

78

Ф-214-0

23092

Л. Й. ФАНЕНШТИЛЬ

ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ ФОРТЕП'ЯНОВОЇ ГРИ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ РЕПЕРТУАР

ПЕРЕКЛАВ З РОСІЙСЬКОЇ—Ф. СОВОЛЬ

3
3202

ЦЕНТРАЛЬНА НАУКОВА
БІБЛІОТЕКА

ДЕРЖАВНЕ ВИДАВНИЦТВО УКРАЇНИ

1954
11/11

Книга

Ціна 1 крб. 50 коп.
(Р)



РЕДАКЦІЯ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Л. Й. ФАНЕНШТИЛЬ
Професор Харківського Музично-Драматичного Інституту

78
90-214-0

ukrainian

ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ ФОРТЕП'ЯНОВОЇ ГРИ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ РЕПЕРТУАР

Переклав з російської—Ф. Соболев

ДЕРЖАВНИЙ НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ
КОМІТЕТ НАРКОМОСВІТИ УСРР ПО СЕКЦІЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДОЗВОЛИВ ДО ВЖИТКУ
ЯК ПОСІБНИК ДЛЯ МУЗИЧНИХ ВУЗІ

ЦЕНТРАЛЬНА НАУКОВА
БІБЛІОТЕКА

ЦЕНТРАЛЬНА НАУКОВА
БІБЛІОТЕКА



481/5
№ 23092
1939/34 pl

ДЕРЖАВНЕ ВИДАВНИЦТВО УКРАЇНИ

Проверено
ДНБ 1939

1930

9258

Бібліографічний опис цього
видавання вміщено в „Літописі
Укр. Друку“, „Картковому ре-
сертуарі“ та інших покажчиках
Української Книжкової Палати

4-та друк. Трансдруку.
Зам. № 7540—30 р. Тир. 2000.
Укрголовліт № 1115.

ПЕРЕДМОВА

Цей курс я розробив за матеріалами до моїх викладів „Основи викладання фортепіянової гри та педагогічний репертуар“, читаних у Харківському музично-драматичному інституті протягом 1925 - 27 р.

Моя праця є спроба раціоналізувати за певною системою педагогічний процес та з'ясувати основні методи роботи педагога; спроба ця, доречі, є цілком оригінальна, бо в досить значній літературі про питання методики фортепіянової гри розглядається переважно проблеми техніки; роботу ж педагога майже не висвітлюється. Дотеперішні праці з методики навчання в значній своїй частині або дуже перестаріли для нас, або звертають надто мало уваги на питання, що я їх зачепив.

Бажання виконати цю галявину в літературі піанізму, накреслити основні віхи раціональної роботи педагога і, головне, розбуркати його думку,— основна мета цієї праці.

Очевидно моя праця, так само, як і всяка інша, не без хиб; я буду надзвичайно вдячний всім товаришам педагогам, що вкажуть на них і тим самим допоможуть мені виправити свої помилки.

Всі твердження, висунуті в даній праці, не абстрактні вигадки якісь, а наслідки узагальнень з процесу практичної педагогічної роботи; притому я намагався застосувати їх в реальній обстанові нашої дійсності.

Педагогічний репертуар складено за алфавітом авторських прізвищ, а не за ступенями трудности, бо я вважав, що праця моя мусить бути насамперед підручником для вузівців; отже, підчас своїх практичних занять вони мусять ґрунтовно проробити зазначений матеріал, а не задовольнятися готовими таблицями.

Л. Фаненштиль

Серпень 1928 р.

ВСТУП

Даного часу ми маємо цілу армію учнів, що вивчають фортепіанову гру. Якщо навіть виключити тих учнів, що беруть приватні лекції, і мати на увазі лише тих, що навчаються організовано по школах, то й тоді ми будемо мати досить значне число учнів і навчителів. Хоча по школах і є сталі розроблені програми, але кожний педагог провадить заняття зі своїми учнями по-своєму, за своєю системою і пильно її оберігає.

Наслідки цього особливо даються в знаки тим учням, що переходять від одного педагога до іншого. В таких випадках починається перенавчання учня, а через те і учень, і педагог витрачають багато зайвого часу та енергії. Коли з усіх фактів заміни одного навчателю на іншого виключити багато випадків помилкового переходу, в надії дістати від нового педагога те, чого не міг учень досягти раніш, — нам все-таки доведеться зупинитися на випадках закономірного й пляномірного переходу; це буває тоді, коли учень закінчує школу нижчого ступеня і переходить до ступеня вищого; тут неминуча зміна педагога та майже завжди і системи; учневі доводиться перенавчатися.

