариев и в форме прямой речи слова, сказанные ему по телефону нашим выдающимся пианистом:

«— И это вечное — ученик Леонида Владимировича Николаева. Зачем, к чему повторять это? Я ему очень благодарен, и я преисполнен к нему уважения, но, в сущности, я с ним больше играл в четыре руки, чем занимался»².

¹ Письмо в редакцию // Сов. музыка. 1961. № 8. С. 140.

² Мильштейн Я. И. О В. В. Софроницком // Воспоминания о Софроницком. М., 1970. С. 15.

Предположим, что **п р я м а я р е ч ь** Софроницкого **д о с л о в н о**, без невольного привнесения в нее каких-либо субъективных моментов (как это часто бывает) запомнилась Я. Мильштейну. Каков внутренний смысл, каков подтекст этих слов? Отрицание самим Софронички-м роли Николаева-педагога в своем становлении? Ничуть не бывало! «И это вечное — ученик... Николае-ва» могло означать и, вероятно, означало совсем дру-гое: во-первых, что ему, Софроницкому, надоело чи-тать в статьях о себе всегда одно и то же и, во-вторых, что он давным-давно уже прошел этап ученичества и идет дорогой, которую сам проложил. Кстати гово-ря — и как будто в противоречии со словами, приве-денными Я. Мильштейном, — сам Софроницкий на за-нятиях с учениками (и, в частности, на уроке, записан-ном на пластинку) всякий раз упоминал имя Николаева как своего учителя и неоднократно ссыался на его пе-дагогические указания. А как же понимать слова: «...в сущности, я с ним больше играл в четыре руки, чем занимался»? О чем они говорят? Только о величайшей педагогической мудрости Леонида Владимировича! С таким учеником, как Софроницкий, в меньшей степе-ни следовало изучать, пользуясь выражением Николае-ва, «грамматику школы», а в большей — **м у з и ц и р о-в а т ь**, в том числе и играть в четыре руки, привлекая внимание своего питомца к внутренней логике музы-кального материала и к закономерностям его развития (чему Николаев великолепно умел и любил обучать). Именно на это и делал упор Николаев в занятиях с Софроницким.

Впоследствии Софроницкий, по воспоминаниям ме-муаристов, мог «ворчать» на то, что в годы учения у «Николаева [он] «делал что хотел» и что его за это надо было «каждый день пороть», что «он был глуп, не хотел учить фуги Баха...»¹. Но не свидетельствует ли свобода, которая предоставлялась юному Софроницкому (в со-четании с совместным музицированием), о дальновид-ности Леонида Владимировича? А как же пресловутая «гипертрофия „системности“»? Да не было вообще ни-какой «гипертрофии»! Было другое: строгая последо-

¹ Ш и р я е в а Н. Г. В последние годы // Воспоминания о Соф-роницком. С. 551.

вательность работы с теми учениками, которые в такой последовательности нуждались.

О КНИГЕ С. И. САВШИНСКОГО
И ЛИТЕРАТУРНОМ НАСЛЕДИИ
Л. В. НИКОЛАЕВА

Книга С. Савшинского о Леониде Владимировиче — единственная и, при этом, повторяю, превосходная монография о выдающемся ленинградском музыканте¹.

«Леонид Николаев» — первый литературный труд С. Савшинского, и взялся он за его написание с известной осторожностью, опасаясь, как он мне говорил, схематизма и упрощения, с одной стороны, и некритического восхваления и субъективизма в оценках, с другой. Но голос долга подсказывал ему, что написать книгу о своем учителе необходимо. Он сделал это своей неременной обязанностью по двум причинам: во-первых, потому, что на протяжении десятилетий наблюдал за педагогической деятельностью Николаева и ее эволюцией, многократно обсуждал с ним частные и общие фортепианно-педагогические проблемы и считал себя не вправе обо всем этом умолчать; во-вторых, еще и потому, что некоторые из опубликованных в печати суждений о николаевской школе (о них говорилось выше) вызывали его негодование и настойчиво требовали от него, старейшего ученика Леонида Владимировича, «ответных действий» — противопоставления произвольно переиначенному портрету облика истинного и правдивого.

В книге, если не касаться краткого биографического очерка о Николаеве, мемуарное начало очень естественно сочетается с аналитическим. Автор, как явствует из сказанного, изучил педагогику Николаева не со стороны, а «изнутри», и разбор николаевской системы занятий проводит с позиции педагога-практика, досконально знающего из собственного опыта пути и методы работы с формирующимися пианистами и одно-

¹ Спустя десять лет после ее опубликования вышла еще одна работа С. Савшинского о Николаеве — брошюра «Леонид Владимирович Николаев. Очерк жизни и творческой деятельности» (Л., 1960).

временно умеющего подняться до обобщения и теоретического осмысления поставленных проблем. С. Савшинский обратил внимание на наиболее примечательное в педагогике Николаева (и вообще в его деятельности) и сделал это без прикрас и громких слов. Ясное построение книги, ее литературный стиль, спокойный и ненапряженный, точный и прозрачный,— все это в духе выдающегося мастера-педагога, которому она посвящена. И еще одно, немаловажное: чувство любви и преданности учителю-другу, с каким монография написана.

Пусть кое-что, очень немногое, выглядит сегодня в книге устаревшим, но вряд ли кто-нибудь из тех, кто помнит и пережил время, когда была опубликована монография (конец 40-х годов), упрекнет автора за то, что оно оставило свой след на некоторых его формулировках и суждениях.

Выскажу только одно замечание. В двух-трех случаях (не более!) С. Савшинский оставил без внимания изменения, произошедшие в музыкально-эстетических и музыкально-педагогических воззрениях Николаева. Приведу характерный пример.

В свое время, в период концертного сезона 1912 года, когда в Петербурге и Москве разгорелась борьба «гофманистов» и «бузонистов», симпатии Николаева, как о том справедливо пишет С. Савшинский, были на стороне Гофмана.

Но прошли десятилетия. Как-то раз, весной 1942 года, когда Ленинградская консерватория была в эвакуации в Ташкенте, Леонид Владимирович посетил одну из лекций по истории пианизма, которую я читал студентам. Лекция была посвящена Бузони. Закончив ее, я попросил Николаева, многократно слышавшего итальянского пианиста, сказать несколько слов о его концертах в Петербурге. Он согласился и в двух-трех точно сформулированных фразах дал лаконичную характеристику игры Бузони. Вспомнить ее не берусь. Но в памяти запечатлелись слова, которыми он закончил свое выступление:

— В те годы моим кумиром был Гофман. Но, видимо, кое-что я тогда не понимал, а может быть, вкусы мои изменились. И не исключено, что, придя сегодня на концерт пианиста, близкого по духу Бузони, я отдал

бы предпочтению именно этому артисту, предпочел бы высокий музыкальный интеллект...

Вернемся к ходу нашего изложения. Спустя 16 лет после выхода книги С. Савшинского были впервые опубликованы стенограммы нескольких докладов Николаева. С. М. Хентова предпослала им (в вводной статье к сборнику «Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве». М.; Л., 1966) краткую, но достаточно объективную характеристику николаевской педагогики. Обнародование литературного наследия Николаева (даже небольшой его части) — дело нужное и заслуживает быть отмеченным. К сожалению, С. Хентова не указала источников, мест их хранения и к тому же присоединила к стенограммам, не оговорив этого, статью, написанную самим Николаевым и напечатанную еще при его жизни.

Зададимся, заключая этот раздел статьи, двумя вопросами.

Первый: что нового в характеристику николаевской педагогики можно внести после сделанного С. Савшинским? Немного: используя неизвестные ему материалы, не столько осветить еще не освещенное, сколько переосмыслить некоторые моменты, переставить ряд акцентов. И еще одно: С. Савшинский, как правило, показывает Николаева-педагога в его эволюции; я же попытаюсь дать его итоговый портрет и привлечь внимание к некоторым из тех сторон его методики занятий, которые «смотрели вперед», предвосхищали будущие пути музыкальной педагогики.

И второй вопрос: какими материалами располагает сегодня исследователь? Я никогда не обучался у Николаева и, следовательно, не могу опереться ни на свои воспоминания, ни на свои наблюдения, хотя неоднократно бывал на его уроках и докладах и не раз беседовал с ним на фортепианно-педагогические темы. Поэтому основными материалами при написании статьи послужили:

а) стенограммы лекций и докладов Леонида Владимировича, хранящиеся в Государственном центральном музее музыкальной культуры имени Глинки, в Ленинградском государственном институте театра,

музыки и кинематографии, в Ленинградском государственном архиве литературы и искусства и в библиотеке Ленинградской консерватории (на некоторые из них внимание мое обратил В. И. Рензин, за что благодарю его);

б) стенограммы нескольких лекций, прочитанных Николаевым в Москве, в Институте повышения квалификации музыкантов-педагогов (предоставлены мне К. Ф. Гринасюком, что я с признательностью отмечаю);

в) многочисленные письма Николаева и к нему, с большой тщательностью собранные В. И. Рензиным в ряде хранилищ;

г) воспоминания учеников Николаева.

О ФОРТЕПИАННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ШКОЛАХ ВООБЩЕ И ШКОЛЕ НИКОЛАЕВА В ЧАСТНОСТИ

Термин «фортепианно-педагогическая школа» не нашел еще своего общепринятого определения и трактуется по-разному. Одни, продолжая стоять на стародавних позициях, ассоциируют понятие «школа» с определенным комплексом фортепианно-технических навыков, прививаемых ученикам. Другие, говоря о школе, имеют в виду кроме названного комплекса также и характерные для нее музыкально-выразительные приемы. Третьи — всю сумму эстетико-стилевых взглядов, художественно-выразительных средств и черт пианистического мастерства в их единстве. Но даже в последнем случае определение «школа» страдает односторонностью: в поле зрения находится лишь то, чему обучают, а то, как обучают, остается без внимания. А между тем взаимосвязь обоих этих начал нередко определяет жизнеспособность школы.

Вопрос о судьбах и жизненном пути фортепианно-педагогической школы — давний вопрос. В русской методической литературе его поставил еще в конце прошлого столетия М. Н. Курбатов (так же, как и Николаев, ученик В. И. Сафонова и активный участник Керзинского кружка¹). В его, Курбатова, содержательной и во многом не устаревшей брошюре «Несколько слов о

¹ Керзинский кружок, или Кружок любителей русской музыки — музыкально-просветительская концертная организация в Мос-

художественном исполнении на фортепиано» (Леонид Владимирович ее хорошо знал и высоко ставил) имеются несколько страниц, написанных на тему, озаглавленную автором «Круг школы».

Курбатов привлек внимание, как быстро вырождаются и бесславно заканчивают свое существование многие школы, даже те, создателями которых были видные пианисты. То, что у основоположника школы наполнено жизнью и являет собой органический сплав художественных намерений и средств их инструментального воплощения, у ее последователей, иногда уже в первом поколении, начинает принимать формальный, а то и карикатурный характер. С самого начала школа начинает разъедаться догматизмом ее адептов, сказывающемся в послушном «повторении» одних и тех же технических приемов, художественных правил или одновременно того и другого. И тогда на смену одной школе выступает новая, в лице другого крупного музыканта, и все начинается сызнова, «вновь начинается круг школы». По мнению Курбатова, хотя это и грустно, но «иначе и быть не может», и калейдоскопически быстрая смена школ неизбежна. «Школу,— объясняет Курбатов свою мысль,— создает выдающийся музыкальный деятель. Богато одаренный от природы, искренне преданный искусству, он на технику смотрит как на средство для выражения художественных идей; ищет ее для себя наполовину бессознательно и находит благодаря талантливости сравнительно легко. Как же он может ясно объяснить другим, чего и как надо добиваться? Художественные требования для него просты до необычайности и так очевидны, что ему и в голову не приходит возможность их непонимания»¹. Что же касается ученика, то, уверовав в талантливость учителя и будучи убежден, что тот способен ему показать самую суть искусства, он только и занят выполнением указаний учителя. И в результате усваивает внешнюю сторону явления — приемы и правила — ее-то и передает своим питомцам в дальнейшем. Круг замыкается, и «школа» (если описанное Курбато-

вке, основанная А. М. и М. С. Керзными в 1896 году и просуществовавшая до 1912 года.

¹ Курбатов М. Несколько слов о художественном исполнении на фортепиано. М., 1899. С. 42.

вым можно назвать школой) сходит с небосклона.

Но почему же так случается, что школа гибнет, едва успев расцвести, а то и едва зародившись? Конечно, смена направлений в искусстве и методов обучения в музыкальной педагогике, сочетающаяся с преемственностью традиций,— явление неизбежное и плодотворное, и диктуется оно требованиями жизни. Однако в данном случае причина короткого, как жизнь мотылька, существования школы не в том, что исчерпали себя ее художественные идеи и устарели ее технические средства. Первопричина в другом: педагог не способен передать ученику самую суть музыкального явления, научить его самой сути музыкальных занятий, заставить понять «степень внимания», «необычайную сосредоточенность». «Ведь это,— полагает Курбатов,— относится уже к области психологии, к воспитанию силы и воли характера, а не к обучению фортепианной игре»¹.

Вот с только что приведенным положением Курбатова Николаев никогда не соглашался и публично говорил об этом весной 1941 года (после моего доклада, в котором среди прочего я остановился и на брошюре Курбатова). Все то, что Курбатов выводил за рамки фортепианного обучения, Леонид Владимирович именно к этому обучению относил и в понятие «школа» неукоснительно включал не только эстетическую и техническую, но и педагогическую сторону дела.

Думаю, что «долголетие» его школы было обеспечено той принципиальной позицией, на которую с самого начала своей педагогической деятельности стал этот мудрый человек. Он понимал, конечно, что педагог обязан преподавать ученику умение ориентироваться в музыке, воспитать его музыкально-эстетический вкус, обучить мастерству и что усвоение закономерностей, системы — фундамент, на котором только и может ученик развиваться. Понимал он также, что вся педагогическая работа с молодым пианистом протекает и не может не протекать в определенных рамках — рамках эстетической позиции обучающего и его взглядов на фортепианно-техническое мастерство. Но вместе с тем он был убежден, что обучение приносит плодотворные

¹ Курбатов М. Цит. кн. С. 41.

и «долгодействующие» результаты в том и только в том случае, если одновременно в сознание ученика закладываются и другие основы: желание и умение самому искать и способность... нарушать заветы учителя.

В конце 30-х годов Николаев недвусмысленно высказался на этот счет: «Всякий учитель может помочь выучить, но учиться должен человек сам... Всякая школа есть то, от чего человек уходит. Мне однажды пришлось сказать, что самый верный способ для моих учеников разойтись со мной — это принять на веру все то, что я сказал, свято хранить это, не двигаясь дальше, потому что я сам от этого, конечно, уйду. «Я» сейчас и «я» через пять лет — люди разные. Это же происходит и со всеми здесь сидящими. Одни двигаются скорее, другие — медленнее, третьи — стоят на месте. Все, что дает консерватория, надо взять как исходную точку, а дальше надо двигаться самостоятельно и идти по собственному пути»¹.

Нужно ли удивляться после сказанного, что из школы Николаева вышли столь несхожие индивидуальности, как Софроницкий и Юдина, Перельман и Разумовская, Серебряков и Каменский...

О ДВУХ ПУТЯХ МУЗЫКАЛЬНО- ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ

На протяжении ряда лет наши представления об истории обучения игре на фортепиано складывались под сильным воздействием заманчивой по своей стройности и простоте схематической картины, предложенной в 30-х годах Г. М. Коганом: эволюция фортепианной педагогики от ее истоков и до современности мыслилась в виде трех сменявших друг друга направлений — эмпирического, анатомо-физиологического и психотехнического. Такая классификация, сторонником которой был и я, на определенной стадии развития нашей теории и истории пианизма сыграла плодотворную роль: она помогла рассортировать и осмыслить накопленные

¹ Николаев Л. О стилях фортепианной литературы // Стенограмма доклада от 20 декабря 1939 года. ГЦММК, ф. 129, ед. хр. 119, лл. 38—39.

наблюдения и подняться до уровня обобщений. В своих общих чертах она и сегодня кажется мне правильной. Правильной, но устаревшей. Устаревшей — в силу ее односторонности: в основу обобщающей классификации была положена, по существу говоря, одна сторона фортепианной педагогики — воспитание и овладение пианистическим мастерством.

Ныне, когда я обращаюсь с более широких позиций к истории фортепианного обучения, картина ее представляется другой: я вижу три тенденции (не берусь дать им лаконичные заголовки), которые характеризуют этот путь. Говорю о тенденциях, а не о четко очерченных последовательных этапах, хотя на том или другом историческом отрезке ведущую роль часто играла какая-то одна из этих тенденций.

Отличительная особенность первой тенденции — преимущественное, а то и исключительное внимание педагогов к фортепианному мастерству; фетишизация техники, понимаемой как первооснова обучения. Первоосновой же почиталась и формальная грамотность: умение прочесть нотный текст и разобраться в его построении. Воспитание любви к музыке, фантазии и артистической воли, воспитание способности сосредоточенно вслушиваться в искусство звуков, умение творчески оперировать изучаемым музыкальным материалом и обобщать познанное — все это предоставлялось самотеку: хватит таланта — разовьется, не хватит — обойдется техникой и элементарной грамотностью.

В центре внимания сторонников другой тенденции — музыкальный слух, интенсивная слуховая концентрация, методы слухового воспитания. Девиз педагогической работы может быть изложен тут словами, которыми Шуман начал свои «Жизненные правила для музыкантов»: «Развитие слуха — это самое важное»¹. А воспитание техники? Само собой разумеется! Оно необходимо: без пианистического умения не заиграешь. Но, обучая ученика, педагогу не следовало упускать из виду идеальную психологическую схему-триаду: «вижу (нотный текст) — слышу — играю», в которой решающим является ее второе звено — внутренний слух.

¹ Шуман Р. Избранные статьи о музыке. М., 1956. С. 358.

И наконец, третья тенденция. Она сказала в поисках путей, которые позволили бы включить в сферу музыкально-педагогического воздействия все стороны личности формирующегося пианиста. Педагоги этого направления осознают взаимосвязь между такими — лишь в условном смысле поддающимися разделению — категориями, как человек (с его духовным, эмоциональным и этическим миром), музыкант (с его способностью и умением слышать, чувствовать и понимать музыку), пианист (с его мастерством воплотить задуманное средствами инструмента) и исполнитель (с его волей передать свой замысел другим и артистическим даром на них воздействовать). Воспитание личности ученика, полагают эти педагоги, должно сочетаться с воспитанием профессионализма, ибо и сама личность формируется прежде всего в деятельности, в данном случае — в музыкально-исполнительской.

Николаева, как и других старейших основоположников советских пианистических школ — Blumenfelda, Игумнова, Гольденвейзера, Нейгауза, Фейнберга, следует причислить к числу тех педагогов, кто полагал, что все стороны личности ученика, его «аппарат переживания» (Станиславский), «аппарат осмысления» и «аппарат воплощения» надо воспитывать в их единстве и взаимосвязи. Но практические методы занятий этих выдающихся музыкантов не были, конечно, одинаковыми (как не были одинаковыми и их эстетические идеалы и вкусы).

Тут можно говорить о двух несхожих путях музыкально-исполнительского обучения. И для того чтобы в дальнейшем лучше оттенить принципиальные особенности николаевской педагогики, остановимся на этих путях. Сделаем, однако, оговорку: в «чистом виде» пути эти — абстракция; в живой действительности они переплетаются и друг с другом взаимодействуют. И все же акценты на ту или другую сторону воспитания и обучения остаются явственными.

Первому пути можно было бы дать такой заголовок: «через прочувствование к осмыслению», «через эмоцию к мысли». Педагог стремится в первую очередь «перелить» в душу и пальцы ученика свое эмоциональное постижение музыкального произведения. Для того

чтобы помочь своему питомцу «воспламениться искусством», обучающий обращается к разным средствам: к дирижерскому методу, заражающему ученика и заставляющему его глубоко прочувствовать метроритмическую жизнь исполняемого; к слову, не только что-либо разъясняющему, но и воздействующему интонационным характером своего произнесения; к «манкам» — то есть к ассоциациям и сопоставлениям, влияющим раньше всего на эмоциональную сферу ученика и стимулирующим работу его художественного воображения; к образно-впечатляющему музыкальному показу... В классе царит высокий эмоциональный накал.

Педагоги, идущие по этому пути, нередко ставят перед учениками, перед всеми учениками, далекие и пока еще не выполнимые цели, ведут их так, будто все они смогут стать артистами, стремятся все без исключения дать возможность хоть на несколько мгновений вкушать высокий артистизм. Они, педагоги эти, подчас не задумываются над дозировкой своих указаний, проявляют избыточную активность и не вглядываются в расстилающуюся перед учеником дорогу, по которой ему в дальнейшей жизни предстоит пойти. В большей мере они тактики, чем стратеги. Но уроки их вдохновенны и впечатляющи, и не только для тех, кого они в данный момент обучают, но и для присутствующих на занятии.

Было бы заблуждением полагать, что они, выдающиеся музыканты, хотят, чтобы исполнение их учеников было только эмоциональным. И они в итоге добиваются у своих питомцев умной и логичной интерпретации, но прокладывают к ней дорогу прежде всего (но, конечно, не только!) методами эмоционального заражения.

Другой путь обучения музыкальному исполнительству можно было бы назвать: «через разум к переживанию», «через мысль к чувству». Ход рассуждений педагогов, идущих по этому пути, приблизительно таков. Эмоционально заражающий урок, соглашаются они, действительно дает в иных случаях тут же на глазах у присутствующих великолепные результаты. Но насколько длительны и прочны они? Не испарятся ли спустя короткий срок? Не обманчивы ли мгновения ар-

тистического накала, продиктованные флюидами, идущими от педагога? И не будет ли забыт в этой приподнятой атмосфере «хлеб насущный» — глубокое знание музыки и высокое ремесло?.. А образные сравнения? Конечно, возникшая у педагога индивидуальная ассоциация может быть рассказана другому. Но вызовет ли она в сознании другого, ученика, аналогичную «вспышку», ту же ассоциацию? А если и так, то не обеднит ли в какой-то степени любая привнесенная программа, всякий «перевод» музыки на другой язык ее содержание? Эти образные сопоставления — продолжает рассуждать педагог — могут дать представление о музыке, но не приведут к познанию самой музыки — ее элементов, их движений и сцеплений, процесса развития, возникающих структур, то есть всего того, что только в своей целостной системе передает жизненное содержание нашего искусства. Значит, идти от мысли и анализа, обратиться к обследованию — увлеченному обследованию — музыки изнутри, к изучению — чуткому изучению — ее внутренних закономерностей? Да, именно так! К тому же ум, как справедливо отметил Станиславский, «сговорчивее и послушнее» всех других элементов психики и охотнее поддается воспитанию и самовоспитанию. Формирование музыкального разума (разума, а не рассудочности) — вот что, по мнению этих педагогов, должно быть изначально положено в основу музыкально-исполнительского обучения.

Но ведь мысль и логика — по некоторым представлениям — аэмоциональны и сухи? Ничуть не бывало! Интенсивная мысль, высокая степень интеллектуального познания музыки, глубокое погружение в логику ее развития — именно все это и влечет за собой истинное переживание и создает атмосферу подлинно творческого подъема. Правда, процесс этот происходит не сразу: мысль созревает иной раз медленно, подспудно; долго не обнаруживает себя; но наступает день, она начинает плодоносить. Увлекательность обучения? Конечно! Но увлекательной становится и содержательная мысль. Педагоги этого типа не пытаются внушать ученикам понимание смысла музыкального произведения. Они направляют свои усилия к тому, чтобы ученики: во-первых, познали язык музыки, ее интонацион-

но-ритмические средства, логику развития и стилевые особенности; во-вторых, научились самим методам такого познания; и, в-третьих, приобрели умение воплощать познанное и понятое. А затем они, педагоги... терпеливо ждут: одни ученики в конечном счете овладеют искусством, другие — только ремеслом, но ремеслом крепким и прочным.

Напомним сказанное: оба описанных пути в их «чистом виде» — схемы, абстракции; на практике они скрещиваются и дополняют друг друга.

Было бы нелепым обращаться к оценочным категориям и пытаться определить, какой путь лучше и предпочтительнее. Оба пути обладают своими достоинствами и оба таят в себе опасности. Выбор же того или иного пути чаще всего обусловлен личностью учителя (ведь музыкальная педагогика движется личностями!) и его художественными и педагогическими идеалами.

Николаев принадлежал к числу тех, кто шел в своей работе по очерченному выше второму пути музыкально-исполнительского обучения, пути, изначальным пунктом которого был музыкальный интеллект.

С самого же начала своей педагогической деятельности в Петербургской консерватории он настойчиво добивался развития у своих воспитанников умственной пытливости и именно этим больше всего отличался от ряда других тогдашних педагогов, даже самых именитых. По словам С. Савшинского, он не только показывал, «что и как надо играть», но и разъяснял, почему надо поступать так, а не иначе, никогда не обращаясь к авторитарным указаниям («это „должно“ делать так-то, „следует“ играть этак...»), способным снизить мыслительную активность¹.

Идеалом Леонида Владимировича было воспитание пианиста-исполнителя, который обладал бы широтой и глубиной композиторского мышления. Е. Э. Жарковский замечает в своих воспоминаниях, что в классе Николаева «будущие пианисты проникались композиторским видением исполняемого» (разрядка моя.— Л. Б.)². Заметим попутно, что Леонид

¹ См.: Савшинский С. Цит. кн. С. 79, 80.

² Л. В. Николаев. Статьи и воспоминания современников. Письма/Редакторы-составители Л. Баренбойм и Н. Фишман. С. 149.

Владимирович переживал периоды, когда начинал тяготиться воспитанием пианистов и когда он, опытный контрапунктист и даровитый композитор, готов был сменить педагогическое оружие и приняться за обучение сочинению музыки. Здесь можно было, как, по-видимому, ему казалось, без помех углубляться в изучение с молодыми композиторами самого музыкального материала, передающего жизненный смысл искусства; здесь можно было полностью положиться на музыкальную мысль и не было нужды обращаться к «методам заражения», к которым он относился с известным скептицизмом и которыми если и пользовался, то редко и осторожно.

Как мудрый педагог-стратег, главную свою задачу он видел не столько в том, чтобы обучить играть данное музыкальное сочинение, сколько в другом: приохотить к размышлениям, обдумываниям, анализам и обобщениям. Осмыслению «музыкальной ткани» (пользуясь его же формулировкой) и умению передать ее во всей ее сложности — вот чему уделялось главное место на занятиях, вот на что были направлены его немногословные, но очень точные и поэтому запечатлевшиеся в памяти указания. И еще на одно — на общий охват произведения, логику построения формы, место детали в целостной структуре...

К присочинению словесного программного сюжета и образных сравнений, которые способны, мол, раскрыть смысл музыкальной пьесы, Николаев относился критически-недоверчиво и даже чуть насмешливо (разве лишь позволял себе изредка тактично пофантазировать, когда дело касалось произведений с заданной самим композитором программой). Тут его раздражали даже те музыкальные писатели, которые, обладая ярким литературным дарованием, находили свободную словесную характеристику музыкального произведения, но тем самым придавали субъективную однозначность его содержанию. Ему не по душе были, как он неоднократно говорил, словесные толкования Роменом Ролланом произведений Бетховена, кое-что из анализов Б. В. Асафьева...

Конечно, то, что Николаев был композитором, скалось и на его фортепианной педагогике: собственное умение сочинительски оперировать музыкальным

материалом почти всегда подымает фортепианно-исполнительское обучение на более высокий уровень. Но в его работе с молодыми пианистами нашел отражение не только самый факт его композиторского умения, но и тип его музыкально-композиторского мышления.

В недавно опубликованной статье «О типах творческого замысла» Л. А. Мазель коснулся двух особенностей композиторского мышления. «Известно, — пишет он, — что композитор мыслит в процессе творчества преимущественно на языке своего родного искусства. Он оперирует главным образом музыкальными «словами» и «выражениями» — интонациями, ритмами, мотивами, гармоническими оборотами, жанровыми комплексами, типами развития». А дальше в самом характере мышления композиторов намечаются различия. Одни — ясно представляют себе то жизненное содержание, которое получило отражение в их музыке, и могут четко рассказать, что они хотели высказать. Но столь же часто встречаются композиторы другого типа — те, кто «затрудняется дать такую четкую формулировку, но зато легко разъясняют свой замысел в терминах профессиональных»¹. Замечу, что сказанное может быть отнесено и к исполнителям, осмысливающим кем-то написанное музыкальное произведение.

Николаев принадлежал к художникам второго типа. И тот факт, что содержание музыкальных сочинений (собственных и других авторов) представлялось ему всегда в музыкальных категориях (за которыми, конечно, был свой образный жизненный мир, о котором он не столько затруднялся, сколько считал ненужным и невозможным говорить), иными словами, тип его композиторского мышления во многом предопределял путь обучения, по которому он вел своих учеников.

О ПРЕЕМСТВЕННЫХ СВЯЗЯХ

(Николаев и его учителя)

Как всякая крупная личность, Леонид Владимирович обладал даром «вбирать» в себя наиболее приме-

¹ Мазель Л. О типах творческого замысла // Сов. музыка. 1976. № 5. С. 19.

чательное, что встречалось ему на жизненном пути, и все усвоенное по-своему перерабатывать и развивать. Он не только не скрывал источников, которые его питали, и не уменьшал их роли в его становлении (с чем нет-нет, а сталкиваешься даже у крупных музыкантов-педагогов), но, напротив, многократно к ним возвращался и всегда указывал на нити преемственности, которые связывали его с предшественниками. Из скромности и в силу благородства он постоянно повторял в своих докладах, что «гением себя не считает» и не хочет поэтому «занимать слушателей собой», что охотнее будет говорить о своих учителях, с которыми ощущает «близкую степень родства», и что всегда счастлив, когда имеет возможность воздать им должное¹. Рассказывал он — всегда с любовью — и о своей первой учительнице фортепианной игры С. С. Сварчевской, и о В. В. Пухальском, у которого проучился дольше, чем у кого-либо другого (9 лет), и о Е. А. Рыб, руководившем его первыми занятиями музыкальной композицией. Но больше всего и чаще всего он говорил о двух своих учителях, обучавших его в Московской консерватории, — о В. И. Сафонове и С. И. Тане-еве. По всему видно, что они-то и оставили наиболее глубокий след в его сознании.

Сначала о Сафонове, о котором он отзывался как о человеке «гениального ума, таланта и [огромной] энергии»². «Три года, проведенные в классе Василия Ильича, — говорил Николаев, — оказали сильнейшее влияние на всю мою дальнейшую деятельность... Многое из того, что я сейчас делаю и говорю, унаследовано мною от моего учителя... Многому он научил меня не только уроками в классе, но и живым примером»³.

Чему же научил Сафонов Николаева «живым примером» человека и педагога?

Прежде всего тому, что «живое дело» музыкального обучения не должно быть подчинено ни догме, ни «мертвой букве канцелярских порядков». Молодой Николаев испытал значение этого сафоновского прин-

¹ См., например: Николаев Л. Стенограмма доклада от 27 декабря 1939 года. ГЦММК, ф. 129, ед. хр. 705, л. 1.

² Там же, л. 3.

³ Николаев Л. В. И. Сафонов как педагог. Рукопись, 1941 год. ГЦММК, ф. 129, ед. хр. 148, лл. 21—22.

ципа на самом себе, и тем глубже врезался он поэтому в его памяти. Как это нередко бывает с талантливыми молодыми людьми, Леонид Владимирович, приехав в Москву учиться и обнаружив, благодаря своему новому окружению, что его представление о себе, как о зрелом пианисте, ошибочно, потерял всякое равновесие. Он, по его словам, не только стал играть хуже, но почти что «разучился играть». Ему пришлось с новых позиций подойти к тому, что он до сих пор делал, — к характеру своей игры (излишне темпераментной, которую, по мнению Сафонова, следовало обуздать), к инструменту, к фортепианным приемам. Все требовало перестройки, все требовало аналитической работы мысли. Процесс этот оказался тяжелым и мучительным. И вот тут, во время наступившего «тяжелого перелома и кризиса», Сафонов, человек властный и требовательный, проявил себя как мудрейший учитель. Предоставим слово Николаеву. «Василий Ильич, очевидно, понял, что со мной происходило, и терпеливо выжидал окончания кризиса. Из-за этого кризиса в первый год моего пребывания в консерватории Василий Ильич освободил меня от экзамена. Никогда ни одним словом он не намекнул мне на то, что замечает мое тяжелое состояние и, при освобождении меня от экзамена, выставил причиной этого мою перегруженность работой, так как мне надо было держать экзамены и в консерватории по композиции, и в университете»¹. Могла ли эта педагогическая чуткость Сафонова и его тактичность не запомниться Николаеву и не сказаться впоследствии на его собственной музыкально-учительской деятельности?

Или другое. Хотя Сафонов, несмотря на свою занятость, вкладывал «массу интереса и темперамента в свои уроки», первое наставление, которое он дал Николаеву, сводилось вот к чему: работать самому и отовсюду брать все, что он сочтет нужным, «полагаясь прежде всего на собственную голову и собственную инициативу»². Не стремился ли впоследствии и сам Николаев к тому, чтобы как педагог «стать лишним» для

¹ Николаев Л. В. И. Сафонов как педагог. Рукопись, 1941 год. ГЦММК, ф. 129, ед. хр. 148, л. 24.

² Там же, л. 7.

ученика, привив ему инициативу и научив «умению учиться»?

А бережное отношение Сафонова к особенностям художественной натуры своих учеников? М. Курбатов, также учившийся несколько лет в его классе, выделяет эту черту своего профессора как существеннейшую. «Василий Ильич тщательно остерегался обезличить индивидуальные стороны характера каждого ученика и уже одним этим пояснял нам, какое безграничное разнообразие может иметь применение общих художественных требований в каждом отдельном случае» (разрядка моя.— Л. Б.)¹. И эта сторона сафоновской педагогики оставила свои следы на взглядах и практике Леонида Владимировича.

Сафонов останавливал внимание Николаева и на вопросах, которые мы назвали бы сегодня музыкально-дидактическими: он указывал, что музыкальное обучение требует от педагога неустанных — на протяжении всей жизни — поисков наиболее результативных методов занятий с учениками. Говоря о себе, Сафонов, по словам Николаева, рассказывал, «что в первые годы своей педагогической деятельности он тратил на каждого ученика гораздо больше времени и труда, чем в более поздний период», так как тогда он еще не научился «достигать нужных результатов более рациональными путями»². А Николаев? Не стал ли он — буквально с того дня, когда переступил порог Петербургской консерватории, — сознательно искать наиболее совершенных путей работы с молодыми пианистами? Под известным воздействием запомнившихся ему мыслей и «живого примера» Сафонова? Весьма вероятно!

Наконец, о системе фортепианно-технических приемов. И тут многое из того, что делал Николаев, истоками своими имело сафоновскую педагогику. В свое время В. Дельсон писал, что технические навыки, характерные для школы Николаева, близки тем, которым обучал Л. Деппе. В известном смысле это справедливо, но вовсе не означает, что здесь имело место заимство-

¹ Курбатов М. Цит. кн. С. 5.

² Николаев Л. В. И. Сафонов как педагог. Цит. рукопись, л. 18.

вание у немецкого педагога. Не означает по той причине, что в деле «организации рук» Николаев продолжал и развивал принципы Сафонова, который совершенно независимо от Дeppe (и задолго до выхода из печати книг Е. Каланд о нем ¹) пришел к выводам, во многом совпадавшим с деппевскими. В этом нет ничего удивительного: наблюдения за живой практикой концертировавших пианистов, а вовсе не только изучение анатомо-физиологических предпосылок техники, приводили многих педагогов конца XIX века к заключению, что устаревшие фортепианно-технические каноны должны быть пересмотрены.

Леонид Владимирович, как он впоследствии говорил, «не отличался выгодными руками» и приблизительно со второго года занятий у Сафонова стал «много думать над... постановочными проблемами» ². Над какими именно? «На вопросы постановки рук и технических приемов,— писал Николаев,— Василий Ильич обращал большое внимание... Попытаюсь вкратце обобщить. Василий Ильич пользовался при игре всей рукой. В движениях руки не должно быть мертвых точек, и [движения эти] должны быть плавными и закругленными. К игре изолированными пальцами, равно и к фиксации руки или ее отдельных частей Василий Ильич относился отрицательно. Отрицательно относился он и к высокому подниманию пальцев и к шлепкам изолированной кистью при фиксированной руке... Давить не надо было. К сторонникам тяжеловесной прочности, получаемой путем давления, Василий Ильич также относился отрицательно» ³. Не прошел, видимо, Николаев и мимо идей М. Курбатова, который, опираясь на то, чему научился у Сафонова, писал не только о свободных и пластичных движениях руки, но и об умелом использовании ее тяжести ⁴.

¹ В русском переводе наиболее известная книга Е. Каланд «Учение Дeppe» была опубликована в 1911 году. В оригинале она вышла из печати в 1897 году (Caland E. Die Deppesche Lehre des Klavierspiels. Magdeburg, 1897).

² Николаев Л. Цит. стенограмма доклада от 27 декабря 1939 года, л. 4.

³ Николаев Л. В. И. Сафонов как педагог. Цит. рукопись, лл. 10—11.

⁴ См.: Курбатов М. Цит. кн. С. 39—40, 48, 54.

По словам Николаева, огромную роль в его становлении как человека, музыканта и педагога сыграл и другой его учитель в Московской консерватории — С. И. Танеев, в классе которого он в течение трех лет изучал контрапункт, фугу и музыкальные формы. В чем же сказалась роль Танеева? Только ли в общемузыкальном влиянии на своего ученика или также в воздействии на его пианизм, исполнительские принципы и фортепианную педагогику?

Танеев, ученик Николая Рубинштейна, был, как известно, превосходным пианистом. Но в годы, когда у него обучался Николаев, публично выступал редко и фортепианного класса не вел, не желая, как он говорил, отвлекаться от композиторской, научной и теоретико-композиторской работы. Фортепианных уроков у Танеева Леонид Владимирович никогда не брал. Но в классе, во время теоретико-композиторских занятий, Николаев, по его словам, переиграл со своим учителем «массу квартетов Моцарта, Бетховена и Чайковского», си-минорную мессу Баха («он играл партии хора и солистов, я аккомпанемент») и множество произведений мастеров-полифонистов¹. Если учесть, что Танеев, не признававший небрежного прочтения музыки «в ее общих чертах», сам играл в четырехручном ансамбле, по воспоминаниям учеников, «с необычайной одухотворенностью и любовью», мастерски показывая голоса и инструментальные тембры и требовал, конечно, того же от своего партнера, можно ли сомневаться, что совместное музицирование с Танеевым и сопутствующий глубокий композиторско-исполнительский анализ музыки не прошли бесследно для Николаева. Общение с Танеевым продолжалось и тогда, когда Леонид Владимирович окончил Московскую консерваторию: он стал постоянным посетителем танеевских «вторников», на которых исполнял свои произведения, музыку других авторов и музицировал с хозяином дома.

В январе 1941 года Николаев выступил в Ленинграде с воспоминаниями о Танееве. После доклада — в ответ на мои расспросы — Николаев рассказал мне, что не-

¹ Николаев Л. Воспоминания о С. И. Танееве. Конспект доклада с собственноручными вставками Николаева. ГЦММК, ф. 129, ед. хр. 146, л. 6.

однократно беседовал с Танеевым на пианистические темы, что Танеев с восторгом описывал уроки Николая Григорьевича Рубинштейна и что ему, Николаеву, чрезвычайно импонировал рубинштейновский метод работы с учениками. Леонид Владимирович передавал подробности своих бесед с Танеевым на фортепианно-педагогические темы. К сожалению, в свое время я их не записал, и они выпали из памяти.

Но эти подробности (во всяком случае, в отношении Николая Рубинштейна) можно восстановить косвенным путем, обратившись к воспоминаниям Н. Д. Кашкина, в которых он — также со слов Танеева — описывает уроки Рубинштейна: «Николай Григорьевич не довольствовался формальным исполнением указаний композитора и требовал от учащихся понимания склада композиции, ее модуляционного плана, мелодического и гармонического содержания и т. д., выводя из такого анализа фразировку, динамические оттенки, педализацию и вообще все относящееся к исполнению; он не прибегал, как делали многие, в том числе и его брат, к словесным образам для пояснения характера композиции, а требовал понимания образов музыкальных, как таковых... Впоследствии он [Танеев] применял приемы преподавания Н. Г. Рубинштейна не только в классе фортепиано, но и в теории музыки, где он, сообщая учащимся то или другое правило или запрещение, требовал от них не только формального знания и выполнения, но и понимания исторической закономерности всех подобных положений, устанавливая необходимость их применения лишь с точки зрения стиля и склада данной работы. Даже в последнее время, обсуждая те или другие способы преподавания, он иногда говорил: „Николай Григорьевич в подобных случаях требовал того-то и того-то“»¹.

Есть все основания высказать предположение, что методы музыкальной педагогики Николая Рубинштейна, с которым Николаев познакомился в танеевской интерпретации (и с восторженными танеевскими комментариями), нашли отклик у Леонида Владимировича, тем более что они находились в известном соответ-

¹ К а ш к и н Н. С. И. Танеев и Московская консерватория // Музыкальный современник. 1916. № 8. С. 13—14.

ствии с психологическими особенностями его личности и с характером его музыкального мышления. И, по-видимому, в фортепианной педагогике Николаева получили свое дальнейшее развитие не только сафоновские идеи и практика, но в неменьшей степени и принципы Николая Рубинштейна — Танеева.

На это в несколько другой форме обратил уже внимание С. Савшинский¹. Он отметил также совпадение николаевских и танеевских рекомендаций по частным методическим вопросам. Рассказывая, например, о том, что Леонид Владимирович советовал при работе над извилистыми по своим контурам фортепианными пассажами «предварительно беззвучно „примериться“ к движениям, которые в этом случае должна описать рука над клавиатурой и добиться пластичности всех звеньев руки...», а затем, найдя нужный рисунок и достигнув непринужденности в движениях руки, объединить их с работой пальцев, С. Савшинский замечает, что аналогичный метод работы над пассажами, по словам Б. Л. Яворского, рекомендовал и Танеев². Или другой пример — метод работы Николаева над исполнением музыкального произведения. Тут С. Савшинский находит сходство с системой композиторской работы Танеева, который стремился к тому, чтобы изучить все возможности, скрытые в материале, подчинить материал тончайшим велениям творческой фантазии и не принимал окончательного решения в отношении частных моментов прежде, чем в эскизе не будет создано сочинение в его целостной форме³.

Подытожим сказанное. Связующая линия, идущая от Танеева к Николаеву, явственно прослеживается во многом; но прежде всего — в высокой разумности и логичности николаевской фортепианной педагогики, в ее интеллектуальном характере, в сочетании анализа и обобщения, в ее стремлении воспитать исполнителя с широким композиторским мышлением.

¹ См.: Савшинский С. Цит. кн. С. 84.

² См. там же. С. 123.

³ См. там же. С. 158.

ШЕСТЬ «ТЕЗИСОВ» НИКОЛАЕВА И КОММЕНТАРИИ К НИМ

Пришло время вернуться к вопросу, поставленному в начале статьи, но оставшемуся без ответа: какова была реакция Леонида Владимировича на серьезные, но необоснованные критические замечания по поводу его школы, высказанные в 1935 году В. Дельсоном? Реакция Николаева была совсем иной, чем она в таких случаях бывает у многих других, но весьма характерная именно для него. В чем же она выразилась?

Вот что весной 1942 года рассказал мне Леонид Владимирович в ответ на мой вопрос, как произошло то, что в журнальной практике почти не встречается, — сразу же вслед за статьей В. Дельсона была помещена крошечная заметка самого Николаева о его педагогических принципах, вступающая в противоречие с характеристикой, данной критиком его школы¹: «Редакция журнала сочла почему-то нужным — быть может, потому, что статья В. Дельсона была „юбилейной“, написанной к 25-летию моей педагогической деятельности — прислать ее мне с просьбой высказать свои соображения: верно ли охарактеризована моя система занятий? Я уклонился и написал, что не привык вмешиваться в критические статьи обо мне; другие вправе иными глазами посмотреть на то, что я делаю, понять иначе и по-своему оценить. „Печатайте статью, — написал я, — со всеми критическими замечаниями, которые в ней есть“. Но я предложил редакции коротко изложить принципы моей школы и просил поместить на страницах журнала и мои тезисы».

Вот, оказывается, в связи с чем была написана краткая (36 журнальных строк!) заметка Николаева! Она ни с кем и ни с чем в полемику не вступала. В ней Леонид Владимирович в виде тезисов (его формулировка) изложил основы своего педагогического credo. Но как изложил! Отбирая каждое слово! И с той безупречной простотой, ясностью и логичностью, которым мог бы, пожалуй, позавидовать и представитель точных наук.

¹ См.: Николаев Л. Несколько слов об исполнительстве // Сов. музыка. 1935. № 7—8. С. 112—113. В дальнейшем все приводимые «тезисы» Николаева взяты из этой статьи.

Приведем и прокомментируем николаевские «тезисы».

«Тезис» первый: «В области музыкального исполнительства учитель должен дать ученику основные общие положения, опираясь на которые последний сможет пойти по своему художественному пути самостоятельно, не нуждаясь в помощи».

В лекциях своих Леонид Владимирович не один раз обращался к этому «тезису», разъяснял его и развивал. Так, например, в 1939 году он говорил: «Учебное заведение в своем стремлении дать как можно больше материала учащимся очень часто перегружает свою программу, свои требования, стараясь пройти с учащимся решительно все, что можно, чтобы учащийся по выпуске из учебного заведения был бы снабжен знаниями на все случаи жизни и чтобы приобретать новые знания своей собственной головой ему уже не приходилось. <...> Учебное заведение только может поставить человека на рельсы, катиться же по этим рельсам куда угодно будет сам музыкант в своей дальнейшей деятельности. <...> Консерватория должна бояться не дать каких-либо основных навыков, какого-нибудь основного принципа, который необходим для дальнейшей самостоятельной работы, ибо прежде всего каждый педагог и каждое учебное заведение должно научить учащегося обходиться без них, без этого учебного заведения, без педагога. <...> Это первая и самая главная задача, которая стоит перед каждым педагогом»¹.

Казалось бы, в содержании первого «тезиса» все столь очевидно и бесспорно, что излагать его, а тем более разъяснять, не было никакой нужды. Но почему же к этому положению возвращались и возвращаются выдающиеся музыканты? Вот и А. Шнабель сказал, что педагог в лучшем случае может открыть дверь, а пройти в нее ученик должен сам². Аналогичное утверждал и Б. Яворский...

К этим мыслям возвращались потому, что на п р а к т и к е их осуществляют не часто, во всяком случае, в

¹ Николаев Л. О стилях фортепианной литературы. Цит. стенограмма доклада от 20 декабря 1939 года, лл. 2—3.

² См.: Шнабель А. Моя жизнь и музыка // Исполнительское искусство зарубежных стран. М., 1967. Вып. 3. С. 138.

широкой музыкально-педагогической среде. Перегружают частностями, не учат «общему» и не дают возможности, опираясь на познанные обобщения, «пойти по своему пути самостоятельно». Ведут ученика в уверенности, что само по себе накопление «единичного» (разученных под неусыпным наблюдением педагога и по его «точным» указаниям музыкальных произведений) приведет в конце концов к желанным результатам, приведет к разв и т и ю. Но в та к и х условиях закон диалектики «не срабатывает»: количество не переходит в качество.

Николаев, человек широкого кругозора и проницательного ума, все это знал и понимал. Поэтому он в первой же фразе своей педагогической декларации высказал то, что представлялось ему «первой и самой важной задачей». Но знал он и другое: что н у ж н о д е л а т ь, чтобы осуществить свой «тезис», и ч е г о д е л а т ь не н у ж н о.

Нужно:

а) Привить культуру музыкально-исполнительского осмысления произведения, подмечая черты сходства и различия и всегда доводя свою мысль или интуитивную находку до ясности и прозрачности; научить обобщать — частное подымать до общего и от общего идти к частному («...и в ней [художественной работе]... нужно эти обобщения находить... они настолько необъятны, настолько широки, что это не втиснешь в узкие рамки какой-то схемы»¹).

б) Привить культуру тренировочной работы. Рассказывая в своих воспоминаниях о лекции Николаева на эту тему, В. М. Богданов-Березовский замечает, что пафос лекции «заклучался в решительном отрицании самодовлеющей техники... и столь же решительном утверждении эстетического начала в любом, самом механическом и подсобном по своему значению звене или элементе технического тренажа»². К тому, о чем пишет В. Богданов-Березовский, следует, не отвлекаясь частностями, добавить три важных момента: во-пер-

¹ Н и к о л а е в Л. Стенограмма лекции от 3 января 1938 года, л. 2 (личный архив К. Ф. Гринасюка). Стенограмма не выправлена; поэтому при цитировании приходится вносить некоторую редакторскую правку.

² Л. В. Николаев. Цит. сборник. С. 102.

вых, отметить роль «полной сосредоточенности слуха», которая, по мнению Николаева, во многом определяет качество тренировочных занятий; во-вторых, подчеркнуть значение, которое придавалось умению — конечно, тогда, когда это нужно в занятиях! — «отказаться от эмоциональной игры» и сосредоточиться над задачей, которая в данный момент ставится и которую, если возможно, надо попытаться выполнить по-разному, по крайней мере «на пять [разных] ладов»¹; в-третьих, указать на настойчивое требование Николаева приучить себя осознавать то, что в процессе тренировки было найдено интуитивно.

Напомним: речь шла о том, что, по мнению Николаева, н у ж н о сделать, чтобы осуществить его первый «тезис». А чего делать н е н у ж н о? И на этот вопрос, следуя за Николаевым, ответ можно уложить в два пункта:

а) Не проявлять и з л и ш н ю ю педагогическую активность, превращаясь в «репетитора»; не облегчать ученику задачу там, где он с ней может сам справиться; помогать ученику т о л ь к о тогда, когда в этом есть необходимость, а не в тех случаях, когда педагог, торопя события, испытывает импульсивную потребность помогать; короче говоря, своим избыточным рвением не препятствовать стремлению ученика «научиться учиться».

б) Не требовать, чтобы ученик в своем исполнении неуклонно и в деталях следовал за всеми велениями педагога (да и вообще не перегружать его такого рода директивами).

Характерен законспектированный кем-то рассказ Николаева о впечатлении, которое оставили на нем исполнительские предписания Скрябина. Дело происходило в 1912 году. Леониду Владимировичу предстояло сыграть в Петербурге концерт Скрябина, и он отправился в Москву получить от автора советы. «Пробыл он у Скрябина с 3 часов дня до 10 вечера. Концерт начали проходить досконально, особенно долго возились с первой фразой. Леонид Владимирович понял тогда, как трудно играть по чужой указке, и это послу-

¹ Н и к о л а е в Л. Стенограмма лекции от 3 января 1938 года, л. 20.

жило для него, как он говорил, хорошим уроком при его занятиях с учениками»¹. В этой связи следует напомнить: хотя Николаев часто прибегал к исполнительскому показу отдельных фрагментов и работа его отличалась, по словам С. Савшинского, «необычайной тщательностью» («ни одна клеточка музыкальной ткани не оставалась невыверенной»²), Леонид Владимирович нередко предоставлял своим воспитанникам, особенно талантливым, большую свободу в исполнительских трактовках, а в иных случаях предлагал им на выбор несколько вариантов интерпретации.

«Тезис» второй. «Спор о том, какая линия работы важнее — техническая или художественная, — нелеп. Только соединение той и другой может привести к ценным результатам. Техническое мастерство — только средство, но средство необходимое. Выявление художественных намерений есть цель, но она достигается лишь постольку, поскольку имеются для нее средства. Первое без второго бесцельно, второе без первого неосуществимо. Конечно, понятие „техника“ охватывает все стороны исполнительства, а не является синонимом беглости».

Хотя тезис этот и изложен в академически спокойных тонах, он содержит в себе неприметный поначалу полемический заряд. Против чего выступает здесь Николаев?

Прежде всего, против бытовавшей в 30-е годы в некоторых кругах недооценки специальной работы над техникой и против точки зрения, будто сама по себе ясность художественных намерений во всех случаях способна привести к технически совершенной игре. Заметим попутно, что Николаев (так же, скажем, как Блуменфельд и Игумнов) очень высоко ставил виртуозное пианистическое мастерство. Как-то раз, после концерта молодого пианиста, который кичился своей высокой музыкальностью, но играл неряшливо и невнятно, Леонид Владимирович обронил слова: «Нет,

¹ Н и к о л а е в Л. Мои музыкальные встречи. Конспект доклада (с собственноручными поправками автора) от 3 марта 1941 года. ГЦММК, ф. 129, ед. хр. 147, л. 11.

² С а в ш и н с к и й С. Цит. кн. С. 84.

нет, что ни говорите, но Бузони прав: чтобы быть выше виртуоза, надо сначала им стать».

Во втором «тезисе» Николаева содержится и скрытая полемика с теми педагогами, которые, бахвально, громогласно возвещали о высотах, на которых стоят: они, мол, «учителя музыки», а не «учителя фортепианной игры». Леонид Владимирович с лукавой улыбкой как-то заметил, что себя он причисляет к «учителям фортепианной игры» и считает себя поэтому выше «учителей музыки», ибо обучает не только музыке, но и ее воплощению. На одной из лекций он без обиняков заявил: «Мне приходилось встречать педагогов, которые ставили себя выше технической работы, говорили, что это дело ученика, что это работа черновая и т. д. Это ложный взгляд, и оставлять ученика в этом направлении самоучкой — величайшая ошибка»¹.

Наконец, Николаев оспаривает в своем «тезисе» и точку зрения тех, кто привык в понятие «техника» вкладывать узкий смысл, рассматривая ее чуть ли не как синоним беглости. Как-то в моем присутствии Леонид Владимирович заметил, что готов перефразировать слова Г. Флобера о форме и содержании в искусстве и, обращаясь к пианистам, сказать: «Пианистическая техника — не плащ, накинутый на музыкальную мысль, а плоть самой этой мысли».

Как широко Николаев понимал слова «техническая работа» и в каком смысле говорил иной раз о ее приоритете, видно из следующих его слов, обращенных к педагогам: «Техническую работу следует вести на живой музыке, но здесь известный приоритет технической стороны перед художественной по необходимости имеется. Если, например, человек в первый раз в жизни играет баховскую фугу и... впервые узнал, что нужно точно играть голоса, точно исполнять то, что в нотах написано, и ему это очень трудно, — то здесь вряд ли пойдет речь о том, чтобы он... передавал всю высоту и глубину музыки Баха... Приходится ограничиться тем, чтобы он эту фугу просто сыграл технически грамотно. Но и тут не прекращается требование элементов художественности...»²

¹ Н и к о л а е в Л. Стенограмма лекции от 21 декабря 1937 года, л. 3 (личный архив К. Ф. Гринасюка).

² Там же, л. 7.

«Тезис» третий. «Пианисту нужно работать над постановкой рук так же, как певцу над постановкой голоса. В этой области существуют основные принципы, которые педагог должен дать учащемуся в виде законченной и стройной системы. Усвоение этой системы должно происходить на живом художественном материале, отрыва от которого не должно быть».

Когда я однажды в присутствии Леонида Владимировича заметил, что понятие «постановка рук» невольно ассоциируется с чем-то архаичным, с теми фортепианными школами прошлого, которые требовали некоей изначальной «поставленности» руки — неизменной формы пальцев и кисти, и что я предпочел бы говорить не о «постановке», а об «организации рук», Николаев со мной не согласился и сказал приблизительно вот что:

— Можно, конечно, пользоваться и понятием „организация рук“. Но старая терминология ничуть не хуже и нет нужды вводить новую: говорим же мы о постановке какого-нибудь дела, о постановке голоса, о постановке спектакля; постановка — в переносном смысле — то, что мы достигаем в результате занятий и тренировки. Нет оснований опасаться этого термина только потому, что его кто-то когда-то дискредитировал. Разумеется, когда я говорю о постановке рук, я имею в виду принципы их движения, изменчивые формы движущихся рук, а не их статическое положение.