Ненормальність таких явищ безсумнівна. Але очевидно також і те, що навчання по школах повинно відбуватися так, щоби все надбання учня з першого моменту його навчання оберталось в базу для його дальшого музичного й технічного розвитку, щоби учень після школи певного ступеня підіймався на наступний ступінь, не затримуючи свого поступового руху. Потрібно, нарешті, щоби під час проходження певної програми учень не пропускав нічого цінного — ні з загально-музичної, ні з спеціально-фортепіанової літератури. Цього можна уникнути лише тоді, коли буде раціоналізовано всю систему навчання. Ця раціоналізація мусить полягати в тому, щоби учень під час вивчення фортепіанової гри працював над учбовим матеріалом за такими методами, які забезпечили б йому можливість безупинно прямувати до мети. Це не значить, звичайно, що всіх учнів потрібно навчати за певним і цілком одноманітним рецептом, бо кожний педагог мусить насамперед зважати на індивідуальність свого учня і не вживати доконче і завжди жорстокої системи.

А це значить, що в основу навчання потрібно покласти певні принципи, що давали б змогу учням дійти конкретного піаністичного розвитку.

Питання це цілком настигло. Про це свідчить величезна методична література, що вийшла друком за останні два десятиліття за кордоном і у нас, в СРСР. Дійсно, методика фортепіанової гри мусить усталити єдиний метод навчання й техніки фортепіанової; цей метод дасть можливість знаходити ненормальності, про які згадано було вище. Завдання методики — урегулювати всі ці способи, привести їх у певні взаємини один до одного і відзначити найкоротший і раціональний шлях до усунення всіх перешкод. Методика фортепіанової гри мусить обґрунтувати теоретично й практично всі види технічних способів, зазначити на раціональні методи роботи; і цим самим утворити єдиний фундамент, що дасть можливість робити відхилення, пристосовуючись до індивідуальних особливостей учня.

Отже, єдиний метод, усталений методикою фортепіанової гри, дасть змогу перевести в життя ту одноманітність підчас проходження спеціального курсу фортепіанової гри, яка зможе піднести на належну височінь справу музичної освіти й утворити суцільну систему без перешкод для учня від нижчих до вищих ступенів.

Якщо принципи, покладені в основу такого єдиного методу, визнано буде за правильні, то в перспективі можливі такі досягнення, наслідки яких на початку навіть трудно передбачити.

Перейдемо тепер до з'ясування змісту курсу методики. До завдань методики фортепіанової гри насамперед належить вивчення прийомів фортепіанової техніки, що дадуть можливість найраціональніше подолати перешкоди на шляху кожного піаніста. До методики належать також теорії сучасної техніки, що базуються на анатомічних, фізіологічних, психологічних та механічних даних. Ці дані з'ясовують значіння рухів, як факторів, що розкривають зміст прийомів фортепіанової гри. Далі мусить іти аналіз рухів, потрібних для з'ясування усіх видів фортепіанової техніки, а також мусить бути виявлено всі моменти, щодо звукоутворення та педалізації. Потім потрібно висвітлити значіння апікатури при виконанні пасажів, а також усталити характер вправ, потрібних для опанування всіма видами техніки.

Але крім того, методика мусить охопити питання щодо змісту педагогічних занять; висвітлити моменти викладанням технічних прийомів і студіюванням учбового матеріалу; і, таким чином, охопити весь комплекс питань щодо вивчення фортепіанової гри. Сюди ж належить усталення методів навчання, визначення послідовності студіювання учбового матеріалу та методів опрацювання його, і, нарешті, усталення змісту учбового матеріалу.

Одне лише опанування технічних прийомів не робить з учня музики-піаніста. Педагог мусить знати, на що саме потрібно

звернути увагу в п'єсі або етюдi, щоби допомогти учневі пильніше й успішніше виконати завдання і дати йому можливість прогресувати. Бо ж найкраща п'єса може принести цілковиту користь лише тоді, коли дано її учневі вчасно і показано, що з неї можна зробити.

Отже всі питання, що становлять зміст методики фортепіанової гри, поділяється на дві групи. До першої групи належать питання, зв'язані з вивченням технічних прийомів, до другої — питання методів студіювання учбового матеріалу. Відповідно до цього курс методики фортепіанової гри можна поділити на дві частини: основи техніки та основи навчання фортепіанової гри. Основи техніки — це наука про прийоми опанування фортепіанової техніки. Основи навчання усталюють методи роботи педагога під час студіювання з учнями учбового матеріалу.

В основах навчання фортепіанової гри, що становлять предмет даної праці, нам потрібно розглянути такі питання: індивідуальність учня та школа, загальні методи роботи педагога, методи роботи з початочниками, суть прийомів, як засобів розвою техніки, методи студіювання учбового матеріалу, методи вивчення політонічних п'єс, методи опрацювання пасажів, учбовий матеріал. Кожному з цих питань відведено окремі розділи. Під час розгляду питань першого розділу (індивідуальність учня та школа), ми мусимо з'ясувати, в чому полягає індивідуальність учня і що йому мусить дати школа не як учбова установа, а як школа музичної педагогіки, що формує музику-піаніста. Тут же потрібно з'ясувати, чи не суперечать вимоги строгої витриманої школи з проявами учневої індивідуальності.

Розділ II з'ясовує загальні методи роботи педагога. Тут нам потрібно буде усталити систему роботи педагога, з'ясувати мету занять з учнем, піднести питання про підготовку педагога до занять. Далі йде питання про попереднє підготування учня у зв'язку з розв'язанням питання про визначення ступеня музичного й технічного рівня його, виявлення хиб попередньої школи і знаходження засобів для виправлення хиб і дальшого розвитку учня. Потім розглядається питання про систематичність студіювання учбового матеріалу. Тут потрібно буде зупинитися на питаннях розвитку елементів виконання (звук, ритм і таке інше), на питаннях музичного розвитку учня так з боку загального знайомства з музичною та фортепіановою, літературою, як і з боку вміння опрацювати форму й стиль свого репертуару. Одночасно ми мусимо розглянути питання про зміст репертуару й характер роботи над ним. Далі йдуть принципи, за якими будується зміст учбового матеріалу; причім мусимо дослідити питання про різноманітність його, потребу студіювання комплексу творів кожного класичного автора та з утворення в процесі роботи репертуару.

В розділі III (методи роботи з початочниками) з'ясовується моменти утворення бази, на якій будується дальший музичний та

технічний розвій учня. Тут підноситься питання про цілковите опанування музичною грамотою, про прийоми розвою учневої музичности.

Розділ IV мусить з'ясувати суть прийомів, як засобів розвитку техніки. Мова йтиме тут не про зміст прийомів (це питання буде розглянуто в другій частині нашої праці — основи техніки), а про з'ясування того, що являють з собою прийоми, як переводити роботу для опанування їх. Отже, потрібно дослідити питання про свідомість і раціональність роботи, про характер рухів, постановку руки та про фактори, що мають значіння підчас вивчання і розвитку прийомів.

Розділ V з'ясовує методи студіювання учбового матеріалу. Зміст його становлять: з'ясування мети підчас студіювання п'єси, етапи розвитку студіювання, елементи, з яких складається процес студіювання, застосовування всіх елементів, з яких складається процес розвитку п'єси в різних стадіях цього процесу. В цьому ж розділі підносяться питання щодо роботи з нот чи напам'ять, загальні питання педагогізації, значіння поміток у нотах та пояснення змісту п'єс.

В розділі VI розглядається методи вивчання політонічного стилю. Тут з'ясовується умови, потрібні для ансамблю голосів, принципи голосоведіння та вміння користуватися з різних звучностей при виконанні політонічних п'єс.

Розділ VII висвітлює методи опрацювання пасажів (гами та арпеджіо); причому зазначається послідовність підчас проходження всіх видів гам та арпеджіо, а почасти й змісту деяких прийомів.

В розділі VIII (учбовий матеріал), розглядається питання, що стосується моментів вияснення піаністичних досягнень учня та його переходу з нижчого ступеня до вищого; зазначається також етюди та п'єси, що мусять стати за основу курсу вивчання фортепіанової гри.

При кінці дається перелік класичних і сучасних п'єс (з зазначенням ступенів трудности), що можуть стати за основу педагогічного репертуару.

За наших часів надається великого значіння справі художнього виховання, як факторові піднесення загально-культурного рівня мас. У цій справі музичне виховання мусить відограти значну роль. Однак, якщо об'єктом музичного виховання мусить бути маса, зокрема, молодняк, то контингент осіб, що дістають музичну освіту, вивчають музику, як спеціальність, повинно обмежити.