По мнению С. Савшинского, не раз беседовавшего на эти темы со своим учителем, Леонид Владимирович пользовался общепринятыми и скромными словами «постановка рук», во-первых, чтобы показать отличие этого традиционного словосочетания от претенциозных названий, которыми жонглировали представители анато-физиологической школы (вроде «Натуральная фортепианная техника» Р. Брейтгаупта или «Совершенная фортепианная техника» Э. Баха), и, во-вторых, чтобы подчеркнуть, что он «ограничивается рассмотрением лишь важнейших, но элементарных предпосылок пианистической моторики»¹.

Основа основ этих «элементарных предпосылок» может быть изложена словами самого Николаева, ска-

¹ Савшинский С. Цит. кн. С. 115.

занными на одной из лекций: «Вся рука должна представлять собой одно целое от плеча до концов пальцев... Пользоваться изолированными движениями отдельных частей руки при знятнутости остальных не следует. Работать над тем, чтобы устанавливать, какое участие принимают отдельные части руки (то есть сознательно разлагать целое движение на его составные элементы.— Л. Б.), бесполезно, ибо мы с детства приучаемся слагать необходимые нам движения в общую линию и отучаемся разлагать ее на составные части»¹.

С. Савшинский, сам умевший, опираясь на принципы Николаева, великолепно «ставить руки» и организовывать пианистическую моторику учеников, справедливо замечает, что в работе Леонида Владимировича самым ценным были не те конкретные пианистические приемы, которые он иной раз рекомендовал, а его пристальное внимание к состоянию рук и тщательная отшлифовка движений, позволявшая пианисту познать свой организм и овладеть его возможностями².

А как же обстоит дело с индивидуальной техникой? Индивидуальной в двойном смысле: и в том, что у каждого даровитого пианиста техническое мастерство формируется в конечном счете на основе характерных и именно для него эстетических идеалов; и в том отношении, что различные фортепианные стили предъявляют к технике какие-то свои требования. Неужели все же справедливы упреки тех, кто писал о «гипертрофии „системности“» и забвении индивидуального?

Нет, это не так. Правда, некоторые многократно повторявшиеся Николаевым положения (вне контекста других его высказываний!) могут ввести в заблуждение. Леонид Владимирович повторял, что «индивидуальной постановки рук не существует — законы общи для всех (с известной модификацией, зависящей от размеров руки)»³; что законы эти частично определяются физи-

¹ Николаев Л. Воспитание пианиста. Стенограмма доклада, дата не указана (ГЦММК, ф. 129, ед. хр. 122, лл. 2—3). Стенограмма не выправлена; поэтому при цитировании приходится вносить некоторую редакторскую правку.

² См.: Савшинский С. Цит. кн. С. 131.

³ Николаев Л. Воспитание пианиста. Цит. стенограмма доклада, л. 1.

ологией, частично механикой, а в большей своей части попросту продиктованы здравым смыслом и целесообразностью.

Так-то оно так. Но тот же Николаев не раз обращал внимание, что техническое мастерство больших пианистов индивидуально, советовал тщательно всматриваться в их различные технические приемы, а после одного из докладов — в ответ на мой вопрос — заявил, что разделяет общие положения К.-А. Мартинсена об индивидуальной фортепианной технике.

Противоречие? Нисколько! Понимая, что у талантливого человека может сформироваться «своя техника», Леонид Владимирович вместе с тем считал, что элементарные законы пианистической моторики одинаковы для всех, что в фортепианном классе надо прежде всего овладеть этой «технической грамматикой», а затем — если будет по силам! — идти своей индивидуальной дорогой. Когда именно ученик выйдет на эту дорогу, зависит от него: с одним (как, например, с Софроницким) можно и вовсе не проходить «техническую школу», другой только и ограничится технической грамотностью, а к индивидуальной технике и близко подойти не сможет («пусть лучше обходит ее стороной и играет грамотно», — заметил как-то Леонид Владимирович).

«Тезис» четвертый. «В области художественного развития ученика учитель должен стараться развивать и расширять его индивидуальность, не давая ученику останавливаться на уже достигнутом. Со своей стороны учитель не должен замыкаться в рамках симпатии к какому-либо одному типу пианиста и, не считаясь с индивидуальностью учеников, изо всех сил стремиться выработать исполнителей именно этого типа».

Николаев принадлежал к тем истинным педагогам, кто способен был, с одной стороны, ликовать, наблюдая, как из его школы выходит яркий музыкант, во все на него не похожий, но выращенный именно его педагогическими стараниями; с другой стороны, испытывать удовлетворение и тогда, когда видел, как из сырого, иногда неподатливого материала его педагогические руки «формируют» пусть и не оригиналь-

ного, но умелого музыканта-практика, рамки художественной индивидуальности которого, поначалу узкие, постепенно раздвигаются.

В 30-е годы в музыкально-педагогических кругах шли споры, подчас острые, на тему «Педагогическое воздействие и индивидуальность ученика». Помню, как после одного моего доклада (в Ленинградском институте театра и музыки), в котором я среди другого подверг критике теорию «свободной педагогики» К.-А. Мартинсена (суть ее я изложил в такой иронической формуле: созерцай, изучай, выявляй и развивай ученика, но не влияй на него и не изменяй его) и напомнил, что индивидуальность — не только сумма природных данных, но сложная изменчивая категория, складывающаяся из всего того, что воспринимает, запечатлевает, впитывает и перерабатывает человек, — выступил Леонид Владимирович и поддержал оба моих тезиса. Тогда же он с юмором рассказывал о том, каким нелепым способом предлагали — кажется, в 20-е годы — «ограждать» индивидуальность ученика от влияния педагога. Этот же рассказ Леонида Владимировича я недавно прочел в сохранившейся стенограмме его лекции в Москве. «Ясное дело, что индивидуальность педагога может отразиться и сильно повлиять на индивидуальность ученика. Одно время это очень осуждалось. В Ленинграде решили бороться с подчинением индивидуальности ученика индивидуальности учителя и установили такого рода вещь: каждый ученик должен обучаться у четырех педагогов. Не помню, как разделили между ними уроки: то ли у одного проходили техническую сторону, у другого — художественную, у третьего — педаль, у четвертого — еще что-то. Из этого ничего, конечно, не вышло. Не нужно бояться, что индивидуальность учителя отразится на индивидуальности ученика. Встреча с любым талантливым товарищем может отразиться, чтение любой умной книги дает свое отражение... Наша работа совместная. Мы влияем на учеников, и ученики на нас...»¹

Прерву цитирование. Судя по сохранившимся материалам и воспоминаниям учеников, взгляды Николае-

¹ Николаев Л. Стенограмма лекции от 3 января 1938 года, л. 4.

ва по интересующему нас здесь вопросу сложились в стройную систему. Попытаюсь ее изложить.

Леонид Владимирович полагал — и трудно с ним не согласиться, — что чем интереснее и самобытнее личность ученика, тем меньше он озабочен сохранением своей индивидуальности; напротив, такой человек жадно вбирает и впитывает в себя то, с чем сталкивается, многим увлекается и многому подражает, особенно в годы своего формирования. Так в процессе усвоения и осознанного, а также интуитивного отбора кристаллизуется «свое», индивидуальное, личное. «Интересно отметить, — говорил Николаев, — что люди с яркими индивидуальностями никогда не стесняются быть под чужим влиянием»¹. Но педагогу в работе с такими учениками — именно из-за их острой восприимчивости — надо проявлять известную осторожность и не мешать формированию их художественного самосознания.

Но есть и совсем другой тип ученика — с претензией на индивидуальность. Такие люди «с индивидуальностью не очень яркой и сильной иногда чрезвычайно заботятся о том, чтобы свою индивидуальность всячески оградить от посторонних влияний»². Они замыкаются в искусственно созданном ими узком мирке и оберегают его. С такого рода учениками Николаев был решителен. «Им не стоит так бояться, чтобы отводить свое, — говорил он, — ибо, если индивидуальность подобна карточному домику, не стоит и охранять ее, туда ей и дорога... Не следует позволять ученику прятаться за ширму индивидуальности, чтобы обеспечить себе право, как говорил мой учитель Сафонов, на известную леность инициативы и леность головы»³.

Впрочем, в любом случае к диктату Леонид Владимирович не обращался. Предоставим ему еще раз слово. «К приказу я никогда не прибегал и не прибегаю... Мне не нужны покорные слепые исполнители моей воли; мне нужны сознательные последователи... И единственный путь... — убедить человека, перевоспитать его. Это иногда очень трудно... Когда [педагог]

¹ Николаев Л. О стилях фортепианной литературы. Цит. стенограмма доклада, л. 25.

² Там же.

³ Николаев Л. Цит. стенограмма лекции от 3 января 1938 года, л. 7.

только давит на ученика своим приказом, и ученик, не осознав сути дела, выполняет волю педагога, то из этого, как я видел, ничего хорошего не выходит»¹.

В воспитании индивидуальности ученика многое зависит от самого проведения классных занятий. В своих лекциях Николаев указывал, что встречаются педагоги, которые, создав себе неизменное представление, как именно нужно исполнить ту или иную пьесу, в работе с учеником не отходят от своего трафарета и стремятся насильственно подогнать под него интерпретацию ученика. Леонид Владимирович был непримирим к такого рода методам работы и считал, что урок — это всегда и м п р о в и з а ц и я: если педагог проявляет чуткость к индивидуальности ученика, то, по словам Николаева, «на уроке он говорит и действует, исходя из того, что услышал от ученика, приноравливаясь к нему»². Выслушать ученика, вникнуть в то, что он задумал, найти слова одобрения для всего хорошего, что он сделал, и лишь затем перейти к тщательному критическому анализу — таков был николаевский метод проведения урока. При этом к исполнительским замыслам даровитых учеников Леонид Владимирович относился особенно бережно, даже если сыгранное было ему не по вкусу. Он не настаивал на своем, разве лишь просил ученика еще раз «подумать», логична ли его трактовка...

Умная «репертуарная политика» педагога — таково еще одно средство, позволяющее, по мысли Николаева, развить индивидуальность ученика. В частности, он считал нужным включать в репертуар своих воспитанников также и такие музыкальные произведения, традиции исполнения которых либо еще не сложились, либо не стали в консерваторском микромире стандартно-назойливыми. Вот его слова по этому поводу: «Если даешь ученику задачу, за которую никто не брался, он неохотно исполняет ее. Пьесы, которой до сих пор не играли, новой по стилю, по техническому изложению, он боится, он ее не хочет. Старые произведения, характер исполнения которых уже сложился у учеников в каком-то определенном стиле, играют с удовольствием, и подчас очень трудно бывает переучи-

¹ Николаев Л. Цит. стенограмма лекции от 3 января 1938 года, л. 6.

² См.: Савшинский С. Цит. кн. С. 93.

вать, переосмысливать заученное. Нужно индивидуальность всячески разжигать, а не позволять ученику, прячась за эту индивидуальность, оставаться узким и инертным»¹.

И, наконец, последнее. Индивидуальности ученика, по Николаеву, надо предоставить возможность развиваться в естественных, а не в искусственно создаваемых условиях. А это означало: не вредить ученику излишним попечением о нем и не только не «оберегать» от чужих влияний, но, напротив, побуждать знакомиться со всем наиболее интересным, что встретится на его пути. С. Савшинский приводит характерные в этом смысле слова Леонида Владимировича, сказанные еще в начале его работы в консерватории, в годы, когда девиз «мой класс — моя крепость» был весьма распространен. «Не довольствуйтесь тем, что вы получаете от меня. Интересуйтесь всем, что на свете есть значительного в нашей области. Ходите на концерты, садитесь поближе к исполнителю. Внимательно прислушивайтесь и присматривайтесь к тому, что и как делает на эстраде мастер. И без стеснения присваивайте все ценное, что найдете. Ходите также и на занятия к другим профессорам»². Представляю себе, как вознегодовал бы Николаев, если бы узнал, что в сегодняшней консерватории ученики некоторых педагогов остерегаются ходить на занятия в другие классы, опасаясь если не гнева, то уж во всяком случае явного неудовольствия своего профессора.

«Тезис» пятый. «В области трактовки исполняемого нужно помнить, что нюанс — не украшение; так же, как и в разговорной речи, он является не украшением, а необходимостью, вытекающей из смысла передаваемого. Задача исполнителя — найти такие необходимые, вытекающие из смысла произведения, нюансы».

Несколько слов по поводу термина «нюанс» (в переводе «оттенок»). В педагогических кругах его нередко трактуют узко (а потому неправильно) и связывают

¹ Николаев Л. Цит. стенограмма лекции от 3 января 1938 года, л. 7.

² Савшинский С. Цит. кн. С. 100—101.

только с динамикой. Леонид Владимирович понимал под нюансом нечто более широкое: оттенки в с е х музыкально-исполнительских выразительных средств — динамики, артикуляции, тембра и характера звучности, агогики и даже темпа и фразировки. Иной раз в беседе, на уроке или на лекции, не стремясь к терминологической точности, он почти не отличал друг от друга такие понятия, как «нюанс» и «интонация», «нюансирование» и «интонирование», и пользовался ими как синонимами. Разумеется, и в приведенном «пятом тезисе» он имел в виду, что оттенки в с е х музыкально-исполнительских выразительных средств обуславливаются смыслом исполняемого и что характер интонирования диктуется глубокой внутренней необходимостью.

Хотя нюансам, записанным композитором, Николаев отводил важную роль и требовал к ним внимания и уважительного отношения со стороны исполнителя, все же он не считал авторскую запись оттенков столь уж необходимой. Не будь этой записи и вовсе, полагал он, чуткий исполнитель и без нее смог бы познать общие принципы нюансировки по звукоритмическим координатам нотного текста, из логики самой музыки, ее мелодического, гармонического и полифонического языка, из ее фактуры, характера развития, построения формы. Именно на все это и должно быть направлено внимание ученика, и тогда для него каждый оттенок исполнения и весь процесс интонирования станет необходимостью. «Иногда нюанс обозначался автором, иногда не обозначался,— говорил Леонид Владимирович.— И в том и в другом случае это необходимость... Нужно руководствоваться и авторскими обозначениями и логикой построения вещи»¹. В другой своей лекции он указывал, что в музыке, как и в словесной речи, он руководствуется логикой и поэтому, нюансируя, не может, скажем, «переставить точку на два-три слова вперед... передвинуть акцент с одного слова на другое... переместить подъем в фразе на другое место»².

¹ Николаев Л. Цит. стенограмма лекции от 3 января 1938 года, лл. 32—33.

² Николаев Л. О стилях фортепианной литературы. Цит. стенограмма доклада, л. 14.

Леонид Владимирович не терпел разукрашенного нюансами исполнения, люто ненавидел «кокетничанье нюансами». При всяком удобном случае он возвращался к этому вопросу, снова и снова убеждал учеников и педагогов исходить при использовании музыкально-исполнительских выразительных средств не из «красивости», а из внутренней логики и приводил приглянувшееся ему сопоставление: «По-видимому,— говорил он,— тем, кто ищет «красивых нюансов», само музыкальное произведение не интересно, и потому они его разукрашивают, уподобляясь дикарям, неспособным понять естественную выразительность человеческого лица и разукрашивающим его поэтому всем, что попадает под руку — цветными полосками, вставленными в нос и уши металлическими предметами и т. п.».

По Николаеву, одна из важнейших сторон художественной работы пианиста над музыкальным произведением — «поиски верных интонаций» или — как он говорил иной раз — «поиски верной нюансировки». Он считал эти поиски труднейшим делом и постоянно сравнивал их с той сложнейшей работой, которую приходится проводить актеру над произнесением словесного текста. В одной из лекций он чуть-чуть осветил эту сторону своих занятий с учениками над интонированием мелодии. «В моем классе мне много приходится работать вот над чем. В музыкальной фразе не все ноты равноценны и равноправны. Одни ноты — это просто основные ритмические вехи, вокруг которых создается все остальное, весь организм данной фразы. В этом отношении существуют аналогии между музыкальной и словесной речью. В словесной речи, даже говоря с величайшим чувством, мы не будем произносить одинаково каждый слог. В каждой фразе мы делаем ударение на один или два слога, все остальные — это или подход к важной ноте, или продолжение данной ноты, или связки между двумя важными нотами. Поэтому в каждой фразе можно на первый план выделить одну, две, три ноты. Если же мы выдвинем все ноты без исключения, то это все равно, что не выдвинуть ни одной»¹.

¹ Николаев Л. О стилях фортепианной литературы. Цит. стенограмма доклада, л. 11.

В другом выступлении Николаев говорил о необходимости связывать такого рода поиски с содержанием всего музыкального произведения, ибо из-за «выразительной детали» может порой «оказаться совершенно обесцененным весь рассказ».

Как достичь интонационной выразительности, как добиться «нюанса — необходимости»? Тут, по Николаеву, есть один-единственный путь — путь проб и экспериментов. «Поиски бывают иногда очень трудными и долгими, иногда более легкими... Берется одна фраза, другая, третья... Играются они с большим внутренним напряжением и сосредоточенностью... Нужно экспериментировать... Иногда... могу опереться на какую-нибудь логическую основу. Иногда подсказывает интуиция... Очень полезно не только проигрывать на клавишах, но и представлять в уме»¹.

— Когда,— говорил Николаев,— стоя за дверьми комнаты, в которой занимается большой пианист, вы слышите, как он в течение долгого времени бесконечное число раз повторяет одну и ту же фразу (как это делал, скажем, по рассказам очевидцев, Бузони),— не удивляйтесь и не думайте, что это техническая зубрежка. Нет, перед вами — интонационные эскизы: каждое повторение — новая проба, новая попытка приблизиться к заранее намеченной или тут же намечаемой цели.

«Тезис» шестой. «Для того чтобы из ученика могла выработаться художественная величина крупного масштаба, необходимо совпадение нескольких условий. Одного таланта мало. Нужны, кроме таланта, и ум, и большая работа. Если одного из этих условий нет или не хватает, результаты работы будут неполноценными».

Тут нет нужды в комментариях. Разве что требуется небольшое дополнение: обращаясь к вопросу, чем же в конечном счете определяется масштаб артиста, Николаев в последующие годы говорил не только о таланте, уме и работоспособности, но и об уровне общей музыкальной культуры, а также о жизненном пути

¹ Николаев Л. Цит. стенограмма лекции от 3 января 1938 года, лл. 30—31, 33—34.

пианиста, налагающем сильный отпечаток на его художественные намерения.

О ПРАКТИКЕ РАБОТЫ

(От «грамматики» —

к интеллектуальным высотам)

В шести «тезисах» Николаев изложил общие принципы своей школы. Чтобы составить себе более полное представление о его педагогике, следует бросить взгляд, хотя бы беглый (рамки статьи не позволяют обратиться к подробностям), на практику его работы.

Он знал, чего хотел, и в конечном счете был педагогом властным. Но свою линию вел мягко, доброжелательно, уважительно по отношению к ученику, с великим тактом и даже учтиво. Замечания его, многозначные и обобщенные, мгновенно и надолго ложились в память, ибо облекались в точные и простые слова, а иной раз — в афористическую форму, делавшую мысль сконденсированной. Его педагогическим оружием, как и у Танеева, были лукавая серьезность, ирония (не всегда безобидная) и наивное или разыгранное недоумение («как можно было не суметь или не захотеть выполнить?»); но почти никогда он не проявлял своего недовольства в упреках и не повышал тона. Был нетерпим к буйно-темпераментной или чувствительной игре, лишенной мысли, но и тут его требовательность не переходила в раздражительность. Вел занятия с громадным терпением. Способен был, по собственным словам, «ликовать», добившись успеха с учениками, которым трудно было учиться и продвижение которых шло не быстро. Знал цену умной педагогической хитрости (как будто расхвалит, а потом поведет по совсем другой дороге; или осознанно проведет урок не слишком содержательно, давая ученику лишь столько, сколько тот способен усвоить; или, подбирая репертуар, даст ученику ту пьесу, которую тот хочет, «чтобы не охладить его к занятиям», слушает эту пьесу, а на деле работает с ним совсем над другой музыкой)¹. Умел в занятиях с учеником все делать ко време-

¹ См. стенограмму лекции от 21 декабря 1937 года, лл. 5—7.

ни: не забегать вперед, если для этого не пришла пора, и, напротив, проявлять отвагу и совершать прыжок, если была возможность и необходимость (пример: дал сыграть на концерте 14-летнему Шостаковичу бетховенскую сонату, ор. 106). Стремился к созданию в классе атмосферы высокой этичности (характерно: на открытых классных экзаменах ученики играли в порядке алфавита, а не согласно «шкале одаренности»).

По мнению Леонида Владимировича, практика обучения в фортепианном классе консерватории должна строиться приблизительно так. Если и не всем, то значительной части учащихся следует пройти «школу» или, как Николаев иногда говорил, «грамматику», в равной мере относящуюся как к технической, так и к художественной стороне дела. Без этих обобщенных знаний и умений, полагал он, невозможно дальнейшее продвижение и развитие молодых пианистов. Освоить «грамматику фортепианного исполнения» должны все без исключения, но с одними ее нужно специально проходить, а другие, в силу своей одаренности, схватывают ее налету и овладевают спонтанно. В своей «грамматике» Николаев различал ряд разделов и в своих публичных лекциях, особенно когда обращался к педагогам, освещал каждый из них очень обстоятельно. «С каждым поступающим студентом, — говорил он, — необходимо проработать ряд основных положений. Эта работа над основами пианизма заключается в следующем: 1) общие положения постановки руки (в том смысле, в каком об этом говорилось в предыдущей части нашей статьи. — Л. Б.), 2) принципы беглости; 3) игра октав, аккордов, 4) принципы владения звучностью мелодии, аккомпанемента, басового голоса, 5) педализация, 6) полифония»¹.

Обобщая свой практический опыт, Николаев в докладах и лекциях неоднократно указывал, что учить «грамматике» следует прежде всего на живой музыке, но не исключать из работы специальных технических упражнений-формул, которые нужно играть с тем же пристальным вниманием к качеству произнесения звуков, с каким исполняется художественное произве-

¹ Николаев Л. Воспитание пианиста. Цит. стенограмма доклада, л. 1.

дение; что на уроках он «изолированного времени упражнениям не посвящает»; что трудно с точностью определить срок, необходимый для проработки «грамматики», — с одним учеником на это понадобится весь первый год, с другим — меньше, с третьим — потребуется значительно больше времени; что «вырабатывать детальные и предварительные планы работы над усвоением указанных основ бесполезно: гораздо лучше можно определить сегодня план работы на завтра, чем это можно сделать неделю назад»; что самое важное — «свободно разбираться» в технических и художественных основах пианизма, а «совершенствоваться в этом направлении он [учащийся] будет всю жизнь»; что и в работе над «грамматикой» «может проявиться полет фантазии, а в творческой исполнительской фантазии скажется художественная и пианистическая грамотность...»¹

В состав «грамматики фортепианной игры» Николаев включал не только общие принципы организации игрового аппарата, работу над мелкой и крупной техникой, овладение звуковым мастерством, педализацией и многоголосной игрой — разделы, которые он назвал в одной из лекций (цитата из нее была приведена выше). В других высказываниях он добавлял к упомянутым пунктам еще один: по его мнению, все учащиеся — независимо от их дарования и характера будущей профессиональной деятельности — обязаны познать на занятиях по специальности основные стили фортепианной литературы; «познать», в его понимании, означало «практически овладеть», то есть изучить стилиевые особенности музыки на живом материале, суметь в зависимости от этих особенностей по-разному использовать пассажную и крупную технику, звучность и педализацию и прийти — самостоятельно или с помощью педагога — к стилиевым обобщениям. К «главнейшим этапам» фортепианной музыки Леонид Влади-

¹ См.: Николаев в Л. Воспитание пианиста. Цит. стенограмма доклада, лл. 1, 2; стенограмма лекции от 21 декабря 1937 года, л. 8, и другие материалы. К выправленной стенограмме от 21 декабря 1937 года Николаев собственноручно написал многочисленные нотные примеры, иллюстрирующие работу над основными разделами «грамматики». Анализ их увел бы нас слишком далеко: он мог бы стать предметом специальной статьи.

мирович относил, если воспользоваться его словами, «Баха, клавесинистов, Моцарта, Бетховена, Шумана, Шопена, Листа, импрессионистов, русских авторов и советских композиторов»¹. Кругозор Николаева был широк, и он бросал поэтому иронические замечания по адресу тех самоуверенных и ни в чем не сомневающих педагогов, которые убеждали себя и других, что постигли тот единственный путь, по которому следует пойти, интерпретируя произведение того или другого стиля. Такая позиция представлялась ему лицемерной и вредной. «За мою долгую музыкально-педагогическую и исполнительскую практику,— говорил он,— мне приходилось встречаться с самыми разнообразными взглядами относительно того, как трактовать тот или иной стиль, того или иного автора, то или иное произведение»². Он высказывал, конечно, и свою точку зрения, однако никогда не выдавал ее за абсолютную истину. Хотел он — суммирую сказанное — вот чего: чтобы в «грамматику», иными словами в обязательный для всех фортепианно-исполнительский комплекс, входило познание стиливых закономерностей как широкой основы для индивидуальной трактовки и чтобы закономерности эти изучались на практике в специальном классе, а не только в историко-теоретических курсах.

В своих воспоминаниях Н. Е. Перельман пишет о мудрости Николаева, которая среди другого сказывалась и в том, что он «не перегружал слабые мозги изысканной духовной пищей»³. Да, это так! Но мудрость его проявлялась и в том, что основы музыкальной и пианистической культуры, необходимые для будущей практической деятельности, получали все без исключения, в том числе и заурядные умы. Что же до духовных высот, до «изысканной духовной пищи», то «на интеллектуальные пиры,— продолжает Н. Перельман,— допускались знающие толк в этом деле». «До-

¹ Николаев Л. О стилях фортепианной литературы. Цит. стенограмма доклада, л. 2.

² Там же, л. 4.

³ Л. В. Николаев. Цит. сборник. С. 141.

пускались — в прямом смысле этого слова — конечно, все: и в педагогике Николаев был демократичен. Но усваивали тонкую духовную пищу, осознавали, что они присутствуют на «интеллектуальных пирах», лишь наиболее одаренные.

«Интеллектуальные пиры»! Вот их-то обычно обходили те, кто обращался к характеристике николаевской школы. Да и как о них напишешь? Тут ничего по полочкам не разложишь, по этапам не распределишь. Тем более, что этапов-то (пресловутой «гипертрофии „систематичности“») никаких не было: с одними учениками Леонид Владимирович подымался на интеллектуальные высоты тут же сразу, во время изучения «грамматики»; с другими, единичными, не было нужды задерживаться на «грамматике» и можно было, несмотря на их юный возраст, взойти на Парнас и погрузиться в композиционные и философские глубины 106-го бетховенского opus'a; третьих он доводил, пройдя предварительно «грамматику», лишь к подступам, откуда начинался подъем к высотам; четвертые и до подступов не добивались, а ограничивались «грамматикой» (в том широком смысле, о котором шла речь выше). Как же быть? Как дать читателю хотя бы общее представление о темах, характере и духовной атмосфере этих «интеллектуальных пиров»? Здесь можно лишь, опираясь на педагогическое и литературное наследие Николаева, пофантазировать — путь, вовсе не противопоказанный исследователю: ведь и вымысел, если он правдоподобен, способен порой — я перефразирую Э. Хемингуэя — пролить немного света на то, о чем знаешь как о реальных фактах.

Конечно, вопросы, вокруг которых велись эти возвышающие ум и сердце уроки-беседы, были прежде всего связаны с музыкальными произведениями, которые детально изучались или же только проигрывались в четыре руки. Леонид Владимирович добивался, чтобы из самой практики изучения музыки его даровитые питомцы поняли, поняли всеми фибрами своей души, что постижение великих творений искусства в конечном счете беспредельно, ибо постичь-то нужно не множество отдельных элементов, каждый из которых, вырванный из сцепления, способен передать только внешнюю сторону художественной мысли или ее общие контуры,

а нечто схваченное и переданное композитором в его целостности, приближающейся к органическому целому живого организма. И Николаев указывал на недостаточность, а то и «бессмыслицу» схватывания отдельных музыкальных мыслей, руководил учениками «в том бесконечном лабиринте сцеплений, в котором и состоит сущность искусства» (Л. Толстой), и обращал их внимание на «срастание» того, во что они вслушиваются и что познают, с тем, кто вслушивается и познает, с его личностью и нравственным миром. Так воспитывалась на этих «интеллектуальных пирах» творческая воля, духовное мужество, критическое отношение к себе и к своему искусству, неудовлетворенность тем, что достигнуто, стремление к бесконечным поискам, пробам и экспериментам, иначе говоря, та нравственная почва, на которой только и может вырасти артист.

Круг проблем, позволявших Леониду Владимировичу подниматься со своими воспитанниками на интеллектуальные высоты, не ограничивался только тем, что было связано с анализом-постижением отдельных музыкальных произведений. Он, круг этот, был очень широк и включал осмысление жизни и явлений культуры прошлого и настоящего, поэзии и литературы, музыкальной стилистики и отдельных элементов музыкального языка, современной композиторской и исполнительской практики...

Последуем за Николаевым и, не выходя из области музыки, обратимся к нескольким примерам.

Вот, скажем, он вводит учеников в сферу своих размышлений о том, в какой мере жизнь и исторические обновления сказываются на исполнительском искусстве. Он обращается поначалу к самому, казалось бы, простому — к нашей жестикуляции и речи. Как они изменились за последние десятилетия! Сравните, советовал он, нашу сегодняшнюю речь и движения, которыми мы ее сопровождаем, с тем, как мы говорили и жестикулировали лет 15—20 тому назад, то есть в предреволюционное время и в начале 20-х годов. Изменились лексика, интонация, манера произнесения и сопровождающие ее движения рук. «Вся наша психика стала другой». Эпоха накладывает резкий отпечаток на все: на мышление, чувства и поведение каждого из

нас. Могло ли это не отразиться на нашем исполнительском искусстве? Но разве эти перемены — быть может, особенно интенсивные и поэтому больше обращающие на себя внимание в наши дни — не присущи были и другим историческим периодам? И разве мы сможем, даже если захотим, пройти мимо того, что оставило свои следы на исторической жизни, на исторической судьбе музыкального произведения, которому удалось выплыть за пределы своего времени? А какие произведения не гибнут и выплывают на широкие просторы? Те, которые не теряют способности обновляться и обретать новые черты в восприятии новых поколений. Как же мы должны исполнять музыку прошлого? Так, как ее играли, когда она была написана? Это невозможно: музыка давних времен «преломляется сквозь призму нашей эпохи и нашей среды». Правда,— Николаев это всегда подчеркивал — и в этом преломлении музыка другой эпохи должна «сохранить свои отличительные черты». Перед нами «комбинация двух стилей»: стиля композитора, обусловленного временем, когда он жил, и его личностью, и стиля исполнителя, также зависящего от эпохи и индивидуальности...¹ Возьмите Бетховена. «В наши дни мы играем его сдержанно, но, быть может, это — результат стилизации Бетховена под нашу эпоху, а не результат нашего стремления изобразить более сдержанную игру эпохи Бетховена». Она, игра эта, была, как полагал Николаев, «совсем не такой, какой мы ее себе представляем»: в ней были яркое чувство, *tempo rubato*, декламационный пафос. И, может быть, стоит, взглянув на музыку Бетховена сквозь призму сегодняшнего дня, еще раз задуматься, как ее интерпретировать? Самому Леониду Владимировичу из современных интерпретаций нравилось до чрезвычайности исполнение А. Шнабеля². Тут же Николаев мог, как диалектик, привлечь внимание и к другой стороне вопроса: указать, что в интерпретации «великих» личное начало должно быть поглощено музыкаль-

¹ См.: Николаев Л. Выступление на диспуте по докладу А. Щапова 3 июня 1932 года (стенограмма, ЛГАЛИ, ф. 3236, оп. 1, ед. хр. 70, л. 23), а также цит. стенограмму лекции от 3 января 1938 года.

² См.: Николаев Л. О стилях фортепианной литературы. Цит. стенограмма доклада, лл. 27—29.

ным произведением и что истинных высот артист достигает тогда, когда становится неприметным и как бы исчезает в лучах творений, которые играет.

Заходила иной раз во время бесед речь и об отношении артиста к публике. Тогда Леонид Владимирович начинал развивать дорогую ему идею о просветительском характере интерпретационного искусства: «исполнитель должен считаться с мнением аудитории, но стараться вести ее за собой, а не пассивно подчиняться ее вкусам»¹. С гневом и горечью говорил он о тенденции «подлаживаться» под вкусы невзыскательных слушателей, о «стремлении к вульгаризации искусства», к нарочитой упрощенности...²

В беседах с учениками заходила речь и о типах пианистов и, в частности, о гастролировавших у нас зарубежных артистах. Можно предположить, что Николаев говорил нечто близкое тому, чего коснулся на одном из своих публичных выступлений. По его мнению, истинный исполнитель-художник всегда сочетает в своем искусстве два, казалось бы, противоположных начала — «огонь» (чувства) и «холод» (разум) и ясно представляет себе, «что над чем и когда властвует». Обсуждая игру какого-либо крупного пианиста, надо брать его искусство таким, каким оно есть, в его неразрывной целостности, а не идти по пути тех слабых умов, которые видят лишь калейдоскоп частностей и, уподобляясь гоголевской невесте, полагают, будто от каждого артиста можно взять лучшие черты и, объединив их, создать тип идеального исполнителя. Вот, например, какую обобщенную характеристику и оценку Николаева, пофантазировать — путь, вовсе не противоречит искусству — ремесленник, а в ремесле художник. <...> Холоден и сдержан... Убедительный способ трактовки, где все идет от автора... Законченность в осуществлении задуманного исполнительского плана... Игра Корто резко отличается от игры Петри и Казадезюса. В трактовках... не чувствуется устойчивости — можно сделать так, а можно и иначе. У него отсутствует инте-

¹ Николаев Л. Проблемы исполнительства. Конспект доклада. ЛГИТМиК, ф. 34, оп. 1, ед. хр. 12, л. 10.

² См.: Николаев Л. Цит выступление на диспуте 3 июня 1932 года, л. 4.

рес к поискам определенной линии, [характерной] для творца [-композитора]. Мне он симпатичен как художественная личность, но многое в нем непонятно и неприятно. <...> Он сам в своей трактовке так интересен, что от Шопена ничего не остается. Но музыкант-художник должен быть скромн, помнить о скромности...»¹ Таковы, конечно, только самые общие контуры рассуждений Леонида Владимировича о пианистах, такова канва, по которой он чертил широкий и смелый рисунок.

Темы «интеллектуальных пиров» обычно возникали неожиданно, в живой беседе, нередко в связи с каким-либо частным конкретным вопросом. Помню урок Леонида Владимировича, на котором я присутствовал, с талантливым Ю. Бубликовым, вскоре погибшим на войне. Изучалась одна из поздних бетховенских сонат. Николаев обратил внимание, что у позднего Бетховена можно найти предвосхищения и Шумана, и Брамса, и даже Дебюсси. Последовало обобщение, аналогичное тому, которое было сделано на одной из его тогдашних лекций: «...великие люди часто не считались со своей эпохой. Часто говорят, что Глинка «обворовал» русских композиторов на 100 лет вперед. То же самое делал и Бах и другие. <...> Но все это было «воровством» не назад, а вперед, это был «плагиат» из будущих времен»². После этих слов началось воистину музыкальное пиршество: Леонид Владимирович, державший в своей прямо-таки феноменальной памяти чуть ли не всю музыкальную литературу — старую и новую, инструментальную и вокальную, симфоническую и оперную, — стал приводить, начиная с Баха и Генделя, примеры «предугадываний», «плагиатов из будущих времен», давая попутно меткие, лаконичные характеристики всему, что попадалось по пути: музыкальным произведениям, откуда брались цитаты, композиторам, строению музыкальной речи, отдельным музыкальным оборотам. Неисчерпаемые музыкальные иллюстрации к высказываемым мыслям сыпались, как из

¹ См.: Николаев Л. Три пианиста. набросок выступления (ГЦММК, ф. 129, ед. хр. 131, л. 2). В. Рензин, привлечший мое внимание к этому материалу, относит его к 1936 году.

² Николаев Л. О стилях фортепианной литературы. Цит. стенограмма доклада, л. 19.

какого-то рога изобилия. Это было путешествие по необъятной музыкальной литературе, по ходу которого Николаев проявлял тонкий ум, широту гуманитарных знаний, дар глубочайшего проникновения в музыку и способность увлеченно о ней говорить...

Наш очерк подошел к своему завершению. Осталось сказать несколько заключительных слов. Прежде всего — об отношении коренных учеников Леонида Владимировича, проучившихся у него ряд лет, к его личности и к его школе. Отношение это — вдумайтесь в содержание и вслушайтесь в тон воспоминаний его воспитанников! — лучше всего могут передать слова Пушкина, обращенные к своему учителю:

Куницыну дань сердца и вина!
Он создал нас, он воспитал наш пламень,
Поставлен им краеугольный камень,
Им чистая лампада возжена.

Но эти прекрасные строки недостаточны для оценки исторической роли Николаева в нашей фортепианной педагогике. И в этой связи хочу вернуться к тому, с чего начал статью. В год, когда отмечается 100-летие со дня его рождения, мы вспоминаем о его деятельности, фортепианных уроках, лекциях, докладах и выступлениях не только в знак уважения к тому, что было им в свое время совершенно, но еще и по другой, не менее важной причине: в его педагогике — предвосхищения наших сегодняшних эстетических (высокий музыкальный интеллектуализм!) и методических (высокий уровень обобщений!) поисков, сближающие его с нами, и одновременно — ферменты, способные активизировать дальнейшее развитие фортепианно-педагогической мысли.

Впервые опубликовано в кн.: Л. В. Николаев. Статьи и воспоминания современников. Письма.

РАЗДЕЛ II

О МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ

РАЗМЫШЛЕНИЯ О МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ

О чем пойдет здесь речь? О музыкальной педаго-гике как о теории или как о практике музыкального воспитания и обучения? Об общем музыкальном воспитании или об обучении игре на инструменте? О музыкальном обучении любителя или профессионала? О детях, отроках или взрослых? Об обучении музыкальной композиции или исполнительскому искусству, теории музыки или ее истории?

Музыкальная педагогика — понятие широкое, и оно, конечно, не исчерпывается всем перечисленным. Впрочем, я и не собираюсь касаться различных ее видов, форм, разделов. Речь здесь пойдет о нескольких общих вопросах музыкальной педагогики и, естественно, о тех из них, которые кажутся мне сегодня животрепещущими и актуальными. Если по ходу дела я и остановлюсь на фортепианной педагогике, наиболее мне близкой, то лишь как на иллюстрации к общим положениям...

И тут я вступаю в спор с самим собой. Сознание мое сверлит мысль:

— Разве о некоторых из вопросов, которые будут затронуты в этой статье, ты уже не писал на страницах «Советской музыки»? Да и не только ты, но и ряд других авторов! Спорили с тобой и с другими? Возражали в печати? Нет, не спорили и не возражали. Отразилось ли на практике то, за что вы ратовали? Вероятно, в очень малой степени или вовсе не отразилось. Так нужно ли еще раз, пусть и в ином ракурсе, останавливать внимание на новых задачах и недостатках нашей музыкальной педагогики?

— Ты призываешь к равнодушию? — отвечаю я искушающему меня «демону пессимизма». — Равнодушие — и педагогика?! Равнодушие — и работа с детьми и молодежью?! Нет, я стою на том, что всякая мысль, высказанная в печати или с трибуны, если мысль эта правильна и своевременна, раньше или позже даст свои плоды, принесет практические результаты. Сама жизнь, внушение жизни должны этому помочь и помогут.

— Пиши, пиши! Но не забудь, скажем, о таком факте. Вот уже не один раз наши виднейшие музыкальные деятели резко выступали в печати против «потока пошлости, примитивизма и даже уродства»¹, который под маркой музыкально-эстрадных жанров проникает в эфир и сказывается на общем музыкальном и культурном уровне страны. Пойди включи приемник или телевизор! Ты и сегодня нередко попадешь в тот же мирок музыкального мещанства! Не спорят, но и не выполняют благих пожеланий...

— Да, сегодня не выполняют. Но раздадутся еще голоса, хор голосов, и радио- и телепропаганда плохой эстрадной музыки, столь мешающие нашей работе с детьми и с молодежью, прекратятся, обязательно прекратятся. Сомнений в этом быть не может! Что же касается нашей музыкальной педагогики, то, прекрасно отдавая себе отчет в том, что ей есть чем гордиться (и, конечно, не только и даже не столько числом победителей на всевозможных конкурсах), я не буду касаться ее бесспорных достижений. На новом этапе перед музыкальной педагогикой встают но-

¹ См.: С в е ш н и к о в А. В. Размышления вслух // Сов. культура. 1965. № 150.

вые задачи. К некоторым из них я хочу привлечь внимание, а для этого без утайки и умалчиваний сказать об опасностях и недостатках...

ОБ ОДНОЙ АЗБУЧНОЙ ИСТИНЕ

Ребенок, любящий петь и подбирать песенки на инструменте, поступает в музыкальную школу. Проходят годы. И вот на очередном испытании он «бойко», «крепко», «активно» играет несколько пьес. В экзаменационной ведомости проставляется высокая оценка и делается запись: «Играет живо, сделал большие успехи». Правда, гладкая или, наоборот, разукрашенная завитушками игра его в первом случае скучна, как обструганные деревяшки, а в другом — приторна. Это никого не смущает — ведь все так хорошо «сделано». Слушающим неизвестно, что ученик потерял интерес к музыке, перестал любить ее. Знает это лишь тот, кто учит ребенка, но то ли не придает этому значения, то ли надеется, что со временем все наладится само собой. Раньше, на пороге школьных лет, ребенок безо всякого принуждения усаживался за рояль, что-то играл по слуху и сочинял; распевал песенки и внимательно слушал музыку в радиопередачах. Теперь он «бойко» играет, но от влюбленности в музыку, от интереса к ней не осталось и следа. Его обучали так, что он вглядывался и изучал «деревья», но потерял способность наслаждаться красотой «леса»...

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

Видимо, некоторые азбучные истины нужно время от времени напоминать: основа основ любой музыкально-педагогической работы в том-то и заключается, чтобы влюбить ученика в искусство, научить его — именно научить! — восхищаться неповторимыми, ни с чем другим не сопоставимыми чертами музыкального произведения — то ли «Дедом-Морозом» Шумана, то ли сонатой Моцарта, то ли фугой Шостаковича. «Бегите от «сухарей» и «схоластов», — говорил в свое

время режиссер А. Попов.— Искусство — это сгорание, подвиг. В тихой заводи не родилось ни одного подлинно художественного произведения»¹.

А ведь «тихая заводь» и благополучно-ремесленная деятельность в ней «обучателей» равно опасны (а в иных случаях и губительны) как для ученика общеобразовательной школы, изучающего музыку и поющего в хоре, так и для профессионала, заканчивающего аспирантуру!

В наши дни особенно важно разжечь у обучающихся огонек «влюбленности» в серьезную музыку и непрерывно раздувать этот огонек. Почему же именно в наши дни? На то свои глубокие причины.

Благодаря радио, телевидению и долгоиграющим пластинкам количество музыкальных впечатлений, которое получает теперь ребенок или взрослый, не может идти ни в какое сравнение с тем, какое он получал в сравнительно недалеком прошлом. Но как ни радостен сам по себе тот факт, что огромная масса народа приобщается к музыке, было бы неверно не замечать другой, вовсе не столь радостной, стороны дела: вследствие этой доступности музыка становится для многих слушателей чем-то обыденным и будничным².

Вот включен радиоприемник или поставлена пластинка. Зазвучала в великолепном исполнении симфония Бетховена или Шостаковича. А слушатель, не вникая в существо этой задающей за живое и хватающей за сердце музыки, под раздающиеся звуки болтает, ест, готовит обед... С музыкального искусства тем самым снимается покров необычного и значительного. «Мы лишили искусство святости, мы сделали слишком общедоступным это дело». Эти слова сказаны Л. Леоновым³. Быть может, эта формулировка и лишена точности, но в основе своей она справедлива.

В радио- и телепередачах часто приучают к нарочито невнимательному и — я бы не побоялся сказать — антимзыкальному восприятию музыки. В самом деле,

¹ Попов А. Бегите от «сухарей» и «схоластов» // Сов. культура. 1962. 9 окт.

² Этой теме была посвящена статья М. Ройтерштейна «Нужна координация» // Сов. музыка. 1966. № 4.

³ Леонид Леонов о писательском труде // Знамя. 1961. № 4. С. 184.

во время исполнения симфонии или сонаты нередко убирается звучность, и на фоне еле слышной музыки раздается громкий голос диктора или лектора-музыковеда, что-то поясняющего (подчеркну: речь идет не о разборе по фрагментам музыкального произведения, не об иллюстративной музыке, не о мелодекламации и не о коротких тактичных репликах). Скажи после всего этого школьнику, что музыка должна быть окружена тишиной и что во время исполнения не должно быть произнесено ни слова; или — что еще существенней — приучи вслушиваться в процесс развития музыки, во взаимосвязь музыкальных оборотов, в логику разработки материала!

В сложившихся благодаря новым техническим средствам воспроизведения музыки условиях ее восприятия особенно важно воспитать должное отношение к ней («влюбленность!»). А этого педагог сможет добиться только в том случае, если умеет воспользоваться таким «оружием», как увлекательность.

Существует еще одно обстоятельство, с которым нельзя не считаться. В наши дни, как никогда раньше, легкая музыка занимает в музыкальном быту огромное место. Немалое число людей любит ее, и, если иметь в виду образцы высокого качества, а не «макулатуру», которая звучит подчас даже в детских радио- и телепередачах, ничего плохого в этом нет. Слушать эту музыку приятно и нетрудно. Она отвлекает от житейских тревог и неприятностей, успокаивает, служит для отдыха и развлечения. С первого же прослушивания легко запомнить мелодию и характерный ритм той или иной песенки или танца, воспроизвести их. Это доставляет удовольствие, иногда убаюкивает. Можно прослушать пьесу целиком, а можно — и отдельные особо понравившиеся фрагменты. Восприятие этой музыки не требует специального напряжения, сосредоточенного непрерывного вслушивания и мыслительной работы...

Никогда до начала музыкальных радиопередач (то есть примерно с 1928 года) и широкого распространения пластинок (примерно с середины 30-х годов) музыка легкого жанра не занимала такого значительного места в музыкальном быту. С этим не может не считаться музыкальная педагогика. Слух привыкает

«скользить» по произведению, выхватывая отдельные полюбившиеся обороты. Это в известной степени притупляет музыкальное восприятие слушателя: ведь для того, чтобы вслушаться и понять серьезную музыку, следить за постепенно раскрывающейся звуковой панорамой, нужен умственный труд, привычка преодолевать слуховую инерцию...

Вот для чего (и, конечно, не только для этого) на всех ступенях обучения нам, как воздух, нужна музыкальная педагогика, способная помочь ученику заразиться и воспламениться серьезным искусством, приучить к свежести и непредвзятости музыкального восприятия.

...И тут, кроме великих педагогов-музыкантов, в памяти всплывает фигура словесника и историка Льва Николаевича Поливанова, в том ее виде, в каком она описана, — нет, точнее, выгравирована или вылеплена, — Андреем Белым в его воспоминаниях¹. Убежден что в страницы этой книги, посвященные Поливанову, должен вслушаться и вчитаться педагог любой специальности, особенно же педагог, обучающий искусству. Но и здесь не могу не привести двух фрагментов.

Изучается Шекспир в старшем классе. «...Будьте уверены: после этого урока воспитанник... будет в годах урывать все свободное время, чтобы отдаться чтению Шекспира и проблеме театра... Ему уже заодно будет подана великая воспитательная роль театра, — с визгом, с криком, с брыком длинных подскакивающих ног, с Росси, детали игры которого будут поданы ученикам... После такого разбора и даже воспроизведения жестов Росси, — кончено: весь класс... по законам Овидиевой метаморфозы превращен в «шекспиристов»; отныне — Шекспир, Малый театр, Ермолова, гастроли Муне-Сюлли вытеснили приготовление уроков... Был урок объяснения роли Шекспира; произошло событие, выгравировавшее в целом классе неугасающую любовь к театру; и — навсегда».

А вот и некоторые выводы: «Воспоминания о Поливанове оттого так трудны, что они сводятся... к воспоминаниям эффектов возжжения им в нас, «вос-

¹ См.: Б е л ы й Андрей. На рубеже двух столетий. М.; Л., 1930. С. 260—292.

питанниках», разного рода «любвей»; градация этих «любвей» — градация классов; в каждом на что-нибудь открывались глаза...»

Все это происходило в конце прошлого столетия. Но не содержится ли в приведенных отрывках ответ на вопрос, поставленный совсем недавно членом-корреспондентом Академии педагогических наук В. Сухомлинским: «Дети любят читать Пушкина, Лермонтова, Толстого, Гоголя, но вот начинается «прохождение» произведений этих писателей на уроке, и интерес подростка к книге часто начинает гаснуть. В чем дело?»¹ Как здесь не вспомнить — в который раз! — ставшие крылатыми слова Плутарха: ученик — это не сосуд, который следует наполнить знаниями, а светильник, который надо возжечь!

А если говорить о музыкальной педагогике, то в силу самой специфики музыки без зажженного и возвышающего душу светильника не воспитать ни любителя, ни профессионала: пусть содержание искусства звуков и не исчерпывается одной лишь его эмоциональной стороной, но ведь без проникновения в эмоциональный мир музыки ее и не поймешь!

Тут я слышу голос рассудительного и недовольного читателя:

— Все это так. Спору нет, вы указали на важную задачу музыкальной педагогики. Можно привести, конечно, и примеры музыкантов, обладающих исключительным педагогическим талантом. Но все же каковы те конкретные методические пути, идя по которым можно вызвать у ученика — ребенка и взрослого — любовь к искусству?

В этих заметках я не предполагал этого касаться, тем более что методы музыкального воспитания ребенка и взрослого, любителя и профессионала, начинающего и подвинутого во многом отличны друг от друга. И все же совсем уйти от поставленного вопроса я не хотел бы.

Надо сразу же сказать: значительнейшая доля успеха находится в зависимости от личности педагога — от его увлеченности музыкой; отзывчивости на красоту;

¹ Сухомлинский В. Парадоксы обучения//Лит. газ. 1965. 16 сент.

проницательного внимания к тому, что таится в глубине вещей, а не на их поверхности; от его своеобразности и умения думать не по стандарту; от его воли и добросовестности — иными словами, от способности преодолевать «сопротивление материала» и ненависти к равнодушной и небрежной работе по формуле «сойдет и так»...

Мы перестали в последнее время с должным вниманием и уважением относиться к педагогическому таланту, по сущности своей неброскому, а как-то стали подымать на щит то, что я назвал бы педагогической удачливостью. По-видимому, Шопен-педагог не пользовался бы сегодня нашим благоволением: удачливой-то его работа ведь не была.

Но вернемся к личности педагога. Все то, что о ней говорилось, не ново, и о том, что «воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности», говорил еще Ушинский. Б. Асафьев же, говоря о музыке, ставил вопрос еще определеннее и резче: «Т о л ь к о тот, кто поистине одержим стихией искусства и насыщен им, имеет право развивать восприятие искусства в других»¹.

Ну, а если не «одержим» и не «насыщен»? Бросить педагогическую работу на том основании, что выше своего уровня не прыгнешь? Конечно, никакие статьи, доклады, методические конференции, пособия, программы сами по себе не научат педагога увлекательно работать. Но они могут побудить его заняться с а м о в о с п и т а н и е м, а это само по себе уже не так мало.

Что же касается самих методов воспитания, то тут не следует проходить мимо известного, но часто на практике забываемого положения: эмоции — в данном случае «влюбленность» в музыку — невозможно воспитать ни нажимом, ни приказом, ни навязыванием своей точки зрения или своих переживаний. Неопытный учитель, уподобляясь человеку, объясняющему краски слепому, может, конечно, попытаться напрямик, «в лоб» заставить своего воспитанника восхищаться музы-

¹ А с а ф ь е в Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании/Под редакцией Е. М. Орловой. М.; Л. 1965. С. 33 (разрядка моя.— Л. Б.).

кой и переживать ее. Но кто же не знает, что это не принесет плодов, а в иных случаях уведет от музыки?

Тут действуют преимущественно окольные пути и, конечно, постоянство усилий, которое отличает всякую умную педагогическую работу.

В одном случае педагог прибегнет к анализу, поведет своего воспитанника, пользуясь словами Л. Толстого, по «лабиринту сцеплений, в котором состоит сущность искусства», и привлечет внимание к «законам, которые служат основанием для этих сцеплений». Прибегая к логике, учитель укажет своему питомцу путь постепенного постижения художественного творчества и, переходя с ним со ступеньки на ступеньку, поможет приблизиться к миру композитора и понять, что искусство нередко проявляется в тончайших и еле приметных усилениях и ослаблениях. Это тот метод «наблюдения искусства», наблюдения за свершающимися в музыкальном произведении изменениями и преобразованиями, к использованию которого еще в 20-е годы призывал педагогов Б. Асафьев. Да, поверяя алгеброй гармонию, учитель способен воспитать и эмоциональное переживание.

В другом случае — а может быть, и не в другом, а одновременно с первым — педагог попросту обратится к воспитанию внимания ученика и приучит к неторопливой работе. Не к медленной игре, а к спокойному и сосредоточенному вслушиванию, которое не позволило бы слуху проскочить мимо значительного и существенного. И снова награда — одухотворенное переживание музыки.

В третьем случае педагог, обладающий даром образно и без вульгарности говорить о музыке, прибегнет к сопоставлениям, к сличениям разной музыки, а может быть, «вымыслом» прольет немного света на истинное содержание произведения...

В четвертом случае постарается заразить своего воспитанника собственным исполнением, дирижированием, подпеванием, ритмическим притопыванием... Смотришь — и эмоциональный мир воспитанника расцвел.

В пятом, шестом, седьмом... случаях импровизационно найдет именно то, что нужно данному ученику в данной ситуации...

Прервем это перечисление и обратимся к тем, кто учит исполнительскому искусству безразлично профессионалов или любителей, детей или взрослых людей. Мне уже не раз приходилось писать (и поэтому не буду здесь развивать эту тему), что педагог — независимо от того, проходит ли он со своим питомцем маленькую прелюдию Баха или сложную сонату Бетховена, — не имеет права терять важнейший ориентир в своей работе: воспитывая уважение к авторской мысли и к объективной сущности произведения, забывать, что учит-то он в конечном счете творчеству, учит исполнению, а не только «выполнению». А без этого понимания ведь не «влюбишь» своего ученика в музыку.

Здесь, пожалуй, следует подчеркнуть, что в сказанном нет и крупницы неуважения к ремеслу, которым также надо научить восхищаться. Ремеслом надо владеть, и слово это вовсе не оскорбительное или бранное. К тому же умелец, как принято было в прошлые времена называть человека, в совершенстве освоившего ремесло, владел ведь и элементами творчества.

О СБЛИЖЕНИИ «КОМПОЗИТОРСКОГО»
И «ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО» НАЧАЛ
В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Должен ли каждый обучающийся хоть в самой минимальной степени владеть умением импровизировать и сочинять простейшую музыку, практически знать, как она создается и даже записывается? Сама постановка вопроса некоторым покажется утопичной. Однако это не так.

Известно, что в XVIII веке и в более ранние времена музыканты — не только профессионалы, но и «просвещенные любители» — и исполняли, и импровизировали, и сочиняли музыку. Исполнитель был одновременно и композитором; создатель музыки был в то же время и интерпретатором. Музыкант вводил в уже сочиненную музыку — особенно в концерты и вариации — длинные импровизационные фиоритуры, вступления-связки, каденции, изменения в фактуру и т. п. Если иметь в виду широкие круги музыкантов, то в первые годы XIX века началось разделение форм дея-

тельности: исполнители, из импровизаторов превратившиеся в интерпретаторов, начали делать свое дело, композиторы — свое. На протяжении десятилетий исполнители и большинство «любителей» в массе своей все дальше и дальше уходили от сочинения музыки. Пропась между интерпретатором и творцом музыки становилась все шире и шире. Заметим попутно, что аналогичное разделение труда характерно и для других видов музыкальной деятельности. Еще в конце прошлого и в начале нынешнего столетий теоретик музыки и композитор чаще всего совмещались в одном лице. Ныне же музыковеды не владеют обычно даже простейшими элементами композиторского мастерства, разве лишь сочиняют фугу в классе полифонии. Еще несколько десятилетий назад пианистов обучали в консерваториях инструментовке, и они, пусть примитивно, научались чтению партитур, умели сделать простейшую оркестровку и фортепианное переложение несложной партитуры. Теперь даже этого нет...