Учбові плани музичних шкіл, що дають професійну освіту, розраховано, звичайно, не на учнів з видатними здібностями (таких надто мало), а на середніх учнів. Але й середній учень, що вивчає фортепіанову гру, як спеціальність, мусить мати значні музичні здібності; у нього мусить бути гарний слух, ритм, пам'ять, загальна музичність, гнучка рука; без цього неможливе ніяке досягнення в цій галузі. Наша праця майже не стосується музичного виховання. Їй призначено з'ясувати методи навчання фортепіанової гри, як спеціальности. Методи розраховано на учнів середніх з гарними музичними здібностями.

Розділ І

ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ УЧНЯ ТА ШКОЛА

Поставлене в цьому розділі питання вимагає надзвичайно обережного підходу; лише попередні вияснення того, що являє собою індивідуальність учня і що таке школа, дає ключ до правильного розв'язання цього питання. На перший погляд здається, що тут дійсно має місце якась суперечність. Справді ж індивідуальність відіграє в музиці надзвичайно велику роль і передбачає самостійність, відокремленість, волю для індивідуальних прагнень; поняття ж про школу передбачає пляномірний розвиток здібностей і знання, а також і певні методи для досягнення цієї мети; з одного боку — самостійність і воля, з другого — плян і метод.

Спробуймо ж розібратися в цих поняттях і простежимо, чи справді є тут суперечності.

Індивідуальність учня, хоча й являє собою певне поняття, однак дає можливість говорити про різний зміст цього поняття.

Про індивідуальність учня можна говорити насамперед лише тоді, коли справу маємо з дійсно творчими даними, що зустрічаємо у виключно талановитих учнів.

Крім того, індивідуальність учня виявляється в певному смакові й нахилі до певного жанру (серйозного або легкого), виявляється в нахилі до певного музичного напрямку (класичного, модерного), в нахилі до речей більшого розмаху чи, навпаки, до мініатюр, до п'єс з значним числом технічних пасажів і, навпаки, до п'єс, що вимагають більшої співучости тона й ін. У всіх цих випадках індивідуальність учня яскраво відчувається; найкращий доказ цьому те, що не всі речі однаково даються учням. До цього слід додати, що індивідуальність, на жаль, може виявлятися і в тім, що учень не може або не хоче серйозно працювати, або ще й в тому, що працює він лише над виграшними речами, щоби викликати хоч побіжне враження у слухачів. Можливо, що в цьому моменті і полягає ключ до розв'язання тої суперечности, що часто постає між вимогами педагога і виконанням учневим.

Перейдемо тепер до вияснення того, що мусить дати школа учневі. Школа насамперед мусить дати певні методи роботи;

ці методи полягають в урегулюванні прийомів, приведенні їх у певне співвідношення та в знаходженні шляхів до раціонального подолання всіх перешкод.

Учень, що володіє правильними методами роботи, не мусить лякатися ніяких труднощів; а коли до цього додати ще й відповідне знання музичної літератури та стилю, то це буде все, що може дати йому школа.

Конкретно: до завдань школи зовсім не належить навантаження учня максимумом знання чи натаскування (як звикли говорити звичайно) учня до зачатків та публічних виступів. Школа мусить підготувати музику - піяніста в широкому розумінні цього слова, *ц. т.* вона мусить дати йому методи й знання, що допоможуть йому володіти звуком, правильно будувати фрази, виразно передавати текст, розвивати свої технічні навички в техніку і, нарешті, мати уявлення про стиль виконання. Музика - піяніст зі школою мусить звичайно добре орієнтуватися в кожному незнайомому йому музичному творі і вивчати його самостійно; він мусить знати і стиль виконання. Коротше кажучи, *школа мусить дати методи й знання, що проторять шлях до самостійної продуктивної роботи.* Розгляньмо тепер, в якій же мірі вимоги школи суперечать з учневою індивідуальністю. Ніхто, звичайно, не стане заперечувати тому, що навіть виключно талановитому учневі, з яскраво виявленою індивідуальністю потрібно володіти правильними методами роботи та мати певний запас знання. Звичайно велику роль відіграють у талановитих учнів і так звані природні технічні дані та наявність інтуїції, що допомагають йому одразу схопити зміст музичного твору. Якщо учень має вже такі можливості, завданням школи та педагога є — показати йому найкоротший шлях до найбільших досягнень і максимально розвинути всі його дані, що перебувають у потенційальному стані. Розуміється, в такому випадкові не тільки можливо, а навіть потрібно відступати від загального плану, пристосованого до занять з середніми учнями; але, зважаючи на те, що хист дозволяє розв'язати всі технічні, ритмічні та музичні труднощі кожного твору в найкоротший термін, у талановитих учнів спостерігається до деякої міри поверхове виконання вивченого твору; це вимагає розробки спеціального плану для роботи з таким талановитим учнем. У всіх таких випадках потрібно відступати від загального систематичного плану, навіть потрібно інколи робити перескоки в послідовності роботи учня, що дає часто позитивні наслідки. У всякому разі ми бачимо, що за таких умов шкільні вимоги зовсім не заперечують індивідуальності учня, і школа не тільки не затримує, а навіть розвиває талановитого учня в достиглого й гармонійно - розвинутого музику. До цього лишається додати ще одну маленьку умову: для продуктивної роботи з таким учнем потрібно, щоби не тільки учень, а й педагог був би талановитий.