А между тем все великие артисты — имею в виду тех, кто вносил нечто новое в исполнительство, — либо были композиторами, либо владели композиторским ремеслом. Примеры общеизвестны, и их нет нужды здесь повторять. С другой же стороны, даже самое малое и примитивное собственное сочинительство на любом этапе обучения от школьного до вузовского плодотворнейше сказывается на том, как дети и взрослые относятся к музыке и как ее интерпретируют. Познать сопротивление музыкального материала, который сам же и создаешь, — великое дело!

Процесс разделения композиторской и исполнительской деятельности в известном смысле носит односторонний характер. Он в несравненно большей степени затронул исполнителей и в меньшей — сочинителей музыки: композитор обязательно учится играть на каком-либо инструменте (на фортепиано во всяком случае); исполнитель же сочинять и импровизировать не обучается ни в школах, ни в училищах, ни в консерваториях. Если даже способному ребенку, который несколько лет проучился музыке, надо, скажем, присочинить простенький аккомпанемент к песенке, он нередко оказывается совершенно беспомощным.

Не зашел ли процесс специализации слишком далеко и не стал ли пагубным образом сказываться на музыкальном воспитании и обучении? Разделение труда музыкантов было вызвано глубокими социальными и историческими причинами, и никто, конечно, не предлагает повернуть историю вспять и обучать теперь музыке так, как это практиковалось в XVIII веке. Но не следует ли искать некоторых путей сближения исполнительской и композиторской педагогики? И в первую очередь обучать играющих на каком-либо инструменте простейшим формам сочинения музыки? ¹ Такое обучение сыграет огромную роль в общем музыкальном развитии ребенка, пусть даже это и отнимет некоторое время от тренировки и несколько задержит техническое продвижение ученика.

Высказанные мысли не новы, но они не были в нашей музыкальной педагогике претворены в жизнь и оказались забытыми. Еще в 20-е годы с аналогичными идеями выступали музыкальные деятели и у нас, и за рубежом.

У нас — Б. Асафьев, чьи высказывания, опубликованные в 1926 году, в период бурной перестройки музыкального воспитания и обучения в молодой Советской республике и интенсивных поисков новых форм музыкально-педагогической работы, не потеряли своей жизненной важности и сегодня. Вот некоторые из них.

«„Композиторство“ не должно ограничиваться специализацией и замкнутым кругом людей особенно одаренных. Это злейшая ошибка старой музыкальной педагогики... Разве певец, ведущий подголосок в народном хоре и вызвавший одобрение слушателей ловким «вывертом» голоса или изобретенным им тут же

¹ В несколько иной связи и имея в виду вузовское обучение об этом же справедливо писал Я. Мильштейн: «И надо ли говорить о том, сколь важным представляется нам сближение композиторов и исполнителей еще со школьной скамьи. Следует предоставить композиторам возможность получить полноценное исполнительское образование... а исполнителей приблизить к композиторскому обучению (факультативные курсы, творческие встречи и т. д.). Повторяю: все наши усилия должны быть направлены не на разъединение, а на соединение двух некогда нераздельных музыкальных организаций» (Мильштейн Я. Истоки артистизма и мастерства // Сов. культура. 1964. 13 окт.).

новым вариантом подголоска,— не «инстинктивный» композитор? Вполне естественно предположить, что у большинства людей имеются в потенции задатки композиторского дара...»

«Единственным выходом, по существу оздоравливающим музыкальный детский инстинкт, является вызывание творческого дара: способности изобретения и комбинирования материала. Никто на «ремесло» композитора не покушается... Воспитывать же музыкально-творческие навыки следует, во-первых, потому, что каждый, кто хоть немного ощутил в какой-либо сфере искусства радость творчества, будет в состоянии воспринимать и ценить все хорошее, что делается в этой сфере, и с большей интенсивностью, чем тот, кто только пассивно воспринимает».

Дальше Б. Асафьев развивает мысль о необходимости стимулировать у детей способности к импровизации. Он обращает внимание на то, как бывает обычно оживлен ребенок, когда говорит о чем-то, им самим увиденном и пережитом, или рассказывает им сочиненную сказку, и как, наоборот, внутренне скован и «официален», когда повторяет нечто заученное против его желания и не заинтересовавшее его. «Так происходит и в музыке. Поэтому, как только у детей накопится некоторое достаточное количество слуховых впечатлений, необходимо попробовать с ними импровизировать»¹.

Почему все это не привилось у нас — во всяком случае в массовой музыкальной педагогике? По многим причинам, о которых речь впереди, но вовсе не потому, что идеи эти утопичны. Одну из этих причин назову сейчас: не была разработана практическая методика, которая позволила бы осуществить такое музыкальное воспитание, и не были подготовлены соответствующие учебные пособия.

Под практической методикой я вовсе не разумею нечто точно регламентированное, раз и навсегда установленное и чуть ли не распределенное по отдельным урокам. Имею в виду другое: ориентировочно наме-

¹ Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. С. 72, 98 и 100. Более подробно об этом см. с. 341—344 этой книги.

ченные практические методы работы, гибкие, меняющиеся и требующие проявления педагогической инициативы, но опирающиеся на твердые музыкально-педагогические принципы. В таком понимании практическая методика, основанная на идеях, почти совпадавших с асафьевскими, была разработана К. Орфом и сотрудничавшими с ним педагогами. Исходный тезис К. Орфа мог бы принадлежать и Асафьеву: «...я стремился активизировать музицирование учеников путем импровизации и создания набросков собственной музыки»¹. Методика музыкального воспитания К. Орфа, использовавшая некоторые положения Э. Жак-Далькроза, выросла из его педагогических экспериментов, которые были им начаты в 1924 году и прерваны в годы фашизма («...все идеи, развитые в «Шульверке», — писал впоследствии К. Орф, — были смыты политической волной как нежелательные...»). До этого вынужденного перерыва была издана в 1932 году первая версия «Шульверка». Но в своем окончательном виде орфовская методика и учебный материал к ней были оформлены в пяти основных томах «Шульверка», которые были опубликованы в 1950—1954 годах. Система эта получила с того времени широчайшее распространение, а сам «Шульверк» с изменениями, вызванными соответствующей национальной музыкой, вышел в свет в американском, английском, бразильском, греческом, датском, испанском, нидерландском, португальском, французском, шведском и японском вариантах.

Какие пути музыкального воспитания и обучения предлагает Орф? Хотя на русском языке специальных работ о его методике нет², в рамках этой статьи нет возможности ее подробно анализировать. Ограничусь поэтому самым кратким тезисным изложением его путей «элементарного музыкального обучения». При этом я буду опираться не столько на опубликованные

¹ Orff Carl. Das Schulwerk — Rückblick und Ausblick (Orff-Institut, Jahrbuch 1963. Mainz. 1964. S. 14).

² Уже после того, как были написаны эти строки, опубликованы под моей редакцией сборники, посвященные музыкально-воспитательной концепции Орфа: 1. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. Л., 1969; 2. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. М., 1978. См. также мою статью на с. 245—291 этой книги.

материалы, сколько на беседу с К. Орфом группы советских музыкантов, в числе которых был и я.

Вот какие мысли пылко и с огромной внутренней убежденностью развивал перед нами Орф:

1. Надо поставить ученика в такие условия, в которых он оказывается вынужденным сам «творить» музыку. Один из таких методов — дать ребенку (слух которого обычно воспитан на современных песне и танце, звучащих по радио, в телепередачах и т. п.) инструмент с непривычным для него простейшим звуко-рядом (допустим, пентатоническим) и предоставить ему возможность «сочинять» на нем свои мелодические обороты в процессе индивидуального, а еще важнее — коллективного музицирования.

2. Техника игры на фортепиано, скрипке, виолончели, кларнете и других такого рода инструментах сложна. На начальном этапе она отнимает у ребенка все его внимание, энергию и эмоционально сковывает его. Поэтому, до того как начать обучение на сложных музыкальных инструментах, он должен быть с дошкольного возраста приучен к коллективному музицированию на элементарных инструментах, почти не требующих специальной выучки. Инструменты эти должны сочетать предельную простоту и очень высокие акустические качества. (Такие инструменты, созданные К. Орфом в сотрудничестве с известным инструментоведом К. Заксом, звучат действительно обворожительно!)

3. Следует опираться, особенно на начальном этапе, на самое простое — на «элементарную музыку». Уже само это понятие определяет правильный путь воспитания. «Элементарная музыка» никогда не была и не могла быть чистой музыкой. Она всегда была неразрывно связана с жестом, танцем, пантомимой и словом. Ее нужно самому создавать и быть не столько ее «слушателем», сколько «участником». Должно обратиться к элементарным инструментам, элементарным движениям, элементарным текстам, элементарным музыкальным оборотам и формам. Орфовская система исходит из убеждения, что почти не бывает детей, вовсе лишенных музыкальности и что, найдя соответствующие пути, можно почти каждого привлечь к музыке.

4. Детская «элементарная музыка» должна опи-

ратся на свой национальный фольклорный материал. Впрочем, детский фольклор разных народов во многом близок друг другу. Фольклор всегда варьируется и изменяется, без этого он ветшает и гибнет; он действительно требует творческих модификаций. Пьеска, написанная Шубертом или Шуманом, должна быть сыграна ребенком в том виде, в каком она записана автором. На фольклорном же материале дети могут проявить свою творческую изобретательность.

5. В массовой музыкальной педагогике переходить от освоения одних «элементов» музыки к другим следует в большинстве случаев очень постепенно. Долгое творческое изучение «простейшего» в его разных вариантах (в том числе и инструментально-колористических) будет служить фундаментом для дальнейшего музыкального развития ребенка. На этом принципе и построены все пять томов «Шульверка», первый из которых целиком выдержан в пятиступенном ладу.

6. Развитие творческих способностей ученика в одной области обязательно отразится и на другой. Пусть ребенок и не станет музыкантом. Но творческая инициатива, заложенная на музыкальных занятиях, скажется на всем том, что он будет делать в дальнейшем, став рабочим или ученым, врачом или инженером.

Никто не предлагает слепо следовать по пути, предложенному Орфом, хотя мне этот путь представляется весьма заманчивым. Но и сам «Шульверк», и методика занятий на его основе заслуживают серьезного изучения, приспособления к национальным особенностям нашей музыки, проверки в условиях широко поставленных музыкально-педагогических экспериментов.

Должны быть проверены и доводы противников этой системы, и особенно три из них: во-первых, тех, кто считает, что орфовский инструментарий (ксилофоны, металлофоны, блокфлейты и другие) может увести детей от «певучести»; во-вторых, тех, кто утверждает, что элементарные инструменты воспитывают у учащихся представление о легкости музицирования и что в дальнейшем, при переходе к сложным инструментам, в обучении возникают чисто психологические сложности; в-третьих, тех, кто полагает, что дети излишне длительное время получают ограниченные определенными рамками «элементарной музыки» и поэтому не-

достаточно разнообразные музыкальные впечатления и что этим может быть сужен их музыкальный кругозор.

Так или иначе, но орфовская система музыкального воспитания разработала конкретные пути сближения «композиторского» и «исполнительского» начал в музыкальной педагогике. Могут ли быть другие пути такого сближения? Вероятно, могут быть, но их нужно заново создавать и не следует — еще раз подчеркиваю — проходить мимо уже открытого и сделанного.

Что же касается самого этого сближения, то ряд фактов свидетельствует о том, что вопрос этот привлекает к себе все большее и большее внимание. В частности, было бы неверно проходить мимо одного примечательного обстоятельства: некоторые композиторы создают детские и юношеские произведения, в которых то в одном, то в другом месте остаются незаполненными или частично заполненными отдельные такты; молодому исполнителю предлагается по материалу пьесы заполнить пустоты.

ОБ «ЭЛЕМЕНТАРНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ»

Вне зависимости от того, идет речь о любителе или профессионале, начинающем или подвинutom ученике, пианисте или скрипаче, исполнителе или композиторе, в поле внимания и в кругу забот педагога должно быть развитие комплекса способностей, навыков и умений, который необходим для всякого человека, обучающегося музыке. Назовем его «элементарным музыкальным комплексом» и попытаемся определить, из каких основных компонентов он должен состоять¹.

Не претендуя на исчерпывающую полноту, я выделил бы следующие пять компонентов: переживание

¹ Само собой разумеется, что в него прежде всего входит музыкальность. Психолог Б. М. Теплов, великолепная работа которого «Психология музыкальных способностей» еще недостаточно оценена широкими кругами музыкантов, дал очень точное общее определение музыкальности как качественно своеобразного сочетания способностей, необходимых для успешных занятий музыкальной деятельностью (включая сюда и слушательскую) в отличие от

музыки, музыкальный слух, чувство музыкального ритма, умение сосредоточенно «наблюдать» за течением музыки, навыки и умения читать музыку.

О воспитании у ученика эмоционального отклика на музыку была уже речь в начале статьи.

Несколько замечаний о слухе. Много верного и справедливого говорилось и писалось о воспитании звуковысотного слуха, ладового чувства, тембрового слуха, музыкально-слуховых представлений, «слышащих глазах» (Б. М. Теплов), «слышащих руках» (С. И. Савшинский)... Здесь следует, пожалуй, напомнить лишь о направленности слухового воспитания в классе рояля или скрипки, на уроках сольфеджио или на занятиях по пению: имею в виду, во-первых, формирование интонационного музыкального слуха и, во-вторых, воспитание «свежести», «наивности» музыкально-слухового восприятия.

Бернард Шоу когда-то сказал, что запись речи совершенно беспомощна, когда надо передать интонацию: что есть, например, несколько десятков способов по-разному сказать самое простое слово «да» и «нет» и только один-единственный способ их написать. Музыкальная запись не отличается в этом смысле от словесной: она столь же или почти столь же беспомощна в знаковой фиксации интонационной выразительности. Запись может поэтому увести от формирования интонационного слуха, если в воспитании и обучении не уделять этому должного внимания. Талантливые, умные и опытные педагоги-музыканты всех специальностей, независимо от того, работают ли они с детьми или со взрослыми, это знают и, осознанно или сами не отдавая себе в этом отчета, развивают такого рода «выразительный» слух учеников.

Для иллюстрации сказанного напомним кое-что из того, о чем мне приходилось писать в работах, посвященных педагогике Ф. Blumenфельда. По его словам, один из его знакомых, бравший уроки у Ленского, рас-

всякой иной; а затем отметил, что «центром музыкальности» является способность эмоционального отклика на музыку, сочетающегося с тонким слуховым ее восприятием. То, что я называю «элементарным музыкальным комплексом», включает, однако, не только определенные способности, но и некоторые навыки и умения, которые, естественно, с этими способностями связаны.

сказывал, как этот крупнейший актер и педагог обучал в разных интонационных вариантах произносить самые простые слова и короткие фразы. Это же Блуменфельд рекомендовал и молодым музыкантам: скажем, внутренне услышать, произнести про себя, а потом воспроизвести какой-нибудь интервал очень ласково, затем попробовать тот же интервал, изменив только интонационную устремленность, услышать и пропеть повелительно или гневно... Только такого рода вслушивание и характерное произнесение интервалов способно развить подлинный музыкальный слух. Отсюда постоянное стремление Блуменфельда воспитать у молодых музыкантов способность слышать-переживать упругость, напряженность, сопротивляемость мелодических интервалов внутри лада...

То, что было названо выше «свежестью», «наивностью» слуха, может быть также показано на примере педагогики Блуменфельда. Тут мне придется повторить то, о чем я уже писал. Блуменфельд начинал свою музыкально-воспитательную работу с того, что каким-то незаметным и не привлекавшим к себе внимания методом пытался «счистить» со слуха ученика коросту вульгаризмов и трафаретов. Он справедливо полагал, что музыкант, обладающий «интеллигентностью и наивностью слуха», будет себе представлять и играть каждую музыкальную мысль как-то по-иному, по-особому, короче говоря, «по-своему»; тот же, кто не способен освободиться от штампов и шаблонов, слышит как рутинер, догматик, «музыкальный обыватель», «как все» и удовлетворяется лишенными своеобразия и потускневшими от времени интонационными шаблонами. Слуховая творческая активность первого способна вернуть музыкальным оборотам, утратившим свежесть красок, выразительную силу, первоизданную яркость и чистоту; слух второго держит его в шорах, ограничивает творческую свободу, сужает музыкальный кругозор, заставляет и новое сводить к трафаретному и привычному. Я уже как-то приводил слова Ф. М. Блуменфельда, записанные мною много лет назад: «...самое скверное и опасное — слуховая рутина! Она-то и разрушает все творческое. Как дирижеру мне часто приходилось сталкиваться со слуховой рутинной оркестровых музыкантов, а как педагогу — со

слуховой рутиной молодых пианистов, в чем часто бывают повинны педагоги-догматики!»

Тут я слышу недовольную реплику читателя:

— О чем вы говорите? О тех тонкостях слухового воспитания, которое можно развить на высшей стадии обучения? А по мне, пусть бы ученик пел чисто: уже одним этим я буду удовлетворен.

Вот мой ответ:

— Все это не так, и удовлетвориться тем, что ученик чисто споет выученный номер из учебника сольфеджио, нельзя. В том-то и дело, что этими «тонкостями» (как названо сказанное об интонационном слухе и о «непредвзятости» слухового восприятия) должна быть «пронизана» вся работа по воспитанию слуха. Без этого ученик не сумеет в конечном счете ни чисто и осмысленно петь с листа, ни выразительно произнести музыку голосом или на инструменте.

— Вы, видимо, настаиваете на том, чтобы такое воспитание велось не только на занятиях по сольфеджио, но и в классе рояля, скрипки, кларнета?

— Да, конечно, и притом с первых шагов обучения и на протяжении всего пути работы с учеником. Впрочем, это тоже азбучная истина.

— Но где же методика такой работы?

— Вот это замечание по существу. Тут-то действительно сделано еще мало. Вот почему, обучая ребенка, например, игре на фортепиано, педагог в первые месяцы занимается развитием слуха (пением и подбором), а затем прекращает эту работу.

О чувстве музыкального ритма и его воспитании написано много верного, высказан ряд дельных и полезных советов¹. Но о двух моментах, как мне представляется, нередко забывают.

Во-первых, о выразительном (а отнюдь не «арифме-

¹ К сожалению, широкие круги наших педагогов незнакомы с теми практическими положениями Э. Жак-Далькроза, которые изложены в его последних трудах. Одно время у нас по недоразумению обвиняли Далькроза чуть ли не в формализме. Погрешил здесь и такой тонкий исследователь, как Б. Теплов, который опирался в своем суждении на одну, может быть и неточную, формулировку замечательного швейцарского педагога в его ранней работе (см.: Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., 1947. С. 284—295).

тическом») значении самой метрической пульсации: имею в виду тончайшую и неподвластную осознанному анализу взаимосвязь опорных и неопорных моментов; а затем, помимо этой иерархии долей, разный характер пульсации — то это тяжелая поступь, то легкий шаг, то острые и редкие «уколы»... Учим ли мы все это переживать? Воспитываем ли в этом направлении ритмическое чувство ученика? Далеко не всегда.

Во-вторых, мы подчас забываем о том, как важно научить пониманию-прочувствованию исторически изменявшихся и меняющихся временных музыкальных категорий.

Теперь о воспитании способности и умения «наблюдать» за течением музыки, следить за «музыкальной формой как процессом». Почему я выделяю этот вопрос? Он, конечно, неразрывно связан с воспитанием музыкального переживания, музыкального слуха и чувства музыкального ритма. Вычлению же я его только потому, что ему обычно не уделяется в музыкальной педагогике должного внимания.

О воспитании чувства музыкальной формы частично шла речь, когда рассматривался вопрос о тонком логическом анализе, способном в ряде случаев вызвать у ученика яркое музыкальное переживание. Добавлю, что воспитание способности чутко следить за процессом развития музыкального произведения находится в прямой зависимости по крайней мере от трех моментов — от воспитания внимания, музыкальной памяти и той способности, которую педагоги-практики иногда называют «перспективным», а иногда «горизонтальным» слухом. Что имеется здесь в виду? Способность и умение воспринимать музыку, которая звучит в данный момент, в своеобразном «сопоставлении» с теми событиями, которые происходили в ней раньше и которые произойдут в дальнейшем. Эту важную сторону восприятия музыки нужно всемерно развивать на всех без исключения занятиях.

О том, что умению и навыкам читать музыку — то есть петь или играть с листа — надо систематически обучать с детских лет (особенно тогда, когда ученик сталкивается с трудностями), вспоминают обычно от

случая к случаю. В повседневной практике — школьной, училищной и консерваторской — дело это предоставлено самотеку. А между тем наши молодые музыканты, особенно пианисты, в большинстве своем не только партитуру, но и двухстрочное фортепианное изложение читают плохо. Мы взираем на это с непростительным равнодушием. Иногда возмущаемся и негодуем, порой бросаем реплику: «Не дано это ему от природы!», а большей частью ограничиваемся констатацией неприятного факта. Может быть, умение бегло читать ноты не столь уж нужно музыкантам и любителям? Никто этого не считает, понимая, что плохое чтение, кроме всего прочего, затрудняет самостоятельное ознакомление с неисчерпаемым миром музыки и сужает музыкальный кругозор.

В чем же причины создавшегося положения? Их много, но здесь я укажу только две: во-первых, почти не разработана методика постепенного и систематического обучения чтению с листа и, во-вторых, в последнее время начал пропадать интерес к самостоятельному музицированию.

То обстоятельство, что некоторые музыканты, казалось бы без всякой специальной тренировки (но сколько же они музицируют!), блестяще читают партитуру или клавиш, вовсе не означает, что «это дано им от рождения» и что менее способные люди при систематической работе не могут добиться значительных успехов. Практический опыт отдельных педагогов показывает, что всех можно научить вполне прилично читать музыку. В последнее время из нашей и зарубежной литературы узнаешь, что работа над созданием такой методики уже началась (во всяком случае, при обучении пианистов). Лед тронулся, но...

Какие бы способы обучения чтению с листа ни были разработаны, непреложно одно: для того чтобы научиться читать музыку, надо ее читать (психология и практика давно уже доказали, что способности развиваются только в такой деятельности, которая невозможна без наличия этих способностей).

Тут мы подошли к музицированию — оно ныне требует к себе особого внимания, и, конечно, не только потому, что связано с воспитанием навыков чтения нот с листа. Я уже говорил, что звукопись — пластинки,

магнитофонные ленты, передачи по радио и телевидению — коренным образом изменили наш музыкальный быт, что технические средства дали возможность огромной массе слушателей приобщаться к музыке. Но было бы неразумно не замечать негативной стороны дела: те же средства приучают и любителя и профессионала довольствоваться пассивным восприятием музыки.

Разве этого достаточно? Разве нет существенного различия между прослушиванием записанной или даже тут же кем-то другим исполненной музыки и активным личным участием в воспроизведении этой музыки, пусть и несовершенным? Разве в наш век отпала необходимость в инструментальном и хоровом любительском музицировании? Разве без такого музицирования возможно развитие широкой музыкальной культуры, не говоря уже о профессиональном обучении?

Послушаем, как отвечал на эти вопросы Б. Асафьев в годы, когда еще не было музыкальных радиопередач и когда только-только начали распространяться пластинки: «...непомерно увеличившееся количество концертов еще не сможет само по себе создать сознательного слушателя. Для этого необходимо вызвать в слушателе инстинкт исполнителя. Надо, чтобы возможно большее число людей активно, хоть в самой меньшей мере, но активно соучаствовало в воспроизведении музыки. Только тогда, когда такой человек ощутит изнутри материал, которым оперирует музыка, яснее почувствует он течение музыки вовне»¹. А спустя несколько десятилетий к этому же вопросу вернулся Д. Шостакович: «...человек, умеющий играть на каком-нибудь инструменте, глубже постигает музыку, лучше познает мысль композитора. Поэтому нужно всячески развивать домашнее музицирование»².

Но встречаются, как оказывается, музыковеды, которые придерживаются иной точки зрения и без аргументации выступают против любительского музициро-

¹ А с а ф ь е в Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. С. 23 (разрядка моя.— Л. Б.).

² Ш о с т а к о в и ч Д. Д. Знать и любить музыку. М., 1958. С. 14 (разрядка моя.— Л. Б.).

вания! Вот, например, какие по меньшей мере «странные» идеи пропагандирует С. Хентова¹. Сначала она пишет, что «научиться исполнять музыкальное произведение так, чтобы это доставляло удовольствие даже самому исполнителю, дано далеко не каждому». По ее мнению «дворянские барышни» потому вынуждены были учиться «бренчать на фортепиано»², что «далеко не каждая могла завести у себя музыкальный салон», а «радио и магнитофона у нее также не было». И, наконец, вывод: «А сейчас? Есть ли необходимость каждому юноше, каждой девушке... обучаться навыкам музыкального самообслуживания? Надо ли уметь плохо играть «Аппассионату», если можно поставить на проигрыватель пластинку... Видимо, современному человеку нужно иное — воспитанная потребность в том, чтобы поставить на проигрыватель такую пластинку, чтобы везти ее с собой в самую дальнюю даль. И вот эту-то потребность действительно можно и должно воспитать в каждом» (разрядка моя.— Л. Б.).

Какое узкое и неверное понимание целей музыкального просвещения! Какая опасная пропаганда пассивных форм восприятия музыки! И это после асафьевских призывов в каждом слушателе вызвать инстинкт исполнителя, научить его «лично участвовать в воспроизведении музыки»; после слов Шостаковича о том, что «прогресс звукозаписи не должен мешать домашнему

¹ См.: Хентова С. Музыку в каждый дом//Известия. 1966. № 197.

² Заметим попутно, что в прошлом игре на фортепиано обучались не только «дворянские барышни», но и девицы из семей разночинцев и интеллигентов. Хорошо известно, что в музыкальных учебных заведениях, в том числе в консерваториях, обучалось много девушек, которые в профессионалы не выходили — то ли способностей и сил не хватало, то ли жизненные обстоятельства мешали. Принято было считать, что подобные «барышни» никакой роли в развитии музыкальной культуры не сыграли и что они лишь «засоряли» музыкальные школы. Я придерживаюсь иной точки зрения: эти неудавшиеся музыкантши в дальнейшей своей жизни нередко способствовали развитию домашнего музицирования и в дворянских, и в купеческих, и в разночинных семьях. А семейное музицирование — дело немаловажное, ибо оно (конечно, вместе со многим другим) создает среду, в которой расцветает музыкальная культура страны. Так что не следует в презрительном тоне писать о «барышнях, бренчавших на фортепиано».

музицированию!»! (которое автор цитируемой выше статьи назвал... «музыкальным самообслуживанием»).

Наша беда, что мы выпускаем ничтожно малое количество легкой нотной литературы (и, в частности, аранжировок) для детского и любительского музицирования; что наши композиторы почти совсем не пишут нетрудные пьесы для небольших ансамблей разного состава; что у нас мало печатается несложных четырехручных переложений современных произведений. В этом смысле нам есть чему поучиться у зарубежных, в частности у венгерских и чешских, музыкантов и издателей.

Все здесь сказанное отражается на культуре чтения музыки. Из-за кабинетов звукозаписи и фонотек музицирование, столь развитое в годы, когда училось мое поколение, сейчас захирело. Это обстоятельство привело в свою очередь к тому, что молодые музыканты и любители, мало или вовсе не музицируя, не научаются читать с листа. А дурно читая ноты, они не хотят музицировать и довольствуются слушанием «законсервированной» музыки. Пришла пора разорвать этот замкнутый круг во что бы то ни стало. И выход один — повседневно, с детских лет воспитывать волю и интерес к музицированию.

В этой части статьи шла речь о воспитании качеств, названных мной «элементарным музыкальным комплексом» и одинаково необходимых как профессионалу, так и любителю, как начинающему так и подвинутому. Характерно, что музыканты разных стран приходят порой в своих педагогических поисках если и не к аналогичным, то к очень близким выводам. Когда эти строки были уже написаны, в мои руки попала маленькая заметка профессора Эбергардта Прейсснера, в течение многих лет возглавлявшего «Моцартеум». Его словами я хочу закончить этот раздел статьи: «Человек, приобщающийся к музыкальному искусству, любому его виду и на любой ступени — как низшей, так и высшей, — должен всякий раз уметь начать с элементарного (к «элементарному», по словам Э. Прейсснера, следует отнести: «пение с листа, игру с листа, совместное ансамблевое и хоровое музицирование, импровизацию, ритмику, мелодическую изобретательность и умение гармонизовать». — Л. Б.)... Если пренебрегать

этим законом, то это ведет к печальным последствиям — педагогическому застою, техническому регрессу, безвыразительности, опустошенности...»¹

О ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Педагог-музыкант, как, впрочем, и любой другой педагог, работает на будущее. Вложенная им в свой труд энергия даст плоды лишь спустя некоторое время. Естественно, что содержание и методы музыкально-педагогической работы должны во многом определяться ясным пониманием того, к чему готовишь ученика, и предвидением хотя бы в самых общих чертах характера его возможной в будущем музыкальной деятельности². Это предугадывание опирается на изучение индивидуальных особенностей воспитанника в их развитии и, одновременно, на жизненный и профессиональный опыт самого педагога. Нельзя учить «вообще», не задумываясь о конце обучения, о той конечной точке, к которой есть возможность и к которой следует подвести ученика. Конечно, в своем предвидении педагог может и ошибиться — иной раз потому, что не сумел распознать чего-то очень существенного в своем питомце или оказался ослепленным его внешними техническими ресурсами; иной раз потому, что жизнь изменила путь развития его ученика. Но так или иначе, а без целенаправленности педагогическая работа оказывается в конечном счете недостаточно продуктивной.

Скажу прямо: такой целенаправленности не хватает, к сожалению, многим педагогам-музыкантам. В самом деле, обратимся к непрофессиональным музыкальным учебным заведениям — к районным детским музыкальным школам, музыкальным кружкам, курсам для взрослых, народным консерваториям. Здесь нередко всех — и очень одаренных, и менее способных, и

¹ Preussner E. Was ist musische Erziehung (Österreichische Musikzeitschrift. 1963. September. S. 3).

² Кстати говоря, не следует забывать, что один из видов музыкальной деятельности — слушание музыки и что значительное число обучающихся педагоги готовят именно к этой «слушательской деятельности».

слабых — учат одинаково! Не в том смысле, конечно, что все играют одинаковый по трудности репертуар (хотя бывает и такое), а в отношении общей направленности работы: всех, независимо от их данных, обучают как будущих профессионалов, или, точнее, как будущих солистов-виртуозов. «Пусть хорошо сыграет разучиваемые пьесы, об остальном и думать не хочу», — таков ход рассуждений ряда педагогов-ремесленников. И учат детей и взрослых суррогату артистичности, суррогату виртуозности. Игра в четыре руки? Музичирование? Широкий и большой репертуар? Подбирание? Импровизация? Чтение нот? Но ведь это отнимает время от «основного» — разучивания нескольких пьес к экзамену или концерту. Общее музыкальное воспитание и просвещение? Этим пусть занимается педагог-теоретик. Так педагог музыки превращается в учителя игры на том или другом инструменте.

Дело, конечно, не только в том, чтобы ребенка средних музыкальных способностей или взрослого, не желающего стать музыкантом-профессионалом, вести по-иному, чем будущего солиста. Верная педагогическая целенаправленность должна проявиться и в обучении исключительно одаренных детей, каких, как известно, не часто встретишь и в специальных музыкальных школах. Тут эта целенаправленность скажется в выборе единственно правильного метода работы: путь должен быть пройден семимильными шагами. В этом случае, если воспользоваться очень точной формулировкой Г. Нейгауза, «законы развития, а следовательно, какого-то постепенного накопления, остаются в силе, но проявляются совершенно иначе, чем думают педагоги, имеющие преимущественно дело с середняками»¹. Попутно замечу, что исключительно одаренные дети в раннем возрасте должны попасть в сферу педагогического воздействия крупной музыкальной личности. Не следует забывать исторического опыта: И. Гофману было 16 лет, когда он начал обучаться у Антона Рубинштейна; А. Дубянский в 15 лет, а В. Горовиц в 18 лет окончили консерваторию у Ф. Blumenфельда.

¹ Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1958. С. 130.

Теперь обратимся к высшим учебным заведениям. Быть может, из-за человеческой близости, которая создается между учителем и учеником в условиях индивидуального обучения, немалое количество педагогов не решает или не считает нужным раскрыть студенту глаза на подлинный характер предстоящей ему в будущем деятельности. На мой взгляд, педагог должен обладать мужеством и, если нужно, в первые же годы консерваторского обучения сказать своему питомцу:

— Пора уже задуматься над тем, кем ты станешь в жизни, задуматься над своей личной музыкальной профессией. Конечно, кем бы ты ни стал, но научиться отлично играть на инструменте ты обязан. Вместе с тем ты должен понять: вряд ли станешь солистом-концертантом, но у тебя все возможности быть великолепным педагогом (или концертмейстером, ансамблистом, оркестрантом и т. п.), а это ведь замечательная деятельность!

И, конечно, вдохновенно — обязательно вдохновенно — обрисовать характер этой деятельности. Часто ли имеет место такой откровенный разговор? Очень редко. Студента тешат надеждами, которым не суждено сбыться. А разве не лучше ли было бы для него самого, если бы еще в консерватории он думал не о своей мифической профессии «концертанта», а о той работе, которой ему в дальнейшем предстоит заниматься? Разве не было бы лучше, если бы вузовские педагоги ясно видели профессиональные возможности студента, работу с ним строили в предвидении характера и масштаба его будущей деятельности и не стремились к невозможному и ненужному: к превращению способных людей путем их педагогического «обтачивания» в «талантливых» артистов. Не будем скрывать, что традиции обучения без ясной целеустремленности, идущие от старой, дореволюционной консерватории, оказались живучими. Они подогреты «конкурсоманией», от которой страдают музыкальное воспитание и обучение и к которой я еще вернусь в этих заметках.

Эти мысли я высказал одному из моих коллег по Ленинградской консерватории. Начался спор. Он закончился диалогом:

— Нет, вы неправы! Вы хотите лишить юношей и

девушек мечты: мечты стать солистами, выступать на эстраде! Это недопустимо! Трезво рассуждая, я, конечно, знаю, что концертантами они не станут, но не скажу им об этом никогда. Пусть играют на очередном конкурсе — соревнование заставит их больше заниматься. К тому же пусть хоть на консерваторской скамье почувствуют себя артистами: это ведь так важно для любой их деятельности в будущем!

— Справедливы только ваши последние слова: познать артистическое самочувствие полезно, больше того — необходимо любому студенту консерватории. Будет ли он артистом или не будет, но познание это скажется в любой его последующей работе. Что же касается мечты, то все тут зависит от нас с вами: разве мы не сумеем найти слова и примеры, которые заставят нашего питомца мечтать о деятельности педагога, мечтать о профессии концертмейстера? Ведь сами-то мы верим в увлекательность этих профессий! Или и сами мы хотим любого человека со средними исполнительскими способностями обязательно превратить в «лауреата»?!

О «СПЕШАЩЕЙ ПЕДАГОГИКЕ»

Медленная моя работа подчинена законам искусства, а не халтуры, не тщеславия, не жадности.

Бабель

Чем в первую очередь вызваны недостатки музыкальной педагогики, о которых была речь в этих заметках? В чем причина того, что многие замечательные музыкально-педагогические начинания в детском музыкальном воспитании и обучении 20-х и начала 30-х годов заглохли или захирели и в массовом масштабе оказались неосуществленными? Первопричина, на мой взгляд, — в широко распространившейся педагогической поспешности, торопливости, суетливости...

«Служенье муз не терпит суеты...» Эти пушкинские строки вспомнились мне недавно, когда я смотрел — в целом очень интересную — ленинградскую телепередачу — соревнование коллективов старшеклассников («Турнир СК»). На этот раз состязание было по-

священо искусству. Юношам и девушкам прочитали, а затем раздали тексты двух стихотворений — И. Кобзева «Любовь» и В. Луговского «Майская ночь». Соревновавшимся дали 5 (I) минут на размышление: они должны были решить, какое из этих лирических стихотворений поэтичнее, и обосновать свой выбор. Быстро проглядев текст и пошушукавшись, каждый из коллективов единодушно отдал пальму первенства весьма посредственным строкам Кобзева и отверг отличные стихи Луговского. Проводивший турнир литературовед и жюри конкурса были раздосадованы, огорчены и, видимо, даже потрясены этим выбором. Ребят в мягкой форме укоряли.

А укорять надо было не участников литературного «сражения», а устроителей турнира: они предложили несовместную с искусством форму соревнования. Ведь в любые стихи нужно спокойно вслушаться, без спешки их продумать, вкусить их, насладиться ими, суметь приблизиться к поэтическому миру автора, и лишь затем вынести суждение — принять или отвергнуть. А вместо этого, позабыв о том, что суеты и спешки не терпит не только труд творца, но и труд воспринимающего искусство и судящего о нем, организаторы турнира невольно повели старшеклассников по касательной к искусству. Спору нет, в такого рода соревнованиях должна воспитываться быстрота мышления, находчивость, сообразительность, способность быстро решить математическую задачу, быстро узнать знакомое сочинение и т. п., но только не верхоглядство — поспешное восприятие и торопливая оценка произведения искусства¹.

На организации описанного телетурнира косвенно сказала одна из ошибок нашего эстетического воспитания: мы нередко вырабатываем привычку скользить

¹ Кстати отмечу, что с поспешностью суждений приходится порой сталкиваться и в профессиональной среде. Признаюсь: я всегда испытываю какую-то внутреннюю неловкость, когда после однократного или даже двукратного прослушивания большого нового музыкального произведения слышу уверенные и развернутые критические суждения о нем. Особенно остро ощущаешь эту неловкость, когда прослушиваешь значительное и талантливое сочинение (плохое и банальное распознаешь быстрее!). Тут бы уйти, подумать, еще раз вслушаться, проиграть дома партитуру, еще раз насладиться и «вкусить», а от тебя ждут... речи, выступления.

по поверхности явления и не направляем внимание на его художественную сущность, не учим восхищаться достойным восхищения и возмущаться достойным возмущения. Но разве в спешке и суете этому научишь?

В наш век быстрых изменений материального мира, кибернетических машин и космических скоростей возникает неосознанное — и очень опасное! — искушение перенести эту быстроту на воспитание и обучение в области искусства. По-видимому, опасение, как бы быстрота жизненных темпов не привела к поверхностному оглядыванию произведения искусства, беспокоит не только меня, и недавно в литературоведческой статье было привлечено внимание к сказанным еще в прошлом веке словам великого американского писателя и философа Г. Д. Торо: «Книги (только ли книги! — Л. Б.) надо читать так же сосредоточенно и неторопливо, как они создавались»¹.

Но имеет ли все сказанное отношение к обучению искусству? Да, самое прямое — к созданию, к восприятию и к обучению искусству. Музыкальная педагогика также не терпит суеты, торопливости, спешки; и ей нужно время и покой, чтобы дать сделанному отстояться и чтобы началось естественное развитие и рост. С этим нередко не считаются. Как часто педагог стремится (а может быть, его вынуждают стремиться?) к тому, чтобы работа его как можно скорее принесла заметные всем плоды, чтобы ее как можно раньше показать, продемонстрировать! Как часто — я повторяю давние негодующие слова Б. Асафьева — «фактически все занятия (музыкой в общеобразовательной школе. — Л. Б.) ограничиваются постоянной подготовкой к выступлениям» и «последние являются самоцелью, а не естественным следствием методической планомерной работы!»² Как часто педагог, бесконечно обстругивая одни и те же пьесы и наводя на них глянец, хочет побыстрее получить за свои затраты полновесную прибыль — хотя бы в виде похвал за показанную педагогическую работу! Педагог в таких случаях уподобляется тому ребенку-несмышленишу, который,

¹ Ср. со словами Р. Роллана, приведенными на с. 35.

² А с а ф ь е в Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. С. 68.

торопя время, тянет руками вверх стебель цветка, чтобы он скорее вырос, и расправляет пальчиками лепестки бутона, чтобы они скорее раскрылись, не понимая, что здесь требуется совсем другое: окапывать и поливать корни и выпалывать сорняки. Вот все это я и называю «спешащей» музыкальной педагогикой, педагогикой, которая торопится добиться броских результатов¹.

Тут я слышу реплики педагогов:

— Мы рады были бы работать по-иному, но нет этой возможности. От нас требуют показов, выступлений, подготовки к соревнованиям, олимпиадам, конкурсам. Никто нам не позволит по-другому работать.

Да, педагоги правы. Педагогический «самопоказ» в огромном большинстве случаев вызван не их тщеславием, а требованиями, которые им предъявляют, мерилom, которым измеряется качество их труда, и, наконец, тем, что ко всему этому они привыкли и стали принимать как должное. Количество, цифра — вот критерий оценок. Педагог подготовил несколько «лауреатов» районного соревнования музыкальных школ. Ученики его сыграли все пьесы из «Альбома для юношества» Шумана (качество исполнения в счет не идет), выучили столько-то пьес советских композиторов... И работа педагога на виду, о нем говорят: **п о к а з а л** отличную педагогическую работу. А другой ничего или очень мало «показал», но творчески воспитал своих питомцев, привил любовь к музыке и музицированию, развил слух, организовал технический аппарат, вел работу спокойно и без нажима, понимая, что нужно ждать и что плоды придут со временем. Вот эту незаметную поверхностному взгляду работу ценить не умеют, ибо кое-кто из тех, кто руководит учебными заведениями, не всегда сам умеет хорошо делать педагогическое дело и размышлять, а судить по цифре легче и проще. Разве не прав был С. Образцов, который некоторое время назад писал: «Общим стилем и общей

¹ В предыдущем разделе статьи я писал, что исключительно музыкально одаренные люди могут и должны шагать в своем развитии в семимильных сапогах и что строгая и неуклонная педагогическая постепенность здесь совершенно неуместна. Нужно ли разъяснять, что этот путь сильных ничего общего со «спешащей педагогикой» не имеет?

бедой (педагогической работы.— Л. Б.) является погоня за всякими цифровыми показателями. В спорте это приводит к чемпионании, а в других областях, и особенно в эстетическом воспитании,— к лауреатомании»¹. И в результате один «лауреатенмейстер» (как иронически стали называть в последнее время учителя, умеющего броско работать) ценится выше десятков скромных педагогов-тружеников, без суеты, спешки и саморекламы отлично воспитывающих и обучающихся! Нормально ли это?

Совсем недавно я получил письмо от двух молодых педагогов периферийного музыкального училища, несколько лет назад окончивших фортепианный факультет Ленинградской консерватории. В годы обучения они увлекались музыкальной педагогикой, инициативно и с увлечением занимались со своими питомцами. Вот что они теперь пишут (цитирую отрывок письма дословно): «...от нас требуют продукции, немедленной продукции, показов и подготовки к очередному соревнованию... К тому же у каждого из нас огромная нагрузка — чуть ли не 50 часов в неделю... У нас нет возможности обучать как надо, как нам хочется, как нас учили. Не бросить ли нам педагогическую работу и напроститься в аккомпаниаторы? Совесть, по крайней мере, будет чиста. Как нам быть?..»

Милые вы мои молодые коллеги! Творческая работа требует мужества и бесстрашия, а ведь истинный педагогический труд — творчество. Знаю, мы все виноваты перед вами — в педагогических учебных заведениях (а значит, и в консерваториях) мужество надо прививать, а мы не сумели это сделать. Нужно мужество, чтобы не торопить время и терпеливо ждать, пока посеянное вами даст всходы. Нужно мужество, чтобы признаться себе и другим в своих неудачах и искать другие педагогические пути. Нужно мужество не принимать к сердцу несправедливые укоры и вместе с тем учиться хорошему и у тех, кто вас осуждает. И, наконец, самое главное: нужно мужество, чтобы смело противопоставить свой голос мнению других, иной раз ваших старших товарищей и руководителей. Конечно,

¹ Образцов С. От проспекта до стадиона // Лит. газ. 1965. 23 дек.

здесь нужен такт, выдержка... Поймите: уверенные суждения многих из тех, кто вас критикует и требует «продукции», «показов» и т. п., сложились в давние годы, когда руководитель школы из художника нередко вырождался в чиновника, больше заботившегося о благопристойных «сводках», отчетах и «показателях», чем о пользе дела; когда боялись художественного, научного и, конечно же, педагогического своеобразия. Все это в прошлом. Кому же, как не вам, молодым педагогам, разрушать эти обветшалые суждения, прокладывать пути новому и прогрессивному в музыкальной педагогике и вернуть этим свежесть тем традициям, которые заложены были еще в 20-х и начале 30-х годов, а затем частично утрачены. Да, для всего этого нужно мужество! Где взять силы? Только в одном: быть уверенным в своей правоте...

«Спешащая педагогика» вызвана к жизни, кроме всего прочего, «конкурсоманией» и конкурсной атмосферой в музыкальных учебных учреждениях всех ступеней — от кружка в общеобразовательной школе до консерватории.

Со второй половины прошлого десятилетия, то есть с того времени, когда конкурсы стали играть все большую роль в музыкальной жизни ряда стран, мне довелось неоднократно выступать в печати и докладах с анализом положительных и отрицательных сторон музыкально-исполнительских состязаний. Это позволяет мне в своих заметках сказать об этом с предельным лаконизмом.

Конечно, такого типа внушительные творческие соревнования, как конкурсы имени Чайковского и еще два-три международных конкурса, становятся праздничными событиями большого, а иной раз и огромного значения. Недооценивать их положительную роль в жизни страны, в которой они проводятся, и в международной музыкальной жизни было бы ошибкой. Однако массовое распространение конкурсов как стимулирующего метода в музыкальной педагогике и слишком широкое участие молодежи в сонме всяких соревнований таит в себе большую опасность: «шумиха-мишуриха» (словечки Дж. Пристли) в связи и вокруг конкурсов и преждевременная «слава» победителей районных, городских, областных и тому подобных музыкаль-

ных турниров самым пагубным образом сказываются на личности обучающихся музыке и молодых артистов; вольно или невольно детям и молодым людям прививается тщеславие, внушается уважение к «спортивным» достижениям в искусстве, к стандартному конкурсному репертуару и некой стандартной «безупречности» исполнения, а не воспитывается любовь к самой музыке в ее бесконечном разнообразии и, если дело идет о профессионале, к благородной просветительской миссии артиста...

Меня обрадовал тот факт, что аналогичную точку зрения высказал деятель театрального искусства, и вместо дальнейшего пересказа своих статей приведу слова С. Образцова: «Поощрять занятия детей искусством с помощью всяких конкурсов на лучший рисунок, лучшее чтение стихов, лучшее исполнение танца, с моей точки зрения, очень опасно. Даже взрослый писатель, пишущий роман о скромности советского человека в расчете на получение государственной премии, напишет фальшивки... Писать натюрморт на межрайонный конкурс изокружков — это значит любить не цвет, не форму, не кусок солнца на скатерти, а грамоту горсовета. Я уже вижу, какой художник вырастет из этого мальчика и какую картину предложит он жюри для выставки в Манеже...»¹

В этой конкурсной атмосфере педагоги бывают нередко вынуждены меньше внимания, чем следовало бы, уделять «неконкурсабельным» (словечко-то какое придумали!) детям и юношам, то есть тем, кто станет в последующие годы, скажем, музыкальным воспитателем, педагогом, концертмейстером, оркестрантом или просто слушателем и от которого будет зависеть музыкальная культура страны. Впрочем, «спешащая» педагогика не любит заглядывать в дали дальние, а занята сиюминутными делами.

И, наконец, еще одно обстоятельство, влекущее за собой педагогическую спешку и торопливость. Педагоги порой непомерно загружены: чрезмерно большим числом учеников и учебных часов, подготовкой к занятиям, разными нужными и вовсе бесполезными методическими «мероприятиями», всякого рода совеща-

¹ Образцов С. Цит. ст.

ниями и заседаниями (часто плохо подготовленными и поэтому чрезмерно продолжительными); если же речь идет о консерваториях, — то еще научной, концертной, композиторской, рецензентской работой. Где же тут, в этом беге и суете, взять время, чтобы оглядеться и поразмыслить над тем, нужно ли идти по протоптанному пути, по которому вели когда-то самого педагога? Не только у художника и ученого, но и у педагога не может быть рабочего дня в том смысле, какой привычно вкладывается в это понятие, дня, который благополучно завершается по пословице — «кончил дело, гуляй смело». Всякая творческая работа (а сюда надо отнести также воспитание и обучение, хотя эта деятельность и не дает осязаемой, материальной продукции) действительно требует досуга. Речь, конечно, идет не о «лени вдохновенной», не о *dolce far niente* и не о праздном отдыхе, а совсем о другом: о творческом досуге — о времени, когда педагог в тишине остается наедине с самим собой, со своими думами и сомнениями; когда никто его не теребит и не мешает окинуть мысленным взором путь, по которому он идет; когда он сам безо всяких понуканий размышляет и ищет новое. Меня упрекнул, вероятно, в наивности, но я все же выскажу то, во что твердо верю: педагог, который научился, получил возможность и привык размышлять над своим трудом, не пойдет без оглядки по проторенной тропе «спешащей» музыкальной педагогики.

О ПЕДАГОГЕ-ДОГМАТИКЕ И О «СОМНЕВАЮЩЕМСЯ» ПЕДАГОГЕ

Если воспитатель никогда не сомневается в разумности своих действий — какой же он воспитатель?

А. Шаров. Януш Корчак и наши дети

Педагога-музыканта подстерегает на жизненном пути ряд «опасностей». Одна из них — самая страшная — обусловлена самой спецификой его деятельности. Передавая из поколения в поколение общеэстетические и музыкальные традиции, которые педагог впитал с молоком матери и вобрал в себя в период собственного формирования, легко проглядеть, что имен-

но в этих традициях потеряло жизненную силу, поблекло, начало отмирать; можно пройти мимо тех перемен в окружающем мире, которые требуют иного содержания, форм и методов музыкально-педагогической работы. Не потому ли Чехов для своего «человека в футляре» избрал именно педагога? Впрочем, это только присказка...

Нет, пожалуй, другой профессии, которая в такой степени отражалась бы на личности человека, как профессия педагога, и притом сказывалась бы у разных людей столь резко по-разному. Быть может, у музыкантов-педагогов это дает себя знать с особой рельефностью.

Одних учителей музыки — тех, что изо дня в день и из года в год разучивают со своими питомцами одни и те же песни или пьесы из своего «педагогического репертуара» и проповедуют одни и те же бесспорные истины, — педагогическая работа, я не побоюсь резкого слова, «оглуляет». Со временем такие учителя, сами того не замечая, становятся самоуверенными догматиками, убежденными в том, что им доподлинно все известно: известно, как сыграть «согласно с авторской волей» Моцарта «по-моцартовски», а Шуберта «по-шубертовски»; известно, как исполнить то или другое артикуляционное или динамическое предписание; известен тот «единственный» путь, который приводит к развитию слуха ученика, или тот «единственный» метод, который позволяет поставить голос или развить технику; известен... Словом, они обо всем досконально осведомлены и нередко ссылаются при этом на авторитеты: так-то говорили Есипова, Blumenfeld, Ауэр, Нейгауз, Штриммер... Если эти педагоги-всезнайки, выдающие свои суждения за нечто объективное, обладают даром педагогического внушения, то и ученикам их начинает казаться, что художественная истина вовсе не синяя птица, которая неуловима и дается в руки только смелым и ищущим, а нечто неизменное, «тутошнее», и нужно ее, эту истину, только взять из рук учителя. По всякому поводу, а иногда и без повода, эти педагоги поучают своих коллег и выносят безапелляционные приговоры, забывая или не зная давнюю истину: решительный приговор чаще свидетельствует не о знаниях, а только о притязаниях на знания.

Что может помочь таким педагогам? Как лечить их? Критикой? Вряд ли: давно уже замечено, что нет никого упрямее педагога-догматика, которого гладят против шерсти. Так как же быть? Я верю в исключительную силу искусства и... передаю поэтому слово Расулу Гамзатову:

Всезнающих людей на свете нет,
Есть только те, что мнят себя всезнающими.
Порой мне страшен их авторитет,
Взгляд осуждающий и глас карающий,
Всего не знал ни Пушкин, ни Сократ,
Все знает в целом мир, большой и многолюдный,
Но судят мир порою те, что мнят
Себя носителями истин абсолютных.

Музыкально-педагогическая работа может сказаться на психологическом облике воспитывающего и обучающего совсем по-иному: может окрылить и поднять его, — но только в том случае, если ему дан дар «сомневаться».

Тут я снова слышу реплику моего невидимого оппонента:

— Что же это за педагог, если он не уверен в своих действиях?

Нет, я вовсе не имею в виду человека слабого и нерешительного. Такому педагогом не быть! Речь идет о другом: о педагоге ищущем, свободная и не подчиняющаяся догмам творческая мысль которого активизируется благодаря «сомнениям»; об учителе, который хоть чуть-чуть не уверен в познанном и не боится поделиться «сомнениями» со своим питомцем (если, конечно, возраст учеников позволяет идти по этому пути); о воспитателе, который именно благодаря всему этому пробуждает творческую фантазию других, а вовсе не заботится о подготовке «первых учеников».

Несколько времени назад была опубликована превосходная статья М. Шагинян «Об учителе»¹, где справедливо говорилось, что учителя — «люди отдачи»: «Это есть свойство людей, профессия которых покоится на... непрерывной отдаче другим того, что у этих других пока отсутствует, но до зарезу необходимо им для жизни... Тот, кто отдает эту пищу, отдает с наслаж-

¹ Известия. 1963. № 244. 13 окт.

дением, поскольку в отдаче находит самого себя и дело своей жизни».

«Людьми отдачи» могут быть и те педагоги, которые заражены бациллой ригоризма, и те учителя, которые ищут, потом порой отказываются от найденного и начинают свои поиски сызнова. И те и другие нередко отдают свою душу, знания воспитанникам. Но первые вследствие этой «отдачи» внутренне опустошаются, становятся духовно беднее и как за соломинку хватаются поэтому за традиции, пусть устаревшие или устаревающие, за «неизменные» правила и догмы. Вторых же — «сомневающих» и способных к плодотворной переоценке ценностей — учительская деятельность обогащает: их знания и умения — музыкальные, педагогические, психологические — непрерывно обновляются, и их дар «отдачи» поэтому не иссякает.

Да, истинными педагогами с детьми и взрослыми, в общеобразовательной и музыкальной школах, в училище и консерватории могут быть только те, в ком хотя бы тлеет творческий огонек. Готовим ли мы именно таких учителей?

О МУЗЫКАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ РЕПЕРТУАРЕ

Самым лучшим писателем для детей, высшим идеалом писателя для них может быть только поэт.

В. Белинский

Вопрос о том, какое место должен занять классический и современный репертуар в работе с учениками, в принципе давно уже решен советской музыкальной педагогикой: все пишут и говорят о соблюдении разумного сочетания произведений композиторов-классиков и прогрессивных авторов XX века. Правда, заметим попутно, на практике это «разумное сочетание» понимается нередко весьма по-разному.

Недавно Д. Кабалаевский в связи с прошедшей в Интерлохене конференцией, организованной Интернациональным обществом по музыкальному воспитанию (ИСМЕ), справедливо писал о двух крайностях, с которыми приходится иметь дело в практике музы-

кально-педагогической работы в ряде стран: «Одна из этих крайностей — боязнь современной музыки, как якобы способной расшатать основы классической музыкальной логики, испортить учащимся не только их музыкальный вкус, но даже руки, голос... Вторая крайность — это стремление некоторых композиторов-авангардистов... доказать, что фольклор и классика будто бы воспитывают юных музыкантов в духе консерватизма и неспособности воспринимать «настоящее» новое искусство». Сторонники таких взглядов при этом с современными композиторами «не считают ни Прокофьева, ни Шостаковича, ни Бартока, ни Кодая, ни Хиндемита, ни Онеггера, ни Барбера, ни Бриттена, ни Орфа...»¹

А теперь, после общей постановки проблемы, зададимся несколькими вопросами: готовим ли мы детей к пониманию музыки названных и не названных Д. Кабалевским прогрессивных современных композиторов? В какой мере репертуар, проходимый с учениками, позволяет это сделать? Идет ли нынешняя музыкально-педагогическая литература в ногу со «взрослой» музыкой?

Убедительно ответить на эти вопросы без обращения к истории музыкально-педагогической литературы (хотя бы только фортепианной), на наш взгляд, невозможно. Конечно, во всей ее полноте такая история еще ждет своего исследователя. Но в самых общих чертах проследить за основными тенденциями, характеризующими ее развитие, можно и должно уже сегодня.

Как известно, в первой половине XVIII века и в более ранние годы в подавляющем большинстве случаев звучала преимущественно современная музыка (о культовой речь здесь не идет). Специальной музыки для детей это время еще не знает. Те пособия и легкие пьесы, которые использовались при обучении детей и взрослых, кровными узами связаны со всем стилем и характером тогдашней музыкальной литературы. Композитор, исполнитель и педагог почти всегда совмещались в одном лице, и это сказывалось на музыкально-педагогической литературе. Куперен, Рамо,

¹ Кабалевский Дм. Композиторы мира — детям мира // Сов. культура. 1966. 1 нояб.

Скарлатти — я называю лишь нескольких крупнейших художников — во многих своих клавирных сочинениях нередко разрешали в неразрывном единстве художественные и педагогические задачи. В гениальной «инструктивной» клавирной музыке И. С. Баха это, пожалуй, наиболее заметно. Можно ли здесь отделить художественные идеи и поиски новых форм (не забудем, что «инвенция» — это изобретение, выдумка) от чисто педагогических задач, от обучения композиторскому и исполнительскому искусствам?

И во второй половине века музыкально-педагогическая литература по своей стилистике идет вровень с современной музыкой. В середине столетия произошел стилевой перелом, и музыкальное мышление, скажем, Ф. Э. Баха отличается от мышления его отца. Сказывается ли это на музыке, предназначенной для обучения? Сказывается немедленно, и Ф. Э. Бах подготавливает будущих слушателей и исполнителей своей музыки не только своим методическим трактатом, но и среди всего прочего теми пьесами, которые к нему приложены и которые написаны в новом стиле. Тогда же, во второй половине столетия, не без прямого или косвенного воздействия идей французских просветителей и Песталоцци, которые привлекли внимание к некоторым чертам детской психологии, зарождается жанр детской инструментальной пьесы. Лучшие образцы таких сочинений (к ним, бесспорно, должны быть отнесены многочисленные клавирные пьески с характерными подзаголовками Тюрка) по своему языку идут, почти не отставая, вровень с передовым музыкальным творчеством века.

Иное положение начинает складываться в первые десятилетия XIX столетия. Правда, по поводу ряда учебных пособий (скажем, «Школы» Клементи) и первых инструктивно-виртуозных этюдов (Клементи, Крамер) нельзя еще сказать, что они плетутся в арьергарде музыкально-исторического движения. Однако в этот период ни один великий композитор почти не обращается уже к написанию фортелианно-педагогической музыки. А так как фортепиано получает все большее распространение и потребность в таком репертуаре усиливается, происходит то, что и не могло не произойти: прорывается поток малосодержательных пьес, «на-

стоянных» на каких-то внешних чертах классицизма и раннего романтизма, и формально скомпонованных эпигонских детских сонатин. Все эти опусы для юношества «не отстают» от произведений для взрослых. Но каких? Второсортных салонно-виртуозных сочинений, которые повсеместно зазвучали в те годы на эстраде. Огромнейшая дистанция отделяет этот инструктивно-педагогический репертуар от музыки передовых художников.

Не этот ли разрыв заставил Бетховена в последние дни его жизни вспомнить о традициях прошлого столетия и замыслить «Фортепианную школу»? ¹ Не по этой ли причине и Шопен приступил к написанию «Фортепианной школы» в конце 40-х годов? Ни тому, ни другому не отпущено было времени для осуществления своих замыслов. Но самый факт характерен и назидателен: великие музыканты видят настоятельную потребность в разрешении музыкально-педагогических задач и обращаются к сочинению инструктивной музыки!

Шуману — вот кому суждено было своим поэтичным «Альбомом для юношества» (1848) (в нем нашли отражение его образный мир, индивидуальные интонации, понимание психологии ребенка и его мысли о музыкально-эстетическом воспитании) ² сблизить дух и выразительные средства педагогической литературы с содержанием и формой современной музыки, с языком романтиков. По тому же пути пошел и Чайковский в своем замечательном «Альбоме» (1878), заложив основы русской детской фортепианной музыки. Жаль, что другое направление русской музыки тех лет — имею в виду Мусоргского — отразило мир ребенка только в сфере вокальной литературы. Как нам не хватало и особенно сегодня не хватает детских инструментальных пьес, опирающихся на речевые интонации, на вокально-речевую декламационность! Как облегчила бы такая музыка путь ребенка к современным

¹ Он сказал: «Я мыслю ее совсем по-иному, чем это теперь принято» (цит. по переводу главы из последней книги Ромена Роллана о Бетховене, опубликованному в «Сов. музыке». 1947. № 3. С. 83).

² Не следует, кстати говоря, забывать о первоначальном намерении Шумана чередовать в «Альбоме» пьесы и педагогические афоризмы.

композиторам разных поколений — от Шостаковича и до Слонимского!

Сборники Шумана и Чайковского и, может быть, ряд несложных пьес Грига — вот, за единичными исключениями, то немногое из детской фортепианно-педагогической литературы XIX века, что продолжает жить и восхищать нас — детей и взрослых — и поныне. (Я имею, конечно, в виду музыку сотворенную, а не скомпонованную, и не называю поэтому многие полезные пьесы, которые погоды, однако, не делают.)

Видный немецкий исследователь в области музыкальной педагогики и соавтор одной из популярных современных школ игры на скрипке Эрих Дофлейн мог с полным правом отметить, что на протяжении XIX века все меньшее и меньшее число крупных композиторов, творчество которых не потеряло своего значения и сегодня, обращалось к сочинению хорошей легкой инструментальной музыки для начинающих¹. Тот же автор, характеризуя историю скрипичной музыкально-педагогической литературы, обратил внимание на такой факт: Людвиг Шпор, выпустивший в 1832 году свою известную «Школу игры на скрипке», был последним видным композитором XIX века, в специально написанном большом учебном пособии которого еще сохранились связи с музыкально-творческим стилем его времени. Последующие скрипичные школы, вплоть до школ А. Мозера — И. Иоахима и Ф. Кюхлера (начало XX века), полностью потеряли контакт с современной музыкой. Сказанное может быть отнесено и к многочисленным фортепианным школам, и к несметному количеству «бесстильных» инструктивных пьес для рояля, публиковавшихся во второй половине прошлого и в начале нынешнего столетия в разных странах.

В конце первого десятилетия нашего века наступил новый этап в истории инструментальной музыки для детей, связанный с творчеством Б. Бартока. Инструментальное детское творчество этого удивительно чут-

¹ См.: Doflein E. Pädagogik in der Musik в энциклопедии «Musik in Geschichte und Gegenwart». Bd 10. Некоторый фактический материал из названной статьи использован мною в данном разделе.

кого музыканта до сих пор не получило в наших широких педагогических кругах должной оценки. На протяжении своей жизни Барток неоднократно обращался к сочинению инструктивной фортепианной музыки, начав с «10 легких фортепианных пьес» (1908) и с 4 тетрадью обработок венгерских и словацких народных песен «Детям для фортепиано» (1908—1909) и закончив работу 6 тетрадями «Микрокосмоса», опубликованными между 1926 и 1937 годами. Э. Дофлейн, посвятивший, кстати говоря, специальную работу роли Бартока в музыкальной педагогике¹, полагает, что «Микрокосмос» — своеобразная энциклопедия, в которой получили отражение современные пианистические, композиторские и педагогические задачи, — не только равен по своему значению вкладу в инструктивную фортепианную музыку Баха и Шумана, но в одном отношении даже превосходит этот вклад: первые две тетради содержат множество пьес для самых первых шагов обучения. Пусть в оценке Дофлейна есть известное преувеличение, пусть «Микрокосмос» ведет не ко всему многообразию современной фортепианной музыки, а в большей мере — к бартоковскому пианизму, все же общая оценка роли Бартока в истории детской фортепианной музыки XX века определена правильно. Не следует к тому же забывать, что своим с о в р е м е н н ы м прочтением музыкального фольклора Барток стимулировал и других авторов использовать народные песни и танцы в произведениях педагогического репертуара.

Несколько позже Бартока к детской музыке обратились еще два крупнейших композитора нашего времени — П. Хиндемит (скажем, в его детских струнных ансамблях ор. 44) и К. Орф, который сочиняет пьесы для коллективного детского музицирования на специальных инструментах.

Все это, однако, еще не снимает проблемы огромной важности (к ней в той или иной форме обращаются в последние годы многие педагоги): речь идет о пропасти, которая еще продолжает отделять интонационный язык инструктивной музыкальной литературы, используемой в педагогической практике, от языка про-

¹ Bartok und Musikpädagogik//Musik der Zeit. 1953. Heft 3.

грессивной современной музыки. Быть может, этому способствует одно обстоятельство, само по себе весьма положительное, — увеличивающийся в наши дни интерес к музыкальному наследию далекого прошлого и все более широкое использование этого наследия в педагогической работе.

Пришло время вернуться к поставленному выше вопросу о том, в какой мере, скажем, стиль фортепианных пьес, написанных советскими авторами с педагогической целью, позволяет подготовить обучающихся к восприятию лучших произведений современной музыки.

Популярные и поныне пьесы советских композиторов самого старшего поколения — скажем, Майкапара и Гедике, — хотя и обладают рядом полезных качеств, но по образному содержанию и стилистике устарели или, скажу осторожнее, устаревают. Пьесы эти, в которых обнаруживаются понимание их авторами фортепианно-технических проблем, знание детской психологии и хороший вкус, не обладают, однако, теми высокими художественными достоинствами, которые позволили бы им, подобно классической инструктивной музыке Баха, детским пьесам Шумана и Чайковского, жить «вечно». Вместе с тем они, эти пьесы, далеки от мира современного советского ребенка и — еще раз подчеркиваю — от современного музыкального творчества.

Я отдаю себе отчет в том, что моя точка зрения не у всех еще найдет сегодня поддержку. Ее не разделят ни те педагоги, которые привыкли за многие годы своей работы к такого рода репертуару, ни те композиторы, которые продолжают — в силу своей косности и недостаточной одаренности — сочинять в «нейтральном» стиле и для «осовременивания» обостряют гармонию вставными секундами.

Устаревают и многие сборники для начинающих. В частности, это относится и к тому сборнику, одним из составителей которого был я. Широкое использование русского крестьянского фольклора, впервые широко представленного в такого рода учебных пособиях, для своего времени было, как мне представляется, явлением положительным. Однако и самый выбор песен и танцев, и — главное — их обработка, которую по

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

Значительную роль в сближении нашей детской инструментальной музыки с современными произведениями для взрослых сыграл превосходный сборник С. Прокофьева «Детская музыка» (1935). Решению той же задачи способствовали и многие пьесы Шостаковича, Кабалевского, Хачатуряна и ряда других наших композиторов разных поколений, перечисление имен которых заняло бы много строк и закончилось бы, вероятно, именами молодых ленинградцев — Слонимского, Цытовича, Гаврилина.

Однако наша инструментальная и, в частности, фортепианная детская музыка еще ждет своего реформатора — реформатора такого значения и масштаба, каким был для своего времени Бела Барток. Кто им станет? Конечно, тот, кто, с одной стороны, в простом и легком сумеет индивидуальными выразительными средствами передать внутренний мир самого ребенка и окружающую его действительность, и, с другой стороны — сможет установить при этом плодотворные связи между детской и современной «взрослой» музыкой. Возможно, им станет композитор, который, подобно Чуковскому в литературе, будет опираться на наблюдения за песенным и стихотворным творчеством самих детей, за их говором...

Возможно, это будет кто-нибудь из представителей композиторской молодежи. А быть может, здесь нужна коллективная работа, подобная той, которая начата Венским научно-исследовательским музыкально-педагогическим институтом¹.

Все сказанное ни в малейшей степени не умаляет, конечно, того хорошего, что уже сделано в области советской — и, в частности, фортепианной — музыки для детей и что должно уже сегодня значительно шире, чем это имело место до сих пор, войти в педагогический репертуар.

Будем откровенны: далеко не все педагоги отдают себе отчет в том, какую огромную роль могут и должны сыграть произведения современной музыки в воспитании музыкального мышления и фортепианной техни-

¹ См.: Б л а у к о п ф К. Наши поиски // Сов. музыка. 1968. № 2.

ки детей и юношей. Поэтому сейчас можно встретить педагогов, порой весьма квалифицированных и опытных, которые неохотно включают в репертуар учащихся произведения, написанные современными авторами. Ход их рассуждений всегда один и тот же: игре на том или другом инструменте ученик школы, а то и училища, должен научиться на произведениях детского и юношеского репертуара, написанных композиторами-классиками и уже апробированных, а затем, на каком-то другом этапе, пусть берется и за современную музыку; за годы обучения, скажем, в фортепианном классе ученик успевает разучить столь малое количество пьес, что лучше пройти с ним, допустим, инвенции Баха, сонаты Гайдна, пьесы Чайковского и Грига, чем музыкальные произведения, написанные в наши дни и еще на практике не проверенные.

В чем ошибочность этих рассуждений? Не в том, конечно, что музыкальная классика должна занимать значительное место в репертуаре учащихся; и, само собой разумеется, не в констатации того печального факта, что за годы обучения дети, как правило, разучивают весьма и весьма немного музыкальных произведений. Тут дело в другом: не будучи в силах преодолеть инертность своего консервативного слуха и понять язык современной музыкальной пьесы и, с другой стороны, не решаясь пойти в своей работе по нехоженой тропе, педагоги эти не замечают или не хотят замечать той ничем другим не компенсируемой пользы, какую приносит ученику разучивание новой современной пьесы. В чем именно? Прежде всего в том, что в лучших своих образцах музыка эта отражает нынешнюю жизнь, передает присущими ей интонационными средствами интересы, чаяния, мысли, переживания, близкие современным детям или подросткам.

Но сверх этого верного и широко известного положения следует привлечь внимание и к тому, что работа над произведением, традиции исполнения которого еще не сформировались, потому-то и особенно полезна, что ни педагог, ни ученик не имеет возможности опереться на «образцы» интерпретации. В классе хорошего и инициативного педагога это обстоятельство может помочь созданию атмосферы творческих поисков и «сомнений», о которых уже была речь: можно,—

рассуждает педагог вместе со своим воспитанником, — сыграть так, а можно и этак; можно взять такой-то темп, а может быть, лучше сыграть чуть медленнее или, наоборот, чуть быстрее; можно сыграть с педалью, но, быть может, лучше оттенит характер музыки суховатая звучность и т. д. и т. п.

Впрочем, я готов согласиться с тем, кто возразит мне и скажет, что такого рода творческие «сомнения», поиски и пробы м о г у т иметь место и при работе над широко известным классическим произведением. М о г у т возникнуть — больше того, д о л ж н ы возникнуть, — но далеко не всегда возникают: привычка, сила инерции, предписания редакторов, традиции (к слову говоря, подчас весьма узкие и опирающиеся не на интерпретацию крупного художника, а на бытующий стиль исполнения в данной школе или данном училище) — все это тормозит проявление творческой инициативы педагога и ученика. В этом смысле разучивание музыки, которая еще не исполнялась или практика и манера истолкования которой еще не сложились, открывает перед играющим и его руководителем широкие возможности, ибо они оказываются вынужденными искать свои пути интерпретации. Хотелось бы подчеркнуть, что сказанное в равной степени относится и к произведению, предназначенному для зрелого исполнителя, и к несложной пьесе, разучиваемой в детской школе.

Итак, повторяю еще раз: на любом этапе обучения музыкальному искусству классика должна быть весьма широко представлена в репертуаре учеников, и не только в классах игры на каком-либо инструменте или сольного пения, но и на хоровых занятиях (к слову заметим, что в последние годы наши детские школьные хоры лишь изредка обращаются к музыкальному наследию). Без практического усвоения разных по стилю образцов музыкальной классики не понять и современной музыки. С другой же стороны, без знания современной музыки не найти и убедительной для современного восприятия трактовки музыкальной классики.

Педагог, обладающий широтой взглядов, отдает себе, конечно, отчет в том, что жизнеспособное музыкальное произведение в каждую эпоху приоткры-

вается какими-то новыми своими сторонами и что объективное содержание его может быть раскрыто только в индивидуальных вариантах или оно вовсе не будет раскрыто. Сознает он и другое: умышленное «осовременивание» или преднамеренное «индивидуальное прочтение» произведения к добру не приводит. Но не менее пагубна и забота о неприкосновенности интерпретационных традиций, запечатленных в редакциях нотного текста, в звукозаписях или в изустных рассказах.

Истинный педагог, понимая, какое значение имеет в музыкальном искусстве артистическая свобода интерпретации, вместе с тем направляет внимание ученика на тщательнейшее изучение текста музыкального произведения и, независимо от того, идет ли речь о ребенке или взрослом, любителе или профессионале, воспитывает чувство ответственности перед музыкальным произведением и его автором. Предпосылкой для такого воспитания является подлинный текст (Urtext) произведения. Он должен быть в руках ученика.

Должен быть, но часто ли бывает? Иными словами, имеют ли возможность широкие круги педагогов опереться на такой текст? Поставив так вопрос, я затрагиваю широкую тему — о редакциях музыкальных произведений, тему, которая почти вовсе не подвергалась в последнее время обсуждению в нашей печати, хотя издательства выпускают редакции, заслуживающие не только одобрения, но и осуждения.

Как известно, начиная лишь с первой половины прошлого века исполнители стали широко включать в свой репертуар сочинения, написанные композиторами прошлых поколений. Одновременно с этим начался другой процесс: все больше ограничивались права исполнителя. Об этом, в частности, свидетельствует известное высказывание Бетховена, в котором он противопоставляет время, когда исполнителям разрешалось или даже рекомендовалось вносить импровизационные варианты в интерпретируемую музыку, нынешнему веку или, точнее, своим принципам, согласно которым все написанное в тексте должно быть сыграно в точности. Сужение «прав» исполнителей сказалось и на нотной записи: весьма скупые исполнительские указа-

ния в произведениях композиторов XVIII столетия сменяются все более подробными и точными предписаниями. В этом нетрудно убедиться, сопоставив, скажем, нотные записи Моцарта и Бетховена. У первого — скупые и лаконичные динамические, артикуляционные и темповые указания; у второго — стремление к детализации и уточнению (вплоть до метрономных предписаний). Существенные изменения претерпела и нотная запись самого Бетховена на протяжении его жизни: в первых *opus'ax* его исполнительские пометки все же еще немногочисленны, в последних — выписаны с большой тщательностью и подробностью. Если композиторы XVII века нередко предоставляли исполнителям право свободно «разукрашивать» свои произведения, то Шопен с большой тщательностью выписывает свои мелизмы и фиоритуры. Это стремление композиторов во избежание исполнительского своеволия максимально уточнять нотные записи характерно и для последующих десятилетий.

По-видимому, именно более подробные и точные записи композиторами своих пожеланий в нотном тексте вызвали к жизни новый «жанр» — редакции произведений тех композиторов, которые, как считалось, недостаточно подробно зафиксировали свои исполнительские указания или которые вовсе их не записали. После смерти композитора музыканты последующих поколений принимались за «уточнение» и за «расшифровку» его нотных текстов. Во второй четверти прошлого века началось такого рода редактирование сочинений Баха, Генделя, Моцарта, затем Бетховена, потом Шопена, Шумана и т. д. и т. п. Но если композиторы уточняли с в о и пожелания и с в о и указания, то многие редакторы, не переставая твердить о своей «объективности» и «верности автору», порой так ретушировали, подправляли и подновляли картину нотной записи (вспомним для примера Г. Римана и его последователей), что даже искушенному музыканту трудно становилось познать оригинал. В первом десятилетии нынешнего века нотные издания, в которых делались попытки растолковать, как именно надо исполнять Гайдна, Моцарта, Бетховена, Шопена, Шумана и многих других авторов, почти выдворили из педагогического обихода оригинальные композиторские тексты. Возникло поло-

жение, которое один из зарубежных музыковедов остроумно назвал «заболачиванием источников».

Впрочем, в эту эскизно набросанную картину должны быть внесены некоторые уточнения. На протяжении XIX и XX веков появлялись два типа редакций: во-первых, текстологические, в которых делались более или менее удачные попытки восстановить подлинный авторский текст (чаще всего такие редакции публиковались в полном собрании сочинений композитора), и, во-вторых, «разъясняющие». Последние, в свою очередь, можно условно разделить на две группы. К первой относятся нотные издания, в которых крупные артисты записывали свою исполнительскую трактовку произведения и давали советы играющим; ко второй — «специфические» инструктивно-педагогические редакции, которым несть числа. «Разъясняющие» редакции лишний раз подтверждают проверенное жизнью суждение: то, что музыканты одной эпохи считают «истинным» раскрытием композиторской мысли, люди другого времени подчас рассматривают как искажение авторских намерений...

Реакция на «заболачивание источников» началась за рубежом еще в конце первой четверти нашего столетия. С каждым годом публиковалось все больше Urtext'ов, в которых делались попытки (не всегда удачные, некоторые из них были продиктованы меркантильными соображениями: Urtext'ы входили в моду!) познакомить педагогов и учащихся с подлинной авторской записью музыкальных произведений безо всяких редакторских добавлений или изменений. Приблизительно тогда же (или несколько раньше) стали публиковать смешанного типа редакции: с помощью разных шрифтов стремились отделить авторские указания от редакторских. Несколько позже начали выходить из печати факсимиле композиторских рукописей...

А теперь о нашей издательской практике. Здесь не место давать подробный анализ выпущенных нотных изданий в той или иной редакции. Но одно замечание общего характера высказать необходимо.

У нас издается и переиздается немалое количество «разъясняющих» редакций разного характера и разного качества. Но за единичными исключениями вовсе не публикуются Urtext'ы в их чистом, не тронутом ру-

кой редактора виде. В лучшем случае в свет выходят издания, в которых редакторские добавления, внесенные в самый текст, тем или иным способом (шрифт, скобки) отделены от авторских. Что же касается инструктивно-педагогических изданий, то общий вывод, к которому приходишь после их просмотра, таков: не доверяют редакторы ни педагогу, ни ученику; опасаются, как бы они не проявили своеволия и не отклонились от прописей...

Я придерживаюсь иной точки зрения, хотя и знаю, что не у всех она найдет поддержку: с детского возраста ученик должен быть приучен работать над музыкальным произведением по подлинным авторским текстам, которые, если иметь в виду музыку XVIII и начала XIX веков, содержат сравнительно немного исполнительских пометок или — как у Баха — почти вовсе их не содержат. Единственное добавление, которое может (но не всегда должно) быть внесено в «чистый» авторский текст, — это аппликатура, более подробная для малоподвинутых учеников и более скупая для опытных.

ПЕРЕФРАЗИРУЯ слова Н. Акимова, сказавшего как-то, что «при самом непредвзятом прочтении сама трагедия «Гамлет» Шекспира нам гораздо ближе, чем любая сценическая интерпретация этого произведения, относящаяся к XIX веку», — я, вероятно, не ошибусь, если замечу, что сочинение Моцарта или Шумана, прочитанное по подлинному тексту, окажется нам гораздо ближе, чем редакционная его трактовка даже 20-летней давности. Но, кроме всего прочего, разучивание музыки по изданиям без редакторских подсказок может позволить умному и знающему педагогу воспитать у ученика качества, в равной степени необходимые и любителю и профессионалу: способность без мелочной опеки самостоятельно искать варианты интерпретации, опираясь только на пометки автора; желание и умение додумывать, а не только «правильно» выполнять знаки интерпретации, расставленные редактором.

Тут, конечно, мой монолог прерывают возмущенные возгласы редакторов:

— Вы витаєте в небесах! Вы рассуждаете об уважении к авторскому тексту и о воспитании самостоятельности ученика, а между тем нередко сами педагоги

недостаточно музыкально образованны, чтобы без помощи редактора грамотно прочесть пьесу. Если не указать им и ученикам направление работы, это может во многих случаях привести к дилетантизму. Разве редактору, музыканту более опытному, нельзя разъяснить авторскую мысль?

— Почему же «нельзя»? В иных случаях это даже должно сделать! Но зачем же записывать эти советы в самом нотном тексте? Почему не воспользоваться интересным опытом некоторых зарубежных редакторов: к Urtext'у того или другого произведения или сборника пьес прилагается вкладыш, в котором редактор, прибегая и к нотным примерам, показывает возможную или возможные интерпретационные версии, нередко опираясь на мелодический, полифонический или гармонический анализ. Тот, кто знаком с такими, скажем, изданиями, как «Инвенции и симфонии» Баха под редакцией Людвиг Ландсгофа или серия баховских клавирных произведений под редакцией Лайоша Хернади, согласится, вероятно, со мной¹.

А теперь прервем общие рассуждения и посмотрим, по каким текстам наши учащиеся играют, скажем, такие широко бытующие в педагогической практике фортепианные произведения, как «Альбом для юношества» Шумана или концерты Моцарта.

«Альбом» Шумана — как, впрочем, и другие его сочинения — вот уже много десятилетий переиздается в редакции А. Гольденвейзера. Удовлетворяет ли сегодня эта редакция, особенно после публикации факсимиле шумановской рукописи? На этот вопрос приходится ответить отрицательно²: редакции устаревают, и нет ничего удивительного в том, что, независимо даже от общих рассуждений о типах редакций, поправки

¹ Хотелось бы попутно заметить, что наряду с Urtext'ами следовало бы издавать и редакции, которые сделаны крупными артистами и в которых отражен их исполнительский опыт. Для зрелых музыкантов такие редакции оказываются весьма поучительными.

² Я хотел бы подчеркнуть, что А. Гольденвейзер был широко эрудированным и принципиальным редактором. Нужно было обладать мужеством, чтобы в глубокой старости признать ошибочными свои прежние принципы редактирования сонат Бетховена и подготовить новую редакцию этих сонат. Убежден, что А. Гольденвейзер пересмотрел бы и свои редакции сочинений Шумана. Но сделать это ему уже не суждено было.

шумановского текста, которые в начале XX века казались чуть ли не сами собой разумеющимися, сегодня должны быть отвергнуты. Эти поправки коснулись главным образом шумановских лиг и артикуляционных обозначений. К сожалению, сотни тысяч детей именно по этому изданию знакомятся с детскими фортепианными пьесами Шумана.

Совершенно не соответствуют современным требованиям и наши издания сочинений Моцарта (особенно фортепианных концертов). Сейчас, после выхода из печати значительного количества томов Нового полного собрания сочинений Моцарта, после публикации фортепианных сочинений издательской фирмой Хенле, квартетов под редакцией А. Эйнштейна, после обнаружения ряда других подлинных текстов, перечислить которые здесь невозможно, — назрела настоятельная необходимость предпринять новое критически проверенное советское издание наиболее часто используемых в педагогической и исполнительской практике произведений Моцарта (в первую очередь его концертов, сонат, вариаций, трио, квартетов). Кстати говоря, не пора ли «разоблачить» некоторые зарубежные издательские фирмы и довести до сведения педагогов, что так называемые «сонатины Моцарта» вовсе не написаны великим австрийским композитором, а являются чьей-то переделкой, не всегда удачной, отдельных пьес из моцартовских трио для духовых инструментов, скомпонованных в сонатинные циклы? И не пора ли, заново проверив эти транскрипции, опубликовать их в виде отдельных пьес?

Впрочем, все это лишь частные примеры. Но и они показывают, что наша музыкальная педагогика крайне заинтересована в том, чтобы принципы редактирования классики и состояние редакторского дела были широко обсуждены музыкальной общественностью.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ: ДИАЛОГ О МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

После одного из моих докладов, в котором были затронуты музыкально-педагогические проблемы, ко

мне подошла группа слушателей. Между мной и одним из этих слушателей произошел диалог. Им и закончу свои «педагогические размышления».

— Что же, в конечном итоге, поддерживает престиж музыкального учебного заведения и определяет его лицо: вышедшие из его стен именитые композиторы, исполнители, исследователи или подготовленные педагоги, оркестранты, хоровики, концертмейстеры?..

— Ответ в общей форме давно известен: и то и другое в одинаковой степени важно. Судьбы искусства зависят от появления новых ярких и даровитых композиторов и исполнителей, но в то же время оно не может существовать и захиреет без широкой музыкально-просветительской и музыкально-педагогической работы, требующей прежде всего хорошо подготовленных, образованных и самоотверженных педагогов. К сожалению, достоинства учебного заведения определяются ныне лишь по одному показателю — по «героям». Не скрою, что сегодня я стал бы измерять заслуги училища или консерватории, опираясь в первую очередь не на число лауреатов, профессоров, докторов, народных артистов, вышедших из его стен, а на качество подготовленных им педагогов, которым суждено воспитывать и обучать сотни и тысячи детей и молодых людей.

— Но почему же именно сегодня вы делаете акцент на эту сторону деятельности учебных заведений?

— Равновесия ради! В нынешнее время в наших музыкально-профессиональных учебных заведениях внимание фиксируется главным образом на славе, на конкурсах, на концертных триумфах и эстрадном успехе. Создается атмосфера, в которой не может расцвести музыкально-педагогическое образование. Я говорю о нравственной атмосфере: ведь истинным педагогом может стать лишь тот, кто думает не только о себе; кто способен понять другого и волноваться его волнениями и заботами; кто рекомендацию на педагогическую работу воспринимает как высокое доверие, а не как кару, выпавшую на долю неудачника. Конечно, если сосредоточить свое внимание только на пьедестале почета, если израсходовать всю свою энергию на бесконечные конкурсные испытания, если потратить всю молодость на

достижение недостижимого,— не броская и не сразу дающая результаты (но высокопочетная!) деятельность педагога покажется жестоким ударом судьбы. Ни курсы методики, ни педагогическая практика, ни словесные заклинания в этой обстановке нужных результатов дать не могут. Пройдут годы, оглянется человек и в ужасе увидит: молодость, а то и жизнь ушла не на то, на что должна была уйти. Нет, что ни говорите, общая атмосфера в учебном заведении — вот от чего зависят успех музыкально-педагогического образования и формирование педагогов по призванию.

— Но разве не всегда в музыкальных учебных заведениях царила атмосфера, которую вы осуждаете?

— Не всегда. Обратитесь, скажем, к 20-м годам. В этот период получили музыкальное образование многие выдающиеся деятели советского искусства — композиторы, исполнители, исследователи. И в то же время важнейшей своей задачей учебные заведения считали тогда подготовку просветителей и педагогов. Этому вопросу посвящались специальные конференции музыкальных деятелей, статьи в общей и специальной прессе; в центре внимания музыкальной общественности были «школы музыкального просвещения». Вот об этой нравственной атмосфере и об утраченных традициях стоило бы вспомнить в канун 50-летия Октябрьской революции.

— Значит, все дело только в этой атмосфере?

— Нет, его вопрос, конечно, не исчерпывается. Речь должна идти и о другом: о методах и организации педагогического образования (и, в частности, о психологическом обучении будущих педагогов), о развитии музыкально-педагогической науки, о музыкально-педагогических поисках и экспериментах... Но ведь все это, как вы сами понимаете, должно быть темой специальной статьи или доклада...

Впервые опубликовано в журнале «Советская музыка», 1967, № 6, 9 и 12.

¹ См. об этом в моем докладе «О подготовке пианистов-педагогов...» на с. 310—331 этого сборника.

ФОРТЕПИАНО И НАЧАЛЬНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

КАК ОТРАЖАЮТСЯ НАЧАЛЬНЫЕ ФОРТЕПИАННЫЕ УРОКИ В СОЗНАНИИ РЕБЕНКА?

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

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

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

Зададимся вопросом, что происходит в сознании ребенка, когда его учат, не мудрствуя лукаво, по старинке, — сначала заставляют вытвердить названия клавиш, нотные обозначения и овладеть простейшими игровыми навыками, а затем — разыгрывать, механически отсчитывая доли, мало что говорящие его уму и сердцу пьески? Ответить на этот вопрос не так легко не только потому, что описать душевное состояние ребенка — задача сложная, но еще и по той

причине, что нет одинаковых детей, и у каждого из них процесс восприятия инструмента и нот, овладения навыками и т. п. складывается несколько по-иному: музыкально одаренный ребенок может с легкостью, походя, преодолеть баррикады, нагроможденные педагогом и отделяющие его, ребенка, от музыки; менее способный ученик либо окажет сопротивление, замкнется и станет отлынивать от работы, либо будет равнодушно и формально выполнять полученные задания; ребенок активный, пусть и не обладающий выдающимися музыкальными способностями, но наделенный яркой фантазией, переосмыслит все и вся по-своему, но от музыки отстранится (или в иных случаях спустя некоторое время, быть может, к ней и придет, но — окольными путями, вовсе не связанными с полученными в детстве фортепианными уроками).

Не знаю лучшего материала для того, чтобы ответить — ответить «изнутри» — на вопрос, как откладываются начальные фортепианные уроки в сознании ребенка, чем тот, который содержится в автобиографическом очерке Марины Цветаевой «Мать и музыка»¹. Как тонко и вместе с тем зримо удалось поэтессе нарисовать психолого-поэтический этюд, который можно было бы озаглавить «Начальные фортепианные занятия — глазами ребенка», — этюд, опирающийся на ретроспективный самоанализ! Впрочем, многое в этом этюде выходит за рамки одного лишь субъективного самоанализа: пусть и не с такой силой и интенсивностью, но немало разных детей именно так, как описывает Цветаева, воспринимают начальное обучение фортепианному ремеслу.

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

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

«...«До, Муся, до, а это — ре, до — ре...» Это до —

¹ См.: Цветаева Марина. Соч. В 2 т. М., 1980. Т. 2. — Далее в тексте приводятся в скобках страницы по данному изданию. — Прим. ред.

ре вскоре обернулось у меня огромной, в половину всей меня, книгой... пока что только ее, «книги», крыш-кой, но с такой силы и жути прорезающимся из этой лиловизны золотом, что у меня до сих пор в каком-то определенном уединенном уединном месте сердца — жар и жуть, точно это мрачное золото, растопившись, осело на самое сердечное дно и оттуда, при малейшем прикосновении, встает и меня всю заливает по край глаз, выжигая — слезы. Это до — ре (Доре¹), а ре — ми — Реми, мальчик Реми из «Sans Famille»², счастливый мальчик... (...) Взятые же отдельно: до — явно белое, пустое, до всего, ре — голубое, ми — желтое (может быть — midi?³), фа...» (с. 94—95).

Почему, собственно говоря, слоги до, ре, ми, фа... не связались в представлении ребенка со звуками определенной высоты, а ассоциировались то с именем художника Доре (с огромного размера книгой в красном переплете с золотым тиснением, с его, Доре, рисунками), то с именем мальчика Реми из популярной французской детской повести, то со смысловым значением в русском языке предлога до (до чего-либо), то с желтым цветом, присущим полдню (midi), то?..

Почему это произошло? Только ли потому, что девочке с малых лет присуще было огромной силы ассоциативное поэтическое воображение? Потому ли только, что ребенок ищет вспомогательные мнемонические приемы, облегчающие запоминание? Полагаю, что не только по этим причинам.

Для ребенка, наделенного абсолютным слухом (даром прирожденным), каждый звук определенной высоты обладает своим характером, своей особенностью, своим лицом. Такой ребенок радуется тому, что давно различимые им по высоте звуки получают — наконец-то! — название. Для него каждый из слогов — до, ре, ми, фа и т. д. — содержателен, воспринимается как знак, обозначающий понятное ему явление. У других же детей, то есть у тех, кто аб-

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

² «Без семьи» — повесть Гектора Мало.

³ Полдень (франц.).

солютным слухом не обладает, слоговые названия в лучшем случае связываются с расположением клавиш, мало что говорящим их воображению. И вот тут вступает в ход ассоциативная фантазия, особенно у таких детей, которым — в силу особенностей их натуры — претит заниматься лишенным смысла, как им интуитивно представляется, делом.

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

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

«...Но с нотами, сначала, совсем не пошло. Клавишу нажмешь, а ноту? Клавиша есть, здесь, вот она, черная или белая, а ноты нет, нота на линейке (на какой?). Кроме того, клавишу — слышно, а ноты — нет. (...) И зачем нота, когда есть клавиша? И не понимала я ничего, пока однажды, на заголовке... не увидела сидящих на нотной строке вместо нот — воробышков! Тогда я поняла, что ноты живут на ветках, каждая на своей, и оттуда на клавиши прыгают, каждая на свою. Тогда она — звучит. Некоторые же, запоздавшие... живут над ветками, на каких-то воздушных ветках, но все-таки тоже прыгают (и не всегда впадут, тогда — фальшь). Когда же я перестаю играть, ноты на ветки возвращаются и так, как птицы, спят и тоже, как птицы, никогда не падают» (с. 98).

Великолепное проникновение в психологию дошкольника! Не в силах ничего понять и соотнести ноту с клавишей, он интуитивно обращается к тому методу, который помогал и еще долго будет ему помогать осмысливать жизненные явления, — к игре,

я придумкам. Они-то и дают ребенку возможность связать ноты с клавишей. Но и только!

«Ноты мне — мешали: мешали глядеть, верней не глядеть на клавиши, сбивали с напева, сбивали с знания, сбивали с тайны, как с ног сбивают, так — сбивали с рук, мешали рукам знать самим... и я никогда так надежно не играла, как наизусть» (с. 98).

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

«Но все-таки для нот было слишком рано. ...Бесспорно и злоторно — рано. Нотно-клавишный процесс настолько сложнее буквенно-голосового (то есть чтения с буквенного текста. — Л. Б.), насколько сложнее сам клавиш — собственного голоса. Образно говоря: можно не попасть с ноты на клавишу, нельзя не попасть с буквы — на голос. И, совсем просто говоря: если между мной и клавиатурой вставали — ноты, то между нотой и мной — вставала клавиатура, постоянно теряемая — из-за нотного листа. Не говоря уже о просто очевидном смысле читаемого слова и вполне-гадательном смысле играемого такта. Читая, перевожу на смысл, играя, перевожу на звук, который, в свою очередь, должен быть на что-то переведен, иначе — звук пуст. Но когда же мне, пятилетней, чувствовать и это чувство выражать, когда я уже опять ищу: сначала глазами, на линейке, знака, потом, в уме, соответствующей этому знаку — ноты гаммы, потом — пальцем — соответствующей этой ноте клавиши? Выходила игра с тремя неизвестными, а для пятилетнего достаточно — одного, за которым еще, всегда, другое, которое есть только ввод в большее неизвестное, которое за всяким смыслом и звуком, в огромное неизвестное — души. Или уж — надо быть Моцартом!» (с. 99—100).

В этот педагогически четкий и убежденный общий вывод об обучении игре по нотам («бесспорно и злоторно — рано») хотел бы внести уточнение. Цветаева пишет: «...играя, перевожу на звук, который, в свою очередь, должен быть на что-то переведен, иначе —

звук пуст» (с. 100). Да, «звук пуст» (особенно на таком инструменте, как фортепиано), если разбирают отдельные звуки; но звуки осмысленны, выразительны, если ребенок приучен читать ритмоинтонации!

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

«Пот льет, пальцы красные — играю всем телом, всей своей немалой силой, всем весом, всем нажимом и, главное, всем своим отвращением к игре (разрядка моя.— Л. Б.). Смотрю на кисть, которую в детстве матери нужно было держать на одной линии (напряжения!) с локтем и первым пальцевым суставом и так неподвижно, чтобы не расплескать поставленной на нее (оцените коварство!) севрской чашки с кипящим кофе или не скатить серебряного рубля...» (с. 105).

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

«Щёлк метронома. <...> Но как только я под его методический щелк подпала, я его стала ненавидеть и бояться до сердцебиения, до обмирания, до похолодания... <...> Кто-то стоит над твоей душой, и тебя торопит, и тебя удерживает, не дает тебе нидохнуть, ни глотнуть... Неживой — живого, тот, которого нет, — того, который есть. А вдруг завод — никогда не выйдет, а вдруг я с табурета — никогда не встану, никогда не выйду из-под тик — так, тик — так... <...> Метроном был — гроб, и жила в нем — смерть. За ужасом звука я даже забывала ужас вида: стальная палка, вылезающая, как палец, и с маниакальной тупостью качающаяся за живой спиной» (с. 106—107).

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

«Я только не любила — свою. Для ребенка будущего нет, есть только сейчас (которое для него — всегда). А сейчас были гаммы, и ганоны, и ничтожные, оскорблявшие меня своей малюточностью «пъески». <...> Все лучшее, что можно было слышать, я отродясь слышала... Каково же мне было, после невыносимого волшебства тех ежевечерних ручьев...

слышать свое честное, унылое, из кожи вон лезущее, под собственный счет и щелк метронома «играение»? И как я могла не чувствовать к нему отвращения?» (105—106).

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

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

«Но рояль не один. (...) Во-первых, — тот, за которым сидишь (томишься и так редко гордишься!). Во-вторых, — тот, за которым сидят — мать сидит — значит: гордишься и наслаждаешься. (...)

Третий и, может быть, самый долгий, — тот, под которым сидишь: рояль изнизу, весь подводный, подрояльный мир. (...) Нога черная, а педаль золотая, и почему это для матери она правая, а для меня левая? (...) И, наконец, последний рояль — тот, в который заглядываешь: рояль нутра, нутро рояля, струнное его нутро, как всякое нутро — тайное, рояль Пандориного¹: «А что там внутри?» — тот, о котором [сказал] Фет, во внятной только поэту и музыканту, потрясающей своей зрительностью строке:

Рояль был весь раскрыт, и струны в нем дрожали...» (с. 113, 114, 116).

ПОЛЮБИТЬ МУЗЫКУ И МУЗИЦИРОВАНИЕ

Вот за этот многоликий — как представлялось Цветаевой-девочке — инструмент в осенние месяцы, когда начинается учебный год, усаживают в различных городах и селах, странах и континентах огромное количество детей-дошкольников и младших школьни-

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

ков, — усаживают и начинают по-разному обучать музыке и фортепианной игре или... одной лишь фортепианной игре. Как сложатся «музыкальные судьбы» этого несметного числа детишек? Здесь скажутся, конечно, многие факторы — социальные, семейные, личные, музыкально-педагогические... Но общую картину будущего предвидеть не так уж трудно: в конце концов, в разных вариантах и с теми или иными поправками она повторяется из поколения в поколение.

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

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

Некоторые дети — будут ли они заниматься не-

долго и бросят обучение или пройдут длинный путь музыкальной муштры — в результате уроков фортепианной игры разлюбят, а то и возненавидят музыку, которая их поначалу к себе привлекла. Вина здесь часто — слишком часто! — лежит на педагоге¹.

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

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

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

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

¹ См. с. 159 этой книги.

О каких это общих принципах идет речь? — недоумевают читатели. А вот о каких: всех, всех без исключения надо так обучать, чтобы они могли и хотели стать музицирующими любителями, ибо и будущий профессионал, чтобы быть подлинным профессионалом, должен любить музыку и музицирование. Мне как-то даже неловко, что я вынужден повторять этот трюизм. А возвращаться к нему приходится потому, что уже на самых первых ступенях обучения педагоги об этом важнейшем положении забывают и, работая с детьми, проявившими какие-то музыкальные способности, сразу же обращаются к «специализации».

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

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

¹ См. с. 173—182 этой книги.

задумываясь о конце обучения, о той конечной точке, к которой следует подвести ученика?

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

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

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

— А общее музыкальное воспитание и просвещение?

— Это дело специального педагога, пусть этим занимается теоретик.

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

«ДОГНАТЬ И ПЕРЕГНАТЬ БАХА»?

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

¹ Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1958. С. 105.

нического начал в исполнительской педагогике,— сам автор.

С одной стороны, для того, чтобы в этом убедиться, а с другой — для того, чтобы проследить за некоторыми из факторов, послуживших причиной широчайшего проникновения фортепиано в быт и в музыкальное обучение, обратимся к истории. Нам нет нужды прибегать здесь к собственным изысканиям и прокладывать новые тропы. Они проложены многими авторами, а в труде музыкально-педагогического и публицистического характера эти исследования в лаконичной форме подытожил Г. Кречмар¹. Остается только, изредка его цитируя, пойти по тому же пути.

Вспомним, раз речь идет о педагогике И. С. Баха и его современников, те клавишные инструменты, которые предшествовали фортепиано,— клавесин (чембало) и клавикорд. Примерно до середины XVIII века (или чуть позже) эти инструменты были главным образом инструментами музыкантов (или тех «просвещенных любителей», которые по уровню своих музыкальных знаний, умений и развития были не ниже музыкантов-профессионалов). В быту же господствовало иное («не клавирное») музицирование — игра на лютне, на некоторых духовых инструментах, на смычковых, пение.

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

¹ Kretzschmar H. Musikalische Zeitfragen. Leipzig. 1903.

количеством голосов по всем строгим законам гармонии, даже если в цифровом басу имеются ошибки, если приходится восполнять пробелы партитуры...»¹

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

К тому же клавиристу полагалось не только обладать способностью *ex tempore*³ гармонизировать и вносить изменения в фактуру, но и владеть искусством орнаментирования, уметь присочинить, особенно в концертах и вариациях, импровизированные фиоритуры, вступления-связки, каденции. И конечно же, справедливо заключение Г. Кречмара о том, что клавирная педагогика и клавирные школы в несравненно меньшей степени имели в виду формирование «техника», чем воспитание хорошего музыканта. Это заметно и в клавирной инструктивной музыке, и прежде всего, конечно, у Баха: есть ли, скажем, возможность в инвенциях (то есть «изобретениях», «выдумках») отделить художественные идеи и поиски

¹ B a c h C. P h. Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen. Berlin, 1753. Vorrede (цит. по переводу в кн.: Музыкальная эстетика Западной Европы XVII—XVIII веков. М., 1971. С. 281, 282).

² K r e t z s c h m a r H. Musikalische Zeitfragen. S. 43. Формулировка Г. Кречмара может быть превратно понята: он говорит о п о д а в л я ю щ е м числе двухголосных пьес, но, конечно, не обо всех, и вряд ли этот крупный музыковед полагал, скажем, что баховские инвенции нуждаются в дополнительной гармонизации (впрочем, некоторые музыканты-«гармониефилы» так, видимо, и считали, о чем свидетельствует тот факт, что Б. Бёкельман приписал гармонический аккомпанемент для исполнения на втором рояле к ряду фуг Баха!).

³ Без приготовления, немедленно (лат).

новых композиционных форм от чисто педагогических задач — от обучения в неразрывной связи композиторскому и исполнительскому искусствам? Клавирист, кем бы он ни был — профессионалом или «просвещенным любителем», обязан был пройти подлинную музыкальную выучку, овладеть если и не композиторским искусством, то сочинительским ремеслом, ибо он, чембалист, значительную часть пьес, напечатанных и рукописных, получал в виде эскиза¹. И дело тут вовсе не в самом факте — «учили сочинять и импровизировать», — а, пожалуй, еще и в другом, особенно важном: учили музыкальному мышлению, о п е р и р о в а н и ю музыкальным материалом, а не только — в лучшем случае — и н т о н и р о в а н и ю этого материала. «Исполнительское» и «композиторское» начала в музыкальной педагогике были, таким образом, слиты друг с другом в нерасторжимой целостности. И этот смысл, а не только мысль об единстве художественного и технического, я хочу вложить в формулу Нейгауза о баховской педагогике. Не слишком ли далеко зашел процесс узкой специализации? Не пора ли на новом витке спирали поискать пути обучения, которые кое в чем сблизили бы исполнительскую и композиторскую педагогику?

Вернемся к истории. Именно с тем периодом в последней трети XVIII века, когда, если иметь в виду широкие круги музыкантов, началось разделение форм их деятельности и исполнительство начало обособляться от сочинительства, совпало время, когда фортепиано — завоевавший гегемонию новый клавишный инструмент — стало внедряться в повседневный быт, входить в широкий обиход и занимать все большее место в музыкальной педагогике. Обусловлено это было рядом причин; на некоторые из них обратил внимание все тот же Герман Кречмар.

Во-первых, примерно с последней трети XVIII века в силу ряда факторов, на которых мы здесь остано-

¹ Принято считать, что внешняя картина фортепианной записи и ее реальное звучание перестали совпадать с того времени, когда в обиход вошла педализация (записана, скажем, шестнадцатая, а реально должна звучать целая). Это не совсем точно: и в клавирной музыке прошедших времен этого совпадения часто не было и не могло быть — исполнитель завершал э с к и з н у ю запись.

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

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

¹ Kretzschmar H. Musikalische Zeifragen. S. 44 (разрядка моя. — Л. Б.).

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

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

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

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

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

ПОЛЮБИТЬ ФОРТЕПИАНО!
ПОЛЮБИТЬ ФОРТЕПИАННЫЙ ЗВУК!

Фортепиано! В честь фортепиано — инструмента гармонии, полнозвучия и многоголосия, широкого зву-

кового диапазона, оркестральных красок, пения и речи, черно-белой графики, живописных колоритов и воздушной перспективы — слагали своей музыкой «дифирамбы» композиторы-исполины разного времени — от Моцарта и Бетховена до Прокофьева и Шостаковича! Кто только из великих не писал для фортепиано, некоторые же — только для фортепиано! А словесные панегирики во славу рояля? Их производили многие пианисты. Вспомним лишь о двух — крупнейших. Антон Рубинштейн в конце жизни записал в своем дневнике: «Фортепиано для меня самый любимый инструмент, так как оно представляет собой в музыкальном отношении нечто цельное, всякий же другой инструмент, не исключая человеческого голоса, в музыкальном отношении все же только половина»¹. А в молодые годы Рубинштейн писал матери, что именно пианисту «открываются миры и сферы, о которых остальное человечество и не мечтает»². Спустя ряд лет Ф. Бузони в короткой статье «Будем ценить фортепиано» сказал: «Его недостатки явны, сильны и неоспоримы. Нетянувшийся звук и беспощадное, жесткое членение на не поддающиеся изменению полутона. Но его преимущества и прерогативы суть маленькие чудеса. Один единственный человек может властвовать здесь над неким целым... Труба может греметь, но не шелестеть, флейта — наоборот. Фортепиано может и то и другое. Оно располагает самыми высокими и самыми низкими из употребительных звуков... И у фортепиано есть еще нечто, только ему одному присущее, неподражаемое средство, отображение небес, луч лунного света — педаль...»³

Теневые стороны фортепиано, о которых частично упомянул в своем великолепно написанном слове-словии Бузони, в обучении (особенно в детском — на его начальной стадии!) дают о себе знать весьма явственно. Они таят в себе опасности, грозные опасности. Их нужно преодолеть, больше того, извлечь

¹ Рубинштейн А. Г. Литературное наследие. Т. 1. С. 170.

² Там же. Т. 2. С. 79.

³ Busoni F. Man achte das Pianoforte (цит. по кн.: Исполнительское искусство зарубежных стран. М., 1962. Вып. 1. С. 144).

из них пользу для обучения, иначе музыкальное воспитание с помощью игры на фортепиано обречено на неудачу.

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

Вспоминаю в этой связи рассказ французского педагога, маленькие питомцы которого под его руководством сами изготовляли из бамбука нечто вроде свирелей. Конечно, хорошо звучащий самодельный инструмент доставлял много радости. Однако дело не только и даже не столько в том, что это была самоделка. Вот сделано первое отверстие в корпусе инструмента. Ребенок вслушивается и восхищается одним единственным звуком и с помощью ритма создает музыку из одного тона. Проходит время, и высверливается второе отверстие... Сколько радости приносит каждая из этих новых возможностей для элементарного музицирования! Каждый новый звук ценится: он — событие, диво дивное, он открывает новые возможности для музицирования.

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

¹ Kretzschmar H. Musikalische Zeitfragen. S. 45 (пазрядка моя. — Л. Б.).

Впрочем, Г. Кречмар имеет, вероятно, в виду единственный, отдельно взятый фортепианный звук.

Такова одна из особенностей (и трудностей!) начального фортепианного обучения: ребенку не надо проходить той стадии, которую не минуешь в работе с начинающим скрипачом,— поисков чистой интонации; но фортепиано само по себе нисколько не помогает ребенку ощутить, познать и услышать, как создается музыкальный звук и какие имеются возможности для того, чтобы то ли ровной протяжностью, то ли усилением, то ли ослаблением вдохнуть в него жизнь, оживить его. Ряд музыкантов-педагогов вот уже многие годы настаивает на том, чтобы фортепианному обучению предшествовал период пения, освоения элементарной певческой культуры. Обычно ссылаются при этом на необходимость заблаговременно развить музыкальный слух. Все это так, все это верно, но только ли дело в слухе? Не менее важно предварительно познать жив ой тон, творимый голосом. Г. Кречмар подчеркивал именно эту сторону вопроса и поэтому с такой настойчивостью убеждал еще в начале нашего века, что «современная практика поступает совершенно неправильно, начиная обучение музыке с фортепиано»¹.

Звуку, извлекаемому голосом, на скрипке или на кларнете, придает жизненность и обаяние вовсе не только его ровная протяженность или динамическая филировка, но, если пока не касаться артикуляционных моментов, еще одно обстоятельство — интонационная (в узком смысле слова) чуткость звука, которого не сковывает ступеневая темперационная шкала: в зависимости от своего места в музыкальной линии и в ладу он то чуточку повышается, то малость понижается, то снова возвращается в полутоновую шеренгу. Заметим попутно, что художники-пианисты, прибегая к тончайшим динамическим, агогическим и артикуляционным средствам, умеют в нужных случаях создать впечатление интонационного повышения или понижения фортепианного звука.

Но может ли хотя бы некоторые из этих тонкостей услышать и ощутить ребенок, который только

¹ Kretzschmar H. Musikalische Zeitfragen. S. 45.

приступает к фортепианной игре? При должном руководстве — может! И тут мы попадем в область музыкально-исполнительского интонирования, — на этот раз в том широком понимании этого термина, который ему придавал Б. В. Асафьев.

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

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

И вовсе не для того только, чтобы научить «петь» на фортепиано. Почему, собственно говоря, только «петь», а не «говорить», воспроизводя речевые обороты, речитативы, интонации вопроса, восклицания, повествования и даже — предвижу испуг и

¹ См. с. 46—47 этой книги.

негодование педагогов, любящих «бантики» и умиляющихся певучему детскому сюсюканью! — скандирования, столь любимого малыми детьми. Мне как-то доставил немало веселых минут прослушанный урок с начинающими в классе одного из таких поклонников мягкого «пения» на фортепиано вне зависимости от того, что именно произносится. Шла работа над небезызвестной детской песенкой «Василек» (из сборника С. Ляховицкой и Л. Баренбойма). Педагог добивался вокально-распевного исполнения («спой, детка, спой!!»), сам пел «эмоционально» и «с нюансами», расставив лиги, и требовал выполнения нисходящей «вилочки» в конце каждой попевки. А упрямый малыш упорно продолжал скандировать каждый звук-слог и с точки зрения смысла и стиля был, конечно, прав: он, а не педагог, почувствовал истинную — речевую, скандирующую, подчеркнутую — выразительность этой детской песенки-говорка.

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

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

только двигательным приемом! — его, звука, простейшие артикуляционные возможности.

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

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

Впрочем, это возражение Г. Кречмару (но не ему одному — такой же точки зрения придерживались М. Варро и многие другие деятели зарубежной музыкальной педагогики первых трех десятилетий нашего века) вовсе не означает, что на начальных ступенях надо проходить мимо вслушивания-осознания

¹ Kretzschmar H. Musikalische Zeitfragen. S. 46 (разрядка моя. — Л. Б.).

² Маршак С. Воспитание словом. М., 1964. С. 6.

фактуры и элементарного анализа и что на первом году обучения не должно быть уделено значительно больше внимания, чем мы это делаем, работе над простейшим материалом, — скажем, над выразительным исполнением на фортепиано однолинейных построений, одноголосных мелодий.