Коли від таких випадків, що в педагогічній практиці зустрічається порівнюючи рідко, перейдемо до інших прикладів виявлення учневої індивідуальності, то тут питання буде стояти значно простіше. Ми маємо на увазі виявлення певного смаку й нахилу до певного жанру і музичного напрямку, про що говорилося вже вище.

Ми мусимо погодитися з тим, що школа не повинна штампувати учнів за одним трафаретом, і коли її завдання дати певний напрямок роботи, то з одної і тої школи можуть вийти учні цілком різних індивідуальностей. Вже одне це може бути доказом раціонально поставленої, а не схоластично побудованої школи.

Коли ж виявляється індивідуальність учня, а дані його потребують дальшого гармонійного розвитку, неможна забувати, що для дійсно гармонійного розвитку здібностей потрібно культивувати не один лише бік даних учня, а слід звертати належну увагу й на інші сторони розвитку його; у противному разі розвиток індивідуальності буде однобокий. На декількох прикладах ми проілюструємо висунуте положення. Учневі, що виявляє нахил до виконання серйозних речей, потрібно давати певний вибір блискучіших п'єс так для розвитку загальних даних, як і для досягнення певного ефекту у вибраному жанрі. З цілковитою певністю можна сказати також, що п'єси блискучого характеру (полонези, рапсодії, вальси) краще виконає учень, що студіював також і серйозні класичні речі: в них відчуватиметься певна звукова й ритмічна виїсненість та витриманість, що допоможуть виконавцеві виявити свої дані. Учень класичної школи безсумнівно буде грати і модерністів, коли він має нахил до цього напрямку, і виконає їх цікавіше і змістовніше, ніж учень, що не зможе розібратися у формі сучасної п'єси. Так само не підлягає сумніву, що учень з нахилом до класичної музики після виконання творів сучасних композиторів, знайде нові фарби й нові відтінки в тих речах, де він повніше зможе виявити своє я. Учням, що охоче грають речі більшого розмаху, потрібно давати щонебудь з речей ажурних, прозоріших; а учням, що легко виконують технічні пасажі, доводиться рекомендувати п'єси, що вимагають більшої сили й звуку. Коли учневі з маленькою рукою доводиться давати речі з рясними акордами, то це робиться, звичайно, не для того, щоби учень зміг блиснути цією п'єсою (яка, доречі, може ніколи й не вийде в нього), а для того, щоби хоча до деякої міри розвинути слабшу сторону даних його. Нам здається, що індивідуальність, коли вона дійсно є в учня, ніколи не буде подавлено, яку б школу він не пройшов; але звичайно від досвіду, вміння й такту педагога залежить виявлення певної риси здібностей чи хисту учня; і при обопільній чинності їхніх сил здібності учня можна скерувати в бік найгармонійнішого розвитку.