ОБ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ ДЕТСКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

С того времени, как фортепиано начало широко входить в художественную практику и в бытовое музицирование, прошло — об этом уже была речь — около двух столетий. Написаны работы разной содержательности и глубины по истории фортепиано, по истории фортепианного исполнительства. Но мне неизвестны обобщающие исследования, посвященные истории детского фортепианного обучения и вообще истории фортепианной педагогики. Впрочем, общая история музыкальной педагогики также ждет еще своего изучения. Последующие строки, разумеется, не претендуют и не могут претендовать на то, чтобы начать заполнять этот пробел в истории музыкальной культуры. Будет лишь сделана попытка поразмыслить над тем, что должно быть в поле зрения историка детской фортепианной педагогики, и обратить внимание на некоторые тенденции, характерные для ее эволюции.

Осознание трудностей нередко открывает путь к их преодолению. Зададимся поэтому вопросом: почему так нелегко оказалось создать такую историю? Неизвестны имена крупнейших талантливых педагогов-практиков разных стран, обучавших детей фортепианной игре? Нет, эти имена, пусть и не все, мы знаем. Неведомо, как они обучали? На этот вопрос не ответить с такой решительностью, как на предыдущий: о скромной, внешне неприметной и неброской работе истинного педагога и воспитателя (не только музыканта) мы узнаем нечто существенное либо в том случае, если сам педагог сумел изложить свои принципы, методы и практические приемы; либо тогда, когда кто-нибудь из учеников смог умно, интересно и конкретно рассказать о своем учителе; либо, на-

конец, в том случае, если он, учитель, вышел «из тени» благодаря одному из своих выдающихся питомцев и этим привлек к своей деятельности внимание современных или последующих исследователей. Так или иначе, но мы располагаем здесь достаточным, хотя и далеко не исчерпывающим материалом.

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

Так в чем же дело? — спросит не искушенный в исследовательских делах читатель: описать в хронологическом порядке один метод работы за другим, одну систему занятий за другой — вот и будет написана история детской фортепианной педагогики! Конечно, само по себе такое описание, собранное и систематизированное, могло бы принести известную пользу. Но это были бы только материалы к истории, может быть нужные и поучительные, но только материалы. Правда, кое-кто пытался, взяв за основу разные системы фортепианно-технических навыков, привившихся детям, выстраивать их, системы (именовавшиеся «школами» такого-то и такого-то педагога), в хронологический ряд в наивном убеждении, что таким путем создастся история детского фортепианного обучения. Нужно ли сегодня доказывать, сколь далеко это от подлинной истории?

И сами материалы по истории детской фортепианной педагогики прошлого ставят нередко перед исследователем ряд недоуменных вопросов. Чем вызвано, скажем, многократное возвращение — и вовсе не всегда на новом, высшем витке спирали — к одним и тем же положениям? Допустим, к тому, что следует ориентироваться на музыку, а не на пальцевую гимнастику, что фортепианному обучению должно предшествовать предварительное слуховое развитие, что необходимо обучать чтению нот с

листа, а не полагаться на самотек и т. д. и т. п. Может быть, все это вызвано незнанием предшествовавшего опыта и того, что делается в округе? Может быть, убеждением, что новое — это основательно забытое старое? Наконец, быть может, речь идет о поисках новых путей к ранее установленным целям? Бывает, конечно, и так. Но чаще всего эти многочисленные повторы в статьях и в книгах вызваны, как мне представляется, другим.

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

И во-вторых, догматизмом и консерватизмом немалого числа педагогов, продолжающих, несмотря на всё и вся, обучать так и только так, как их когда-то обучали, и в чем они утвердились навечно. Пожалуй, нет другой области, в которой не только животворные, но и обомшелые традиции были бы столь долговечны. Этот консерватизм во многом обусловлен самой спецификой педагогической работы. И в самом деле: так ли психологически просто учителю, олицетворяющему собой связь поколений, передавая детям или молодым людям музыкальные традиции, знания и навыки, которые он, учитель, в свое время приобрел и твердо усвоил, решить, что именно из всего этого сохранило жизненную силу, продолжает жить, а что ушло в прошлое, сметено временем, кануло в Лету?

Эти психологические особенности музыкально-педагогического труда не следует игнорировать ни тогда, когда наблюдаешь живую практику, ни тогда, когда обращаешься к истории детского фортепианного обучения.

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

общественной жизни и культуры, выяснение их причинности, раскрытие закономерностей развития.

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

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

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

В-третьих, нельзя проходить мимо взаимовлияния детской фортепианной педагогики и бытового музицирования в данном обществе, а также форм организации обучения (институт частных педагогов, музыкальные учебные заведения и их типы).

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

В-пятых, неверно было бы оставлять без внимания взаимосвязи практики детского фортепианного

обучения и теоретической фортепианно-методической литературы.

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

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

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

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

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

путь детской фортепианной педагогики. Речь может идти, как мне представляется, о трех тенденциях, которые в той или иной форме, порой совсем зачаточной, приметны почти на всех этапах развития детской фортепианной педагогики. Но на некоторых из них та или иная тенденция вырисовывается более четко, выходит на первый план, становится ведущим устремлением.

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

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

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

Обобщения? Развитие музыкального мышления? Воспитание любви к музыке? С этим можно и подождать. Надо заложить прочный фундамент техники и грамотности (или, как иногда говорят, «профессионализма», хотя, к слову сказать, речь вовсе ведь не идет еще о будущих профессионалах, и к тому же профессионализм — понятие значительно более ши-

¹ Само по себе это, конечно, весьма существенно!

рокое); все остальное приложится и может быть пока предоставлено самотеку!

Повторяю и подчеркиваю: я говорю об определенной тенденции, а не о хронологически очерченном этапе развития детской фортепианной педагогики. Но не подлежит сомнению, что эта тенденция явственно проявилась в работе многих педагогов первой половины XIX века. Диву даешься! Только-только, благодаря деятельности французских просветителей и Песталоцци, было привлечено внимание к особенностям личности ребенка, с которыми должен считаться учитель. Только что зародился жанр детской инструментальной пьески с характерными и понятными для ребенка заголовками (вспомним Д. Г. Тюрка). Только несколько десятилетий тому назад вышел из печати трактат Ф. Э. Баха, в котором среди прочего речь шла о важности многостороннего музыкального развития ученика. Ан нет! Виртуозный стиль, представление о механических способах фортепианно-технического совершенствования, муштра — традиционный для тогдашнего общеобразовательного обучения метод усвоения знаний — все это оказало более значительное влияние на широкие круги педагогов-музыкантов.

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

Вдумайтесь, как идет развитие музыкально сверходаренных детей, и пусть это послужит моделью для обучения других: музыка живет в их душе, а затем они ее воплощают на инструменте! Вспомните о «вундеркиндском комплексе Моцарта», который положил в основу своей концепции музыкального обучения К. А. Мартинсен. Или припомните слова Г. Г. Ней-

гауза: «Прежде чем начать учиться на каком бы то ни было инструменте, обучающийся — будь это ребенок, отрок или взрослый — должен духовно владеть какой-то музыкой: так сказать, хранить ее в своем уме, носить в своей душе и слышать своим слухом. Весь секрет таланта и гения состоит в том, что в его мозгу уже живет полной жизнью музыка раньше, чем он в первый раз прикоснется к клавише или проведет смычком по струне»¹.

Отсюда следуют рекомендации: ввести «дофортепианный», или «донотный», или же и тот и другой периоды занятий с начинающими. Обучение нотной грамоте? Только тогда, когда обозначение звуковой высоты, метра и ритма из абстрактных знаков превратятся в живую реальность и заинтересуют ребенка, когда изучение их будет проводиться на основании многочисленных наблюдений ребенка над музыкой. «Вижу — слышу — играю» — вот та идеальная психологическая схема-триада, о которой не следует забывать педагогу. С первых же шагов обучения ребенка приучают к элементарному музыкальному слуховому анализу. Все, с чем имеет дело ребенок, должно быть предварительно услышано и осознано. Вспомним уже приводившиеся в предыдущем разделе этой главы слова Г. Кречмара: «...любое обучение, будь это обучение языкам, науке, ремеслам, искусствам, должно оперировать только понятным и постигнутым материалом». Бездумная фортепианная игра? Ни в коем случае: фортепианная игра — мыслительный процесс! Дрессура? Это недопустимо: основа обучения — развитие способностей!

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

Техника, грамотность, слухоритмическое музыкальное развитие, анализ исполняемых пьес, «донотная» и «дофортепианная» стадии обучения — все это необходимо. Но всеопределяющий стержень фортепианно-педагогической работы — это воспитание личности ребенка, его «аппарата переживания» (Станиславский)

¹ Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. С. 13.

и «аппарата осмысления», воспитание — путем развития его творческих способностей и для творческого овладения музыкой и фортепианной игрой. Ведь исполнительское искусство, которому педагог обучает и будущего «просвещенного любителя», и будущего профессионала, — интонационное творчество — творчество на любом уровне подвинутости ученика, и в этом смысле нет разницы, играет ли он простенький народный танец или сложнейшую сонату.

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

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

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

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

Постановка относительно трудных задач? Обязательно, только это и способно придать интерес обучению и вызвать постоянство творческих устремлений ученика. Автоматизация технических навыков? Конечно

¹ Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя. М., 1956. С. 332.

но, но в той степени, в какой исполнение не ограничится автоматизацией и, напротив, в какой автоматизация освободит внутренние силы для решения новых, исполнительско-творческих задач, пусть самых небольших и несложных.

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

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

И, наконец, последнее: если не разжечь огонек «влюбленности» в музыку и в оперирование музыкальным материалом, не проводить «уроков восхищения» (Перельман), то воспитать у ребенка творческое начало не удастся. «...Я старался бы высвободить в ребенке творческий порыв и настойчивость, как можно больше возбудить в нем любовь к тому, что его просят сделать»¹. Разве Шнабель, которому принадлежат эти слова, не прав?

¹ Шнабель А. Моя жизнь и музыка // Исполнительское искусство зарубежных стран. М., 1967. С. 178.

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

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

Впервые опубликовано в книге: Баренбойм Л. Путь к музицированию. Л., 1973.

КАРЛ ОРФ И ИНСТИТУТ ЕГО ИМЕНИ

В ЗАЛЬЦБУРГЕ

Нынешний музыкальный Зальцбург — не только город Моцарта и широко известных фестивалей, но и город Карла Орфа: здесь создан институт его имени, где разрабатываются новые принципы детского музыкального воспитания. Живое прошлое сочетается в Зальцбурге с современным. И, быть может, символично, что мысли Орфа о детях и музыке, проникнутые высоким гуманизмом и в известном смысле опирающиеся на идеи просветителей XVIII века Руссо и Песталоцци, развиваются в учреждении, которое носит имя Моцарта, — в Моцартеуме (Зальцбургской Академии музыки и изобразительных искусств), куда входит Институт Орфа.

Со времени нашей поездки¹ в Зальцбург прошел

¹ В декабре 1967 года делегация Министерства культуры СССР, в которую входили директор музыкального училища при Московской консерватории Л. Артынова, инспектор Управления учебных

большой срок. Впечатления отстоялись, откристаллизовались, отсеялось случайное и второстепенное. Но как во время пребывания в этом городе, так и теперь они окрашены и в моцартовские, и в орфовские тона.

В орфовском институте с его внешней и внутренней чистотой, в дружелюбной общительности его талантливых сотрудников, в мягкости и тонкости их педагогических приемов мне чудилось нечто моцартовское... И звук моцартовского фортепиано, классически ясный, красочный, не позволяющий затушевывать ритмические контуры, невольно сопоставлялся с обворожительно мягкой и в то же время определенной звучностью орфовских ксилофонов, столь же прозрачной и ритмически очерченной... И нежная, негромкая блокфлейта, используемая в детских ансамблях Орфа,— один из любимых инструментов в до-моцартовские, а частично и в моцартовские времена...

С первого же дня пребывания в Зальцбурге нас окружала моцартовская атмосфера. Мы прилетели сюда 5 декабря, ровно через 176 лет после смерти великого австрийского музыканта. По традиции, соблюдаемой в течение многих лет, в доме на Getreidegasse, где родился и провел детство Моцарт, собираются в этот день старожилы города — любители музыки и музыканты-профессионалы. Сюда привел нас известный австрийский дирижер, президент Моцартеума, профессор Роберт Вагнер, уделивший нам много внимания. И вот мы в комнате — самой большой в квартире, — в которой музицировала семья Моцартов. Один из педагогов Моцартеума говорит о трагической судьбе Моцарта и — на примере его жизни — об ответственности, которая ложится на поколения людей за судьбы великих художников — их современников. Сидя перед обвитым цветами неоконченным портретом Моцарта работы Иозефа Ланге, студентки Моцартеума благоговейно и, быть может, чуть робко играют его квартет. Специально для нас открывают

заведений Министерства культуры СССР В. Литвинов и автор этих строк, посетила Австрию, где знакомилась с деятельностью Института Карла Орфа в Зальцбурге. Поездка была организована по инициативе Ленинградского отделения Союза советских композиторов и Ленинградской консерватории.

подлинное моцартовское фортепиано с коленными педалями, в свое время изготовленное Антоном Вальтером. Один из немолодых зальцбургских любителей, инженер по профессии, очень хорошо исполняет Фантазию ре минор. Звучность этого инструмента вовсе не похожа на ту бесплотную и бескрасочную, которая нередко выдается за «стильную». Инструмент звучит светло, звонко и красочно: каждый тон резко очерчен и плотен; каждый регистр обладает специфическим и отличным друг от друга характером. И еще одно моцартовское впечатление: Фантазия до минор, сыгранная тем же любителем на клавикорде, сидя за которым композитор сочинял «Волшебную флейту»...

Коренные зальцбуржцы, вероятно, редко вспоминают, что ходят по земле, по которой ходил Моцарт, входят в церкви, дворцы, дворики, дома и сады, в которых бывал Моцарт, слышат переключки труб и перезвон колоколов, которые слышал Моцарт, видят небольшие окна с наличниками, в которых давным-давно в темные осенние вечера светился огонек моцартовской свечи. Мы же, приехавшие сюда на короткий срок, забыть этого не могли и воспринимали все очень остро...

Шли предрождественские дни. В местном соборе торжественную мессу предстояло служить архиепископу зальцбургскому. Облаченный в тяжелые золоченые ризы, поверх которых была надета пурпурная бархатная мантия с предлинным шлейфом (его почти несли молодые служки в белых накидках с кружевами), с митрой, водруженной на голове, он гордо и отчужденно шествовал по среднему нефу собора к главному алтарю. И сразу же — историческая ассоциация: вероятно, таким же театрально-декоративным и помпезным было шествие по нефу собора в предрождественскую пятницу зальцбургского князя церкви, деспота и недруга Моцарта, в те дни XVIII века, когда здесь жил великий музыкант...

А вот другое: своеобразный музыкальный церемониал на открытом воздухе. Истоки этого музицирования уходят в седую старину, и его, конечно, слышал Моцарт — субботнее предрождественское «Turmblasen» у дворца на Residenzplatz. На высокие

башни, окружающие площадь, выходят три группы музыкантов со старинными медными духовыми инструментами; трубачи, тромбонисты и валторнисты в течение получаса поочередно музицируют, переключаясь и как бы соревнуясь друг с другом, внося в исполнение импровизационные варианты. Несмотря на холод и пронизывающий ветер, толпы людей заполняют площадь. Далеко разносится мягкое звучание старинных инструментов, а затем — торжественный перезвон колоколов...

Через несколько дней в одном из старинных залов дворца на Residenzplatz состоялся интересный концерт зальцбургского камерного ансамбля «Convivium musicum» (блокфлейта, виола да гамба, виола да браччо, гитара, чембало), исполняющего музыку XVIII века и современную. И снова прошлое встретилось с настоящим. В программе — ряд произведений Телемана, 200-летие со дня смерти которого отмечалось в 1967 году, и впервые исполнявшиеся песни на стихи Катарины Карстен для баритона и старинных инструментов Германа Регнера, одного из руководителей орфовского института. Это безусловно даровитый композитор, и его своеобразная, экспрессивная, острая и в то же время тонкая музыка хотя по стилю совершенно отличается от орфовской, в одном все же близка ей: Регнер умеет музыкальными средствами придать слову интенсивную выразительную силу.

И, наконец, одно из самых значительных музыкальных впечатлений — предрождественское инструментально-вокальное театрализованное представление «Adventsingen», в котором участвуют музыканты-любители, одетые в национальные костюмы, — дети и взрослые, частично жители Зальцбурга, но, главным образом, крестьяне из окрестных деревень. Музицирование это проводится ежегодно в Большом зале Фестшпильгауза, встроенном в гору и замечательном по архитектуре, акустике и оборудованию сцены. Корни «Adventsingen» уходят в далекую старину, и его, конечно, знали в моцартовские времена (разумеется, не в виде объединенного чтецом в одно целое спектакля, на котором нам довелось присутствовать), а пути от него ведут в современность, в частности

к «Шульверку» Орфа. По-видимому, «Adventsingen» вобрало в себя не только христианские, но кое в чем и языческие мотивы (например, танцы злых духов). Это музыкально-театральное действо опирается на альпийский фольклор, с его трехголосием, пением на тирольский лад («йодельн»), цимбалами, народными ксилофонами, небольшими инструментальными группами из двух скрипок, старинных арф и блок-флейт, хлопками, притопами...

КАРЛ ОРФ И БЕСЕДЫ С НИМ

Карл Орф находился в Штутгарте, где шли репетиции его новой оперы «Прометей», когда наша делегация прилетела в Зальцбург. Он проявил к нам исключительное внимание и доброжелательность, бросив штутгартские дела и приехав в институт специально для бесед с нами.

Орф сразу же привлекает к себе внимание концентрированной внутренней силой, цельностью и обаянием. Он обладает даром, который не часто встречается даже у талантливых людей: с первых произнесенных слов вызвать симпатию, интерес, как-то совсем незаметно увлечь и мягко повести за собой собеседника.

Высокий, статный, подвижный без суетливости, подтянутый, он в то же время удивительно непосредственен и естественен. Привлекают к себе его большие голубые глаза, умные и пронизательные, добрые и одновременно грустные, глаза творца и мечтателя, на опыте познавшего сопротивление, которое поджидает реформатора; глаза совестливого человека, обладающего внутренним равновесием и не знающего омрачающих душу противоречий между мыслью, словом и поступком.

Кто-то из поэтов (кажется, Марина Цветаева) сказал, что главная примета старости — обесцвеченность. Орфу недавно минуло 73 года. Но «главная примета старости» его не коснулась, не сказалась ни на внешности, ни на речи, яркой по интонациям и словесным краскам. Она льется легко, свободно, и слушателю передается накал его живой, точной и интенсивной мысли.

Есть немало людей, в том числе интересных и

одаренных, умеющих сосредоточенно следить только за своими думами, слушать только себя, только свои высказывания; их невнимание и неосознанное неуважение к чужой мысли способны парализовать собеседника. Орф не таков: он обладает широким кругозором и поэтому проявляет интерес к другому человеку, к складу его мироощущения и миропонимания и как бы заранее уверен в значительности его мысли. В присутствии таких людей, лишенных самовлюбленности, и собеседник чувствует себя умнее. И это придает беседе легкость: перед вами благожелательный слушатель.

Об искусстве и музыкальном воспитании Орф рассуждает взволнованно и убежденно, а поэтому и убедительно. Но он знает плодотворную силу внутренних сомнений, не скрывает их, и выводы его лишены категоричности и узости. О своем любимом педагогическом детище, о «Шульверке», он говорит без всякой догматичности.

— В «Шульверке» нет и не должно быть ничего застывшего, окостенелого, законченного; все в нем — в движении, развитии, изменении. Конечно, в отсутствии раз и навсегда установленной систематичности таится серьезная опасность: недостаточно знающий, неопытный и мало даровитый учитель может пойти по неверной дороге, и это бывало нередко. Я этого боюсь и все же предпочитаю ищущих, а не послушных...

Орфу, великолепному рассказчику, свойственно чувство юмора, и он, по-видимому, любит смешное. Вот, например, он описывает случай, происшедший с ним на границе, через которую он перевозил в своей машине негритянскую девушку, приехавшую обучаться в его институт, но не имевшую визы; обрисовывает пограничника, звонившего по телефону и в полной растерянности докладывавшего начальнику, что «на границе доктор Орф со своей собственной негритянкой»; передает реплики начальника... При этом как драматург и мастер устных рассказов, он живыми интонациями изображает действующих лиц этой сценки, и она становится зримой и удивительно комичной. Или другое: одна из общеобразовательных школ была названа его именем, хотя по соблюдавшимся тра-

дициям имя крупного деятеля обычно лишь после смерти присваивалось тому или иному учреждению. В благодарственной речи Орф, по его словам, «успокоил» организаторов, сказав, что, в конце концов, обычай присваивать имена умерших будет соблюден, надо лишь... немного подождать...

Мы беседовали с Карлом Орфом по многу часов ежедневно. В беседах, кроме педагогов института — доктора Германа Регнера, профессора Вильгельма Келлера, магистра Лило Герсдорф, принимали участие два музыканта, приехавшие с Орфом. Это известнейший педагог и талантливый соавтор «Шульверка» Гунильд Кеетман, средних лет женщина невысокого роста с удивительно живыми глазами, и видный деятель музыкально-педагогического образования, фольклорист, директор Троссингенской высшей музыкальной школы, профессор Гвидо Вальдман. Широко эрудированный музыкант, человек умный и остроумный, он хорошо владеет русским языком (родился и детство провел в Петербурге), знаком с советской музыкально-педагогической и музыкально-ведческой литературой.

Естественно, что больше и подробнее всего мы обсуждали пути и методы музыкально-педагогической работы с детьми и подростками. Но нередко, особенно вне института, беседа принимала неожиданный оборот. Орф говорил с нами на разные темы — об общих и частных проблемах музыкального творчества, о воспитании человеческой личности средствами искусства, о своих путешествиях по разным странам...

В чем видит Орф-композитор свою основную творческую задачу? В том, чтобы пробудить в человеке человеческое: честность, благородство, достоинство, смелость; в том, чтобы выразить средствами музыки то, что объединяет лучших людей разных стран и народов. И не потому, что искусство должно уводить человека от жизни, а как раз по противоположной причине, потому что Орф как большой художник осознает свою сопричастность времени и ответственность перед современностью, он часто обращается к прошлому и к античности: избранная тематика позволяет ему придать выразительную силу общечело-

веческому, тому, что, по его словам, «душевно объединяет людей, независимо от того, в какой расе или национальности они принадлежат».

Тут я позволю себе небольшое отступление. Как удивительно совпадает порой точка зрения искренних и ищущих правды людей разных стран, разного склада мышления и разных профессиональных призваний, которые задумываются над одними и теми же проблемами! Карл Орф обращается к античности как творец-художник, а в недавно опубликованной статье «Античность и современность» Симон Маркиш пишет о ней как переводчик и исследователь¹. Но до чего же близкой оказывается их позиция! Напомнив, что «античность — один из китов, на которых стоит духовная культура любого европейского народа, а стало быть, и русская культура», Маркиш привлекает внимание к постоянству многих коренных черт (Орф сказал бы «элементов») духовного облика человека: «Бытовало и посейчас бытует представление, будто в иных социально-экономических формациях все было по-иному. По-иному любили детей, ласкали жен, любовались красотами моря и неба, оценивали храбрость и трусость, ненавидели врагов, боялись смерти... Но за свое историческое существование, еще такое недолгое, род человеческий не так уж сильно изменился в отличие от окружающих его материальных условий жизни». Читая эти строки, я невольно вспоминал Орфа, и мне представлялось, что я продолжаю беседовать с ним. Повторяю, он обращается к древней греческой культуре не потому, что стремится уйти от живой жизни к прошлому. По его глубокому убеждению, многое в этом прошлом «продолжает быть живым, как в те далекие времена», и средствами искусства надо придать этому живому прошлому новую выразительную силу.

Каковы же эти средства? Если ответить в самой общей форме, то Орф считает средствами наиболее сильного воздействия синтетические. Речь идет о всем комплексе выразительных возможностей музыкального театра. В беседах с нами он этого вопроса касался лишь походя и не развивал свои мысли. Но

¹ См.: Новый мир. 1968. № 4.

в одном из интервью высказался достаточно обстоятельно.

— С самого начала моим исходным пунктом был театр, причем первоосновой для всей словесной речи всегда была музыка. Для меня человек в его элементарных переживаниях — центральная фигура. Поэтому все действующие лица, которые участвуют в моих спектаклях, опираются на игру, пение и речь, а не на оркестр. Инструментальной части отведена задача создать соответствующую смыслу и действию звуковую атмосферу, в которой разворачиваются переживания отдельных исполнителей. Речь идет, таким образом, о музыке, отклоняющейся от тенденций XIX века и совершенно по-иному направленной. В XIX веке музыка в опере постепенно все в большей и большей степени стала музыкой симфонической. Для того чтобы на сцене снова поставить в центр внимания человека, чтобы сделать впечатляющим его образ во всей его пластичности и жизненной полноте, исходя исключительно из его переживаний, а не опираясь на комментирующие выступления инструментов, — не оставалось ничего другого, как принести в жертву симфонический оркестр¹.

Я остановился на всем этом с известной подробностью, в частности, и потому, что особое внимание к синтетическому использованию звучащего слова, пения, жеста, танцевально-ритмического начала и инструментальной атмосферы, характеризующей происходящее, присуще не только Орфу-композитору, но и Орфу-реформатору детского музыкального воспитания: ведь эти же идеи лежат и в основе «Шульверка».

Здесь уместно рассказать об одном из наших диалогов с Орфом. Он возник как-то неожиданно в связи с двумя, друг с другом никак не связанными вопросами: возможностью вернуть синтетичность музыкальному искусству и... очень высокой оценкой наших выдающихся исполнителей, которую Орф высказал и в беседах с нами и в письме к автору этих строк.

— Почему бы вам не написать, — спросили мы его, — для таких артистов, как Гилельс, Ростропович,

¹ См.: Musik im Unterricht. 1965. Heft 7/8. S. 233.

Ойстрах или Рихтер, концерт для инструмента с оркестром?

— Прежде всего я полагаю, что жанр концерта для солиста с большим оркестром в том виде, в каком он создавался в XIX веке в связи с развитием виртуозности, изживает себя и сегодня клонится к упадку. Впрочем, быть может, инструментальный концерт еще даст новые всходы, но, вероятно, в несколько ином виде, скорее всего, как произведение для солиста и по-новому составленного своеобразного небольшого камерного оркестра. К тому же не забывайте: я ведь люблю слово и пишу в течение многих последних лет музыку, связанную с текстом.

Я напомнил Орфу о концерте со словом — о Фантазии для рояля, оркестра и хора Бетховена.

— Но согласитесь, эта Фантазия — не лучшее из созданного Бетховеном... Нет, в инструментальном концерте с текстом есть что-то искусственное...

Разговор на какое-то мгновение замолк, затем перешел к музыке Шостаковича, к которой Орф питает живой интерес. По какой-то ассоциации, в тот момент для меня неведомой, он и профессор Г. Вальдман стали спрашивать о нашем отношении к музыке Карла Амадеуса Гартмана, немецкого композитора, скончавшегося в 1963 году.

Мы эту музыку не знали.

— Как же так, — удивился Вальдман, а вслед за ним и Орф. — Гартман — талантливый художник, пацифист, демократ, подвергавшийся репрессиям при гитлеровском режиме; музыка его была запрещена и не исполнялась до окончания войны... Мы называем его иногда нашим Шостаковичем. По силе воздействия он приближается к Шостаковичу, но, быть может, менее трагичен. Вот к чему приводит недостаточная информация друг о друге. Впрочем, нам всем не столько необходимы информационные сведения, сколько более тесные и частые контакты¹.

¹ Благодаря любезности представителя издательства Шотта, приехавшего в Зальцбург на нашу встречу с К. Орфом, мне была предоставлена возможность познакомиться с партитурами ряда произведений К. А. Гартмана. К творчеству этого композитора стоило бы вернуться. Одно для меня несомненно: музыка его заслуживает внимания наших исполнителей.

Контакты... Орф любит это слово, часто к нему возвращается, использует в разных аспектах. Речь идет не о пустых, внешних и лишенных внутренней содержательности контактах, которые опустошают душу и которые надо уметь рвать, не о дипломатических «контактах вежливости» и не о тех контактах, при которых один деспотически навязывает свою точку зрения другому.

— Современные технические средства, — говорит Орф, — телефон, видеотелефон, радио, телевидение, самолеты — как будто позволяют установить более тесные контакты. Но все это само по себе вовсе не сближает людей, а порой отдаляет. Нужны непосредственные человеческие контакты — личные, душевные, сердечные. Надо воспитывать доброжелательный интерес к другому, к другой точке зрения, надо формировать «открытую душу». Музыка способна проложить для этого пути, но только «контактная», обладающая даром воздействия, а не искусственно усложненная и излишне изощренная... Простым выразительным средствам следует вернуть их свежесть, исконную первозданность, выразительную силу... Если с юных лет по правильному пути повести музыкальное воспитание, формируя в ребенке «открытую душу», фантазию, воображение, творческое начало, человечность, то уничтожение людей и войны — страшные события XX века — не повторятся... Утопия?.. Может быть... но можно ли и нужно ли жить без утопий?

Орф любит контакты-общения, он наблюдателен, обладает острым зрением, и поэтому его рассказы о посещении ряда стран, особенно Ганы и Японии, увлекательны и интересны. По ходу рассказов он рисует «открытые» и «замкнутые» человеческие характеры, говорит об африканском фольклоре и его близости к «элементарной музыке», возмущается расовой дискриминацией...

— А не посетить ли вам Советский Союз, где так полюбили «Кармину Бурану» и «Умницу», где с огромным интересом относятся к проложенным вами путям детского музыкального воспитания и образования?

— С радостью приехал бы, — отвечает Орф. — Зна-

ком с вашей музыкой. Страну вашу не знаю, но она представляется мне чем-то светлым.

ОРФ-ИСПОЛНИТЕЛЬ

В один из вечеров перед отъездом из Зальцбурга мы познакомились еще с одной стороной дарования Орфа, для нас неожиданной. Он выступил перед педагогами и студентами института как исполнитель, разыгрывающий драматическое представление в «театре одного актера». Он читал им же написанное в диалогической форме древнее альпийское предание о рождении Христа-младенца, предание, вобравшее в себя языческие и христианские мотивы. Здесь было все, чему положено быть в народной сказке: ведьмы, волшебное зеркало, позволяющее увидеть дали дальние, заклинания, колдовство, неистовство бури в горах, предсказания и, конечно, победа света и добра над тьмой, над злом... Легенда эта написана на народном немецко-альпийском диалекте, частично использована при этом латынь, а в одном случае даже древнегреческий. Но вот что самое удивительное: читал Орф так, что слушатель, предварительно ознакомленный лишь с общими контурами сюжета, понимал, не зная ни диалекта, ни латыни, ни греческого, выразительный смысл каждого слова, тончайшие детали драматического действия.

Вдохновенная и чародейственная сила своеобразного орфовского чтения потрясла меня. Я испытывал то высокое и глубокое эстетическое наслаждение, которое получаешь, когда соприкасаешься с искусством артистов такого громадного и могучего таланта, как Качалов и Станиславский, Гилельс или Рихтер... И — чудо из чудес! Казалось, что прослушано было вовсе не чтение, а звучащая драматическая музыка, хотя музыки в собственном смысле этого слова не было никакой: Орф читал один-одинешенек, без какого бы то ни было инструментального или вокального сопровождения. Уже позже, изучив легенду, я понял, что и самый текст ее написан рукой музыканта-драматурга, слышащего ритмоинтонации и звуковые краски каждого слова, каждого построения, каждой сцены.

Описать орфовское чтение, охарактеризовать его и проанализировать трудно. Я решаюсь это сделать не без известной робости и только потому, что получил возможность благодаря любезности Орфа многократно прослушать альпийскую легенду в его исполнении, записанную на пластинке. Правда, это были лишь слуховые впечатления без жестикуляции и мимики.

Последим же за чтецом. Небольшой зал. Полукругом расположившиеся слушатели. За столиком Орф... Идет негромкий разговор ведьм, прерываемый их «хором». Сухой, скрипучий и обесцвеченный старческий голос, иногда переходящий в шепот. Острые и чуть угловатые, но очень сдержанные жесты, повороты головы, мимика. Все ритмизовано — проза и стихи. Метрический пульс, ритмический рисунок, внезапные или постепенные метроритмические переходы столь же явственны, как в музыкальном произведении... Темп — сначала нечто вроде *Con moto, ma ben articolato* — все убыстряется... Слова постепенно теряют протяженность, произносятся дикой скороговоркой... Их уже почти не слышно (впрочем, они повторяются и потому остаются в сознании); только — общее звучание, метроритм и темп... Любыми средствами колдуньи хотят уничтожить Христа-младенца. Заклинания, вызов злых ветров, снежной метели... Пока — только ритмы и звуковые краски слова. Мелодии, реальной мелодии нет. Есть лишь мнимая, кажущаяся мелодия, которая сама собой возникает в воображении слушателя. Но одного лишь ритмического начала Орфу не хватает, и он тихо-тихо, затем громче начинает напевать. Нет, не петь и, быть может, даже и не напевать, а только на нотах определенной звуковой высоты произносить заклинание ведьм.

Wind und weh,
Wind und wehl

Мелодия — всего лишь два соседних нисходящих звука, одна и та же повторяющаяся мелодическая секунда в размере $6/8$... Но какой эффект оказывает эта неожиданная мелодизация, это простейшее и в то же время могущественное элементарное выразительное средство, использованное в определенной ситуа-

ции!.. И вот ветры, послушные заклинаниям колдуний, становятся все злее и злее, снежная буря гудит и свирепеет. Силы тьмы, страшилища преисподней в бешенстве готовы растерзать младенца... Орф подымается во весь рост, жесты становятся более размашистыми; он — сама разбушевавшаяся стихия... Раздается взрыв исступленного, яростного сатанического хохота — силы мрака торжествуют, предвкушая победу... *Crescendo, crescendo molto, fortissimo*. Звучит — так представляется — весь симфонический оркестр... Неожиданно все обрывается. Горная пещера, в которой укрываются до костей продрогшие, усталые и голодные пастухи... Простой народный говор — альпийский диалект, простые бытовые прозаические интонации... Реплики, перемежающиеся паузами... Укладываются спать... Отдельные слова сквозь сон... *Piano — pianissimo*... Молчание... Тишина... Продолжительная пауза...

Так заканчивается первое действие легенды, так построена его динамическая музыкально-архитектоническая форма — от угловатых старческих реплик (*mf*) и шепота (*p*) к оглушающему саркастическому хохоту (*ff*), а затем к полному успокоению (*pp*, пауза).

Не буду столь же обстоятельно описывать дальнейшее. Отмечу лишь несколько важнейших моментов. Во втором действии, следующим за первым без перерыва, Орф «лепит» ритмоинтонациями, тембром, артикуляцией и динамикой характеры двух спорящих пастухов: молодого, верящего в грядущее светлое начало, и прожившего, видимо, нелегкую жизнь старика, издевающегося над теми, кто мечтает о возможности мира между людьми. Язвительный, акцентированный метроритм и негодующие интонации его реплик запечатлелись в моем слухе так, как будто я только-только их слышал:

An pax,
an pax,
— hats des cho amal gebn? —
an pax,
an pax
bei de hominibus! ¹

В дальнейшем (если воспользоваться музыкальной

¹ Мир, мир, — было ли когда-либо такое? — мир, мир между людьми! (нем. диалект и латынь).

терминологией) — новое варьированное проведение «тематизма ведьм», заканчивающееся злобно-лукавым пророчеством старой колдуньи: люди погибнут и без нашего, злых волшебниц, вмешательства — от своей глупости, вражды, подлости, зависти... Композиционный смысл этого проведения, как нередко бывает в музыкальном произведении, — оттянуть, задержать кульминационную точку... Но добро, как и должно быть в народной сказке, конечно, восторжествует...

Наступает кульминация второго действия — высшая кульминация всего предания. Но какими тончайшими музыкальными средствами она осуществлена Орфом! Как и в «кульминации зла» (заклинание стихий, мелодическая секунда, адский хохот), чтецу одной лишь ритмизации недостаточно. И здесь, во второй раз на протяжении полуторачасового чтения, он обращается к реальной мелодизации — к одной лишь терции, — на звуках которой в четырехчетвертном размере, *non legato*, *piano* произносит названия притаившихся под снегом весенних цветов:

Primula, primula,
primula veris!
Crocus!
Auricula...

Но как глубоко западают в душу эти терции, напетые светлым, высоким детским голосом, столь удивительно нежно и трепетно, что боишься спугнуть их. К тому же эти высокие и тихие кульминационные ноты оттеняются низким-низким *basso profundo*, гулким и протяжным, добрым голосом матери-земли, начала всех начал, на одной звуковой высоте произносящей древнегреческое двустишье... Все заканчивается в благостной, торжественной тишине.

Какое невиданное умение в поэтическом слове расслышать музыку: и ритмомелодическое начало, и тембры, и «инструментовку», и артикуляцию, и акцентировку! Какой дар построить из всего этого целостную музыкальную форму! Какое богатство, какое разнообразие, какая неистощимость выразительных средств! Таково впечатление, остающееся после «омузыкаленного чтения» Орфа. Когда же обращаешься к анализу, то средства, какими пользуется Орф, оказываются столь же простыми, «элементар-

ными» (пользуясь орфовским термином), как и те, которые отличают его музыку. И, может быть, в этой, если хотите, творческой реабилитации «простых, элементарных средств» кроется громадная сила их воздействия?

К сожалению, я не слышал, как Орф исполняет свои музыкальные в собственном смысле этого слова произведения. Поэтому обращаюсь к свидетельству другого: «Тот, кто когда-либо слышал, как Орф играет свои произведения на рояле, уже имел возможность видеть перед собой весь спектакль. В этом показе столь пленительная сила выражения, что он, собственно говоря, предвосхищает всю постановку. Сцена может лишь сделать попытку в известной мере приблизиться к этому волшебству. Превзойти его она не сможет... В этом человеке глубочайшее слияние музыкального, поэтического и изобразительного»¹.

О «ШУЛЬВЕРКЕ» К. ОРФА

Вместе с читателями нам предстоит посетить занятия в Институте Орфа, в значительной части опирающиеся на изучение принципов и практических методов работы по «Шульверку» — пособию по музыкальному воспитанию детей, созданному К. Орфом совместно с Г. Кеетман. Что же представляет собой это издание или, точнее, пять томов первого его раздела, который носит подзаголовок «Музыка для детей»?

Вообразим музыканта-педагога, который незнаком с орфовой системой музыкального воспитания или же знает о ней больше понаслышке, чем по существу, и который впервые просматривает «Шульверк». Ряд пьес, вероятно, вызовет восхищение свежестью и какой-то чарующей детской чистотой. До чего же все просто и естественно! Проще простого! И самому как будто ничего не стоит написать такого рода музыку, опирающуюся на народные мотивы! Таково первое впечатление, когда не отдаешь еще себе отчета, какой талант и сколько инициативы, выдумки, композиционного умения и тонкого чутья необходимы художнику для того, чтобы проникнуть в мир детски-наивного

¹ Sellner Gustav Rudolf. Carl Orff und die Szene (в кн.: Carl Orff. Ein Bericht im Wort und Bild. Mainz. 1960. S. 26).

или отрочески-восторженного и сотворить художественно прекрасное из простейшего материала и в простейших формах: когда еще не задумываешься, какая нужна смелость и убежденность, чтобы в наш век «утонченного» и «усложненного» искусства творить в этой простоте или, пользуясь орфовой терминологией, в сфере «элементарной музыки».

За первыми впечатлениями следуют размышления и вопросы, подчас недоуменные. Для чего, собственно говоря, служат эти пьесы? Для разучивания и исполнения детьми, подобно детской музыке Шумана, Чайковского или Прокофьева? Почему эти партитуры расписаны для новых и не встречавшихся на практике инструментов? Почему внимание детей длительное время задерживается на разных вариантах одного и того же? Что это за ритморечевые упражнения без мелодизации в пособии по музыкальному воспитанию?

Итак, что же такое «Шульверк»? Вернер Томас, один из поборников этого пособия, обратил внимание на то, что вторая часть немецкого составного термина «Schulwerk» происходит от слова «wirken» (действовать) и нацеливает на активное действие, сотворчество, собственное «формование» музыкального материала. Акцент, сделанный В. Томасом, справедлив, и на вопрос о сущности «Шульверка» можно ответить — пока еще в самой общей форме — так: пьесы Орфа и Кеетман написаны вовсе не для того, чтобы дети их заучивали и демонстрировали свое исполнительское умение; пьесы эти — модели, созданные рукой крупного мастера¹, — предназначены для того, чтобы стимулировать музыкальное творчество детей, даровитых и менее способных, вызвать к жизни детское музицирование, в первую очередь, коллективное. В известном смысле это роднит «Шульверк» с народным музицированием, участники которого нередко продолжают кол-

¹ Я позволю себе заметить, что и инвенции Баха — в несколько ином смысле, чем пьесы из «Шульверка», — также являются моделями: ведь баховские педагогические миниатюры предназначены были не только для исполнения, но и для того, чтобы служить образцами полифонического «изобретательства», «выдумки» (вспомним значение слова *inventio*) и дать толчок композиторской фантазии учащегося.

лективно творить на основе уже созданного и вносят, осознанно или неосознанно, в устоявшееся нечто свое, сиюминутное...

Система детского музыкального воспитания Орфа и его «Шульверк» не возникли, да и не могли возникнуть, как нечто заранее точно намеченное и запланированное, а потом осуществленное. Все это оформилось в практике работы с детьми, в размышлениях и снова в практике. Орф сравнивает «Шульверк» с дикорастущим растением, которое приживается там, где находит подходящую почву и где имеются условия для произрастания. «Шульверк» смог быть создан и привиться потому, что в известном смысле подготовлен предшественниками Орфа и отвечал требованиям жизни и времени.

Этих предшественников, далеких и близких, называют и Орф, и Эбергардт Прейсснер (скончавшийся несколько лет назад президент Моцартеума) в статье, посвященной попытке определить место «Шульверка» в истории музыкальной педагогики¹. Дороги к Орфу ведут и от Песталоцци с его стремлением развить творческое начало и самостоятельность мышления ребенка; и от современника Песталоцци — Ганса Негели, швейцарского педагога-практика, доказавшего, что в основу музыкального развития должно быть положено воспитание ритмического начала; и от Иоганна Готфрида Гердера, писавшего, что музыка, слово и жест в их взаимосвязи открывают новый путь для художественного творчества; и от Эмиля Жак-Далькроза, создавшего систему музыкально-ритмического воспитания; и от Бела Бартока, по-новому взглянувшего на фольклор, на народные лады и ритмы, и, в частности, на роль всего этого в детском музыкальном воспитании; и от Пауля Хиндемита, вновь привлечшего внимание к старой немецкой песне; и, быть может, от ряда музыкантов-педагогов XX века, ратовавших за возрождение музыкальной импровизации как метода музыкального воспитания.

Педагогические пробы Орфа, которые привели к

¹ Preussner Eberhard. ABC der musikalischen Anschauung (в кн.: Orff-Institut Jahrbuch 1962. Mainz. 1962).

созданию «Шульверка», начались в середине 20-х годов. Это был период расцвета немецкой музыкально-педагогической мысли. В Германии во главе музыкального воспитания и образования стал Лео Кестенберг, которого Орф и профессор Г. Вальдман в беседе с нами называли «великим человеком», а упоминавшийся уже В. Томас именует «гениальным». Мы знаем о нем, к сожалению, меньше, чем должны были бы знать. Ученик и друг Ф. Бузони, великолепный музыкант и концертирующий пианист, демократ и пацифист (вынужденный в 30-х годах бежать из Германии), Кестенберг на посту референта по вопросам музыки в Министерстве культуры с исключительной инициативой, энергией и, конечно, знанием и пониманием дела взялся за широкое реформирование музыкального обучения. Он сумел создать своей практической деятельностью и теоретико-публицистическими статьями творческую атмосферу, в которой стали возможны методические поиски, эксперименты и дискуссии. А без них, как известно, педагогическая теория раньше или позже выхолащивается и увядает, педагогическая практика костенеет в догмах и штампах. В обстановке реформ и споров был создан первый вариант «Шульверка». Вскоре — в самом начале 30-х годов — Кестенберг, оказавший этому пособию значительную поддержку, был смещен с должности и, как говорит Орф, «политическая волна смысла развиваемые в «Шульверке» идеи как нежелательные».

Между версией «Шульверка», вышедшей в 1931 году, и нынешней, созданной спустя почти два десятилетия после первой, имеется существенное и в известном смысле принципиальное различие. Уже в первом варианте явно отразилась тенденция, характерная для ряда композиторских, а затем исполнительских направлений XX века: если в XIX веке важнейшим организующим моментом стала гармоническая функциональность, то теперь она начала терять значение первоосновы и уступила место метроритмическому началу. По поводу первого варианта «Шульверка» Орф говорит, что «центр тяжести был перенесен с односторонне гармонической на ритмическую сторону». Первая концепция «Шульверка» может

быть, по мнению В. Томаса, охарактеризована словами Доротеи Гюнтер (в ее школе Орф проводил первые музыкально-педагогические эксперименты), сказанными в предисловии к этому учебному пособию: «Из движения — музыка, из музыки — танец!»

И в нынешнем «Шульверке» ритму и музыкально-ритмическому воспитанию отводится огромная, первостепенная роль. Орф и здесь исходит из ритма. Но теперь — не только на основе движения и игры на элементарных инструментах, но прежде всего опираясь на речь, музыкальную декламацию и пение. «Я понял,— говорит Орф,— чего не хватало до сих пор «Шульверку». Мы не придавали в ГюнтершULE должного значения пению и слову, если не считать жалких попыток в этом направлении». Теперь же в первом томе нового «Шульверка» подчеркивается: «В основе всех музыкальных упражнений, как ритмических, так и мелодических, лежат речевые упражнения». Слову — элементу речи и поэзии, слову, из которого рождается пение, слову — его метрической структуре, его мелодико-интонационному произнесению и его звучанию — светлому или гулкому, прозрачному или густому, легкому или вязкому,— уделяется теперь особое внимание. И, конечно, не только отдельному слову, но рифмам, поговоркам, пословицам, детским дразнилкам, считалкам... Ведь сплав звучащего слова, жеста и движения — первичная основа музыки. Характерно, что в связи с «Шульверком» В. Томас вспоминает ряд сходных мыслей о музыке, высказанных в разные века, и среди них те, которые записаны в древнейшем восточном трактате по этике: «Пение возникает из слова, оно образуется из протяжно произнесенных слов. Если человек радуется по поводу чего-либо, он это высказывает. Если высказанное не удовлетворяет его, он начинает протяжно произносить слова. Если протяжно произнесенные слова не удовлетворяют его, он прибавляет к ним возгласы и вздохи. Если возгласы и вздохи не удовлетворяют, то как-то незаметно руки приходят в движение, а ноги начинают танцевать». В. Томас добавляет, что взмахи рук и движения ног — не только возникновение пантомимы; вслед за тем рождается необходимость играть на «инструментах» — сначала в виде хлопков и притопов,

потом в виде ударов по звучащему дереву или металлу¹.

Конечно, индивидуальный музыкальный стиль Орфа, стиль композитора, написавшего «Кармину Бурану», «Умницу», «Бернауэрин», «Антигону», явственно сказался на пьесах и упражнениях «Шульверка», подобно тому как характерные стилевые особенности Шумана и Чайковского, Мусоргского и Бела Бартока, Дебюсси и Прокофьева отразились на их музыке, обращенной к детям или повествующей о детях. Думаю, что В. Келлер не вполне прав, когда в ответ на им же поставленный вопрос, является ли «Шульверк» «микрокосмосом» индивидуального стиля Орфа, решительно заявляет: «Нет... Индивидуальный стиль Орфа, с каким мы встречаемся в его сценических произведениях, развился из его экспериментов... поисков новых инструментов, новых музыкальных и танцевальных форм. И его «Шульверк», и его творчество выросли на одной и той же почве, на основе элементарной музыки, движения и речи»². Конечно, «Шульверк» и орфовская музыка для театра имеют общие корни. Но каковы эти корни? Некий сплав элементарной музыки, танца и речи? Да, это единство очень важно, и в «Шульверке» оно особенно явственно, ибо, пользуясь выражением В. Томаса, продемонстрировано *in puse*³. Но этот сплав, если говорить об орфовском индивидуальном стиле, теснейшим образом связан с различными историческими пластами немецкого фольклора, хотя авторы «Шульверка» в заключительном томе обращаются и к старофранцузским, и к норвежским, и к каталонским, и к датским песням и танцам.

Национально-немецкое придает «Шульверку» почвенность, но нисколько не суживает значения помещенных в нем пьес. Их можно с успехом использовать в музыкально-воспитательной работе с детьми других стран. Правда,— и это нужно подчеркнуть, тем более, что об этом говорил с нами и Орф,— в каж-

¹ См.: Thomas Werner. Bildung zum Sprache im Orff-Schulwerk (в кн.: Orff-Institut Jahrbuch 1962. Mainz. 1962. S. 18).

² K. W. Wohin führt das Orff-Schulwerk (Musik im Unterricht. 1965. Heft 7/8. S. 241).

³ В зародыше (лат.).

дой стране «Шульверк» обязательно должен быть существенно обогащен с о и м словесным и музыкальным народным достоянием, в частности детским фольклором. К этому вопросу еще придется вернуться. А сейчас хочу лишь отметить, что на такую национальную адаптацию «Шульверка» (которая должна заключаться не столько в том, чтобы «присочинить» что-либо новое, сколько в том, чтобы «найти» это новое в своем народном богатстве и вдохнуть в него современную жизнь) имеет право лишь тот творчески одаренный музыкант, кто проникнется важнейшими общими идеями, лежащими в основе музыкально-педагогической концепции Орфа, и найдет путь, ведущий к их осуществлению. Идеи эти — воспитать личность ребенка и заложить прочный фундамент подлинной музыкальности; путь этот, вернее, начало пути — ввести в мир «элементарной музыки» и побудить творчески ее познать.

Воспитать личность ребенка, воспитать человечность в маленьком развивающемся человеке! Сначала вне прямой зависимости от Орфа и его идей привлечь внимание к некоторым хорошо известным сторонам этой проблемы. Один из принципиальных недостатков воспитания — вера в магическую силу логических поучений и велений, которые обрушиваются на воспитуемого с разных сторон, — из уст педагога, со страниц детских изданий, из репродуктора, поучений и велений, которые нужно, мол, воспринять, вобрать в себя, усвоить, «проглотить» для того, чтобы стать достойным членом общества. Акцент я хочу сделать вот на чем: сравнительно редко задумываются над эмоциональной стороной дела, над личным переживанием, и если воспитуемый не поддается воздействию, то... усиливают поток информационных сведений и нравоучений, забывая, что самое правильное, ценное и дорогое, облаченное в назойливо стандартную форму, способно вызвать внутреннее сопротивление и привести к результату обратному тому, какой был задуман.

Сколько бы «верных» слов мы ни говорили, скажем, в защиту тезиса «Моцарт и Пушкин — великие художники», этого может оказаться недостаточным, чтобы вызвать любовь к их творчеству и радость, до-

ставляемую этой любовью. Как добиться желаемого? Воспитанием чувств ребенка, а одной из могущественных форм такого воспитания является эстетическое воспитание, предполагающее возникновение своего личного отношения к Пушкину или Моцарту, того личного, только ему одному присущего отношения, которое в конечном итоге ведет к формированию личности.

Я написал эти строки и, сделав перерыв, обратился к только что принесенному номеру «Правды». Какое совпадение! Я прочитал здесь, к своему удовлетворению, варианты тех мыслей, которые неоднократно высказывал в печати и о части которых только что напомнил. И. Кошелева, по-видимому, педагог из Белгорода, пишет: «Взять к примеру эстетическое воспитание. Формально оно во всех школах «поставлено» прочно. Но присмотримся, как подчас на деле ребятам прививается одно из самых облагораживающих человека чувств — чувство прекрасного. Основной упор при этом нередко делается не на повседневную, кропотливую работу с детьми в школе или семье, а на смотры всякого рода. Занять первые места в смотре художественной самодеятельности — значит обеспечить школе высокую оценку системы эстетической работы. А есть ли она, система? Ведь музыканта нашли за месяц до смотра. Ведь ребят этот месяц оставляли на репетиции каждый день после уроков, а усталые учителя на них покрикивали... И все забывали, что танец — полет души. Танец — самовыражение. Источник чувств. Чувства эти как-то «отделились» от ребят... На смену ему пришло очень рассудочное — «станцевать, потому что надо». И ребенок уже не нагружает свое сердце эмоциями во время «мероприятия». Между тем детство — именно то время, когда человеку, как никогда, необходим час тишины, доброго одиночества. Чтобы внимательно рассмотреть травинку. Снова и снова прочитать стихотворение, открыв вдруг его удивительную музыку. Или пережить ссору с другом. Пережить, почувствовать наедине с собой...»¹

¹ Кошелева И. Если разбудить сердце//Правда. 1968. 3 авг.

Нас окружает не только природа с ее бесконечным разнообразием, но и мир, сделанный руками человека. Благодаря современной технике в этом мире господствуют стандарты, которые могут, конечно, улучшить наше материальное благополучие. Но в любой области, скажем, в жилищном строительстве, эти стандарты, если им ничего не противопоставляется, оказывают в известном смысле негативное воздействие на наше мышление. Человеческая натура осознанно или неосознанно сопротивляется этой стандартизации. «Ведь жилье наше так требует элементов нестандартных, индивидуальных именно потому, что само оно стандартно и не может, не должно быть иным», — справедливо пишет автор статьи о новом районе Москвы...¹ Ребенок (или взрослый), который на долгие часы приковывает себя дома к телевизору, а на природе к транзистору, перестает порой замечать солнечный закат или цвет морской воды, реже, чем раньше, размышляет над книгой, нотами или картиной, реже остается наедине со своими думами и переживаниями, реже ищет личное отношение к окружающему. Обступающий нас мир, в котором многое быстро становится для ребенка привычным, а потому лишается свежести и ветшает, — способен ли он сам по себе воспитать то высокое «чувство удивления», которое нередко служит толчком к творчеству, пусть и элементарнейшему? Как сохранить на долгие годы присущее развивающемуся детскому сознанию «чувство изумления», которым прониклась в стране чудес Алиса из прелестной сказки Льюиса Кэрролла? Не таится ли, в частности, в быстром угасании этого наивного чувства опасность для развития высокой человеческой культуры, которую двигает, как известно, не стандартизованная, а индивидуальная мысль, если хотите, мысль-фантазия, часто представляющаяся удивительной, необычной, невозможной, парадоксальной...

Орф разделяет эти соображения, поддерживает их и говорит:

— Кем бы ни стал в дальнейшем ребенок — музыкантом или врачом, ученым или рабочим, задача

¹ Полякова Е. Большая Москва, Медведково...//Новый мир. 1967. № 10. С. 145.

педагогов воспитывать в нем творческое начало, творческое мышление. В индустриальном мире человек инстинктивно хочет творить, и этому надо помочь. «Шульверк» направлен на то, чтобы пробуждать к созиданию в области музыки. Но привитое желание и умение творить скажутся в любой сфере будущей деятельности ребенка.

— И современный импровизационный джаз, — добавляет профессор Г. Вальдман, — это отдушина, творческая отдушина. Современный человек хочет сам делать музыку. Отсюда импровизационный джаз. «Шульверк» Орфа, направляя творческие поиски ребенка, уводит его от столь распространенного теперь п л о х о г о импровизационного джаза.

«Каждый узнает лишь то, что сам пробует сделать» (Песталоцци), «мы познаем лишь постольку, поскольку сами делаем» (Новалис) — к этим двум оттенкам одной и той же мысли орфовцы часто возвращаются в своих высказываниях. Собственное детское творчество, пусть самое простое, собственные детские находки, пусть самые скромные, собственная детская мысль, пусть самая наивная, — вот что создает атмосферу радости, формирует личность, воспитывает человечность, стимулирует развитие созидательных способностей. Такова одна из общих идей, лежащая в основе «Шульверка».

Но это же детское творчество, как ничто другое, способствует развитию музыкальности, которой порой не хватает не только любителям, но и профессионалам, и, таким образом, другая общая идея «Шульверка» — заложить фундамент музыкальности — неразрывно связана с первой. В. Келлер в одной из статей пишет: «Аккомпаниаторы и дирижеры могут рассказать поразительные вещи о немзыкальности певцов с отличными голосами и о немзыкальности прославленных инструменталистов-техников»¹. По-видимому, музыкальное воспитание этих артистов было построено на песке? Но они все же стали «прославленными» исполнителями. Так, быть может, этот «фундамент музыкальности» вовсе и не нужен? Быть

¹ Keller Wilhelm. Elementare Musik//Orff-Institut Jahrbuch. 1962. Mainz. S. 35.

может, достаточно шлифовать и шлифовать то, что лежит на поверхности и, как представляется «спешащим педагогам», легко поддается такой обработке? Вопрос поставлен, конечно, чисто риторически: любой широко мыслящий и обладающий жизненным опытом музыкант прекрасно знает, что немusикальность этих «прославленных» концертантов обязательно скажется и на общем характере интерпретации, и на отдельных частностях, и на памяти... Ну, а если речь идет о детях или подростках, которые, занимаясь музыкой, не стремятся выйти в профессионалы? Закладывается ли у них основа музыкальности разучиванием нескольких пьес, сведениями из теории и истории музыки и, в лучшем случае, слуховыми упражнениями?

Когда говорится о фундаменте музыкальности, имеется в виду музыкально-ритмическое чувство и музыкальный слух, позволяющие пережить-понять музыку, и, подчеркиваю, способность свободно в ней ориентироваться и свободно с ней «обращаться» — прочесть с листа, протранспонировать, сыграть в другой фактуре, досочинить недостающее (скажем, аккомпанемент)... Тут придется повторить то, о чем я когда-то писал: если ребенок перескакивает ступени развития, не музицирует, а только «интерпретирует», не познает на опыте, как создается музыка, как она формируется, как «сопротивляется» ее материал, иными словами, если в обучении хоть в некоторой степени не пытаются сблизить «композиторское» и «исполнительское», — не удастся заложить у широкой массы детей фундамент музыкальности.

«„Шульверк“, — пишет В. Келлер, — ни в коей мере не ставит перед собой задачу заменить специальное обучение способных учеников или мешать музицированию на других (то есть на сложных. — Л. Б.) инструментах. Напротив, «Шульверк» стремится наряду и одновременно с любым специальным обучением помочь всем детям овладеть основами музыки»¹. Словосочетания, которыми часто пользуются, нередко теряют свою изначальную по-

¹ Keller Wilhelm. Einführung in «Musik für Kinder». Mainz. 1963. S. 3 (пазрядка моя. — Л. Б.).

нятийность и выразительную силу и перестают быть носителями того смысла, который был в них первоначально заключен. Вот почему в формулировке В. Келлера я хотел бы подчеркнуть слово *о в л а д е т ь*; овладение основами музыки предполагает не только основательное приобретение каких-то знаний, но, главное, умение ими активно и творчески оперировать. Не только «знать», но и «сделать», или, быть может, еще точнее: «сделать», и в силу этого — «знать».

Осуществить все это в музыкально-воспитательной работе можно только в том случае, если начать с самого простейшего. Тут мы обращаемся к тому, в чем с особой силой сказалось новаторство Орфа: к планомерному использованию в работе с детьми «элементарной музыки» (или, как уточняет В. Томас, «элементарного музицирования», ибо понятие «музыка» невольно ассоциируется с уже созданным, с уже имеющейся композицией, а «музицирование» — с создаваемым, с находящимся *in statu nascendi*¹, с импровизацией, а не интерпретацией).

Орф пишет: «...элементарная музыка, элементарный инструментарий, элементарные словесные формы и формы движений... Элементарное, по-латыни *elementarius*, означает «относящийся к элементам, к основам вещества, первожденный, изначальный»... Элементарная музыка — это не музыка сама по себе; она связана с движением, танцем и словом; ее нужно самому создать; в нее нужно включиться не как слушатель, а как ее участник... Она не знает крупных форм архитектоники, она связана с небольшими хоропроводными формами, с *ostinato* и с простым видом рондо... В мелодии отправным пунктом стал для нас зов кукушки, нисходящая терция, попевка на двух ступенях, которая шаг за шагом расширялась и превращалась в звукоряд без полутонов, в мажорную пентатонику. Речевой основой стали имена, считалочки и простейшие детские песни. Это был мир, доступный всем детям...»²

Здесь не место подробно говорить об элементар-

¹ В состоянии зарождения, возникновения (лат.).

² Orff Carl. Das Schulwerk — Rückblick und Ausblick (в кн.: Orff-Institut Jahrbuch 1963. Mainz. 1964. S. 16).

ной музыке и об элементарном музицировании. К тому же, чтобы до конца понять сущность этих терминов, нужно прежде всего обратиться к изучению пьес-моделей из «Шульверка». Подчеркну лишь, что элементарное — это изначальное, но вовсе не примитивное; что элементарная музыка в простой форме может передавать «высокое» и «значительное» и, само собой разумеется, не является искусством второго ранга; что она содержит в себе то, что ведет к более сложному¹; что она опирается на национально-народные истоки, музыкальные и речевые, но не должна отождествляться с народной музыкой («музыкальный фольклор может быть элементарной музыкой, — пишет В. Келлер, — но не обязательно является таковой»²).

Инструменты для детского элементарного музицирования должны обладать эстетически привлекательной звучностью и при том быть очень простыми, удобными для игры и не требовать сколько-нибудь значительной выучки. Они должны без специальных передающих механизмов непосредственно подчиняться играющему — движениям его рук и рта, соответствовать тому инструменту, который дан нам от природы — человеческому телу. Наконец, это в первую очередь должны быть инструменты, которые обязаны своим происхождением «элементарному» — хлопкам, ударам, притопам, с одной стороны, и пению — с другой, то есть ударные и духовые инструменты.

Такого рода инструментарий для музицирования был разработан Орфом совместно со знаменитым инструментоведом и музыковедом Куртом Заксом. Основной состав орфовского детского оркестра (поразительно красочного!) включает в себя: во-первых, так называемые «штабшпили» — мелодические ударные инструменты с деревянными и металлическими пластинками (различного размера ксилофоны, металлофоны, гlockenшпили, которые, кстати говоря,

¹ Это, в частности, показал В. Томас. См.: Thomas Werner. Das Orff-Schulwerk in der höheren Schule (Musik im Unterricht. 1965. Heft 7/8).

² Keller Wilhelm. Elementare Musik... S. 34.

весьма далеки от оркестровых инструментов с теми же названиями); во-вторых, группу немелодических ударных инструментов (от детских литавр, двойного барабана и до маленьких тарелочек); в-третьих, очень простые духовые инструменты, родственные народной свирели — разного диапазона блокфлейты; в-четвертых, некоторые смычковые инструменты, используемые на более высокой стадии музицирования для извлечения тянущихся звуков на «пустых» струнах.

Особо важную роль в детском музицировании играют ксилофоны, пластинки которых изготовлены из палисандрового дерева. Их звучность (как и звучность других штабшпилей) полна мягкости, очарования и отличается удивительной чистотой и в буквальном, то есть в звуковысотном, и в переносном смысле этого слова. Ничего общего с игрушечными инструментами (в том числе ксилофонами и металлофонами), выпускаемыми музыкальной промышленностью в разных странах, орфовские инструменты не имеют, и это надо подчеркнуть. Первые — суррогат, который ведет к вреднейшему примитивизму; инструменты же Орфа, звучность которых доставляет эстетическое наслаждение, пригодны для серьезного детского музицирования.

Еще несколько лет тому назад, когда я с группой композиторов впервые был в Зальцбурге, Орф говорил нам:

— Если начинать работу с детьми на сложных классических инструментах, на рояле, смычковых и т. п., то овладение техникой игры, столь трудное, невольно отвлечет внимание детей и уведет от музыки, от музицирования, от импровизации. К тому же сложные инструменты невозможно использовать ни в детских садах, ни в начальной школе, где обучаются не только музыкально способные или специально подготовленные дети¹.

В орфовском детском музицировании пению уделяется огромное внимание, и в большей части пьес

¹ Орфовская система музыкального воспитания, как уже указывалось, не исключает обучения игре на классических инструментах. Следует в этой связи напомнить, что под общим титульным заголовком «Шульверк» Орф и Кеетман выпустили специальные сборники для фортепиано и скрипки.

из «Шульверка» дети поют. Однако пение не рассматривается как обязательное первичное выявление музыкальности. В. Келлер это подчеркивает: «Широко распространенное утверждение школьной премудрости о том, что пение — элементарная форма музыкальных проявлений, и, следовательно, всякое музыкальное воспитание должно начинаться с пения, несостоятельно и в лучшем случае является полуправдой... Ни в примитивных, ни в высокоразвитых культурах инструментальное музицирование не развивалось из пения... На ранних стадиях музыкальной культуры и вообще человеческой деятельности ритмические движения тела, как форма выражения являющаяся первоначальным видом инструментальной музыки, играют такую же важную роль, как и вокальные проявления»¹.

Уже упоминавшаяся мною Доротея Гюнтер эпиграфом к своей статье об элементарном танце² взяла известные слова Гёте: «Мир в целом все время движется вперед, но молодое поколение всякий раз должно начинать с самого начала, и каждый индивидуум должен пройти эпохи мировой культуры». Мысль о том, что каждое индивидуальное сознание в своем формировании должно повторить все стадии исторического развития, представляется спорной и может быть подвергнута сомнению. Что же касается первой части тезиса Гёте, — нужно приступать к работе с молодым поколением с изначального, элементарного, то это одна из тех азбучных истин, которую — во всяком случае в музыкальном воспитании — не так уже часто соблюдают. На протяжении исторического пути музыка все дальше уходила и продолжает уходить от своих первичных основ, и нынешний человек нередко оказывается оторванным от ее истоков — от элементарной песни, от элементарной игры на инструментах, от элементарной ритмодекламации, от элементарного танца. Орф и его последователи полагают крайне важным для дальнейшего развития музыкальной культуры и для музыкального воспитания, чтобы ребенок в ранние годы приник к этим жи-

¹ Keller Wilhelm. Elementare Musik... S. 32.

² Günter Dorothee. Elementarer Tanz (в кн.: Orff-Institut Jahrbuch 1962. Mainz. 1962).

вым источникам, познал начало всех музыкальных начал, научился из слова, ритма, движения создавать элементарную музыку.

Порой спрашивают: пусть так, пусть закладывается основательный фундамент, но как пойдет дело дальше? Э. Прейсснер, который напомнил об этом вопросе, справедливо заметил, что спрашивающие обычно не замечают, что до сих пор фундамент был подчас непрочен и большая часть знания держалась на живой нитке. И все же вернемся к поставленному вопросу, но придадим ему несколько иной, более узкий аспект: не уведет ли элементарное музицирование от прогрессивной музыки сегодняшнего дня, не затруднит ли в дальнейшем ее восприятие? Я убежден в обратном: не только не уведет и не затруднит, но, напротив, облегчит ее усвоение. Что дает основание для такого утверждения? Ряд моментов, из которых укажу только два: во-первых, «Шульверк», подобно «Микрокосмосу» Бела Бартока, достаточно рано приучает слух к ладовому многообразию, и ребенок начинает переживать и осознавать мажороминор с его кадансирующими тональными оборотами не как нечто «нерушимое» и «вечное», а как разновидности ладовости; во-вторых, орфовские модели воспитывают понимание и прочувствование с в о б о д н о г о (но, само собой разумеется, ограниченного определенными рамками) формообразования, которое, с одной стороны, ведет к классическим структурам, а с другой — к иным, порой более гибким композиционным построениям. В. Келлер прав, думается мне, в утверждении, что «основательное музыкальное воспитание, опирающееся на элементарную музыку, создает иммунитет как против обывательского обожествления всего прошлого, так и против снобистского идолопоклонства и некритического преклонения перед любым „модерном“»¹.

ИНСТИТУТ ОРФА

Месторасположение для института было выбрано счастливо. Южная окраина Зальцбурга, удален-

¹ K. W. Wohin führt das Orff-Schulwerk... S. 243.

ная от фестивалей и туристской суеты. Окруженный парком старинный дворец «Фронбург». Им владели с начала XVII века графы Куенбурги, а ныне это общежитие для студентов института, приехавших сюда из разных европейских, азиатских и американских стран. Небольшой открытый водный бассейн. Маленький театр с миниатюрной сценой на вольном воздухе — в теплые дни тут показывает спектакли оперная студия Моцартеума. Невдалеке альпийское предгорье... Здесь, рядом с дворцом, в 1963 году было возведено для института специальное двухэтажное здание, внешне скромное, но очень пропорциональное. Стоит оно в глубине, в нескольких десятках шагов от Hellbrunner-Allee — нешумной магистрали, по которой движется городской транспорт. Близость к природе, тишина и покой располагают к сосредоточенности.

Из окон второго этажа открывается живописный вид даже в холодные декабрьские дни, когда небо часто затянуто белесой пеленой. В здании просторно: ряд классных помещений и четыре зала. Легкие стулья так изготовлены, что их нетрудно взгромоздить друг на друга, освободив залы для занятий по движению. Все выдержано в светлых тонах. На стенах длинные темно-зеленые «доски» из какого-то пластика с нанесенными на них нотными линейками. Во встроенных шкафах — аппаратура для стереофонического воспроизведения музыки, демонстрации фильмов и диапозитивов. Кроме роялей в одном из залов — клавишин... Чистота поражающая, завораживающая, настраивающая на серьезный лад и внутренне дисциплинирующая. В вестибюле педагоги, студенты, дети, посетители снимают обувь и надевают легкие туфли.

Для чего был создан институт? Каковы его цели и задачи? Орф частично повторил нам то, с чем уже выступал в печати.

— После того как был подготовлен «Шульверк», мне поначалу представлялось, что все, что я мог сделать для детского музыкального воспитания, я сделал, что моя педагогическая деятельность исчерпана и я могу от нее отойти. Оказалось, что это вовсе не так. Возникли новые обстоятельства, предусмотреть которые мы не сумели. «Шульверком» заинтересовались.

Но это учебное пособие и новый инструментарий поставили такое множество новых проблем, общепедагогических, методических, дидактических и чисто технических, что разрешить их самостоятельно в духе наших принципов смогла сравнительно небольшая группа педагогов, творчески одаренная, инициативная и не опасавшаяся собственных экспериментов. Мы стали получать множество запросов из наших городов и из-за границы: где готовят педагогов для занятий по «Шульверку»? как организовать такую подготовку? как разрешить ту или иную практическую и методическую проблему? К тому же мы столкнулись с совершенно превратным использованием и самого «Шульверка» и детских музыкальных инструментов, которое искажало и даже дискредитировало наши идеи. Пришлось снова вмешаться и попытаться организовать центр, в котором шла бы подготовка учителей; продолжалась бы опытная работа с детьми; разрабатывались бы новые формы работы с тем, чтобы наша музыкально-воспитательная система не остановилась на достигнутом и двигалась вперед; суммировался бы опыт практической работы в разных странах; могли бы встречаться наши и зарубежные педагоги и исследователи, заинтересовавшиеся «Шульверком». Так, с помощью тогдашнего президента Мюцартеума профессора Эбергардта Прейсснера были организованы сначала семинары, а потом — институт.

В первую половину дня в орфовском институте занимаются студенты. Работа с ними ведется по трехгодичному, двухгодичному или одногодичному учебным планам в зависимости от их предварительной подготовки и характера предстоящей педагогической деятельности. Вторая половина дня, как правило, отдана детям. Педагоги института и под их наблюдением студенты-практиканты обучают детей, опираясь на «Шульверк». Дети принимаются без предварительного отбора и испытаний. Иное дело — студенты: их способности, знания, умения, подготовка, интересы проверяются на приемных экзаменах, и в институт поступают только лучшие. Предпочтение отдается тем, кто проявляет, пусть и в зачаточной форме, творческие способности и любовь к педагогике.

— Случается, — говорит Орф, — что мы не прини-

маем весьма подвинутых музыкантов и отдаем предпочтение менее опытным. Так, в прошлом году мы не взяли пианистку, которая окончила Моцартеум, хорошо разыгрывала свой фортепианный репертуар... Но слух ее был развит недостаточно; она не умела в самом простом виде импровизировать и, главное, не понимала, для чего это надо... Психологически перестраиваться ей было уже поздно...

Практические и теоретические занятия со студентами проводятся в институте по ряду дисциплин: изучение «Шульверка» и инструментов, которые в нем используются; владение телом и музыкально-двигательные дисциплины; фортепиано, ансамбль и дирижирование; постановка голоса и воспитание речевой культуры; импровизация и сочинение музыки; история и теория музыки; педагогика и теория музыкального воспитания...

Да позволено мне будет тут вернуться к личности Орфа. Не сразу я смог отдать себе отчет, чем именно она привлекла и заинтересовала меня. Потом понял: по-видимому, тем, что его широкая и — не подберу другого слова — звонкая музыкально-творческая натура, высокая интеллигентность и безыскусственность сочетаются с даром организатора, устремленного к музыкально-просветительным целям. И не отдельными чертами своего ума и характера, а общим психологическим обликом художника-созидателя и одновременно человека дела, не знающего пропасти между мечтой и ее осуществлением, Орф напомнил мне Антона Рубинштейна, жизнью и творчеством которого мне довелось заниматься долгие годы. Впрочем, и век другой, и задачи другие...

Конечно, нужно было обладать энергией и настойчивостью, чтобы добиться открытия института такого профиля. Но организаторский дар Орфа сказался не столько в этом факте самом по себе, сколько в другом, и, на мой взгляд, самом важном — в подборе педагогов для этого учреждения. Перефразируя и дополняя известный афоризм Паскаля, можно сказать, что чем человек умнее, тем больше даровитых и оригинальных людей он видит вокруг себя и привлекает к себе. Орф, конечно, понимал: решает успех дела личность педагога и, в частности и в осо-

бенности, личность педагога, формирующего учителей, которым предстоит развивать у детей инициативу, самостоятельность мышления и творческое начало. Не ошибусь, если скажу, что, подбирая своих помощников и руководителей практических и теоретических дисциплин, Орф считался только с одним: в институте он хотел видеть даровитых музыкантов широкого кругозора, способных с энтузиазмом относиться к делу, людей, которые обладали бы обаянием и не подменяли бы общими фразами конкретных дел. И ему это удалось: мы были на многих практических занятиях и лекциях, беседовали с педагогами и убеждались, что перед нами интересные и инициативные руководители. Во главе с Орфом они создают в институте доброжелательно открытую атмосферу (что не исключает, конечно, требовательности), которая проявляется в ряде моментов: в демократических взаимоотношениях профессоров и доцентов со студентами; в тонкой и уважительной манере проводить занятия и с будущими учителями, и с детьми, исключаяющей какое бы то ни было насилие над вкусом; в какой-то подчеркнутой неприязни к казенщине, которая сказывается во многом и, в частности, в такой детали — никаких звонков, призывающих студентов или детей начать или закончить занятия (и это вовсе не нарушает дисциплины).

С несколькими педагогами, занятия которых нас особенно заинтересовали, хочу познакомить читателей.

Профессора В. Келлера (одного из заместителей Орфа по руководству институтом), композитора и известного теоретика музыки, опубликовавшего ряд трудов (в их числе двухтомное «Учение о композиции»), я знал по его содержательным статьям о музыкальном воспитании, изложенным точно, компактно и обобщенно, но, как мне представлялось, с некоторой музыковедческой тяжеловесностью. И вот для первого знакомства с практическим применением «Шульверка» нас отвезли в предместье Зальцбурга, где в школе для умственно отсталых детей В. Келлер ведет экспериментально-педагогическую работу. Он оказался совсем не таким, каким представлялся по его работам. Это плотный, несколько грузный,

невысокий человек с очень умным, библейского склада чернобородым лицом, творил с трудными маленькими детьми педагогические чудеса, творил с какой-то непринужденностью и легкостью (хотя, как мы понимали и как он сам потом подтвердил, эта работа требовала большого внутреннего напряжения). Все в его учительских действиях было, конечно, заранее обдуманно. Ведь ему принадлежат слова: «Ничто не требует такой тщательной подготовки, как проведение и контроль за творческими и импровизационными упражнениями учащихся!.. Импровизационные упражнения учеников ни в коем случае не дают учителю право импровизировать»¹.

Но эта предварительная работа не ощущалась, и создавалось впечатление, что присутствуешь при тут же придумываемом и сразу же совершаемом педагогическом деянии. Чудо мысли, будто рождающейся на ваших глазах, притягивало к себе внимание малышей. Дети отвечали на его действия любовью, доверием и активностью. Говорил он тихим голосом, ни разу его не повысив. Ни одной крикливой нотки, ни громкого слова, ни одного назидательного замечания.

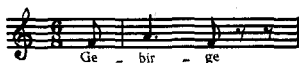
Проследим за деталями урока... Семилетки рассажены по широкому, почти замкнутому кругу. Перед ними Келлер. Он подымает их, заставляет проделать несколько активных движений, снова усаживает, и начинается вступительная «игра» в засыпание и пробуждение.

— А теперь спать... спать... спать! Все будут спать, и я вместе с вами! Закроем глаза... расслабим руки... теперь ноги... Тихо... Совсем, совсем тихо... Сейчас начнем просыпаться, все кроме Пауля и Курта. Они будут и дальше спать, а мы, чтобы не разбудить их,— сидеть тихо-тихо и смотреть, как они спят. Теперь и они откроют глаза и вместе с нами начнут сочинять песню...

Дети вспоминают простенький текст, который они уже разучили, и тихо — обязательно тихо — повторяют его вслед за Келлером в определенной ритмической организации. По его просьбе отдельные ребята пытаются тихо пропеть ритмизованный текст.

¹ Keller Wilhelm. Einführung in «Musik für Kinder»... S. 29.

Большинство ребят «бубнит» на одном звуке. Келлер хочет сначала только одного: чтобы, интонируя текст «шла через гору...» («ging über's Gebirge»), сами и ученики почувствовали, что необходимо в о с х о д я щ е е движение мелодии. Конечно, педагог им кое-что подсказывает жестикуляцией... И вот кто-то из ребят сделал «открытие» и, — вероятно, используя в мажорном и восходящем варианте знакомую по «зову кукушки» нисходящую малую терцию, — спел приблизительно так:



Дети сразу же радостно откликаются на эту «творческую находку». Возбуждение... Келлер быстро гасит его какой-то шутиливой репликой. Затем закрепляет найденное ручным знаком (по релятивной системе). Поиски мелодии — простейшей из простых — продолжаются... Келлер предлагает несколько вариантов ее заключения. Дети — конечно, не без его н е н а в я з ч и в о г о воздействия — выбирают лучший, выразительнейший. Келлер, как и другие орфовцы, часто применяет такой методический прием: ведет детей к тому, чтобы они нашли сами; но даже в том случае, если они не сумели этого сделать и педагогу пришлось подсказать, старается создать у них впечатление, будто они проявили полную самостоятельность.

Итак, песенка из двух маленьких куплетов сочинена. Напевая, педагог нотирует ее на доске, подписывая слова. Хотя ребята еще совершенно не знакомы с нотной графикой, они внимательно следят за его действиями. Келлер говорил нам потом, что таким путем он с легкостью подводит детей в конце учебного года к освоению нотной записи как знаковой фиксации музыки.

Теперь для ребят начинается, по-видимому, самое интересное. Появляются инструменты, и дети поочередно или небольшими группами подбирают сочиненную песенку на ксилофонах и металлофонах. Их внимание привлекается к разным тембрам. Затем создается аккомпанемент — если не ошибаюсь, отдельные повторяющиеся квинты. Музицирование — все время *piano*! — продолжается: одни поют, другие

играют мелодию на штабпилах, двое — ударяют звуки квинты. На материале той же мелодии сочиняется короткое инструментальное вступление, отыгрыш и заключение. Вносятся инструментальные варианты: первый куплет сопровождают ксилофоны, второй — металлофоны. Песня приобретает определенную форму, и ее исполняют теперь от начала до конца. Дети в радостном упоении: они сами создали «большое» музыкальное произведение! И все это — напоминаю — в школе для умственно отсталых детей!

А теперь профессор Келлер — на занятиях со студентами в классах импровизации и музыкальной композиции. Описывать эти уроки не стану. Остановлюсь лишь на нескольких моментах, в известной мере характерных для орфовцев.

Прежде всего общий принцип: в импровизации и творчестве не должно быть случайного, «абсолютно свободного», словом, того, что может быть названо «как вздумается» или, еще точнее, «как рука пойдет». Необходимы, обязательно необходимы четко намеченные ограничительные условия. Они-то и позволяют познать сопротивление материала, который формуешь. Перефразируя известное положение, можно сказать, что лишь в ограничениях воспитывается умение. Вот несколько примеров. Студентам (если не ошибаюсь, I курса) дается задание написать ариозо, но не выходя за рамки пентатоники того или другого наклона. В другом случае студенты импровизируют второй голос к чешской охотничьей песне, но, как говорит Келлер, «не теряя ее фанфарной идеи». Или «ограничение» противоположного характера: симпровизировать во время коллективного пения голос, который свободно вел бы свою линию, не подчиняя ее в ритмическом отношении ведущей мелодии. Эти ограничения могут быть интервально-мелодические, ладовые, ритмические, гармонические, фактурные... Келлер неуклонно следит за тем, чтобы студенты поняли и овладели о б и л и е м в а р и а н т о в, которые внутри этих ограничительных рамок предоставляют им самые простые средства.

Другой важный момент, на котором настаивает Келлер, особенно на уроках импровизации, — сосредоточенное внимание не только к тому, что сам де-

лаешь, но и к тому, что делает другой. Конечно же, надо обязательно суметь самому повторить импровизационно найденную мелодию, подголосок или аккомпанемент и тут же подобрать их на любом инструменте. Но этого мало: следует научиться повторять то, что симпровизировал другой, и, если понадобится, ответить импровизацией на импровизацию, создать импровизацию-диалог. Все это развивает не только творческую находчивость и быстроту реакции, но и острый слух.

В работе со студентами Келлер пользуется взаимодополняющими друг друга методами. Он, с одной стороны, стимулирует импровизационное музицирование своих питомцев, щедро подбрасывая им разнообразные примеры; с другой же стороны, вместе с ними тщательно обсуждает и анализирует сделанное, прибегая к наводящим вопросам и выманивая ответы. И еще одно: он умеет видеть находку в самом малом и внушить веру в свои силы даже самым слабым...

Таков Вильгельм Келлер. Другой заместитель Орфа по руководству институтом — профессор Герман Регнер, композитор, теоретик, фольклорист, тонкий и интересный педагог. Он и магистр Лило Герсдорф, талантливый историк, искусствовед, пианистка и клавесинистка, планировали нашу работу и способствовали осуществлению намеченного. Регнер энергичен, добродушен, элегантен; его мысль и характер его изложения отличаются открытой приветливостью и изяществом; в глазах — такие юмористические искорки. Подобно влюбленному в свое дело ученому хранителю музея, который водит друзей по своим владениям, останавливаясь на самом примечательном и давая объяснения, Регнер гостеприимно и неназойливо демонстрировал нам институт, его залы, классы, инструменты, общежития, репетиториум; представлял педагогов и студентов, а главное, отвечая на наши многочисленные вопросы, помогал разобраться в некоторых практических сторонах использования орфовской системы.

— Все это хорошо, интересно, — говорили мы Регнеру, — и вы, орфовцы, безусловно открыли новую страницу в истории детского музыкального воспита-

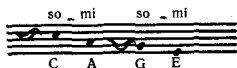
ния. Но ведь маленькие дети с легкостью овладевают и более сложными музыкальными образованиями, скажем, не только пентатоническими, на которых столь длительно задерживается «Шульверк». Нет ли в орфовской методике излишнего ограничения музыкальных впечатлений, которое может задержать музыкальное развитие детей?

— Нет, это не так. Нет нужды изолировать ребенка от другой музыки, мы этого не предлагаем, да это, конечно, и невозможно. На первых порах дети музицируют в пятиступенном бесполутоновом ладу, и, кстати говоря, хочу напомнить, что такой лад предоставляет им возможность импровизировать коллективно. Но они поют и другие песни, а если обучаются на сложных инструментах, играют лучшее из того легкого репертуара, который написан для этих инструментов. Многие дети, обучающиеся у нас, получают спустя некоторое время после поступления уроки фортепианной игры. Но и на фортепиано они начинают с простейшего музицирования и простейшей импровизации — сначала в пентатонике, диатонике... Не следует забывать, что ребенок средних способностей к десяти годам обычно не способен еще освоить слухом очень многое, скажем, — тонкости хроматизмов. Диатоника с ее различными ладами дает множество возможностей для глубокого и прочного развития слуха детей. Повторяю: мы на некоторое время ограничиваем область, в которой дети свободно музицируют и импровизируют, но вовсе не стремимся к искусственной изоляции их от хорошей музыки разных стилей.

В «Шульверке» ничего не сказано об обучении нотной грамоте. Нас это удивило, и мы спросили об этом Регнера.

— Методы обучения нотной грамоте могут быть разные. «Шульверк» не связан и не может быть связан с определенным методом. В нашей практике мы используем в одновременности релятивную и абсолютную систему сольмизации и нотации. Вот самый простой пример. Дети, подражая кукованию кукушки, поют малую терцию *so — mi*, помогая себе простейшей звуковысотной жестикуляцией. Затем они подбирают эту попевку на ксилофоне, на

пластинках которого выгравированы абсолютные названия звуков. Дети находят *so — mi* на пластинках *C — A* и *G — E*. Их внимание привлекается к тому, что крик кукушки может быть сыгран на разных пластинках и что он прозвучит несколько по-разному, хотя кукование не изменится. Педагог сразу же записывает эти попевки на нотном стане примерно так:



— Пусть дети, — продолжает Регнер, — увидят картину нотной записи. Постепенно накопятся зрительно-слуховые впечатления, они их осознают и без специального разучивания освоят... Нет, относительные (ступеневые) и абсолютные названия звуков никакой путаницы в сознание детей не вносят. Приведу аналогию, пусть она не совсем точна. Мы ведь обучаем маленьких детей одновременно разным языкам и одни и те же понятия называем по-разному. Разве это сбивает или запутывает малышей?... Что же касается ритма, то живая ритмизованная речь помогает без всякого счета освоить метроритмическую сторону музыки и музыкальной записи...

Не могу не сказать несколько слов еще об одном замечательном педагоге института — доценте Барбаре Хазельбах, танцовщице, ритмистке, музыканте и методисте. Ее уроки отданы движению: технике и выразительности тела, импровизации движений, ритмическим постановкам, старинным танцам. Но было бы неверным считать, что они посвящены только движению, ибо эти занятия носят синтетический характер и включают, как и другие дисциплины «орфовского цикла», инструментальную и вокальную музыкально-ритмическую импровизацию. Хазельбах даровита, блистательно даровита, как выражаются французы, *jusqu'au bout de doigts*, до кончика пальцев. Это сказывается и в ее показе движений — пластичных, скульптурно и музыкально выразительных; и в той неиссякаемой фантазии, с какой она из простейших элементов создает музыкально-ритмические построения; и в манере, в какой она проводит занятия, и в том,

как тонко и умно анализирует педагогическую работу студентов-практикантов...

ВООБРАЖАЕМЫЙ УРОК

Выше я рассказал об одном из уроков в школе для умственно отсталых детей. Мы присутствовали на многих занятиях с детьми и в орфовском институте. Можно, конечно, и их описать... Но не пойти ли по более плодотворному пути, по пути своеобразного обобщения, выделив на основе увиденного и услышанного черты, одинаково свойственные всем этим занятиям, попытаться придумать типичный урок? Такого урока, разумеется, не было, но он вполне правдоподобен — он мог бы быть.

Итак, пофантазируем. Прошло некоторое время. Мы на занятиях в музыкальном кружке одной из общеобразовательных школ, в котором проводятся занятия, опирающиеся на принципы «Шульверка». Дети уже музицировали и импровизировали по орфовской методике.

Учитель предлагает совместными силами сочинить забавную трехголосную песенку на заданный текст.

— Этот незатейливый, потешный текст,— говорит он,— я вычитал в одном из старых русских сборников. Я внес в него только повторы. Шутка, как увидите, создается очень простой игрой слов:

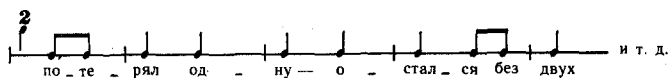
Шесть пар черных сапог,
Шесть пар черных сапог,
Потерял одну, остался без двух,
Потерял одну, остался без двух!
Шесть пар черных сапог,
Шесть пар черных сапог!¹

Прежде всего придумайте, как произнести слова в определенном ритме и темпе.

Один из мальчиков, Володя, сделал это так:



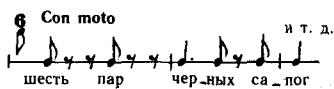
¹ Этот незамысловатый текст выбран только для того, чтобы в дальнейшем использовать один из речевых номеров «Шульверка» под названием «Fünf paar lederne Schtrümpf».



**Ира вносит вариант
в начало песенки:**

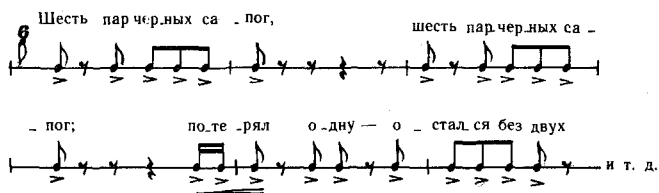


**Таня ритмизует начало
по-иному:**



— Можно, конечно, произнести и так,— говорит учитель,— как предлагает Володя, Ира или Таня... Но ведь слова шутливые, а говорите вы их вяло, тяжело-весно. У Тани, может быть, они звучат быстрее, но середина песни, там где шутка, и у нее такая же мало-подвижная. Надо так сочинить, чтобы с первого слова было понятно: мы говорим что-то веселое, легкое, быстрое... К тому же попробуем ограничить себя: пусть размер на протяжении всей песенки не меняется.

Поиски продолжаются... Выбирается самое удачное:



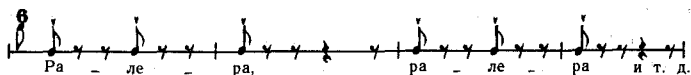
Этот вариант вызывает одобрение ребят. Им сдается, что они сами нашли эту ритмизацию, хотя многое было тактично и незаметно подсказано (но не показано!) педагогом. Но восторженный эмоциональный отклик повлек за собой возбуждение и громкое скандирование текста.

— Вот шутка снова исчезла,— говорит педагог.— Теперь уже потому, что говорите вы *forte*, громко, кричите. А вы попробуйте это сделать тихонько и вместе с тем подчеркнуто и внятно... Вот-вот, вот так... Наконец-то! Теперь помолчим, и пусть ладоши так же

тихо и остро прохлопают этот ритм... Нет, нет, не так тяжеломерно, а рiано и отрывисто... Хорошо! Пришло время записать. Кто возьмется?

Под тихие, но маркированные хлопки Костя «ритмизует» мелом, оставляя на длинной классной доске следы-точки и пропуская большее пространство на длинные ноты и паузы. Теперь предлагается трансформировать точечную запись в метроритмическую. В одном случае он ошибается: превращает шестнадцатые в восьмые. Но педагог не указывает на ошибку и не исправляет запись. Призвав класс к полной сосредоточенности, он просит ребят прохлопать в ладоши именно так, как записано на доске, а Костю — следить за своей записью. Мальчик замечает ошибку и вносит исправление...

Начинается следующий этап: придумывается ритм нижнего голоса («баса») на какие-либо сочиненные детьми относительно тяжелые и относительно легкие слоги. Решили, что тяжелее будет звучать слог «ра», а легче — «ле», и после обсуждения и споров остановились на таком ритмическом и артикуляционном варианте «баса»:



После того как один из учеников подписал этот голос под «мелодию», класс, разделенный на две группы, одновременно исполняет оба голоса. Теперь вводится «инструментовка»: одни дети произносят «шесть пар...», другие негромко отхлопывают этот ритм в ладоши, третьи декламируют «ра-ле-ра», четвертые отмечают басовый голос тихим притопыванием. И все это — легко и исполнительски выразительно.

— Пришло время,— говорит руководитель,— сочинить средний голос. Он должен быть не только в том же характере, что и остальные голоса, но — условимся — содержать что-то от «мелодии», а что-то от «баса», словом, «сделан» из того же материала. Этот голос должен придать нашему сочинению еще большую шутливость и веселость.

Шесть пар черных са - пог, шесть пар черных са - пог, по-те-

Ра - ле - ра, ра - ле - ра, ра - ле - ра,

-рял о - дну - о - стался без двух поте - рял о - дну - о - стался без двух

ра - ле - ра ля ля ля ля ля ля ля ля ля ра - ле - ра ля ля ля ля ля ля ля ля ля

ра - ле - ра, ра - ле - ра

шесть пар черных са - пог, шесть пар черных са - пог

ра - ле - ра, ля ля ля ля ля ля ля ля ля, ра - ле - ра, ля ля ля ля

ра - ле - ра, ра - ле - ра

Воображаемый урок закончен. Что произойдет дальше, на следующем занятии? Возможен такой путь: дети мелодизируют верхний голос, ритм которого уже сочинен; подбирают созданную мелодию на ксилофонах и металлофонах; на низком ксилофоне находят соответствующий звук для басового голоса; дублируют на маленьком барабанчике средний голос... А может быть, в данном случае уместнее ограничиться лишь речевой полифонией и немелодическими ударными инструментами...

Наша делегация пришла к выводу, что орфовская методика (в ряде своих общих положений она близка тому, что предлагалось нашими крупнейшими музыкантами-просветителями Б. Л. Яворским и Б. В. Асафьевым в начале и середине 20-х годов¹) могла бы быть широко использована в детских садах, музыкальных кружках общеобразовательных школ и наряду с другими формами работы в музыкальных школах разного типа. Отдельные же приемы орфовцев (в их числе совмещение относительной и абсолютной сольмизации, развитие творческой фантазии и навыков импровизации, воспитание музыкально-ритмического чувства и многое другое) следовало бы внедрить в программу профессиональных учебных заведений.

Однако для того, чтобы осуществить это, необходима серьезная предварительная подготовка. Она должна заключаться в следующем:

во-первых, подобно тому как созданы французский, английский, канадский, шведский, испанский, японский и другие национальные варианты «Шульверка», нужно создать нашу версию этого пособия, которая опиралась бы на русский музыкальный фольклор и на музыку других народов Советского Союза;

во-вторых, надо продолжать, развивать и расширять начатую в Ленинграде экспериментальную работу по орфовской методике, а для этого — прежде всего получить несколько комплектов орфовских инструментов (которые смогут, конечно, впоследствии изготавливаться и у нас);

в-третьих, чрезвычайно желательно послать двух-трех молодых музыкантов, интересующихся музыкальной педагогикой, для стажировки в Институт Орфа;

в-четвертых, нужно опубликовать сборник статей

¹ См., например, сборники: Я в о р с к и й Б. Воспоминания, статьи и письма. М., 1964; А с а ф ь е в Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании.

Орфа и его сотрудников, который дал бы возможность широким педагогическим кругам ознакомиться с орфовской системой музыкально-воспитательской работы¹.

Впервые опубликовано в журнале «Советская музыка», 1969, № 3.

¹ Такие сборники опубликованы (см. подстрочное примечание на с. 170).

ДОКЛАДЫ

РАЗДЕЛ III

О СПЕЦИАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ КУРСАХ ДЛЯ ПИАНИСТОВ

КУРС ИСТОРИИ И ТЕОРИИ ФОРТЕПИАННОГО ИСКУССТВА И ЕГО РОЛЬ В ВОСПИТАНИИ ПИАНИСТОВ

*О знаниях, развитии
и конечной цели обучения*

Курс истории и теории пианизма — детище советской консерватории. Он ведется свыше трех десятков лет, пользуется авторитетом у студентов. По его образцу были созданы аналогичные курсы для учащихся других исполнительских специальностей. Что же заставило нас перестроить занятия по этой дисциплине — внести новое в ее содержание и метод работы со студентами?

Не первый год я провожу экзамены по истории и теории пианизма и всякий раз заканчиваю их проведение с чувством известного неудовлетворения. Студенты в большинстве своем знают фактический материал, на котором построен курс. Но излагают свои ответы почти в тех же формулировках, которые слышали из уст лектора (правда, основательно их упрощая). Они спешат выложить экзаменатору выученное, боясь выплеснуть хоть каплю из временно осевших в их головах сведений, но не опасаясь перемешать существенно важное с третьестепенным и не пытаясь высказать свое отношение к познанным фак-

там. Стремятся они «выучить» и то, что выучивать нельзя ни в коем случае: может ли быть что-либо бессмысленнее, чем «заучить», скажем, характеристики исполнительского искусства Софроницкого или Шнабеля?

Короче говоря, беседуя со студентами на экзаменах, вновь и вновь убеждаешься в незыблемости старой педагогической истины: хотя головы молодых людей и наполнены знаниями-сведениями, само по себе это не влечет еще за собой развития их интеллекта. Взаимосвязь между знаниями и развитием не так прямолинейна и проста, как кажется многим недалеким педагогам. Знания в иных случаях идут по касательной к развитию и не оказывают на него существенного влияния. «Осколочные знания» (Шагинян), «многопудье» заученных сведений или усвоенные шаблонные методы рассуждений могут, как это ни парадоксально звучит, затормозить развитие. Знания стимулируют и активизируют развитие личности лишь в том случае, если специально направлять обучение к этой цели, и следовательно, если программа и методы занятий ориентированы не на тренировку памяти, а на развитие мыслительных и творческих способностей.

Есть и другая сторона вопроса: в какой мере тот или иной специальный предмет (в том числе и наш курс) вооружает студента знаниями и навыками, которые понадобятся ему в жизни? Нельзя строить обучение, не предвидя его конечной цели, не задумываясь над характером предстоящей работы молодого музыканта по окончании вуза, не определив, каким именно мы хотим его видеть в будущем. Обо всем этом нередко забывают. Отсутствие достаточно точной целенаправленности обучения все еще остается серьезным недостатком нашего консерваторского образования, во всяком случае на фортепианных факультетах. Как благотворно было бы для дальнейшего развития нашей музыкальной культуры, если бы все консерваторские педагоги, особенно педагоги по специальности, предвидели будущие профессиональные возможности ученика, строили учебную и воспитательную работу с ним, имея в виду эту предстоящую деятельность, а не стремясь к невозможному и вред-

ному — к превращению способных людей путем их «обтачивания» в «артистов».

Об эволюции курса истории пианизма

Курс истории и теории пианизма, как уже отмечалось, был разработан в советское время. Конечно, и до 1917 года на Западе и у нас было написано немало работ по истории фортепианной музыки, по истории и теории фортепианного исполнительского искусства и педагогики. Но лишь в наши дни наследие это было использовано для построения системы знаний, для создания новой учебной дисциплины. Тут должно быть упомянуто имя профессора Г. М. Когана, начавшего свою исследовательскую деятельность в 20-е годы и положившего много труда для создания учебного курса «История и теория пианизма».

Г. М. Коган тезисно изложил содержание лекций, которые тогда читал, в программе курса истории и теории пианизма. Программа эта представляла собой не только план учебных занятий. Она одновременно суммировала работу исследователя по научной систематизации знаний о пианизме.

Конечно, нелегко было обобщить огромный материал, восполнить недостающее и отобрать для учебной дисциплины самое важное и существенное. В программе сделана одна из первых попыток использовать Марксову методологию для анализа музыкально-исполнительского искусства; в ряде случаев показано воздействие господствовавшей идеологии на исполнительство и фортепианную педагогику; привлечено внимание к влиянию стиля исполнения на технические приемы; на примерах продемонстрировано, сколь плодотворно изучать клавирное и фортепианное искусство в теснейшей связи с другими искусствами. В ряде своих частей программа носила проблемный характер, ставя перед учащимися важные вопросы теории исполнительского искусства.

Но сегодня, по прошествии нескольких десятилетий, мы ясно видим серьезные недостатки этого методического документа и имевшиеся в нем ошибки. Было бы неверным и несправедливым приписывать их одному лишь автору программы. В конечном счете

все мы, в том числе и я, несем научную ответственность за эти ошибки: ведь в те годы, когда составлялась программа, многие из нас стояли на тех же позициях, что и ее автор. Критикуя сегодня эту программу, мы критикуем и свое прошлое...

Каковы же эти ошибки? Прежде всего схематизм в построении некоторых тем курса. Он был в известной мере обусловлен определенной стадией развития науки о пианистическом искусстве: собранные факты не были достаточно изучены, осмыслены, проанализированы, сопоставлены с другими явлениями и обобщены. В таких случаях исследователям нередко приходится создавать рабочие схемы-гипотезы, помогающие рассортировать накопленный материал и прийти к предварительным обобщениям. Эти гипотезы-схемы неизбежно накладывают отпечаток и на учебные курсы. Если такого рода гипотезы подтверждаются новыми фактами или более глубоким анализом уже известного, они, эти научные предположения, наполняются кровью, оживают и освобождаются от схематизма. Но новый материал или более широкий взгляд на старый может и опровергнуть предварительную гипотезу. В этом случае исследователь обязан отказаться от такой схемы-гипотезы. В противном случае она становится серьезнейшим препятствием, тормозящим дальнейшее развитие науки и, разумеется, учебных курсов.

Приведу несколько примеров упрощенных схем, которые допускались нами в занятиях со студентами в те годы. Отголоски этих упрощений иной раз слышны и сегодня.

В научный обиход был введен термин: «эмпирическое направление в фортепианной педагогике». Его особенности обычно характеризовались так: догматичность преподавания, механичность упражнений, скованность движений; пальцевая игра, как основной вид фортепианной техники.

Была ли справедливой резко отрицательная суммарная характеристика значительного числа фортепианно-педагогических направлений прошлых времен? На поставленный вопрос ответ должен быть дан отрицательный. Мы оказались в плену воззрений тех теоретиков фортепианной игры, с установками которых

мы же и боролись. Разумею течение, которое получило название «анатомо-физиологическое направление в фортепианной педагогике». Именно в трудах представителей названного направления родилась огульно отрицательная характеристика педагогов-эмпириков, которая и была некритически использована в те годы нашей наукой о пианизме. Немецкие теоретики, возглавившие «анатомо-физиологическое направление» (часть из них стояли далеко от пианистической и педагогической практики), приписывали чуть ли не в с е м фортепианным школам XIX века борьбу с координацией движений и безграничную веру, «идущую от клавесинистов», в изолированную пальцевую игру, соединенную с фиксацией.

Изучение фактов убеждает, однако, что эта характеристика — небылица, созданная в пылу полемики Р. Брейтгауптом, его предшественниками и последователями: методы воспитания техники, характерные для некоторых педагогических направлений, были приписаны всем школам XIX века. Как это ни странно, но в эту небылицу полностью или с оговорками поверили и мы — те советские исследователи, которые сами же критиковали анатомо-физиологическое направление.

Неверным прежде всего было утверждение, будто изолированная пальцевая игра с одновременной фиксацией всей руки — традиция, идущая от клавесинистов. Достаточно внимательно и без предвзятости прочитать многие старинные трактаты, чтобы убедиться в ином: клавиристы и вправду стремились приучить пальцы к максимальной самостоятельности движений; но они же много внимания уделяли тому, чтобы рука была «мягкой», «эластичной», «пластичной», «свободной».

Мнение, согласно которому все фортепианные школы XIX века, все педагоги-эмпирики исповедовали «веру» в изолированные пальцевые движения при фиксированной руке, не находит подтверждения и в практике работы ведущих фортепианных педагогов-пианистов прошлого столетия.

К. Черни, например, действительно требовал во время ежедневных тренировочных упражнений изолированных «молоточковых» движений пальцев

при «выключенной» руке. Но обратимся к большинству этюдов Черни, скажем, к опусу 740-му. Нетрудно убедиться, что подавляющее большинство их не в о з м о ж н о исполнить — особенно в темпах, предписанных автором! — при скованной («фиксированной») руке. Да, в ряде старых школ рекомендовалось пользоваться при тренировке изолированными пальцевыми движениями; при тренировке, но не при игре. Противоречивость позиции? Конечно!

Или другой пример. С. Тальберг в середине прошлого века писал в предисловии к сборникам «*L'art du chant appliqué au piano*» («Искусство пения применительно к фортепиано»), что «одно из первых условий при достижении полнозвучной игры... состоит в освобождении от всякой скованности» и что «поэтому необходимо обладать в предплечье, в кисти и в пальцах столь же большой эластичностью и многосторонней гибкостью, какими обладает голос искусного певца». Можно ли его отнести к сторонникам изолированной пальцевой игры при скованной руке?

В те далекие годы мы нередко судили о педагогических направлениях не по деятельности ведущих музыкантов, а по деятельности эпигонов; не отличали взглядов, относящихся к методу разучивания (здесь, повторяю, порой действительно рекомендовались изолированные пальцевые движения), от взглядов на использование руки в процессе игры; судили о некоторых школах, например, о школе Лешетицкого, опираясь на догматические высказывания людей близоруких и ограниченных — его ассистентов и эпигонов; не замечали значительных достижений в педагогике Клемента, Черни, Калькбреннера, Тальберга, Лешетицкого...

Другим примером схематизма может служить стройная и заманчивая по своей простоте контурная картина развития фортепианной педагогики XIX—XX века, которая предлагалась студентам. Эволюция фортепианной педагогики была представлена в этой схеме в виде следующих трех последовательных этапов: эмпирического, анатомо-физиологического и психотехнического. В основу классификации, охватывающей почти полуторавековой период, был положен один единственный признак: методы воспитания тех-

ники. Именно в этом — причина односторонности и ошибочности этой, на первый взгляд, логичной концепции...

В годы Великой Отечественной войны и в послевоенные годы курс истории пианизма претерпел существенные изменения. Были исправлены некоторые из тех ошибок старой программы курса, о которых шла речь. А главное, было привлечено внимание к недостаточному и во многом неверному освещению проблем русского и советского пианизма. Ряд новых работ, посвященных истории русской и советской фортепианной литературе, исполнительству и педагогике, позволил показать значение русского пианизма второй половины XIX века в истории мирового фортепианного искусства; расширить разделы курса, освещающие до-глинkinский и глинkinский этапы в русской фортепианной культуре; остановиться более глубоко на советских фортепианных школах.

Все это получило отражение в новой программе курса, составленной профессорами А. А. Николаевым и А. Д. Алексеевым. Авторы провели большую работу по обновлению и перестройке курса. Новый методический документ был обсужден совместно с представителями Ленинградской и Киевской консерваторий, после чего получил официальное утверждение.

Сейчас, однако, ясно видны не только достоинства, но и серьезные ошибки этой программы; большая их часть характерна и для многих других методических документов по истории культуры, написанных в период, ныне именуемый годами культа личности. Речь идет, скажем, о неправильно взятом масштабе при сопоставлении фактов из истории русской и зарубежной культуры XVIII и начала XIX веков; о необоснованном обвинении в формализме ряда зарубежных деятелей и т. п.

Одна из ошибок, сказавшихся в новой программе, — известное нагромождение сведений из общей истории, из истории музыки и из истории пианизма. Вспомним 40-е и начало 50-х годов: по-видимому, мы стремились тогда к ненужной «полноте», опасались что-либо пропустить, не повторить какие-то прописные истины, оставить без «критического» рассмотрения какие-то факты.

Нагромождение материала, которое могло привести, а подчас и приводило, к недопустимой в вузовском курсе описательности, повлекло за собой и другую ошибку: «сведения» и «факты» начали вытеснять теоретические вопросы пианистического искусства и фортепианной педагогики. Курс стал терять свой проблемный характер. К тому же мы в большей мере, чем это следовало, занимались историей фортепианной литературы; начала в какой-то степени стираться грань между историей музыки, с одной стороны, и историей и теорией пианизма, с другой.

Остановлюсь в виде примера на одной из наших частных ошибок тех лет (ее отголоски нередко слышны и сегодня) — на отношении к «пению на фортепиано».

Неверным прежде всего было утверждение, встречавшееся в ряде работ, будто в отличие от зарубежных фортепианных школ именно русскому пианизму присуща певучесть. Стремление «петь на фортепиано» было характерно и для многих западноевропейских пианистических направлений. За примерами из истории (не говоря уже о современности) далеко ходить не надо. Скажем, Тальберг, опубликовавший сборники фортепианных транскрипций под названием «Искусство пения применительно к фортепиано» и выступивший в предисловии к этому изданию с советами о том, как добиться певучести, сам, как известно, мастерски «пел» на фортепиано (правда, его фортепианное «bel canto» на итальянский лад не похоже было на характерное «пение» многих русских пианистов, в первую очередь Антона и Николая Рубинштейнов, — но это уже другой вопрос).

В достаточной степени догматичной была и постановка вопроса о широкой распевности, как самом важном выразительном средстве фортепианного исполнения. Пришло уже время признать, что в минувшие годы мы нередко узко трактовали замечательные слова Чернышевского: «...высочайшая похвала артисту: „В звуках его инструмента слышится человеческий голос“»¹. Да, человеческий голос! Но разве

¹ Чернышевский Н. Г. Полн. собр. соч. М., 1949. Т. 2. С. 63.

голос этот только поет? Конечно, нет. Он говорит, хохочет и плачет... И все это (и не только это, но и многое другое, уже не связанное с голосом — гул толпы, движение людей, гром и молния и т. д.) может быть отражено и передано в инструментальной музыке, в том числе и в фортепианной... Кстати говоря, в русском пианизме вокально-речевая декламация играла не меньшую роль, чем широкая распевность...

О содержании курса

Вернемся к мыслям, изложенным в начале доклада, и зададимся вопросом: какими мы хотим видеть наших воспитанников в будущем? Мы хотели бы, чтобы они были людьми с достаточно широким кругозором, людьми увлеченными тем, что они делают, и умеющими увлекать других; музыкантами, обладающими подлинным профессионализмом — развитым слухом, умением хорошо читать музыку, быстро в ней разбираться, устойчиво ее запоминать, ориентироваться в музыкальных стилях; пианистами, отлично владеющими роялем и подготовленными в одних случаях к артистической деятельности в сочетании с педагогической, в других — к педагогической или концертмейстерской работе.

Но всего этого мало. Задумываясь о будущем наших учеников, мы хотели бы, чтобы они были творческими людьми, отличающимися непредвзятостью мышления, чтобы знания не отяжеляли их, а служили почвой, на которой развилась бы их фантазия и воображение; хотелось бы, чтобы все они — и артисты, и педагоги, и концертмейстеры — были бы хоть в самой минимальной степени... исследователями. Да, именно так — исследователями! Не в том, конечно, смысле, чтобы они обязательно писали исследовательские труды, а в том, в каком всякий творческий человек исследует явление, с которым ему приходится иметь дело. Мечты? Конечно! Но можно ли обучать и воспитывать, не мечтая?

Разумеется, осуществление этой педагогической мечты определяется всей системой воспитания и обучения будущего музыкального деятеля на разных ступенях его формирования от школы и до вуза, а,

если говорить о консерватории,—всеми проходимыми дисциплинами и, в неменьшей степени, всей общественной и художественной атмосферой, в ней царящей... Наша же задача — остановиться на роли, которая во всем этом отведена курсу «История и теория пианизма».

Заинтересованность нашей дисциплиной — вот что должно быть сделано в первую очередь. Если появится интерес, возникнет жажда знаний; студент перестанет вызубривать, а начнет обдумывать и осмысливать, у него пробудится желание познавать самостоятельно. Иными словами, только заинтересованность ведет к самообразованию, и только самообучение — если не ошибаюсь, это мысль Писарева — ведет к подлинным знаниям и развитию.

А как возбудить интерес и тем самым повести к самообучению и самовоспитанию? Не будем играть в прятки: тут велика роль личности педагога; многое зависит от того, талантлив ли он как ученый и лектор, своеобразный ли он человек, обладает ли гражданской порядочностью, не позволяющей ему приходить на занятия неподготовленным.

Но дело не только в личных качествах педагога. Решающую роль играют, конечно, содержание курса и методы занятий.