Переходимо тепер до випадку, чи не найтипівішого, коли учень не може чи не хоче серйозно працювати, або працює лише

над такими речами, що подобаються йому в даний момент. Як в одному, так і в другому випадку педагог мусить дізнатися, що гальмує дальший розвиток учня і вжити відповідних заходів, щоби зацікавити учня й заохотити його до роботи. Такі випадки особливо часто трапляються, коли починають навчати дітей дуже раннього віку та коли заняття ці провадяться надто сухо; звичайно, маленьким учням така учоба хутко набридає, вони починають ставитись досить пасивно до роботи, причім ця пасивність зберігається навіть і тоді, коли діти виростають у підлітків та юнаків. Запобігти лихові може лише достатня еластичність системи педагога та здібність його орієнтуватися в кожному конкретному випадкові. При заняттях з дітьми потрібно в таких випадках відійти від серйозних музичних занять і зупинитися скорше на музичному розвиткові учня; система музичного розвитку може відограти тут найбільшу роль; форма занять не має значіння: чи будуть то музичні гри, слухання музики, гра в чотири руки,—все одно. В залежності від зацікавлення учня ці форми можуть заповнити або весь час навчання, або вони можуть домінувати, або, нарешті, вони можуть відогравати тільки допоміжну роль.

Підчас заняття з підлітками та дорослішими учнями потрібно в таких випадках студіювати матеріал, що зможе їх більше зацікавити. На випадок кволости учня підчас навчання слід відмовитись від надмірного технічного тренування, а всю увагу зосередити на суто музичній частині виконання, вибираючи звичайно, відповідний репертуар. Однак потрібно утримуватися від поблажок, бажання догодити смакові, хоча би і недостатньо розвинутого з музичного боку учня. Отже, все зводиться до такту й досвіду педагога, до хисту його орієнтуватися в окремому випадкові та вміння винайти правильний вихід.

Ми хочемо зупинитися ще на одному питанні, а саме, чи доцільні вказівки педагога щодо фразування, відтінків, темпу й т. ін. Чи не буде це негативно впливати на виявлення волі й фантазії учня, чи не буде це нав'язуванням своїх думок, і чи не буде, отже, подавлюватися індивідуальність учня.

Коли стати на таку точку зору, то доведеться констатувати те саме і відносно інших вказівок педагога щодо звуку, технічних прийомів, репертуару і т. ін. і, таким чином, звести роль педагога до стану пасивного спостерігача.

Справа в тім, що сильний педагог ніколи не зможе пошкодити слабому учневі. Те ж саме буде і тоді, коли слабкий педагог буде нав'язувати свої думки сильному учневі; сильний учень завжди вийде переможцем; і небезпеки для виявлення його індивідуальності не буде. Найцікавіший випадок, коли сутикаються дві сильні індивідуальності: сильний педагог і сильний учень. Тоді питання добре розв'язується, коли обидві сторони поставляться з достатньою пошаною одна до одної; тоді знання, досвід, музичний розвиток,

з одного боку, і молодість, фантазія, темперамент з другого— знайдуть рівнодіючу, що дозволить координувати всі ці моменти. Ми зовсім не будемо розглядати випадку, коли слабкий педагог нав'язує свої думки слабому учневі,— крім непорозумінь, тут нічого не трапиться.

Підсумовуючи все сказане, ми мусимо зробити висновок, що вимоги індивідуальності не заперечують вимогам школи, а, навпаки, талановитий учень, пройшовши школу, придбає в ній все, що допоможе йому дійсно розгорнути свою індивідуальність. Для цього потрібно, щоби школа не прагнула схоластичних догм, а давала б доцільні методи й була б водночас достатньо гнучка.

Розділ II

ЗАГАЛЬНІ МЕТОДИ РОБОТИ ПЕДАГОГА.

Система роботи. Щоб якабудь робота дала позитивні наслідки, потрібно скласти план роботи. Твердження це всім дуже добре відоме й застосовується воно у всіх галузях людської праці. Щоб збудувати залізницю, переводять попередні досліді; щоб збудувати будинок, складають рисунки плани розроблюють у військовій справі, в державних установах, в професійних організаціях і таке інше. Загальний план або вірніше систему роботи мусить мати і музичний педагог. Ми не хочемо цим сказати, що таку систему слід будувати за такими розрахунками, як робиться це, наприклад, під час будування великої будівлі, де відступ від цих розрахунків приводить часто до відміни всього плану. Така система в галузі музичної педагогіки мусила б передбачати певний перелік п'єс та етюдів для послідовного студіювання кожним учнем. Ні, система музичної роботи, звичайно, мусить базуватися на певних принципах, інакше вона не буде системою; однак, під час переведення її в життя не можна ставити систему понад усе. Як ми бачили в розділі першому, індивідуальність учня являє собою не тільки об'єкт уваги, але й певну цінність, а з цього робимо висновок: *щоб система роботи дала певний ефект, вона мусить бути не жорстка, а навпаки — гнучка.* Під час роботи педагог мусить пристосовувати не учня до системи, а навпаки, систему до учня. Переведення в життя цього положення дійсно дасть той ефект, якого мусить прагнути педагог. Загальні передумови раціональної системи полягають у загальному й музичному розвитку педагога, ґрунтовному знайомстві його з музичною літературою та репертуаром, теоретичному й практичному обґрунтуванню технічних прийомів та в інтересі до роботи.