Рассмотрим три вопроса, связанных с содержанием курса: каково значение в нем истории фортепианной музыки и как эта музыка должна изучаться? какова роль теории исполнительского искусства и, в частности, теории пианизма? какова связь проблематики курса с современностью?

Не подлежит сомнению, что музыкальное творчество оказывает решающее воздействие на исполнительское искусство. В иных же случаях очевидно и обратное влияние — искусства крупного артиста на творчество. Вот почему мы сходимся на том, что изучение истории фортепианного исполнительства и истории фортепианной литературы нужно проводить в единстве.

Полагаю, однако, что изучение фортепианной музыки в курсе истории и теории пианизма должно быть, при том количестве часов, которое на него отведено, несколько сокращено (во всяком случае на лек-

циях), а, главное, проводится по-иному, чем на занятиях по истории музыки.

Внимание наших слушателей — будущих исполнителей и педагогов — надо привлечь не только к общезстетической характеристике музыки, но, главным образом, к композиционным приемам, отбираемым композитором, к использованию выразительных средств инструмента, к фортепианной фактуре, к тому значению, которое имеет сочетание этих средств для создания музыкального образа. На конкретных примерах необходимо дать представление об особенностях исполнительских указаний автора (темповых, агогических, динамических, артикуляционных, фразировочных, педальных, аппликатурных, словесно-характеристических), а в тех случаях, где это возможно, очертить также взгляды автора музыки на исполнительское искусство и на интерпретацию своих сочинений.

Другой аспект изучения фортепианной литературы — проследить, когда предоставляется возможность, за жизнью музыкального произведения.

Тут мне придется повторить то, о чем уже пришлось не раз писать. Подлинно действенное исполнение как бы вбирает в себя два момента: время, которое отражено в музыкальном произведении, и время, в котором живет интерпретатор. С момента обнародования сочинения непосредственная связь с ним композитора прерывается; сочинение начинает свой исторический путь, в котором участвуют исполнители, редакторы (иногда и транскрипторы) и слушатели. Исполнители раскрывают содержание произведения в различных индивидуальных вариантах. Идут годы, складываются новые исторические условия, изменяется общественное сознание людей. Теперь исполнители могут увидеть в сочинении какие-то стороны, которые остались незамеченными современниками композитора, и, быть может, даже им самим. Объективное содержание произведения может оказаться шире (или уже) субъективных замыслов композитора. Если то «новое» и «нераскрытое», что исполнитель другого исторического времени нашел в произведении, не выходит за границы его содержания (то есть извлекается из музыки, а не привносится в нее), и если

оно отвечает устремлениям и умонастроениям нового поколения людей,— произведение в новом исполнительском прочтении может обрести новую жизнь. Кстати говоря, обзор «жизненного пути» музыкальных произведений показывает, что интонации, язык и стиль, характерные для творчества композиторов новой исторической эпохи, обычно в той или иной форме накладывают свой отпечаток на интерпретацию произведений, сочиненных в прошлые времена.

Какая увлекательная и поучительная для молодежи задача проанализировать «жизнь произведения» по редакциям, транскрипциям, высказываниям, а особенно,— если говорить о последних десятилетиях,— по звукозаписям!

Сказанное позволяет перебросить мостик к вопросам теории исполнительства. Убежден, что курс наш станет еще более содержательным и авторитетным, значение его для формирования эстетических взглядов будущих пианистов возрастет, если теория исполнительского искусства, несколько оттесненная в последние годы историей фортепианной литературы, займет подобающее ей место.

Как всякий исторический курс, наша дисциплина строится хронологически, и это позволяет показать связи общественно-исторического развития с развитием музыкальной культуры, в частности,— пианистической. Однако хронологическая последовательность сама по себе может привести и к внешней упорядоченности. Для того чтобы этого не произошло и чтобы объединить в некое целое факты и сведения, анализы литературы, редакций, транскрипций, исполнительских трактовок и педагогических трудов, нужны теоретические «стержни» (как широкого эстетического порядка, так и узкопианистические), которые пронизывали бы весь курс и служили каркасом, на котором он держался бы. Не претендуя на полноту, укажу на некоторые из широких «стержневых» вопросов, которые должны быть в поле внимания руководителя курса: объективное и субъективное в исполнительском искусстве; авторский замысел и объективная сущность произведения; вариантная множественность трактовок; композиторские стили и стили исполнения; выразительные средства исполни-

теля и их эволюция; традиции и новаторство в исполнительском искусстве; исполнитель и аудитория...

Несколько слов о связи нашего курса с современностью. Прежде всего — «прямые» связи: увеличение места, уделяемого современным советским и зарубежным фортепианным композиторам, исполнителям и педагогам (освещение в курсе этих вопросов тормозилось в прежние времена недостаточной исследовательской работой по данной тематике). Но одного этого еще недостаточно: необходима проекция на «экран современности» если не всех, то во всяком случае значительного числа проблем, затрагиваемых в курсе — от, скажем, таких относительно широких тем, как «исполнительские и педагогические традиции Бетховена (Шопена, Рубинштейна и т. п.) и современность», до таких сравнительно узких, как, допустим, «старинные и современные аппликатурные принципы»... И еще одна сторона этого вопроса. Не следует страшиться ставить перед студентами острые дискуссионные проблемы исполнительства и педагогики; опасаться знакомства слушателей с различными точками зрения (само собой разумеется, защищая свою!); бояться уделять время и внимание событиям текущей музыкальной жизни — разбору наиболее интересных концертов, только что вышедших книг, статей, пластинок. Пусть жизнь мощным потоком вторгается в наш курс!

Об «университетском уровне» проведения занятий

Напомню наш исходный тезис: вести занятия так, чтобы знания привели к развитию наших питомцев. А раз так, то сама методика проведения занятий приобретет огромное значение.

Один из недостатков работы по многим дисциплинам (к их числу относится и наша) заключается в том, что по всем разделам курса читаются лекции, даже по тем, которые студенты могут изучить самостоятельно, пользуясь легко доступными учебными материалами. Отсюда — постоянная нехватка часов и поверхностное освещение лектором множества вопросов, «разжевывание» самых простых. Мне представ-

ляется, что регламентированная «сетка часов» для вузовских курсов (на Баха — 3 часа, на Рахманинова — 4 часа и т. п.) — вредная вещь: она рассчитана не на ученого со своим творческим лицом, а на педагога, хорошо «знающего» курс и пересказывающего его другим. А подлинный ученый для лекций выберет из курса ряд важнейших вопросов, на одних, узловых, задержит внимание, по поводу других выскажет только несколько соображений, в отношении третьих укажет лишь направление, по которому следует пойти, чтобы их изучить, и потребует от студентов (в руках которых обязательно должна быть программа курса) самостоятельного приобретения знаний.

Несколько слов о самих лекциях. Чуть упрощая вопрос, я сказал бы, что существуют лекции двух принципиально разных типов. В одних случаях лектор приспосабливается к уровню аудитории или, точнее, ориентируется на наимение подготовленных или посредственных слушателей, а для того, чтобы заинтересовать их, разбавляет содержание множеством развлекающих «баек». Такой тип лекций не дает пищи для напряженной умственной работы. Другой метод лекционной работы (только он и допустим в консерватории) предполагает проведение занятий на достаточно высокой для слушателей ступени трудности (разумеется, крайности недопустимы: нельзя в каких-то пределах не считаться с уровнем аудитории). Лишь такие лекции могут взбудоражить слушателей, вызвать у них вопросы, заставить спорить, дать толчок их умственной работе.

Ну, что вы, — возражают мне, — студенты консерваторий не подготовлены к тому, что принято называть «университетским» уровнем обучения!

Да, к сожалению, это так: часть студентов (не скрою, и какая-то часть нынешних ассистентов-стажеров) в лучшем случае готова к заучиванию, но не к пластичному и гибкому размышлению. Работая с ними, я не раз вспоминал слова В. Ключевского: «Они приходят с умами... пассивными: умеют усвоить, впитать в себя, но не умеют перерабатывать, переваривать. Они прочтут и изложат, что и сколько угодно; но задайте им вопрос, ответ на который они должны

найти в том же, что прочитали — они не ответят ничего или ответят не на вопрос...»¹

Все же с высказанным возражением согласиться не могу: в вузе ориентироваться надо на сильных студентов; относительно более слабые (ведь взрослые же люди!) должны будут подтянуться, и они это делают, когда убедятся в необходимости подняться от примитивных рассуждений к другому уровню осмысления, когда, слушая лекции и участвуя в семинарах, познакомятся с образцами такого мышления.

Вернемся к лекциям. Студентам положено вести на них конспекты. Они это и делают. Но процесс записи во время лекции таит в себе серьезную опасность: слушатели, торопясь как можно полнее зафиксировать на бумаге слова лектора, только и делают, что пишут. Записывают, но не обдумывают, не следят за ходом рассуждений, не дополняют его своими мыслями, почерпнутыми из практики, из прочитанного или проигранного.

А если коренным образом изменить этот процесс? Если запретить записывать на самих занятиях слова лектора и вместо этого обязать слушателей дома изложить на бумаге то, что осталось в их памяти после лекций? Правда, для того чтобы этот метод работы был плодотворен, сама лекция должна быть отточена по форме, ход мысли лектора — предельно ясен, изложение освобождено от всего второстепенного (записанные дома конспекты выборочно должны прочитываться и обсуждаться на последующих занятиях). Мне представляется, что это один из путей, способствующих развитию интеллекта студентов. Не примите сказанное за «новинку»: я лишь пошел по дороге, некогда указанной И. П. Павловым.

Экзамен и зачеты. И они не всегда стимулируют развитие ученика. Причину надо искать прежде всего в нашем закоренелом либерализме. Он так въелся в нашу плоть и кровь, что резкую и открытую постановку вопроса о неудовлетворительных знаниях, посредственном исполнении или плохой научной работе ученика (студента, аспиранта, диссертанта) по-

¹ Ключевский В. О. Письма. Дневники. Мысли и афоризмы. М., 1968. С. 362.

следний готов счесть чуть ли не за неэтичность... педагога! Вот к чему приводит вреднейшая привычка прикрывать ученика своим «педагогическим крылышком» от ударов критики, которые он заслужил!

Будем откровенны: на экзаменах по истории и теории фортепианного искусства и на исполнительских испытаниях пианистов мы нередко удовлетворяемся добропорядочным школярством, характеризуем его как нечто «талантливое» и оцениваем отличной оценкой. Впрочем, это, видимо, беда не одних только музыкантов. Недавно о том же писал И. Сельвинский: он указал на огромную ответственность, которая ложится на тех, кто провозглашает талантливым того или иного из наших молодых современников; отметил, что, судя по критическим отзывам в газетах, у нас неталантливых людей просто нет в природе. Не мешает ли все это развитию способностей или дарования молодых художников?

Но вернемся к экзаменам по курсу истории и теории фортепианного искусства. Думаю, что среди вопросов экзаменационного билета хотя бы один должен быть отдан решению какой-либо практической задачи, с какой в будущем встретится студент: скажем, сопоставлению двух редакций одного и того же произведения (с использованием Urtext'a), анализу исполнения небольшой пьесы крупным пианистом, расстановке аппликатуры по принципам Шнабеля или Рахманинова, Листа или Шопена и т. п. Экзаменационным вопросам следует придать иной, по сравнению с привычным, ракурс: пусть студент изложит свое понимание, свою точку зрения на ту или иную проблему, а не только перечислит сведения, которые ему удалось удержать в памяти. Если, скажем, студент познакомился с отрывками из писем Моцарта, в которых высказаны взгляды великого композитора на исполнительское искусство, то пусть не только их изложит, но и выскажет суждение о том, использует ли их в своей работе над моцартовским произведением и как именно. При таком проведении экзамена можно разрешить студенту во время подготовки к нему заглядывать в конспекты лекций, прочитанных книг и статей, в записи своих наблюдений над музыкой. Проницательного и умного экзаменатора не проведешь!

Краткое заключение

Что мешает довести начатую работу по обновлению курса до конца? Во-первых, то обстоятельство, что ряд тем курса (если подойти к ним с той позиции, о которой шла речь) недостаточно разработан; необходимо поэтому всячески активизировать исследовательскую работу по нашей тематике. Во-вторых, обновление задерживается и тем, что по курсу нашему нет хрестоматии, в которой студент мог бы прочесть собранные и прокомментированные высказывания крупнейших композиторов, пианистов и педагогов о фортепианном искусстве. В-третьих, и это самое печальное, значительное число поступающих в консерваторию молодых людей не подготовлены к самостоятельной работе над книгой и нотным текстом. Но здесь мы уже вторгаемся в сферу школьного обучения...

Доклад, прочитанный на научно-практической конференции Ленинградской консерватории в 1961 году. Отрывок из этого доклада был опубликован в «Советской музыке», 1964, № 8.

О ПОДГОТОВКЕ ПИАНИСТОВ- ПЕДАГОГОВ, О КУРСАХ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ И О МНОГОМ ДРУГОМ

Обучая, лучше всего учишься сам.

Ромен Роллан

«Как сделать педагога педагогом» — под таким заголовком были опубликованы материалы «круглого стола», проведенного весной 1972 года в Ленинграде по инициативе журнала «Советская музыка» и кафедры истории и теории фортепианного исполнительства и педагогики Ленинградской консерватории¹. Разговор шел о многом. Но в центре внимания стоял животрепещущий вопрос о педагогической практике студентов. О методических курсах упоминалось лишь вскользь. Мои же теперешние рассуждения в большей

¹ См.: Сов. музыка. 1973. № 4.

своей части посвящены именно этому вопросу. В известном смысле они дополняют и развивают сказанное мною за «круглым столом». Многое, о чем пойдет речь, продиктовано долголетним опытом проведения занятий по курсу методики фортепианного обучения. Но, быть может, соображения мои представят известный интерес и для методистов других специальностей, а также для тех, кто вообще причастен к обучению в высшей музыкальной школе.

**О воспитании «исследовательского мышления» у молодых музыкантов
(вместо вступления)**

Передо мной стенограмма доклада «Об обновлении курса истории и теории пианизма», который я прочел в 1961 году на конференции, организованной Ленинградской консерваторией¹. Среди другого в нем был поставлен вопрос о том, какими мы хотели бы в будущем видеть наших воспитанников. Широко образованными людьми? Отличными пианистами? Истинными музыкантами? Великолепными профессионалами? Конечно! «Но я не могу,— сказано в стенограмме доклада,— этим ограничиться... Как хотелось бы, чтобы будущие музыкальные деятели, даже рядовые, хоть в какой-то степени приобщились к «исследовательскому мышлению». Вовсе не для того, чтобы они писали теоретические, исторические или методические исследования. А в том смысле, в каком всякий творческий и ищущий человек исследует явления, с которыми сталкивается в жизни... Мечты? Возможно. Но не надо ли всю педагогическую работу перестроить так, чтобы наши ученики, опираясь на преподанные им знания, еще на вузовской скамье захотели и сумели сделать хоть шаг, хоть шажок в сторону неведомого, непознанного, незнаемого».

Я не был одинок. Аналогичные соображения высказывались тогда и отдельными педагогами других учебных заведений — гуманитарных, естественно-научных и технических.

А как были восприняты некоторыми моими кол-

¹ Доклад публикуется в этой книге (см. с. 294—310).

легами мысли о том, что музыкальный вуз обязан готовить пианистов-«исследователей», педагогов-«исследователей» и что только таким путем могут быть заложены в нашей специальной области основы антидогматического мышления? Не стану скрывать — с известной иронией, за которой скрывалась мысль: докладчик предается несбыточным мечтам, уводящим от живой практики.

Прошел десяток лет. И нас теперь радует, что идея о воспитании в широком масштабе специалистов-«исследователей» ставится сегодня (конечно же, вне зависимости от моего скромного доклада начала 60-х годов) как одна из государственных задач вузовского обучения. Подытоживая результаты Всесоюзного совещания ректоров высших учебных заведений, «Известия» в передовой статье писали: «Еще в студенческой аудитории будущий специалист должен быть ориентирован на скорую встречу с совершенно новыми процессами, новыми методами... настроен на оригинальное поисковое решение проблем. Отсюда естественные перемены в самой системе обучения...»¹

Об истинах, к которым приходится возвращаться

Позволю себе некоторую схематизацию и скажу: среди выпускников музыкальных вузов встречаются педагоги двух типов. Credo одних сводится к формуле: «Учу и буду учить, не мудрствуя лукаво, так и только так, как меня учили». «Символ веры» других иной: «Использую, обязательно использую то, чему меня учили в специальных классах и на методических курсах; но, не боясь ошибок, буду искать, пробовать и, если потребуется, учить по-новому, отвечая требованиям жизни и времени».

Среди консерваторских учителей этих молодых педагогов не встретить, пожалуй, таких, которые на словах ратовали бы за педагога «первого типа». А на деле какая-то часть вузовских воспитателей отдает предпочтение тем, кто работает с учениками «так и только так, как их учили», и готова, будь это возмож-

¹ Рубежи высшей школы // Известия. 1973. 20 янв.

но, исключить какое бы то ни было иное воздействие на формирование педагогических взглядов и профессиональных умений молодого специалиста, кроме своего. И вот уже кое-кому начинает казаться, что хорошо бы было повернуть историю вспять и пережить опыт музыкальной педагогики дальнего прошлого, когда нередко один музыкант учил всему — игре на инструменте, игре в ансамбле, теории, истории, методике, педагогической практике...

Разумеется, большинство из нас придерживается иной позиции. Мы сторонники педагогов «второго типа» и отдаем себе отчет в том, что только под многообразным и многосторонним воздействием может быть сформирован педагог, способный самостоятельно мыслить, а не повторять до глубокой старости формулу-заклинание: «Надо играть (или учить) так-то потому, что так-то играли (учили) Блуменфельд, Николаев, Игумнов, Нейгауз...» Впрочем, сказанное относится не только к формированию педагога. Не могу понять тех консерваторских деятелей, которые строят кислую мину, узнав, что их воспитанники посещают занятия других педагогов по своей специальности. Казалось бы, радоваться надо пытливости студентов. Ан нет, сетуют на их «непостоянство». Как тут — по контрасту — не вспомнить слова виднейшего театрального педагога Б. Захавы: «Мы считаем совершенно необходимым, чтобы каждый студент... прошел школу возможно большего числа педагогов. Это вполне осуществимо... Никаких принципиальных или коренных методических разногласий между ними нет. Однако каждый из них своеобразен... Поэтому студент получает возможность от одного взять одно, от другого — другое, а все педагоги вместе вооружают тем комплексом умений и способностей, которые образуют школу мастерства»¹.

Сама жизнь решила уже вопрос о разделении труда при подготовке педагогов-музыкантов: как правило, ее нынче осуществляют — каждый в своей сфере — и педагог по специальности, и лектор, читающий курс методики, и консультант, руководящий практикой.

¹ За х а в а Б. Дорога к сцене // Известия. 1972. 5 янв.

И все же то здесь, то там снова вспыхивают споры по этому поводу. Чем они вызваны? Только ли тем, что какая-то небольшая часть консервативно мыслящих вузовских педагогов хочет, чтобы их воспитанники не сходили с проложенной для них колеи и обучали только так, как их самих учили? Нет, не только этим. Споры обусловлены двумя разными причинами.

Вот одна из них. В некоторых консерваториях и институтах (надеюсь, в немногих) курсы методики и консультации по педагогической практике ведут — чего греха таить! — недостаточно подготовленные и малоодаренные музыканты; сами они не вышли в люди, но самоуверенно поучают других. Им попросту не доверяют (и правильно делают!). Отсюда мысль: уж лучше мы, педагоги по специальности, сами за все возьмемся. А беда-то в том, что не подготовив талантливых и широкообразованных методистов, живое дело — курс методики и руководство практикой — поручили скучным, серым людям.

А вот другая причина. Как выясняется, инициаторами споров нередко оказываются представители тех музыкальных специальностей, в области которых «методика обучения» как учебная и научная дисциплина еще не создана или не развита. Вот они-то, особенно в тех случаях, когда им предоставлена административная власть, нередко высказывают примитивные и плоские суждения, ставя вопрос с ног на голову: «раз у нас «методики» нет, значит ни у кого и быть не должно»; вместо того чтобы прийти к противоположному заключению: «раз они (пианисты, скрипачи...) сумели создать методические курсы, то почему бы и нам не последовать по их стопам?»

Сказанное вовсе не означает, что характер руководства подготовкой педагогов должен и может быть сегодня унифицирован во всех музыкальных вузах страны. Я хотел подчеркнуть другое: ту высокую форму и тот высокий уровень в деле воспитания педагогов, к которым пришли в последние годы ведущие консерватории и институты страны по ряду специальностей, надо сохранить, лелеять, беречь и продолжать развивать. Если пойти по иному пути и с легкостью разрушать созданное (а такие случаи имеют иной раз место), то как бы не уподобиться тем «улуч-

шателям», которые, пользуясь словами одного фельетониста, убеждены в том, что «лучше плохая реорганизация, чем добрая организация».

О педагогизации музыкального обучения

Значительной части воспитанников консерваторий (а из пианистов — большинству) предстоит педагогическая деятельность. Допустим, они будут хорошо подготовлены в профессиональном отношении. Приведет ли это само по себе к тому, что педагогическая деятельность покажется молодым специалистам желанной и перестанет казаться «карьерой неудачника»? Нет, конечно. «Как же сделать так, — писал несколько лет тому назад Л. Ройзман, — чтобы число студентов-пианистов, влюбленных в свою будущую профессию педагога, становилось все больше?»¹

В общей форме все отвечают на поставленный вопрос одинаково: всё и вся определяется психологическим климатом в музыкальном вузе. Сам же этот климат зависит от многого.

Прежде всего, от того, окружен ли труд достойного педагога, обучающего будущего учителя музыки, должным пиететом в стенах учебного заведения, в котором тот работает. С каким уважением и вниманием относились к педагогам и к их деятельности такие выдающиеся руководители консерваторий, как братья Рубинштейны, как Глазунов, Игумнов, Гольденвейзер, как Оссовский, Максимилиан Штейнберг и другие! Всюду ли, всегда ли сохраняются эти традиции? Если, к примеру, опытные и даровитые педагоги не привлекаются к решению кардинальных проблем консерватории, в которой они преподают, — покажется ли студенту авторитетной педагогическая специальность? Кое-кто отмахнется и заметит: «мелочи». Нет, это не так! Убежден: в создании должного психологического климата такого рода «мелочи» играют немалую роль.

Я не раз говорил и писал о важности целенаправленного музыкального обучения, о том, сколь вредно

¹ Ройзман Л. По любви, не по обязанности // Сов. культура. 1969. 18 нояб.

(сейчас сказал бы резче — безнравственно!) тешить самолюбие молодого человека, не обладающего способностями к широкой исполнительской деятельности, надеждами на «концертную карьеру», на ступеньку «лауреатского пьедестала». Говорил о необходимости в повседневной работе со студентом исподволь и постепенно подготавливать его к предстоящей ему педагогической деятельности, вдохновенно обрисовывая характер его будущей работы... Повторяться не стану. Подойду к вопросу с другой стороны.

В одной из своих статей М. Шагинян напомнила о юношеской работе И. Н. Ульянова, в которой отец Ленина рассматривал вдохновение, как такое состояние души, когда «человек не может не отдать то, чем он переполнен», и приходил к выводу, что «вдохновение есть момент отдачи»¹. Говоря затем о деятельности И. Н. Ульянова, посвятившего жизнь воспитанию народных учителей, писательница отметила, что все они — «ульяновцы», как их называли — отличались общей чертой: они были «людьми отдачи», иными словами, те знания, которые они получили, они страстно хотели передать другим.

Воспитание «людей отдачи» (именно такие люди обладают обычно качествами, которые мы, музыканты, называем педагогическим артистизмом) — вот что должно быть положено в основу педагогизации музыкального обучения. В свое время кое-кто понял меня так, будто я противопоставляю педагогизацию обучения — артистизму. Помилуйте! Как раз напротив, я объединяю оба эти понятия, ибо музыкальная педагогика на любом ее уровне — артистическая педагогика, ибо педагоги, как и артисты, — «люди отдачи».

Педагогизация обучения не только должна сказываться на этической атмосфере, но проявиться и в конкретных формах работы со студентом, в частности, в специальном классе.

Почему, спрашивается, в этих классах проходят только сложный — в виртуозном смысле и по содержанию — репертуар? Думаю, что изучение в консерватории (иной раз в виде самостоятельной рабо-

¹ Шагинян Мариетта. Об учителе//Известия. 1963. 13 окт.

ты) тех произведений, которые принято проходить в училище или даже в школе, принесет студенту, кем бы он в будущем ни стал, неоценимую пользу. К тому же, не так уже прямолинейно решается вопрос, что легче исполнить — произведение «с большим количеством нот» или прозрачную по фактуре пьесу, рапсодию Листа или инвенцию Баха, вариации Глазунова или вариации Гайдна. Несколько лет тому назад по моему настоянию ряд студентов-пианистов Ленинградской консерватории выступил в детской аудитории со школьным репертуаром, пьесами Баха, Чайковского, Прокофьева и Бартока. О, каким это оказалось для них трудным!

И другое. Педагогизация обучения будет способствовать воскрешению давней формы работы в специальных классах — ассистентских поручений. Напомним: в прошлом студенты старших курсов по поручению своих педагогов нередко занимались со студентами младших. Не следует, однако, забывать, что ассистентская работа не может заменить самостоятельной педагогической практики...

Нужна ли студенту нянька?

Педагогика высшей школы переживает ныне, как мне представляется, переходный период. Быть может, в музыкальных вузах это проявляется особенно явно.

С одной стороны, мы продолжаем еще доверять методам «спешащей педагогики»¹; прибегаем к «перекачиванию» в головы студентов сведений и знаний без их достаточного самостоятельного осмысления; надеемся, идя этими путями, добиться не только «сиюминутных», но и «долгосрочных» результатов.

С другой же стороны, мы осознаем или начинаем осознавать великую правоту двух взаимосвязанных формул, к которым возвращаются уже в течение многих лет почти все пишущие о вузовской (и школьной) педагогике: обучить самостоятельно мыслить — вот основа всей работы; знание — еще не мысль, а многознание — еще не ум.

¹ См. об этом на с. 185—192 этой книги.

С одной стороны, мы продолжаем проявлять неуважение к молодым людям и считать студентов школярами (а что еще хуже, приучаем их самих к этой мысли); полагаем, что должны регламентировать каждый шаг этих взрослых людей и окружать их поводырями по курсам, по классам, по потокам, по комнатам общежития (как-то спокойнее, когда при студенте дядька, или, еще лучше, семь дядек; да и система «прикреплений» великолепно укладывается в административные отчеты¹); думаем, что обязаны не только указывать направление и формы самостоятельной деятельности, но и преподносить разграфленное расписание такой работы. Короче говоря, утверждаем, что студенту нянька нужна.

С другой же стороны, начинаем постигать, что только воспитание внутренней заинтересованности и ничто другое не способно привести к той учебно-трудовой «одержимости», без которой не может быть творческого обучения ни в вузе, ни в школе; начинаем понимать, что процесс развития молодого человека — особенно в области искусства — не может проходить гладко, что на этом пути его подстерегают промахи, которых страшиться нечего, ибо без них не бывает и творческих достижений, что няньки не уберегут от промахов, но уведут от достижений; наконец, начинаем отдавать себе отчет в том, что — воспользуюсь формулировкой М. Шагинян — «можно тридцать раз в месяц посещать «мероприятия» и оставаться олухом царя небесного, если не достиг ты того всестороннего развития интеллекта, какое необходимо, чтобы мыслить самостоятельно»².

И вот стоим мы на перепутье и никак решить не можем, лучше ли, когда студент нам внимает или когда нам подчиняется. А ведь вопрос решен давным-давно. Еще в начале века историк В. Ключевский ука-

¹ «Меня отпугивают воспитатели юношества, — писал профессор В. Готлобер, — которые всю свою деятельность на этой ниве могут протоколировать, втиснуть в отчет, разложить по полочкам и даже разбить по пунктам. Такая внешняя отработанность форм чаще всего скрывает недостаточный интеллект педагога... Такая воспитательная работы легко поддается учету, но результаты ее невелики» (Известия, 1964, 30 сент.).

² Шагинян М. Цит. ст.

зывал на принципиальное различие между профессором, способным вдохновить и заинтересовать своего питомца, и профессором, только и знающим, что поучать студента, хотя различие это «выражается лишь двумя буквами: задача первого — заставить себя слушать, задача второго — заставить себя слушаться»¹.

Истинный педагог — вековечный искатель!

Нет, пожалуй, другой профессии, которая в такой мере способна в определенных обстоятельствах привести к рутине, чем профессия педагога и, в особенности, педагога-музыканта. Чем это обусловлено? Повторю ответ, который я уже не раз давал на этот вопрос: передавая своим питомцам изо дня в день, из года в год знания и навыки, которые он усвоил и приобрел в период собственного формирования, многократно повторяя одни и те же истины и пользуясь одними и теми же приемами, педагогу нетрудно перестать замечать, что в его словах, указаниях и методах утратило связь с развивающейся жизнью, устарело, окостенело и превратилось в общее место. Тут-то его и подстерегают две безликие «фигуры в сером» — догматизм и рутина. Со временем (иной раз весьма коротким после окончания музыкального вуза) мелочное и непреклонное соблюдение неизменных правил и форм работы приводит его к педантизму и ригоризму. И вот уже педагог отгораживается от всего нового и непривычного броней своего дутого «всезнания», преисполняется нетерпимостью, обидчивостью и тем самодовольством, которое наблюдательнейший Б. Яворский определил как признак прекращения развития человека «в связи с прекращением интереса к явлениям вне их отношения к своей собственной личности»². Идя по такому пути, педагог перестает, собственно говоря, выполнять свою истинную функцию, ибо подлинный учитель — воспользуюсь точной формулировкой Ф. Вигдоровой — «это не тот, кто постоянно читает нотации и школит

¹ Ключевский В. Цит. кн. С. 328.

² Яворский Б. Воспоминания, статьи, письма. М., 1964. Т. 1. С. 385.

окружающих... а это человек, который умеет слышать другого человека и понимать каждый характер»¹.

Спрашивается: должны ли мы, формируя в музыкальном вузе педагога, предвидеть опасности, которые столь часто подстерегают его на жизненном пути? Должны ли в какой-то степени предостеречь от «догматической деградации»? Конечно! Но как? Сентенциями? Но кто не знает, что даже в том случае, если студент примет их на веру, они окажутся бездейственными и не задержатся в его памяти. Нет, лишь в обстановке педагогических поисков и экспериментов, практического изучения разных путей работы и столкновения мнений, в размышлениях и раздумьях (нет другого пути!) закаляется ум, воля, характер будущего педагога, формируется инициативная личность, вырабатывается «антидогматический иммунитет». Только в такой атмосфере студент приходит в конечном итоге к мысли, что педагогическая работа сродни исследовательской: ежеурочно и в промежутках между уроками «исследуются» порознь и в их взаимосвязях те компоненты, из которых складывается педагогическое дело — тот, кого обучают (ученик), его психологические и психофизиологические особенности; то, чему обучают (музыка, исполнительство, конкретное сочинение, которое разучивается); то, как обучают (методы, которые используются)... Без такого повседневного индивидуального изучения-исследования (универсального ключа к разным ученикам нет и быть не может!) музыкально-педагогическая работа становится унылой и тягостной. Истинный педагог не повторяется; всякий раз он вносит в то, что делает, какие-то новые черточки. Он — диалектик: учит, конечно, «правилам», «законам», «закономерностям», но одновременно — желанию и умению взглянуть на устоявшееся непредвзято, а если нужно, совсем по-новому...

И вот тут возникает серьезнейшая проблема. Имеются базы для экспериментально-педагогической работы по программам детских садов и общеобразовательных школ. Но есть ли у нас в стране учреждения, в которых серьезно и планомерно проводилась

¹ Вигдорова Ф. Извлекайте искры // Известия. 1964. 8 янв.

бы экспериментально-исследовательская работа в области детской и подростковой музыкально-инструментальной педагогики? Я таких учреждений не знаю. Ими могли бы, должны бы были стать музыкальные школы-студии при крупнейших консерваториях. За их создание я ратую уже в течение многих лет, но они с огромными трудностями пробивают себе дорогу!

О двух ошибках при проведении занятий по курсу «Методика обучения»

Чем определяется успех занятий по этому курсу? Программой курса? Безусловно: по скверной программе хорошего курса не прочтешь. Но не наоборот: по хорошо составленной программе не так уж редко читают посредственные или даже плохие лекции.

Конечно, многое зависит от персоны самого лектора, от его талантливости, содержательности и остроты его мысли, широты кругозора, обаяния, артистизма, ответственного отношения к делу... Кто не знает, как меняется отношение студентов к той или иной дисциплине, да и самый облик студенческой группы, когда занятия проводит даровитый и заинтересованный педагог. Как обидно, что количество таких педагогов в некоторых консерваториях тает...

Впрочем, успех дела зависит не только от программы и таланта лектора, но и от самих методов проведения занятий.

И тут на практике приходится сталкиваться с двумя ошибками.

В одних случаях — самой формой изложения материала лектор превращает «методику» в нормативный курс, в рецептурный справочник, в котором всё и вся заранее предусмотрено и предудказано. Такой путь работы нередко мешает студенту обдумать и осмыслить основы современных знаний по методике музыкального обучения, постигнуть принципы и проблематику изучаемой дисциплины. Студенту дают некоторые практические знания, но не научают ими широко и гибко оперировать.

Другую ошибку совершают те, кто потерял контакт с живой педагогической практикой. С. Я. Мар-

шак как-то заметил: когда говорят, скажем, «стругать», «пилить», «рубить», то сами слова эти вызывают в руке ощущение рубанка, пилы, топора; но когда произносят — «обрабатывать древесный материал», никаких ассоциаций это не вызывает. Так вот, теоретик-методист, рука которого потеряла ощущение «рубанка», а в памяти его поблекло переживание живой музыки, живых учеников, живого искусства обучения, нередко впадает в абстракцию, в «ученость», изъясняется «общими словами», звучащими — для профанов! — «глубокомысленно», и уснащает занятия усложненной «сверхсовременной» терминологией. Научит ли такой методист студентов думать? Вряд ли! Скорее приучит к другому: подменять мысль высокопарным пустословием.

Которая из этих двух ошибок опаснее? Нетерпимы обе они. Но сегодня мы чаще встречаемся со второй — «наукоидной» болтовней, свидетельствующей о холодном и циничном равнодушии верхогляда к живому педагогическому делу...

Увлечь музыкальной педагогикой!

Конечно, будущему педагогу необходимо обладать определенными методическими знаниями, но в курсе методики они должны быть обязательно даны и усвоены на определенном эмоциональном фоне. Читая курс методики, я всегда стремился «влюбить» слушателей в фортепианную педагогику. Не знаю, удавалось ли мне это. Но если бы меня спросили, каким путем я пытался добиться увлеченности, я оказался бы в некотором затруднении, ибо с каждой группой студентов шел какой-то иной дорогой.

Почему я придаю «эмоциональному фону» занятий такое значение? Почему вижу в этом одну из сверхзадач курса методики? Почему скучный курс методики музыкального обучения вредоносен?

В силу самой специфики музыкальной педагогики! Ведь обучение музыке и исполнительству, даже тогда, когда учитель занят теоретическим анализом, должно быть увлекательным, то есть эмоционально наполнено и — осознанно или неосознанно — эмоционально направлено. Как известно, по самой при-

роде своей музыкальный язык не может быть понят и усвоен иначе, чем путем личного эмоционального переживания. Пожалуй, ни перед каким иным видом педагогической деятельности кроме музыкальной не стоит поэтому в такой степени вопрос об эмоциональной силе проводимых занятий. Наиболее действенные уроки музыкального исполнительства часто представляют собой нечто вроде своеобразной «мелодекламации»: слово (речь учителя) и музыка (показ учителя и игра ученика) сочетаются в некоем единстве, сливаются и превращаются в единый поток. Вот тогда-то нередко и начинается у выдающихся педагогов детской школы, училища или консерватории урок-сотворчество, вовлечение ученика в свое переживание и в свои исполнительско-творческие поиски...

Разумеется, на лекциях и семинарах по теоретическому курсу «методики» я не предлагаю прибегать ни к только что описанной «мелодекламации», ни к искусственному эмоциональному оживлению путем «вставных номеров», к которому обращаются лекторы недостаточно тонкого вкуса. В общей форме можно было бы сказать, что весь курс методики должен проходить под девизом, который был кем-то (не могу, к сожалению, вспомнить кем именно) сформулирован так: в педагогике все просто, если усвоен ее основной принцип — для того чтобы хорошо учить, надо не только знать, но и любить то, чему учишь, не только знать, но и любить того, кого учишь!

О проблемном характере курса методики

Не всякий курс «методики» способствует формированию размышляющего и «сомневающегося» (и поэтому ищущего) музыканта-педагога (педагога-исследователя), а только такой, который носит проблемный характер.

Что же дает возможность поднять до проблемного уровня курс методики фортепианного обучения? Как и любая другая дисциплина, «методика» расчленяется на ряд тем, которые изучаются в той или иной последовательности. В каждой возникают свои частные проблемы, которые требуют разрешения. Но для того, чтобы связать излагаемые сведения, факты,

наблюдения, описания, анализы в единое целое и тем способствовать формированию системы музыкально-педагогических взглядов, курс должен быть скреплен «проблемными стержнями».

По меньшей мере четыре таких «стержня» дадут возможность руководителю курса поставить перед студентами ряд важных музыкально-педагогических проблем.

Во-первых, теория исполнительства. Пусть всеобъемлющая теория исполнительства находится еще в стадии становления, но ее исходные моменты (скажем, «нотная запись и ее прочтение», «вариантная множественность исполнительских трактовок», «композитор — произведение — исполнитель — слушатель») вырисовываются сегодня достаточно четко. Опора на теорию исполнительства («теоретический стержень») позволит, к примеру, студенту в обобщенной форме понять: обучает ли он дошкольника сыграть одноголосую народную мелодию или юношу исполнить сонату Брамса, он, студент, стоит перед одной и той же задачей — ведет своих воспитанников к исполнительскому творчеству (разумеется, пути обучения будут совершенно разные, да и возникающие задачи по своим масштабам несоизмеримы). Кстати говоря, опора на теорию исполнительства даст возможность слушателю курса уяснить себе, что методические принципы педагогов-музыкантов во многом определяются их эстетическими идеалами и взглядами на сущность исполнительского искусства.

Во-вторых, «исторический стержень»: осознание основных тенденций, проявившихся в истории музыкально-исполнительской педагогики и ее фортепианной ветви. В своих лекциях я привлекаю внимание к нескольким таким тенденциям.

Схематично они могут быть изложены так. На протяжении ряда лет прошлого века многие фортепианные школы сосредоточивали главное свое внимание на формировании техники ученика. Этот повышенный интерес к технике был обусловлен в определенный исторический период расцветом блестящей виртуозности и фактурными новшествами, внесенными в фортепианную литературу композиторами-роман-

тиками. Почти соприкасаясь по времени, в этот же период зарождались школы, для которых характерен значительный интерес к слуховому развитию ученика. Слух и техника в их взаимодействии — вот один из вопросов, над которым задумывались наиболее талантливые представители этой ветви фортепианной педагогики, — не отказываясь, правда, в определенные годы от некоторых архаических методов воспитания техники.

Несколько позже выкристаллизовались течения, которые стремились кроме всего прочего подготовить «душевный аппарат» пианиста к исполнительской деятельности. Круг внимания педагога охватывал теперь и воспитание творческого воображения, и воспитание творческой сосредоточенности, и воспитание творческой воли... Передовые представители этого течения интуитивно понимали взаимосвязь «душевного аппарата» исполнителя с его слухом и моторикой.

Наконец, должна быть отмечена еще одна тенденция в фортепианной педагогике: стремление включить в сферу своего внимания все стороны личности будущего пианиста. Передовые фортепианные педагоги начали осознавать связь между такими, взятыми в условном смысле, категориями, как «человек», «исполнитель», «музыкант» и «пианист»; начали отдавать себе отчет в том, что воспитание личности будущего исполнителя должно быть осуществлено в неразрывном контакте с воспитанием профессионализма, ибо личность формируется в деятельности, в том числе и в исполнительской деятельности.

От внимания к формированию отдельных сторон профессиональной деятельности пианиста до попыток воздействия на всю его личность, — вот те тенденции, которые характерны для истории развития фортепианной педагогики¹.

В-третьих, «психологический стержень»: внимание к психологическим и психофизиологическим основам развития (общего и музыкального) ребенка, подростка, юноши и формирования его навыков. Тут, впрочем, не надо забывать, что педагог-художник, вла-

¹ Подробнее об этих тенденциях речь идет на с. 116—118 и 240—245 этой книги.

деющий искусством обучения, способен охватить разом, целостно все многообразные составные части, из которых складывается педагогический процесс. Психология и психофизиология, даже на том относительно высоком уровне, на котором находятся сегодня эти науки, анализируют (нередко несравненно глубже и шире, чем самый вдохновенный педагог) отдельные стороны музыкально-педагогической работы, но еще не постигают ее во всем ее единстве и неразрывности. Науки эти могут оказать и оказывают музыкальной педагогике неоценимую помощь. Но в последнее время нередки случаи безответственного и спекулятивного использования этих наук. На это, в частности, обратил внимание академик А. Петровский: «Советская психология находится на подъеме. Вместе с тем нельзя не видеть некоторых негативных обстоятельств... От имени этой науки с легкостью необыкновенной даются «авторитетные» рекомендации, которые далеко не всегда достаточно обоснованы»¹.

Наконец, в-четвертых, «дидактический стержень»: понимание дидактических основ общей и музыкальной педагогики. И здесь есть своя опасность, на которую мне не раз приходилось указывать: иной раз забывают о важнейшей стороне дела — то, чему мы обучаем (в нашем случае музыке), властно требует своих дидактических приемов. Об этом недавно хорошо сказал Д. Б. Кабалевский: «В программно-методических работах последнего времени можно порой обнаружить стремление вырваться из оков удушающего формализма, но однако мы не найдем самого главного: каких-либо методических принципов, специфических именно для данного предмета, то есть предмета, изучающего музыку как живое искусство. Отсутствие такой специфической музыкально-образовательной и музыкально-воспитательной методики не может быть восполнено общедидактическими принципами. Для изучения музыки эти принципы, разумеется, тоже нужны, но их недостаточно, чтобы найти верный путь к музыке»².

¹ Петровский А. Ответственность психолога и психология безответственности // Лит. газ. 1972. 11 окт.

² Кабалевский Д. Б. Музыка в школе (вступительная статья к программе) // Учительская газ. 1974. 5 янв.

О парадоксальности, «боковом мышлении» и столкновении мнений

Если мы хотим, чтобы будущая музыкально-педагогическая деятельность представлялась студентам желанной, необходимо, чтобы и курс методики, задача которого ввести в эту деятельность, вызвал у студентов живой и неистребимый интерес. Эмоциональный фон, проблемное проведение занятий, высокий уровень трудности — все то, о чем уже шла речь, может, конечно, способствовать увлекательности занятий. Но сверх того сама форма построения и проведения лекций и семинаров, непривычный, «интригующий», а порой и парадоксальный ракурс в постановке проблемы необычайно оживляют работу и, главное, будоражат мысль студентов.

Вот один из примеров. Как-то на семинаре по курсу методики я поручил ряду слушателей, заранее подготовившись, высказать свое понимание и отношение к несколько неожиданному, на первый взгляд, призыву, с которым выступил Г. Г. Нейгауз: «Догнать и перегнать Баха! — Не достойная ли это задача для советской музыкальной педагогики»¹. А затем сам прочел лекцию на эту тему, в которой стремился показать, что лозунгу этому должен быть придан еще более широкий смысл, чем тот, который вложил в него Нейгауз².

Другой пример. Эпиграфом к одной из лекций (в ней я хотел показать будущим учителям музыки диалектичность музыкальной педагогики, относительность «здравого смысла» и психологические трудности, препятствующие пониманию нового в методах работы) я взял пушкинские строки:

Движенья нет, сказал мудрец брадатый,
Другой смолчал и стал пред ним ходить.
Сильнее бы не мог он возразить;
Хвалили все ответ замысловатый.
Но, господа, забавный случай сей
Другой пример на память мне приводит:
Ведь каждый день пред нами солнце ходит.
Однако ж прав упрямый Галилей.

¹ Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. С. 105.

² Подробнее об этом см. на с. 223—228 этой книги.

И последний пример. Поиски на семинаре совместно со студентами ответа на «простой» вопрос: всегда ли прямой путь ближе кружного окольного? (в геометрии ответ однозначен, а в музыкальной педагогике?)...

Опыт показывает, что такого типа занятия дают возможность зажечь «исследовательский огонек» в сознании студентов и развить то, что некоторые психологи называют ныне (по аналогии с «боковым зрением») «боковым мышлением» — способность широко распределять внимание, охватывая соседние области и глядя на явление с новой позиции; способность найти путь к решению вопроса, используя «посторонний» (не связанный непосредственно с темой) материал и необычно ставя саму проблему.

И еще один дидактический прием: столкновение взглядов, которое нередко приводит к выработке у студентов — не без подспудного воздействия руководителя курса! — своей точки зрения. Когда сопоставляются мнения по частным или широким вопросам, скажем, Блуменфельда и Гольденвейзера, Гизекина и Артура Рубинштейна, Нейгауза и Игумнова, Корто и Казадезюса, Савшинского и Фейнберга, Дихтера и Безеле и т. д., на занятиях возникает та психологическая атмосфера поисков и «сомнений», вне которой я не мыслю себе вузовского курса: ищу ответа на музыкально-педагогические вопросы, ищу заново, ищу вместе с вами, а вовсе не передаю «готовое» и «непреложное». Вовлечь слушателей в споры — великое дело! А для этого ни в коем разе не следует обходить в курсе острые, дискуссионные проблемы и глушить высказывания наших питомцев даже тогда, когда их — по молодости лет — «заносит». Не перестаешь удивляться, как быстро растет зрелость слушателей в обстановке споров!

О практических действиях

Нет, речь пойдет не о педагогической практике (вопроса этого я здесь не касаюсь), а о практических заданиях на занятиях по «методике», об их «творческом», «исследовательском» характере. Покажу это на нескольких примерах.

Одно дело прореферировать на семинарах, скажем, статьи об аппликатурных принципах Бузони, Шнабеля, Рахманинова, а совсем другое — самому «расставить пальцы» на одной-двух страницах какой-либо пьесы в духе названных пианистов и обосновать сделанную работу.

Можно, проходя тему «техника», сделать сообщение о сборниках упражнений Таузига, Брамса, Бузони (или современных авторов — Лерхе, Шольца и др.); но характер этих сборников будет понят совсем другому, если подойти к ним «изнутри»: самому студенту составить несколько экзерсисов в духе того или иного автора.

Или такой пример. Студентов направляют иной раз на какой-то сравнительно небольшой срок для «практики наблюдений» в классы опытных педагогов школы и училища. Дело полезное. Но только в том случае, если руководитель курса, инструктируя студента, не ограничивается общими словами («наблюдай и записывай»), а дает ему конкретные практические задания. Одно дело всесторонне изучить в школе или училище педагогическую работу крупного мастера своего дела (задача невероятной трудности, недоступная, как мне представляется, неопытному студенту), а совсем иное — вести наблюдения по частным темам, к примеру, таким: «построение урока», «анализ музыкальной пьесы» и «эмоциональное заражение ученика», «функция на уроке слова и показа», «педагогическая стратегия и педагогическая тактика» и т. п.

О кафедрах (вместо заключения)

В последние годы на совещаниях и на страницах печати было высказано немало полезного о том, каким путем улучшить наше высшее музыкальное образование. От чего в конечном счете зависит претворение в жизнь вносимых практических положений? В значительной мере от работы консерваторских кафедр.

Их, несколько схематизируя положение дел, два типа: кафедра, представляющая собой только административную единицу, и кафедра-школа, выросшая органично и постепенно из числа учеников и после-

дователей крупного художника или ученого. К примеру, у нас, в Ленинграде, в далекие времена кафедрами-школами были объединения педагогов, возглавлявшиеся Ю. Н. Тюлиным, Х. С. Кушнareвым, Р. И. Грубером, Л. А. Николаевым, А. Я. Штримером, С. И. Савшинским и некоторыми другими профессорами.

Кафедры этого типа определяли (и определяют сегодня) индивидуальное лицо той или иной консерватории и ее профессиональную репутацию, а сами заведующие кафедрами — крупные личности — нередко становились властителями дум нового поколения. Кафедры-школы растили (и растят) своих педагогов, отбирая из молодежи наиболее даровитых и не идя в этом отборе ни на какие компромиссы со своей совестью.

Таких кафедр — не следует этого скрывать — в музыкальных вузах становится с каждым годом все меньше, и мимо этого не следует проходить равнодушно.

Спросите тех, от кого это зависит: какой тип кафедры они считают лучшим? В ответах — на словах! — разногласия не будет: все выскажутся единодушно в пользу кафедры-школы — исполнительской, композиторской, научной.

А на деле? Тут наблюдается в последнее время преопаснейшая тенденция: кое-где покладистому и безропотному руководителю-администратору — не обремененному ни художественными, ни научными заслугами и неспособному поэтому ни возглавить, ни создать «школу», «направление» — отдается предпочтение перед авторитетным, обладающим своим лицом и умеющим отстаивать свою позицию музыкальным деятелем. Впрочем, последние нередко и сами отказываются от руководства педагогическими коллективами, опасаясь погрязнуть в одних лишь организационных заботах, в бесплодной «симуляции деятельности», «антиработе» (к чему нередко толкает заведующих кафедрами администрация некоторых музыкальных вузов) и уйти в безоглядной суете от искусства или от науки.

В результате как-то «само собой» сложилось (или только складывается) вот такое положение: кафедры

кое-где стали рассматривать как некие низовые административные вузовские ячейки, которые, не задумываясь над последствиями, можно волюнтаристскими распоряжениями сливать и разливать, объединять и разъединять, а главное — унифицировать, сделать однотипными («пусть будет такой, как другие», «пусть станет такой, как в других вузах»), не считаясь ни с индивидуальным направлением работы кафедры, ни с неповторимым лицом ее педагогов...

Сами того не замечая, мы начинаем привыкать к такому положению дел и перестаем задумываться над тем, чем оно грозит в будущем нашему высшему музыкальному образованию...

Доклад, прочитанный на научно-практической конференции Ленинградской консерватории в 1974 году. Отрывок из этого доклада был опубликован в «Советской музыке», 1975, № 9.

РАЗДЕЛ IV

О МУЗЫКАЛЬНОМ ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВЕ

ВЫДАЮЩИЕСЯ СОВЕТСКИЕ МУЗЫКАНТЫ-ПРОСВЕТИТЕЛИ

Истоки советской музыкальной педагогики — в деятельности тех музыкантов, которые в первое десятилетие после Великой Октябрьской социалистической революции заложили основы нашего музыкального просветительства и общего музыкального образования, чьи идеи питали и продолжают питать нашу музыкальную дидактику и практику. И здесь прежде всего надо назвать имена таких крупнейших музыкантов-просветителей, как Б. Яворский и Б. Асафьев. Их музыкально-воспитательные системы сложились в первой половине 20-х годов, когда, по образной характеристике одного из литераторов, «волна, поднятая величайшей из революций, еще дробилась о берег, еще слышался ее раскат» (И. Рахтанов). Сама атмосфера тех лет, поиски нового в политической, социальной и культурной областях, становление нового строя жизни и раскрепощение человеческой личности — все это открывало простор для творческой инициативы. В «Обращении к гражданам России», с которым выступил спустя несколько дней после революции народный комиссар по просвещению А. В. Луна-

чарский, подчеркивалось значение, какое должно было отныне играть не только «обучение», но и «образование» широких народных масс. «Обучение,— сказано в этом документе,— есть передача готовых знаний учителем ученику. Образование же есть творческий процесс. Всю жизнь «образуется» личность человека, ширится, обогащается, усиливается и совершенствуется»¹. В этом «образовании личности» значительнейшая роль уделяется искусству.

Широкое просветительство, в том числе и музыкальное, впервые в истории становилось общегосударственной заботой. Впервые государство устами Луначарского заявляло, что в основу всего обучения в школе должен быть положен «творческий активный метод», что предметы эстетического цикла — лепка, рисование, пение и музыка — отныне не являются в общеобразовательной школе чем-то второстепенным и что «под эстетическим воспитанием надо разуметь не преподавание какого-то упрощенного искусства, а систематическое развитие органов чувств и творческих способностей»². А спустя несколько лет Н. К. Крупская заявила, что все занятия в школе должны быть, по ее мнению, пропитаны элементами искусства³.

И в дореволюционной России виднейшие музыкальные деятели не раз выступали с заявлением о важности и даже необходимости широкого музыкального воспитания детей. В виде примера назову в этой связи имя основоположника русского профессионального образования Антон Рубинштейн. Еще в 80-х годах прошлого века он выступил с проектом внедрения музыкальных занятий во все без изъятия школы — от народных и ремесленных до гимназий и кадетских корпусов. Он мечтал даже о том, чтобы включить в учебный план общеобразовательной шко-

¹ Обращение Народного комиссариата по просвещению от 29 октября (ст. ст.) 1917 года к гражданам России//Директивы ВКП (б) и постановления Советского правительства о народном образовании. М.; Л., 1947. Т. 1. С. 11 (разрядка моя.— Л. Б.).

² Основные принципы единой трудовой школы; декларация, подписанная народным комиссаром просвещения Луначарским 16 октября 1918 года//А. В. Луначарский о народном образовании. М., 1958. С. 525—526, 529 и 530.

³ См.: Крупская Н. О воспитании и обучении. М., 1946. С. 100.

лы, кроме хорового пения, сольфеджио и элементов музыкальной грамоты, обязательное обучение всех детей инструментальному музицированию¹. Разумеется, это была утопия. Лучшие представители общей русской музыкальной педагогики благодаря своему энтузиазму и настойчивости добивались многого. Но путь к реализации их идеалов был открыт только в послереволюционные годы, когда музыкально-эстетическое воспитание стало государственной задачей.

Жизнь тех лет и поставленные ею перед музыкантами новые задачи потребовали таких педагогических методов, которые позволили бы углубить музыкально-просветительскую работу и приобщить к искусству широкий контингент учащихся. И, может быть, потому, что здесь не было и не могло быть унаследованных от дореволюционной практики устойчивых музыкально-воспитательных традиций, поиски нового оказались особенно плодотворными.

Вот в этой атмосфере педагогических поисков, экспериментов и дискуссий оформились системы музыкального воспитания Яворского и Асафьева. Как теоретики музыкальной педагогики они сумели заглянуть далеко вперед: к их мыслям о музыкальном воспитании мы вновь и вновь возвращаемся; они были в числе первых, кто привлек внимание к роли детского и юношеского музыкального сочинительства в массовом музыкальном обучении. В основу их систем общего музыкального воспитания положена была не только практика, но и новаторская музыкально-теоретическая концепция: у Яворского — теория музыкального мышления (теория ладового ритма), у Асафьева — теория интонации.

Еще в предреволюционные годы Яворский задумывался над тем, как развить у ученика творческое начало. В известной мере здесь сказалось, вероятно, воздействие его учителя С. И. Танеева, которому принадлежат знаменательные слова: «Надо думать, что эти (музыкальные.— Л. Б.) силы, заглушенные рабством государственного гнета, усовершенствованиями

¹ См.: Баренбойм Л. Антон Григорьевич Рубинштейн. Л., 1962. Т. 2. С. 351—352.

цивилизаций, могут быть вызваны наружу и проявить себя... Не о том надо заботиться, чтобы число людей, посредственно играющих на фортепиано и портящих существование домашним своими занятиями... было в несколько раз увеличено, а о том надо заботиться, чтобы дремлющие творческие силы нашего музыкального народа пробились наружу...»¹ Что же до Яворского, то еще в 1916 году он пишет две статьи «Первые проявления звукового творчества у детей» и «Непосредственное звуковое творчество детей». В первой из них имеется вывод, который был уточнен и практически развит в советское время: «...одной из самых основных задач при воспитании ребенка является сохранение за ним способности творить звуки, этими звуками выражать свои жизненные потребности и жизнеощущения, так как творчество, если оно потеряет свою непосредственность или заглухнет, не поддастся ни обучению, ни направлению»².

А вскоре после Октябрьской революции Яворский, руководивший тогда музыкальными учебными заведениями страны, выступил с декларативным докладом, один из тезисов которого гласил: «Необходимо ввести в программы всех отделений музыкальных школ элемент творчества. Не должно делать всех музыкантов композиторами, но необходимо, чтобы каждый музыкант мог произвести на языке своего искусства хотя бы простейшее выражение своих мыслей... Элемент творчества должен войти в программы всех курсов, везде школа должна учить не только читать написанное, но и говорить свои собственные слова. Классы специального обучения исполнению должны учить этому умению в плане мастерства исполнения, классы развития слуха и сознания — в плане обучения различным видам построения формы, классы слушания музыки в плане умения слушать не только мысли других, но и свои собственные музыкальные мысли»³.

¹ Бернандт Г. С. И. Танеев. М.; Л., 1950. С. 196 (разрядка моя.— Л. Б.).

² ЦММК, ф. 146 (Яворского), ед. хр. 339, л. 1.

³ Из истории советского музыкального образования//Сборник материалов и документов 1917—1927. М.; Л., 1969. С. 44 (разрядка моя.— Л. Б.).

Я хотел бы подчеркнуть, что эти мысли были высказаны еще в 1921 году и что уже тогда Яворский начал искать практические приемы осуществления своих идей.

Разработанная им методика включала несколько тесно друг с другом связанных форм работы.

Одна из них была направлена на активизацию музыкального восприятия ребенка. На занятиях по «слушанию музыки» педагог обращался к сопоставлениям с другой музыкой и с произведениями других искусств; учил не только разбираться в общем характере музыки, но и сосредоточенно следить за особенностями ее взаимосвязанных и взаимодополняющих выразительных средств; обращался к жанровым и стилевым обобщениям. Дело не ограничивалось одним лишь восприятием музыки, обсуждением записываемых каждым учеником отдельно откликов на прослушанное и объяснениями педагога. Путь был более широким: одно и то же произведение изучалось различными способами — его пели хором, им дирижировали, его инсценировали... А сверх того, стремясь развить мышление учащихся, особенно учащихся старшего возраста, Яворский учил их отдавать себе отчет в словах-терминах, которыми они оперируют. Так, например, на занятиях он разбирал с ними следующие группы понятий: восприятие — ощущение — чувство — настроение — переживание — эмоция — страсть — экстаз; или: привычка — традиция — рутина — эволюция — преемственность — революция; или: заимствование — подражание — копия — стиль — манера — манерность и т. п.¹

Все это сочеталось с воспроизведением музыки. И не только с помощью хорового пения. Большую роль играл также детский ударный оркестр, в состав которого входили безвысотные музыкальные инструменты (барабанчик, бубен, кастаньеты, треугольник) и мелодические ударные инструменты — разной величины и высоты колокольчики. Каждый из участников хора и оркестра выступал не только в роли дирижера, но и «оркестратора».

¹ См.: Б. Яворский. Воспоминания, статьи, письма/Под общей редакцией Д. Д. Шостаковича; составление и редакция И. С. Рабиновича. М., 1964. С. 657.

Важной стороной работы были уроки движения под музыку. На этих занятиях активизировалось восприятие музыки и творческий моторный отклик на нее.

И наконец, одной из главных задач педагога Яворский считал руководство творчеством, и при том не только музыкальным. В его целостной методике эти занятия лишь условно могут быть обособлены: они сплетались с другими, и в них, как в фокусе, собирались и отражались результаты всего, что было сделано. Творчество детей направлялось по разным руслам — литературному, изобразительному, театральнo-драматическому и, что особенно важно, — музыкальному. Широко распространенная точка зрения об исключительной сложности и даже недоступности музыкального сочинительства в детском возрасте была поколеблена Яворским и его сотрудниками еще в начале 20-х годов.

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

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

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

«В процессе детского развития,— полагали Яворский и его последователи,— все формы проявления творческой инициативы чрезвычайно ценны. Но... особенно дорого музыкальное творчество. Ибо ценность его не в самой «продукции», а в процессе овладения музыкальной речью. Именно музыкальное творчество яснее и показательнее других вскрывает процесс развития музыкального мышления»¹.

Яворский считал, что только собственные поиски открывают путь к творчеству и сотрудничеству. В письме обучавшемуся на скрипке он впечатляюще и вместе с тем «по-детски» сформулировал эту мысль: «Думай, размышляй, ищи и мозгами, и руками, и кистями рук, и смычком. Думай сам, ищи сам. Только та пища будет питать тебя, которую ты сам разжуешь, сам проглотить, и которую твой желудок переварит. Если это будет проделывать твой сосед, а не ты, то тебе придется умереть с голоду. То же и с игрой на скрипке — будет играть сосед»².

Еще в 20-е годы педагоги, работавшие по системе Яворского, пришли к выводу, что развитие музыкального мышления учащихся ведет к развитию и общего мышления и к их нравственному совершенствованию. В эти годы на республиканских и всесоюзных конференциях по музыкальному и общеэстетическому воспитанию детей самим Яворским и его последователями были прочитаны многочисленные доклады, которые иллюстрировались специальными выставками детского творчества, в том числе песнями и музыкальными пьесами.

Система Яворского вошла в практику стараниями его учеников и последователей. Сам он, к сожалению, не изложил ее в печати, и мы судим о ней по архивным материалам и по статьям его сотрудников. Иное дело Асафьев: и он был в 20-е годы связан некоторое время с практикой музыкального воспитания, но в отличие от Яворского тогда же обнародовал свои взгляды на

¹ Гольденберг Н. М. Яворский и музыкальное воспитание детей // Б. Яворский. Воспоминания, статьи, письма. С. 282.

² Б. Яворский. Воспоминания, статьи, письма. С. 456.

общее музыкальное воспитание в ряде ярких публицистических и методических статей.

Даже тогда, когда обучаешь посредственного ученика, писал Г. Нейгауз, не надо терять из виду «вершин музыкальной одаренности»: проникая «в механизм» (то есть в структуру музыкальности) крупнейших дарований, можно извлечь много полезного для методики работы с учениками разных способностей. По-видимому, Асафьев это понимал с давних лет и еще под влиянием бесед со своим учителем Римским-Корсаковым¹ направил свое внимание на постижение слуха Глинки, иначе говоря, на изучение природы и формирование активного творческого слуха гениального музыканта. И когда в незавершенной работе 40-х годов «Слух Глинки» мы читаем рассуждения Асафьева о пассивном, ленивом, инертном слухе (который «способен к порче или заражается привычками к случайным или отдельным звукопятнам») и о слухе пытливом (который «сперва инстинктивно, потом всё сознательнее разбирается в лабиринте слуховых ощущений и выбирает верный путь отбора, не зная еще ни музыкальной этимологии, ни синтаксиса»), не возникает сомнения, что в период работы над статьями 20-х годов он был уже обуреваем такого рода мыслями.

Асафьевская система музыкального воспитания отличается от системы Яворского не в принципах своих, а, скорее, в акцентах, деталях и некоторых практических приемах.

Асафьев говорил о трех разных и вместе с тем слитных видах работы, способствующих развитию музыкально-творческой инициативы.

Первый из них — «наблюдение» музыки, ее движения, ее живой жизни. Остановишь ее, искусственно расчленишь, приклеишь ярлычки к ее увядшим составным частям, облепишь словесной мишурой, проникнешься самодовольным удовлетворением, «понял я, мол, ее» — смотришь, музыка-то уплыла, прелесть ее поэтическая испарилась. Слова С. Маршака о пристальном взглядывании в стихи могут быть отнесены

¹ См.: Асафьев Б. Слух Глинки. Избр. труды. М., 1952. Т. 1. С. 252.

и к музыке: «Произведение искусства не поддается скальпелю анализа. Рассеченное на части, оно превращается в безжизненную и бесцветную ткань. Для того чтобы понять, «что внутри», как выражаются дети, нет никакой необходимости нарушать цельность художественного произведения. Надо только поглубже взглядеться в него, не давая воли рукам»¹. Поглубже вслушаться, не давая воли рукам — не это ли основа основ асафьевского метода? Внимание слуха (сосредоточенное и чуткое!) с малых лет следует направлять на то, чтобы «не упустить целого за мигом звучания»; чтобы соотнести звучащий момент с тем, что ему предшествовало и за ним последовало; чтобы уяснить разные степени тяготений, обусловленные мелосом и гармонией; чтобы постичь тот «принцип контраста и тождества», который проявляется в интонации и в темпе, в динамике и тембре, в гомофонии и полифонии, в малых ячейках и крупных построениях и является важнейшим фактором формообразования в музыке. В разработанной Асафьевым методике «слушания музыки» главное заключалось в том, чтобы учащиеся постигли процессуальность нашего искусства. Он следовал тому же принципу, что и Лев Толстой, утверждавший, что в произведении искусства «мысль... теряет свой смысл, страшно понижается, когда берется одна из того сцепления, в котором она находится» и что «нужны люди, которые бы... постоянно руководили бы читателей в том бесконечном лабиринте сцеплений, в котором и состоит сущность искусства»². Асафьев видел опасность, которая подстерегала педагога, «облегчающего» себе работу подтасовыванием под музыку программных аналогий — литературных и изобразительных. Но он выступал и против «излишнего музыкального пуризма», понимая, как важно в разумной дозе «окружить» музыкальное произведение изучением общехудожественных, литературных, историко-социальных и бытовых вопросов³.

¹ Маршак С. Воспитание словом. М., 1964. С. 162.

² Толстой Л. Собр. соч.: В 20 т. М., 1965. Т. 17. С. 433—434 (разрядка моя. — Л. Б.).

³ См.: Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. С. 77.

Но одно лишь «наблюдение» музыки, сколь бы активным оно ни было, недостаточно для творческого музыкального развития. «Слушание музыки» должно совмещаться, по мысли Асафьева, с практическими действиями — с ее воспроизведением (хоровым, инструментально-ансамблевым) и сочинением.

Сочинению придавалось особое, чтобы не сказать решающее, значение. Обратив внимание на то, как «интересно и интонационно богато» пела в 20-е годы не только школа, но и улица, Асафьев все же сокрушался: «Создается впечатление, будто мы живем в эпоху, когда музыкальный инстинкт масс направлен на творчество в воспроизведении — на экспрессию исполнения, а не на творческое изобретение». Весь пыл своего публицистического дара Асафьев направил на то, чтобы доказать: без обращения к творчеству, детскому и юношескому, без «вызова творческого инстинкта и воспитания творческих навыков» музыкально-просветительская работа не достигнет цели. И для культуры восприятия музыки сочинительство — огромное подспорье, ибо помогает глубже постичь и содержание, и процесс формообразования: «...каждый, кто в каком-либо из искусств сумел создать хоть крупицу своего, будет чувствовать, любить и понимать это искусство глубже и органичнее как соучастник в строительстве»¹.

Асафьев не сомневался в том, что «педагогипрофессионалы» закричат, завопят, подымут на смех его положения. Он пародировал их возражения. «Как, помилуйте, вызывать творчество? Без теории композиции? Без правил? Без учебников и руководств?»². Развивая свои идеи, Асафьев писал: «Разве певец, ведущий подголосок в народном хоре и вызвавший одобрение слушателей ловким «вывертом» голоса или изобретенным им тут же новым вариантом подголоска, — не «инстинктивный» композитор?»³

По мнению Асафьева, музыкальное сочинительство детей может протекать в той простейшей сфере рит-

¹ Асафьев Б. Музыка в единой трудовой школе // Из истории советского музыкального образования. С. 126.

² Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. С. 98.

³ Там же. С. 72.

моинтонаций и формообразования, которую в наши дни принято называть «элементарной музыкой». «Музыкальное творчество,— писал он,— не проявляется только в сочинении «сложных музык», оно гораздо многообразнее и разветвленнее, чем кажется»¹. Попутно замечу, что Н. К. Крупская, не будучи музыкантом, в те же годы высказывала аналогичные мысли: она писала, что изучение музыки и танцев малокультурных народов способно, по ее мнению, пролить свет на сущность этих искусств и, главное, «может раскрыть перед нами совершенно новые подходы к художественному воспитанию детей»².

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

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

¹ Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. С. 98.

² Крупская Н. О воспитании и обучении. М., 1946. С. 98.

И в первом случае (сочинение подголосков и варьирование основного мотива) и во втором случае (сочинение на заданный текст) педагогическое руководство, по мысли Асафьева, может осуществляться в разных формах и, в частности, в такой: дети вовлекаются в мелодическую импровизацию педагога. В свои молодые годы, идя этим путем, Асафьев сочинил в совместной работе с детьми оперу «Золушка» (по сказке Перро).

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

К толстовскому педагогическому принципу в со-

¹ Толстой Л. Полн. собр. соч. М., 1936. Т. 8. С. 323—324.

ветские годы привлекли внимание педагоги и психологи: первым — С. Шацкий (считавший, что «этот метод годится почти для всякой работы с детьми»¹), затем психологи Л. Выготский и Б. Теплов. В практике специального и общего музыкального обучения многие педагоги школ и консерваторий обращаются к такого рода совместным творческим исканиям, к вовлечению в творчество. Такого рода «психологический толчок» педагога, стремящегося вызвать к жизни творческие силы других и умеющего надуть ветром чужие паруса,— великое дело! Из советских педагогов самого старшего поколения назову в этой связи Ф. М. Блуменфельда. Сидя за вторым роялем, он искал, пробовал, и его немногословные реплики, исполнительские варианты и музыкальные сопоставления возбуждали творческую фантазию молодых людей...

Но вернемся к Асафьеву. Опыт убедил его в реальности и плодотворности идеи о «музыкально-творческой самостоятельности» детей и взрослых. И не столько личный, сколько изучение практики других: «...я следил... за попытками вызвать музыкальное творчество у детей (например, в занятиях, руководимых Н. Я. Брюсовой),— наблюдал также за проявлением музыкально-сочинительного дара у взрослых (не профессионалов)... Теперь я уже твердо уверен в правильности моей мысли, потому что... познакомился с композиционно-лабораторным классом, руководимым композитором М. Ф. Гнесиным, в котором как раз осуществляется опыт продукции музыки людьми, не знающими теории композиции, опыт, который мне представляется возможным распространить и за пределы профессионально-музыкальных школ»².

В 20-е годы наряду с деятельностью Яворского и Асафьева протекала практическая работа ряда других крупных педагогов, оставивших заметный след в истории нашей музыкальной педагогики. Некоторые из них развивали на практике идеи Яворского и

¹ Шацкий С. Педагогические сочинения. М., 1964. Т. 3. С. 222.

² Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. С. 80.

Асафьева; другие, в частности Н. Брюсова и С. Шацкий, проводили свои методические принципы.

Н. Брюсова принадлежала к числу тех, кто осуществлял в своем лице непосредственную связь между русской дореволюционной и советской музыкально-просветительской практикой. Вместе с Танеевым, Яворским, Гольденвейзером, Игумновым и другими музыкантами она основала после революции 1905 года Московскую народную консерваторию, новаторская деятельность которой сосредоточилась в классах общего музыкального образования и которая в известном смысле продолжила давние традиции «Бесплатной музыкальной школы» Балакирева и Ломакина. Эти дореволюционные начинания, по словам Брюсовой, явились «в какой-то мере опорной точкой, от которой можно было строить новые методы...»¹.

По инициативе и при непосредственном участии Брюсовой, которая вела широкую музыкально-просветительскую работу и была одним из энтузиастов массового музыкального образования (одно время она возглавляла Отдел общего музыкального образования Наркомпроса), разрабатывались конкретные методы этой работы, программы, учебные пособия. Она была в числе тех, кто руководил работой по музыкальному сочинительству детей, ратовал за обращение к народной музыке на всех видах музыкальных занятий и кто, наконец, боролся за то, чтобы обучение музыкальной грамоте проводилось не абстрактно, а на основе собственного живого музыкального опыта учащихся и хорового пения.

И деятельность С. Т. Шацкого, талантливого педагога-реформатора, связывала дореволюционную и советскую педагогику. Хотя он и получил музыкальное образование (одно время даже возглавил Московскую консерваторию), но работа его, практическая и теоретическая, протекала прежде всего в области общей педагогики. После революции 1905 года он выступил с лозунгом вернуть детям рабочих и крестьян детство, которого они были лишены. Из созданных им в рабочих районах Москвы клубов для де-

¹ Брюсова Н. Массовая музыкально-просветительская работа в первые годы после Октября // Сов. музыка. 1947. № 6. С. 48.

тей и подростков выросла в 1911 году в сельской местности летняя трудовая колония «Бодрая жизнь», в которой сделана была попытка создать условия для эстетического воспитания детей и развития их творческих способностей. После Октябрьской революции «Бодрая жизнь» стала постоянно действующей колонией, вокруг которой Шацкий объединил ряд начальных школ района. С самого начала в «Бодрой жизни» огромное внимание уделялось музыкальной работе, которую частично проводил сам Шацкий, но, главным образом, его жена — видный деятель нашей музыкальной педагогики В. Шацкая.

Эта огромного размаха работа осуществлялась в разных формах: всех детей учили «вслушиваться» в музыку и в ее элементы; вели занятия по хоровому пению и ритмике; обучали значительную часть учащихся инструментальному музицированию. Очень большое место занимала внешкольная работа: театрализованные представления с музыкальными иллюстрациями и участием хора, импровизации, «совершенно свободная игра в творчество» и многое другое. Не только педагоги, но, что особенно важно, сами дети вели музыкально-просветительскую работу среди крестьянского населения. При этом велась большая научно-исследовательская работа: тщательно изучались и обобщались методы педагогического воздействия на детей («воспитанию эмоций» и «изучению ребенка» Шацкий уделял большое внимание!); с помощью анкет, наблюдений за реакцией аудитории, учета распространения песен и другими методами исследовался музыкальный вкус детей и проверялись их музыкальные интересы.

Идеи и практика Яворского и Асафьева, с одной стороны, и практическая деятельность ряда наших педагогов самого старшего поколения (Н. Я. Брюсовой, С. Т. Шацкого, В. Н. Шацкой, Н. М. Гольденберг, Н. А. Гродзенской, М. А. Румер и многих других), с другой, сказались на всем ходе развития нашей массовой музыкальной педагогики. История ее (как, впрочем, и всеобщая история музыкальной педагогики) еще не написана и ждет своих исследователей. Но если взглянуть с птичьего полета, нетрудно разглядеть отдельные тенденции, характерные для ее пути.

Советская музыкальная педагогика всегда ратовала за массовость музыкального просветительства и за обучение музыке всех, всех без исключения детей. Она направляла удары против тех, кто был глух к музыке и не способен понять ее роль в идейном, нравственном и эстетическом воспитании. В достижении этой массовости огромную роль сыграла внешкольная музыкальная работа, принявшая в нашей стране широчайший размах. Дорогу к ней проложили многие наши деятели и, в первую очередь, Шацкий с предложенными им формами просветительства среди детей и подростков.

Советская музыкальная педагогика всегда выступала против попыток механически переносить методы профессионального музыкального обучения на общее и одновременно вела борьбу (это относится главным образом к профессиональному обучению, но в известной мере и к общему музыкальному воспитанию) против ограничивающей умственный кругозор фетишизации ремесла (именно фетишизации, ибо владение ремеслом необходимо!), против тех, кто не хотел видеть различия между внешне схожими формулами: «набить руку» и «развить руку». И здесь раздавался голос Б. Асафьева. «Увы,— писал он в 1945 году,— среди педагогов музыки еще имеются люди, рассматривающие свою задачу только как обучение навыкам ремесла... Хочется крикнуть таким учителям музыки: почитайте статьи по вопросам музыкального образования такого наичестнейшего и принципиальнейшего профессионала, каким был Римский-Корсаков, и не путайте мудрый профессионализм с черствым замыканием в узкие рамки ремесла»¹.

Советская музыкальная педагогика всегда отстаивала мысль о теснейшей взаимосвязи общего и специального развития. Напомню в этой связи характерный пример, о котором мне довелось уже однажды писать. Выдающийся русский математик И. Чебышев утверждал, что учительница музыки «более всех иных учителей» способствовала формированию его как ученого. Каким образом? По-видимому, обучая музыке,

¹ А с а ф ь е в Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. С. 141.

она сознательно или интуитивно воспитывала в будущем математике творческие способности. Пусть ребенок и не станет музыкантом. Но воспитанные на занятиях творческая инициатива, возникшее желание приносить в труд нечто свое, пережитая творческая радость проявятся во всей его будущей деятельности — рабочего или инженера, ученого или скульптора, педагога или врача. Не только общее развитие сказывается на специальном, но и наоборот: специальное творческое развитие на общем. Б. Асафьев писал в свое время, что «пожалуй, никакое другое искусство не в состоянии содействовать этому направлению развития (речь шла о развитии инициативы, находчивости, критического отношения и организаторских способностей.— Л. Б.) в такой сильной степени, как музыка, именно благодаря своеобразию ее ритмоинтонационной организации»¹.

Наконец, советская музыкальная педагогика неизменно указывала на необходимость развивать в учащихся творческое начало, способствовать их творческой деятельности в процессе обучения². Лучшие наши педагоги никогда при этом не забывали, что методика формирования и стимулирования музыкального творчества и сотворчества на любом возрастном уровне включает в себя две диалектически друг с другом связанные тенденции (но не этапы!): одна из них — усвоение норм, типов творчества, структур и их вариантов, другая — создание ситуаций для преодоления инерции, для творческих неожиданностей.

В заключение напомним, что между теоретическими принципами и практикой выдающихся педагогов, с одной стороны, и широким педагогическим обиходом, с другой, нередко возникает разрыв. Если говорить в этой связи о массовом обучении в общеобразовательной школе, то сложившееся здесь поло-

¹ А с а ф ь е в Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. С. 57.

² Слово «творчество» здесь применено в его широком значении: творчество заключается не только в создании нового «продукта», чего-то ранее не существовавшего, но и в преобразовании уже известного и знакомого, в поисках и нахождении в нем новых сторон, свойств и взаимосвязей, в гибком и нешаблонном оперировании материалом.

жение нас не удовлетворяет. Но я верю в справедливость слов Г. Нейгауза, сказавшего: «Чем яснее то, что надо сделать, тем яснее и то, как это сделать».

Справедливыми представляются мне поэтому крылатые слова, выражающие на разных языках одну и ту же мысль: по-русски мы говорим «хотеть — значит мочь», по-немецки — «*man kann, was man will*», по-французски — «*voiloir c'est pouvoir*».

Доклад, прочитанный на IX конференции ИСМЕ в Москве в 1970 году. Впервые опубликован в журнале «Советская музыка», 1970, № 12.

СОВЕТСКОЕ ОБЩЕСТВО И МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Тема моего доклада широка и позволяет затронуть многочисленные и многообразные вопросы. Но я ограничен временем и поэтому остановлюсь лишь на двух моментах: во-первых, в качестве вступления, попытаюсь осветить коренные принципы, которые лежат в основе отношения нашего общества и государства к музыкально-эстетическому воспитанию, и, во-вторых, привлеку внимание к нескольким (как мне представляется, важнейшим) идеям в области музыкально-эстетического воспитания, которые выдвинуты деятелями советского общества в последние годы и которые ныне осуществляются.

На протяжении почти шестидесяти лет, прошедших со дня основания Советского государства, нередко изменялись, отвечая требованиям времени, содержание, структура, формы и методы музыкально-воспитательной работы с детьми и юношеством. За эти годы многие общие и частные вопросы музыкально-педагогической теории и практики являлись предметом широких и подчас острых дискуссий в советском обществе.

Но сколь бы остра ни была полемика по общим и частным проблемам музыкального воспитания, коренные основы советской музыкально-воспитательной

системы оставались неизменными и находили постоянную поддержку со стороны нашего общества.

Что же следует отнести к числу коренных основ нашей музыкально-воспитательной системы?

Во-первых, несколько общих идейных принципов. Среди них:

— всеобщность музыкально-эстетического воспитания, иными словами, убеждение, что всех, всех без исключения, можно и должно приобщить к музыкальной культуре;

— утверждение воспитывающей роли музыкального искусства, воздействующего на духовную сущность человека, на формирование его гуманистических идеалов, на развитие художественного вкуса и творческих задатков, способного помочь нравственному совершенствованию человека и развитию его чувств — доброты, доверия, верности дружбе и долгу, сопереживания другим;

— предоставление возможности молодому поколению разных национальностей, населяющих нашу страну, в близких и доступных им национальных формах приобщиться к музыкальной культуре.

Во-вторых, к числу коренных основ нашей системы музыкального воспитания следует отнести важнейший организационный или, точнее, идейно-организационный принцип. Он может быть сформулирован так: забота о всеобщем музыкальном просвещении возложена нашим обществом на государство, стала государственной задачей, а это смогло быть осуществлено потому, что само государство стало народным государством, и, таким образом, задачи широких слоев общества и государства стали едиными, совпали друг с другом.

Как же взаимодействуют наше общество и государство в осуществлении задач, стоящих перед музыкально-эстетическим воспитанием?

Государство обеспечивает материальную основу для той огромной по своим масштабам работы по музыкальному воспитанию, которая проводится в нашей стране; создает оно материальную базу и для широких исследований по проблемам музыкальной педагогики. Это с одной стороны. А с другой, общее государственное руководство позволяет достичь в

известных пределах единства программных требований в воспитательных (детские сады) и учебно-воспитательных (школы) учреждениях; единое руководство позволяет также координировать исследовательскую работу, ведущуюся в специальных высших учебных заведениях и научно-исследовательских институтах.

Общество (творческие, профсоюзные, молодежные и другие объединения, пресса, отдельные лица), откликаясь на меняющиеся требования жизни, проявляет инициативу: оно ставит перед государством актуальные проблемы музыкального просвещения, ищет и разрабатывает новые, более эффективные формы и методы музыкально-воспитательной работы. (К тому же — замечу попутно — ряд наших общественных организаций, например, профессиональные союзы, оказывают огромную материальную помощь музыкальному просвещению.)

Нам представляется, что сочетание государственного руководства и общественной инициативы позволяет добиваться наилучших результатов в музыкально-воспитательной работе. И нас радует, что музыканты-педагоги и музыкально-педагогические организации в разных странах современного мира приходят к убеждению, что только государство в содружестве с общественностью способно решить задачу всеобщего музыкального воспитания.

Вместе с тем у тех, кто недостаточно и поверхностно знаком с музыкальным просвещением в нашей стране, возникает иной раз вопрос: не приводит ли общее государственное методическое руководство к унификации музыкально-воспитательной работы и к обезличиванию музыкально-педагогической деятельности? Многолетний опыт нашей страны показывает, что эти опасения лишены основания и что симбиоз государственного и общественного начал дает широкий простор для развития как личного почина и самостоятельности педагога-музыканта, так и многообразных форм музыкально-педагогической практики.

В самые последние годы нашим обществом — имеются в виду общественные организации (в первую очередь Союз композиторов) и отдельные музыкаль-

ные деятели — был предложен, разработан и, благодаря поддержке и помощи государства, осуществлен на практике ряд важных проектов как в области музыкального просвещения молодого поколения, так и в деле расширения кругозора педагогов-музыкантов.

Из этих замыслов внимания международной музыкально-педагогической общественности заслуживают, как нам представляется, по крайней мере три осуществленных или ныне осуществляемых проекта.

Тут в первую очередь следует остановиться на новаторской системе занятий по музыке в общеобразовательной школе, которая разработана Д. Б. Кабалевским и успешно проходит в настоящее время широкую экспериментальную проверку во многих школах страны (сам Д. Б. Кабалевский также участвует в этой проверке: он возложил на себя обязанности учителя музыки в одной из московских общеобразовательных школ)¹.

Какова конечная цель уроков музыки в общеобразовательной школе? Вот какой вопрос должен был поставить перед собой Д. Б. Кабалевский, когда он обратился к созданию новой программы занятий.

В самом деле, — задумаемся и мы, — в чем эта цель состоит? В том, чтобы научить петь и читать ноты? Музыцировать на инструментах? Развить слух и чувство ритма? Познакомить с некоторыми музыкально-теоретическими понятиями? Подвести к элементарному сочинительству и импровизации? Споры нет, все это очень важно, больше того — даже необходимо для музыкального развития ученика. Но конечная стратегическая задача, если речь идет об общеобразовательной школе, более широка и глубока: ввести (ввести достаточно рано — упустишь время, потом не наверстаешь!) детей и подростков в мир серьезной музыки и тем самым оказать благотворное влияние на формирование их личности. И не только это: пробудить к музыке такой живой интерес, чтобы ученики страстно захотели познавать ее все глубже и глубже,

¹ За прошедшие со дня моего доклада годы программа по музыке для общеобразовательных школ, разработанная под руководством Д. Б. Кабалевского, успешно прошла широкую всестороннюю проверку и ныне принята как государственная программа в школах РСФСР.

все дальше и дальше. Можно и совсем лаконично изложить эту конечную цель: научить не только слышать, но и слушать музыку. Подобно тому, как не всякого сочиняющего сонаты и симфонии назовешь композитором, не всякого их исполняющего — исполнителем, так и не каждого слушающего музыку назовешь слушателем в высоком смысле этого слова. Да, существует искусство чутко слушать, искусство брать из музыки все то, что она способна дать. И этому искусству слушать можно научить всех, если опереться на связи музыки с жизнью, на закономерности ее восприятия и на практическое музицирование самих детей.

Я назвал систему Д. Б. Кабалевского новаторской. Этим я вовсе не хочу сказать, что каждое звено ее является новым. Но взятая в своей целостности эта программа занятий указывает новое направление сегодняшней музыкальной педагогики. Вместе с тем залог жизненности и широкоохватности этой системы среди прочего я вижу и в том, что она допускает вариантную множественность путей ее практической реализации, обусловленную национальным составом детей, которые по ней обучаются, отбираемым для занятий репертуаром, личностью педагога.

Что же принципиально нового внес своей программой Д. Б. Кабалевский в музыкальную педагогику?

Не буду вдаваться в детали. Выделю только кое-что из того, что представляется мне самым важным.

✓ В первую очередь я назову «принцип обобщений» на уроках музыки, блестяще развитый автором новой программы. Тут следует заметить, что в последние годы деятели общей педагогики многих стран весьма убедительно в теории и на практике показали, что пришла пора пересмотреть привычный и казавшийся незыблемым порядок усвоения школьниками знаний: усвоение по формуле «от частного к общему» уже на раннем этапе развития должно быть дополнено обратной формулировкой «от общего к частному». Почему? Потому что обучение по устаревшей схеме страдает принципиальными недостатками, которые сказываются на формирующемся типе мышления ребенка: он привыкает овладевать только суммой «отдельностей» и приучается всегда идти снизу

вверх — от частного к общему, в то время как истинно высокий уровень мышления предполагает также и движение в противоположную сторону — от абстрактно-обобщенного к конкретному.

Д. Б. Кабалевский, разрабатывая систему школьных уроков музыки, шел самостоятельной дорогой, опираясь на закономерности музыкального искусства и на свои методические находки, сделанные им в процессе музыкально-просветительской деятельности. Но его общие дидактические выводы оказались лежащими в одной плоскости с теми, к которым пришла сегодня психолого-педагогическая наука.

Какой же метод занятий способен дать в руки ребенка те ориентиры-обобщения, которые введут его в мир большой музыки? Только метод размышлений! (Разумеется, в обязательном сочетании с практическими музыкальными действиями.) Метод размышлений о звучащей музыке, именно о музыке, о самой ее сути, а не о чем-то внешнем по отношению к ней. Такие размышления вовсе не ведут к сухой рассудочности или формальной аналитичности, а напротив, предполагают интенсивную совместную работу ума и сердца. Тут в одинаковой степени значимы и эмоциональный колорит мысли и интеллектуальная окраска чувства. Кстати говоря, в музыке истинное понимание всегда сочетается с более или менее глубоким прочувствованием, но чувственное восприятие может и не сопровождаться пониманием. Что же касается Д. Б. Кабалевского, то уже с первых уроков он воспитывает у первоклассников то, что психологи именуют «чувствующим» и «думающим» восприятием.

Могут возникнуть вопросы: о чем таком «чисто музыкальном» можно размышлять с малыми детьми? Какие содержательные обобщения музыкальных явлений могут иметь место, если музыкальный опыт ребят еще столь невелик? И тут Д. Б. Кабалевский нашел — и это одно из его открытий — звено, ухватившись за которое ему удалось вытащить всю цепь.

Что же это за звено? Утверждение, что музыка, подобно земле в древнем мифе, покоится, образно говоря, на трех китах — на марше, танце и песне. Стоящие за этим образным сравнением понятия глу-

боки: с одной стороны, они корнями своими уходят в истинно человеческие и не поддающиеся поэтому разрушению временем первичные основы музыки — в движения человека (ведущие к танцу и маршу) и в интонируемое слово (откуда берет начало песня); а с другой — песня, марш и танец, которые могут существовать порознь и вместе, прокладывают мостик (как убедительно показывает Д. Б. Кабалевский) к любой области музыки. Но скрытый и не сразу обнаруживающий себя общий смысл «мифа о трех китах» в музыке и связанная с ним общая педагогическая идея выходят за рамки «песенности», «маршевости» и «танцевальности», сколь бы широки сами по себе они ни были: Д. Б. Кабалевский показал, что музыкальные понятия становятся для ребят содержательными (и поэтому радующими их) обобщениями тогда и только тогда, когда они связаны с жизнью, опираются на реальный жизненный опыт ребенка, на знакомые, но еще не осмысленные (а теперь осмысляемые!) процессы общественного бытования музыки.

Акцент, который делается на общественном бытовании музыки и на соответствующих обобщениях, сохраняется в музыкально-педагогической системе Д. Б. Кабалевского и дальше, когда он обращается, скажем, к таким темам-вопросам, как «О чем говорит музыка?», «Что она выражает?», «Какие явления может изобразить?», «Что такое музыкальная речь?» и т. д.¹ Вместе с тем исходные обобщения (в их простой, но всеобщей форме) органично и непрерывно связываются с «частным» — с живой музыкой, которую дети слушают, разбирают и исполняют...

На протяжении всего пути работы с детьми Д. Б. Кабалевский исподволь ведет их от достаточно простых, но широких понятий общей музыкальной грамотности (к примеру, от таких, как мелодия, сопровождение, темп, простейшие формы организации музыки, различные виды музыкального исполнительства и т. п.) к частным элементам музыкальной грамоты, которые на начальной стадии занятий в массовой школе спо-

¹ Кстати говоря, тематизм в построении занятий по музыке — одна из важнейших принципиальных основ новой программы. Связанный регламентом, я только упоминаю об этом вопросе, но не развиваю его.

собны, будь упор сделан на них, увести учеников в область формальных знаний.

Школьные занятия музыкой не станут развивающими ум и душу «уроками размышлений», на которых ребята учатся думать, слушая, и учатся слушать, думая, если не будет соблюдено решающее условие — такой метод классной работы, который влечет за собой самостоятельные умозаключения учеников. Автор программы так подает материал, так его сопоставляет и, если нужно, видоизменяет, что ему не приходится излагать готовых определений тех или других понятий: дети сами открывают особенности и свойства изучаемых музыкальных явлений, сами приходят к обобщающим выводам, и эти выводы дают ключ к конкретному в их музыкальной практике.

Мы подошли еще к одному всеопределяющему положению методической системы Д. Б. Кабалевского. Успех школьных занятий музыкой, по его мнению, обуславливается не только тем, чему и как обучают, но в неменьшей степени — чем и как увлекают. Именно тогда, когда ребенок отталкивается от содержания музыки и, идя по новой для него, несколько необычной и потому волнующе интересной дороге обобщений, начинает осмысливать музыкальные явления, приманивается его внимание, скука перестает его грызть и наступает трепетная увлеченность. И снова — неразрывная взаимосвязь и взаимообусловленность: «думающее» и «чувствующее» восприятие ведет к увлечению и одновременно страстная заинтересованность ведет к умственному и душевному постижению. Само собой разумеется, что увлечение детей воспитывается не только благодаря их активным мыслительно-творческим операциям, но и благодаря содержательным практическим музыкальным действиям, куда входит и тот раздел работы, который принято называть тренировочными упражнениями. Но все практические музыкальные действия детей, в том числе и вокальное распевание, Д. Б. Кабалевский стремится превратить в увлекательное музицирование и, к примеру, даже слогам, на которые ученики пропевают мелодии или вокализы, придает выразительный смысл, вытекающий из самого склада исполняемой музыки.

Идя по пути, который выбрал Д. Б. Кабалевский, дети в первых же классах познают разумом и душой самые сложные проблемы музыкального искусства. Кажется бы, для понимания малолетних недоступны — в их неупрощенном виде — такие вопросы, как, скажем, «музыка и жизнь», «выразительные возможности музыки», «временная природа музыки», как «интонация», как «общее и разное в сказанном и пропето́м слове», как «особенности развития музыки в связи с развитием человеческих чувств и мыслей», как «принципы формообразования и роль контрастов, повторений и вариантов в организации музыкального материала»... А детвора, вслушиваясь, действуя и обобщая, усваивает все это не только с завидной легкостью, но и без всякой «приблизительности».

✓ Было бы неправильным умолчать об одном из исключительно значимых методов, к которому прибегает Д. Б. Кабалевский в изучении с детьми материала программы. Если воспользоваться его словами, то метод этот заключается в постоянных «забеганиях вперед» и в постоянных «возвращениях» к уже пройденному материалу. Нет, тут вовсе не имеет место скучное для детей протаптывание уже протоптанных тропинок, назойливое «повторение пройденного», которое нередко проводится в школах. У автора совсем другой принцип: его характерная черта — обращение к последующему с позиции сегодняшнего и, главное, возвращение к предыдущему с позиции последующего. Но не к тому ли самому призывает сегодня и передовая педагогическая психология?

На протяжении столетий музыкантами ряда стран предлагались разные методы общего музыкального воспитания. В XX веке на этом историческом пути явственно выступает несколько вех — целостные системы последовательного музыкального воспитания, разработанные Эмилем Жак-Далькрозом, Золтаном Кодаем, Карлом Орфом, а в последние годы Дмитрием Кабалевским.

Э. Жак-Далькроз исходным пунктом своей методики взял развитие музыкально-ритмического чувства и уделил поэтому огромное внимание разработке системы ритмической гимнастики. По З. Кодая, всеобщее приобщение к музыкальной культуре требует

всеобщей музыкальной грамотности, понимаемой им как умение свободно читать ноты, представляя себе их звучание (именно поэтому он обратился к давнему методу релятивной сольмизации). К. Орф в основу своей методики положил формирование музыкально-творческих способностей и в этой связи создал, опираясь на музыкальный фольклор, модели для детского и юношеского музицирования на элементарных музыкальных инструментах. Система, разработанная Д. Кабалеvским (кое в чем она опирается на некоторые общие идеи Б. В. Асафьева, о которых мне приходилось говорить на IX Конференции ИСМЕ), может, конечно, вобрать в себя отдельные практические приемы швейцарского, венгерского и немецкого музыкантов и, в частности, ей не противоречат ни ритмические движения под музыку, ни релятивная сольмизация, ни музицирование на детских инструментах. Но, взятая в своем единстве, она коренным образом отличается от названных музыкально-педагогических систем, и эти отличия носят принципиальный характер. Д. Кабалеvский, строя занятия так, чтобы юное поколение поняло, что музыка — не развлечение, а важная сторона жизни, безбоязненно вводит детей с малолетства в сферу большого музыкального искусства во всем богатстве его форм и жанров, помогает им с юных лет овладеть основами музыкальной культуры и с этой целью он апеллирует ко всей личности ребенка, ко всему его эмоциональному и мыслительному миру.

В задачу моего доклада не входит всесторонняя характеристика системы занятий, предложенной Д. Б. Кабалеvским. И если я остановился на ней с некоторой подробностью, то только потому, что она, эта система, является одним из ярких примеров отклика нашего общества, деятелей нашего советского общества на требования жизни, на новые задачи музыкально-эстетического воспитания.

Другой пример — курс «Мировая художественная культура», который в последние годы стал прово-

даться в старших классах (8-м, 9-м и 10-м) ряда наших школ. И этот курс, созданный многолетними усилиями учителя истории Л. М. Предтеченской, отвечает зову времени, требованиям жизни нашего общества. Отвечает потому, что, давая старшеклассникам в определенной системе знания в области искусств и одновременно вводя их в эмоционально-интеллектуальную сферу отечественных и зарубежных произведений литературы, изобразительного искусства, музыки и кино, способствует целенаправленному формированию личности подростков, их гражданственности, творческой инициативы, этической воспитанности, душевной отзывчивости... Пожалуй, формирование душевной отзывчивости следует подчеркнуть особо, подчеркнуть потому, что школа, немало заботясь о миропонимании, знаниях и умениях молодого поколения, недостаточно внимания отводит «труду души» школьника, воздействию на сферу его переживаний.

Зададимся вопросом: какой должна быть в ее конечном виде целостная структура художественно-эстетического воспитания и обучения в общеобразовательной школе? Может ли она ограничиться обычно мало друг с другом связанными уроками музыки, изобразительного искусства и художественной литературы? Нет, не может, даже если бы удалось осуществить координацию работы по этим предметам. На каком-то этапе обучения молодое поколение еще на школьной скамье должно получить обобщающий курс, который показал бы старшеклассникам, опираясь на изучение конкретного и единичного, жизненные корни искусства, позволил бы им понять, как в различных искусствах преломляются одинаковые или схожие тенденции, и, наконец, дал бы возможность убедиться в воздействии художественной культуры на жизнь. Особенно нужен такой курс в период становления подростков, когда их эмоциональная сфера активизируется, формируются духовные идеалы и они начинают искать ответа на вопросы о смысле бытия и о своем жизненном пути; когда именно искусство (быть может, в большей степени, чем что-либо другое) способно оказать на них глубокое, облагораживающее, «очистительное», нравственно-эстетическое воздействие и сказаться на формировании всей лич-

ности. Такое воздействие в этот период их жизни столь важно, больше того, необходимо еще и потому, что они, подростки и молодые люди, иной раз бывают подвержены влиянию моды, влиянию броского и бездумного псевдоискусства, и это влияние способно — не будем скрывать — снизить в их глазах значение и красоту подлинных художественных ценностей.

Новый предмет «Мировая художественная культура» призван восполнить существенный пробел в школьном обучении и вместе с тем продолжить и завершить ту работу со школьниками, которая проводится в младших классах на уроках музыки (по методической системе Д. Б. Кабалевского) и на других занятиях гуманитарного цикла. Я не случайно сказал «по методической системе Д. Б. Кабалевского»: нити преемственности тянутся от общих идей музыкального просветительства, на которых покоится программа Д. Б. Кабалевского, к программе и методическим принципам Л. М. Предтеченской.

Создавая новую школьную дисциплину, автор ее программы проявил не только инициативу, но и смелость. Сколь непомерно сложна задача, которую Л. М. Предтеченская перед собой поставила! Ведь ей, если говорить о научных разработках, не на что было опереться: в мировой искусствоведческой литературе, насколько мне известно, не создано еще трудов, в которых была бы синхронно прослежена и проанализирована — не на узком историческом отрезке, а на протяжении нескольких веков — художественная культура в ее целостности, а главное, показано общее в разном, общие тенденции в разных искусствах. В этих условиях, повторяю, нужна была отвага, чтобы начать подготовку школьного курса, который обычно строится на уже проведенных исследованиях. Но можно ли было ждать? Конечно, нет! В этом случае несколько поколений молодых людей в наш сложный и напряженный век так и вышло бы из школы, не получив ориентира, который помог бы им в дальнейшем осмыслить окружающую художественную действительность, столь разноликую по своим идейным, эстетическим и этическим принципам и идеалам. Разумеется, какая-то небольшая часть молодежи благодаря полученным знаниям в младших и средних

классах, благодаря участию во внешкольной эстетической работе или благодаря домашнему окружению действительно сама все расставит по местам, увидит прекрасное прекрасным и не отдаст предпочтения «развлекательству» или формалистической пустышке. А большинство? Обратится ли оно вообще в дальнейшей своей жизни к искусству, если в старших классах в пору, когда формирование личности приближается к своему завершению, не будет продолжена работа, начатая в младших и средних классах? А если обратится, способно ли будет, не получив на школьной скамье нужных знаний и нравственный критерий для оценок, отличить правду от кривды?

Смелость Л. М. Предтеченской в том-то и сказалась, что, не дожидаясь специальных искусствоведческих исследований, она стала прокладывать дорогу по нехоженным местам. И кто знает, быть может, само существование нового школьного курса повлечет за собой интенсивную работу исследовательской мысли над комплексной синхронной историей художественной культуры.

И наконец, еще один, последний пример, свидетельствующий о внимании, которое уделяет наше общество и наше государство всему тому, что прямо или косвенно связано с музыкально-эстетическим воспитанием молодого поколения. В этом примере речь пойдет не о школе и не о музыкально-просветительской работе с детьми и юношеством, а о другом — о воспитании воспитателей, о воспитании широты кругозора у наших педагогов-музыкантов.

Мы бесконечно дорожим лучшими национальными традициями нашей музыкальной педагогики. Мы высоко ценим то наиболее интересное и плодотворное, что развивается в нашей сегодняшней музыкально-педагогической теории и практике. Мы отдаем себе отчет в том, что системы и методы музыкального обучения и воспитания формируются в определенных социальных условиях и опираются, должны опираться на определенные национальные традиции. Вместе с тем мы — за интернационализм музыкально-педагогического мышления. И стремясь расширить

в этом смысле кругозор наших педагогов, мы избрали путь, который соответствует духу ИСМЕ — той международной организации, на конференции которой мне выпала честь выступить с докладом, — и, если посмотреть шире, духу и даже букве Хельсинкской декларации государств. Мы поставили своей задачей познакомить наших педагогов-музыкантов и широкие круги нашего общества с теми идеями в области музыкально-эстетического воспитания и теми методами музыкально-педагогической работы, которые предложены и воплощаются на практике в разных странах современного мира в XX веке.

Я не имею возможности перечислить все то, что у нас делалось и делается в этом плане. Назову лишь то, что предпринято в последние годы: многотомное издание, публикуемое по инициативе и под эгидой Советской секции ИСМЕ, — серия книг «Музыкальное воспитание в XX веке» (под моей редакцией). Издание рассчитано на ряд лет. В каждой из книг серии освещается музыкальное воспитание в какой-либо одной или двух странах современного мира. В нынешнем году выходят первые два тома этого издания. Один посвящен музыкальному воспитанию в Советском Союзе, другой — системе Карла Орфа. В следующем томе освещается теория и практика венгерского музыкального воспитания. В ближайших томах речь пойдет о системе Эмиля Жак-Далькроза (Швейцария), о музыкальном воспитании в Соединенных Штатах Америки, в Германской Демократической Республике, во Франции, в Чехословакии, в Болгарии и т. д. Мы надеемся, что предпринятая нами серия книг повлечет за собой создание исследований, в которых будут аналитически сопоставлены друг с другом различные пути музыкального воспитания в современном мире. Мы надеемся, что названная серия книг и ряд других наших книжных и нотных изданий (таких, например, как нотные педагогические публикации под редакцией Н. Капчевского и Н. Ветлугиной, сборники «Музыкальное воспитание в странах социализма» под редакцией А. Островского и др.) приведут, если можно так выразиться, к открытому диалогу между различными национальными музыкально-педагогическими культурами, к лучшему пониманию друг

друга и к взаимному обогащению. Мы надеемся, что все это пробудит у наших музыкантов чувство интернациональной принадлежности к сообществу передовых музыкально-педагогических деятелей.

Я поставил своей задачей показать на нескольких примерах — их число было бы нетрудно увеличить, — к каким плодотворным результатам в деле музыкально-эстетического воспитания подрастающего поколения и в деле воспитания воспитателей приводит содружество общества и государства, сочетание личной инициативы членов общества и государственной поддержки.

Из сказанного было бы неправильным сделать вывод, будто мы, советские музыканты-педагоги, полагаем, что в деле музыкально-эстетического воспитания детей и юношества все обстоит у нас как нельзя лучше и что все нас удовлетворяет. Ни от себя, ни от других мы не скрываем наших трудностей и наших недостатков. Но мы убеждены, что общее направление, по которому мы идем, приведет нас к высокой цели. И оптимизм наш понятен: мы верим в правоту тех коренных идейных и идейно-организационных принципов, которые лежат в основе нашей работы и о которых я говорил в начале доклада; верим, что согласованные усилия нашего общества и государства, кровно заинтересованных в гармоническом развитии советского человека, ведут нас вперед по пути к идеалу, который мы перед собой поставили.

Доклад, прочитанный в 1976 году на XII конференции ИСМЕ в Монтрё (Швейцария).

СОДЕРЖАНИЕ

От автора	3
---------------------	---

ОЧЕРКИ И СТАТЬИ

РАЗДЕЛ I

О ПИАНИСТАХ И ФОРТЕПИАННЫХ ПЕДАГОГАХ	6
--	---

ФОРТЕПИАННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ Ф. М. БЛУМЕНФЕЛЬДА	6
---	---

О жизненном пути	7
В Московской консерватории	20
О задачах исполнительского творчества	23
О вслушивании в музыку	25
О характерности музыкального образа	38
Об отношении к авторскому тексту	41
О мелодическом слухе и об интонировании мелодии	44
О гармоническом слухе	53
О фактурном слухе и ясной передаче фактуры	55
О тембродинамическом слухе и о красочной игре	62
О «горизонтальном слухе» и целостности музыкального образа	70
О технике	75
Об аппликатуре	82
О методах педагогического воздействия	86

Л. В. НИКОЛАЕВ — ОСНОВОПОЛОЖНИК ЛЕНИНГРАДСКОЙ ПИАНИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ	99
--	----

Как складываются порой суждения	100
О книге С. И. Савшинского и литературном наследии Л. В. Николаева	110
О фортепианно-педагогических школах вообще и школе Николаева в частности	113
О двух путях музыкально-исполнительского обучения	116
О преемственных связях (Николаев и его учителя)	123
Шесть «тезисов» Николаева и комментарии к ним	131
О практике работы (от «грамматики» — к интеллектуальным высотам)	147

РАЗДЕЛ II

О МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ

157

РАЗМЫШЛЕНИЯ О МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	157
ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ	157

Об одной азбучной истине	159
О сближении «композиторского» и «исполнительского» начал в музыкальной педагогике	166
Об «элементарном музыкальном комплексе»	173
О целенаправленности музыкального обучения	182
О «спешащей педагогике»	185
О педагоге-догматике и о «сомневающемся» педагоге	192
О музыкально-педагогическом репертуаре	195
Вместо заключения: диалог о музыкально-педагогическом образовании	210
Фортепиано и начальное музыкальное обучение	
Как отражаются начальные фортепианные уроки в сознании ребенка?	213
Полюбить музыку и музицирование!	219
«Догнать и перегнать Баха»?	223
Полюбить фортепиано! Полюбить фортепианный звук!	228
Об изучении истории детской фортепианной педагогики	235
Карл Орф и институт его имени	
В Зальцбурге	245
Карл Орф и беседы с ним	249
Орф-исполнитель	256
О «Шульверке» К. Орфа	260
Институт Орфа	275
Воображаемый урок	286
Краткие практические выводы	290

ДОКЛАДЫ

РАЗДЕЛ III

О СПЕЦИАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ КУРСАХ ДЛЯ ПИАНИСТОВ	294
КУРС ИСТОРИИ И ТЕОРИИ ФОРТЕПИАННОГО ИСКУССТВА И ЕГО РОЛЬ В ВОСПИТАНИИ ПИАНИСТОВ	294
О знаниях, развитии и конечной цели обучения	294
Об эволюции курса истории пианизма	296
О содержании курса	302
Об «университетском уровне» проведения занятий	306
Краткое заключение	310
О подготовке пианистов-педагогов, о курсах методики обучения и о многом другом	310
О воспитании «исследовательского мышления» у мо- лодых музыкантов (вместо вступления)	311
Об истинах, к которым приходится возвращаться	312
О педагогизации музыкального обучения	315
Нужна ли студенту нянька?	317
Истинный педагог — вековечный искатель!	319
О двух ошибках при проведении занятий по курсу «Методика обучения»	321
Увлечь музыкальной педагогикой!	322
О проблемном характере курса методики	323
О парадоксальности, «боковом мышлении» и столкно- вении мнений	327
О практических действиях	328
О кафедрах (вместо заключения)	329

РАЗДЕЛ IV

О МУЗЫКАЛЬНОМ ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВЕ	332
ВЫДАЮЩИЕСЯ СОВЕТСКИЕ МУЗЫКАНТЫ-ПРОСВЕТИТЕЛИ	332
Советское общество и музыкально-эстетическое воспи- тание подрастающего поколения	349

Баренбойм Л.

**Б24 За полвека/Очерки. Статьи. Материалы.—
Л.: Советский композитор, 1989.— 368 с.
ISBN 5—85285—090—X**

В публикуемый сборник вошли очерки, статьи и тексты докладов известного ученого-музыковеда, профессора, доктора искусствоведения Льва Ароновича Баренбойма (1906—1985), отражающие его многолетнюю и плодотворную исследовательскую работу в области истории и теории исполнительского искусства, музыкального воспитания и педагогики.

**Б 4905000000-652 413-89
082{02}-89**

**85.314
782**

**ЛЕВ АРОНОВИЧ БАРЕНБОЙМ
ЗА ПОЛВЕКА**

**ОЧЕРКИ
СТАТЬИ
МАТЕРИАЛЫ**

Редактор И. В. Белецкий. Художник И. Г. Архипов. Худож. редактор И. Н. Кошаровский. Техн. редактор Т. И. Кий. Корректор Л. И. Колпакова. ИБ № 2240. Сдано в набор 10.11.88 г. Подписано к печати 24.04.89. Формат 84×108/32. Бум. кн.-журн. Журн. рубл. гарнит. Высокая печать. Печ. л. 11,5. Усл. п. л. 19,3. Уч.-изд. л. 19,1. Усл. кр.-отт. 116,7. Тираж 10 000 экз. Заказ № 210. Цена 1 р. 80 к.

Ленинградское отделение Всесоюзного издательства «Советский композитор». 190000, Ленинград, ул. Герцена, 45.

Отпечатано с диапозитивов в ордена Октябрьской Революции, ордена Трудового Красного Знамени Ленинградском производственно-техническом объединении «Печатный Двор» имени А. М. Горького при Госкомпечати СССР. 197136, Ленинград, П-136, Чкаловский пр., 15.

**В ЛЕНИНГРАДСКОМ ОТДЕЛЕНИИ
ИЗДАТЕЛЬСТВА
«СОВЕТСКИЙ КОМПОЗИТОР»
ВЫШЛИ И ВЫХОДЯТ ИЗ ПЕЧАТИ**

Бернштейн Л. КОНЦЕРТЫ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ

Гаккель Л. ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЛОЩАДЬ

Из серии «Музыкальные экскурсии по Ленинграду»

Гликман И. МЕЙЕРХОЛЬД И МУЗЫКАЛЬНЫЙ ТЕАТР

Гозенпуд А. РИХАРД ВАГНЕР И РУССКАЯ КУЛЬТУРА

Исследование

**Балис Дварионас. СТАТЬИ. ПИСЬМА
ВОСПОМИНАНИЯ СОВРЕМЕННИКОВ**

Катонова С. МУЗЫКА СОВЕТСКОГО БАЛЕТА

Издание 2-е, дополненное

Кац Б., Тименчик Р. АННА АХМАТОВА И МУЗЫКА

Михеева Л., Розова Т. В МИРЕ ОПЕРЫ

«РАСКАТ ИМПРОВИЗАЦИЙ...»

**Музыка в творчестве, судьбе и в доме
Бориса Пастернака**

Рыцарева М. ТВОРЧЕСТВО СЕРГЕЯ СЛОНИМСКОГО

ТРАДИЦИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ НАУКИ:

Сборник исследовательских статей

Сост. Л. Ковнацкая

Финкельштейн Э. МУЗЫКА ОТ «А» ДО «Я»

Занимательное чтение с картинками и фантазиями

Музыкальную литературу, вышедшую из печати, можно приобрести в специализированных нотных и универсальных книжных магазинах книготорга и потребительской кооперации.