Головна мета занять. В програмах сучасної радянської школи, розрахованої на цілеве настановлення, чітко визначаються й послідовно переводяться завдання, що стоять перед кожною школою. Звичайно зміст і методи роботи цілком різні в установах соцівиху та профосу; в перших відбувається музичне виховання,

а в других—готують учня до професійної діяльності; тому зміст і методи залежать від кваліфікації, що дістають у них учні. Головна різниця між старою консерваторією та радянською музичною школою полягає в тім, що консерваторія випускала музику без практичного застосовування свого знання, а сучасна школа має своїм завданням випускати музику-професіонала, що був би на належній височині в тій галузі, в якій йому доведеться працювати. Ось та мета, що стоїть не тільки перед музичною школою, але й перед педагогом; і він, звичайно, не повинен їх забувати підчас своїх занять з учнями. Коли мета полягає в підготовці музики-професіонала, то не слід, однак, робити акценту лише на другому слові й не зважати на перше. Ми хочемо цим сказати, що формальне проходження програми тільки для того, щоб учень зміг без перешкоди переходити з курсу на курс, не можна вважати за достатнє; недобре також, коли підчас студіювання п'єси всю роботу зводиться до правильної передачі тексту, а прийом показується ради самого прийому. Ні, педагог мусить повсякчас мати на увазі, що музика насамперед мистецтво й дотримуватися цього критерія безумовно. В такому випадку, коли всі вказівки перепускатимуться через призму музичного заломлення, музичний розвиток учня буде дорівнюватися технічному його розвитку, і не будемо спостерігати того, що музика-професіонал, закінчивши школу, буде володіти всіма технічними засобами музичного вислову, а про музику, як мистецтво, не буде мати уявлення.

Підготовка педагога. Ми не будемо тут детально зупинятися на з'ясуванні потреби так спеціально музичної, як і загальної підготовки педагога. Цілком зрозуміло, що в процесі роботи зустрічається такі питання, які задовільно може розв'язати тільки педагог зі спеціально музичним та з широким загальним світоглядом. Не тільки основні питання музичної педагогіки, але й дрібні моменти щоденної роботи вимагають від педагога великого загального розвитку для того, щоб шляхом всіляких порівнянь та потрібних узагальнень, він зміг би з'ясувати учневі те, чи інше питання, що постало перед ним. Тут ми хочемо зазначити на потребу постійної роботи самого педагога, щоб він завжди був на належній височині і міг би в достатній мірі задовольняти учня; ми звертаємо увагу на потребу підготовки до лекцій, як звикли говорити у вузах. Педагог не повинен задовольнятися тим, що дістав у школі, він мусить не тільки підтримувати на відповідному рівні свій культурний багаж, але й посуватися вперед, працюючи над інструментом і поширюючи свої знання через ознайомлення зі всіма течіями й напрямками сучасної музики та музичної педагогіки. Тільки за таких умов в його педагогічній діяльності не буде мертвої рутини, що обертає часто мистецьку роботу в звичайне ремесло.

Ще одне аналогічне питання; педагог мусить давати учневі лише ту п'єсу, яку сам добре знає. Коли педагог добре знайомий

з музичним і технічним змістом п'єси і сам зуміє подолати в ній всі труднощі, тоді він дійсно буде знати, що і як йому показати учневі. Звідси виникає порада: *не давайте учням п'єси, які самі не чули, не бачили й не грали.*

Підготовленість учня. Коли мета роботи полягає у доведенні учня до рівня музичного й піаністичного розвитку відповідно його кваліфікації, то виникає питання—звідки ж починати поступовий рух і що потрібно для прогресу учня.

За наших часів, коли систему музичної освіти тільки будується, трудно, звичайно, сподіватись, щоб учні діставали у своїх школах підготування в такій мірі, коли можна було б без перешкод іти вперед і безупинно переходити з нижчого ступеня на вищий. Це ідеальний порядок, до якого мусимо прагнути. Зважаючи на те, що при ідентичності програм у школах однакового ступеня спостерігаємо різні системи навчання, трапляється такі факти, що учень, вступивши до школи продовжувати заняття, як правило, не задовольняє вимог нового педагога. Ми не говоримо вже про учнів, підготовлених приватним чином; вони, звичайно, не задовольняють навіть мінімальних вимог.

Отже, педагог, що бажає повести учня вперед, мусить попередити розв'язати такі питання: 1) визначити ступінь музичного розвитку й технічної підготовки учня, 2) визначити хиби попередньої школи і 3) винайти засоби для виправлення хиб і дальшого розвитку учня. Перше питання розв'язується, звичайно, на іспиті, коли учень вступає до школи; причім для визначення ступеня підготовленості слід звертати увагу не на трудність виконаних речей, а на характер виконання. Учні, особливо без хисту, часто виконують п'єси та етюди, що значно перевищують їх сили, і визначення підготовленості їх буде правильним, коли за критерій візьмемо виконання, а не п'єсу. Пояснимо це на такому прикладі.—Учень, що бажає вступити до вузу, мусить виконати маленьку програму з політонічної п'єси, технічного етюд, частини сонати, ліричної п'єси і, крім того, дістати технічний зачот аж до подвійних терцій та октав включно. Коли учень виконує цю програму досить коректно, він з формальних міркувань нібито має право продовжувати роботу у вузі. На ділі ж він може без перешкод продовжувати роботу в новій для нього обстанові лише тоді, коли він уміє передати не тільки текст всієї програми, але й вільно користатися з правильного голосоведіння, передавати стиль політонічної п'єси, схоплювати й передавати форму та зміст сонати, блиснути вільним виконанням пасажів в етюді. Коли учень все це має, він готовий до вищої школи і без сумніву відразу зможе прогресувати. Коли ж все це зводиться в нього до коректної передачі тексту, а самі п'єси взято не в справжньому темпі й не виконується їх досить вільно, педагог правильно зробить, коли такого учня не пустить одразу вперед

а навпаки — подасть назад, щоб учень на приступніших для нього речах краще зрозумів би всі вказівки і тільки по закріпленню своїх позицій пішов би знову вперед. Розв'язавши, таким чином, перше питання, педагог мусить з'ясувати собі, в чому полягають хиби попередньої школи (друге питання). Із наведеного вище прикладу ми бачимо, що учень мусить не тільки коректно й чисто виконувати свої п'єси, але в кожній з тих п'єс мусить виявити також і всі особливості виконання, через що до програми вступного іспиту внесено п'єси різного змісту й характеру. Звичайно, трапляється й так, що етюд не виходить в учня не тільки тому, що він для нього затрудний взагалі, а й тому, що в нього не має прийомів для виконання відповідним темпом технічних пасажів; політонічна п'єса не виходить тому, що він не володіє звуком і прийомами голосоведіння, не вміє розібратися в змісті й формі сонати, виконує її без достатньої експресії і таке інше. Отже, всі ці хиби виконання, хиби попередньої школи педагог мусить виявити і, таким чином, підійти до розв'язання 3-го питання: *найти засоби для виправлення їх і дальшого розвитку учня.*

Виходячи з наведеного прикладу, ми вважаємо, що педагог неправильно зробить, якщо поведе учня далі й буде виправляти всі хиби попередньої школи на п'єсах вузівської програми, цебто на п'єсах значно трудніших. Ми вважаємо, коли учень чує те, про що він до цього часу не мав ніякого або майже ніякого уявлення, коли всі речі постають перед ним у цілком новому освітленні, його робота буде значно продуктивніша, коли він буде проробляти п'єси приступніші для нього не тільки з боку засобів, але й з боку форми та змісту.

Тому ми вважаємо, що педагог мусить давати такому учневі не етюд Мошковського чи навіть Шопена, які виконував він на іспиті, а етюд Черні; не фугу Баха, а інвенцію; не складну сонату Бетховена, а одну з лекших його сонат. От тоді саме інтенсивна робота над приступнішим матеріалом дасть певні наслідки; і тоді лише можна утворити позитивну базу, яка допоможе педагогові повести свого учня після тимчасової затримки хутким темпом уперед.

Все вищесказане стосується не тільки до тих учнів, що збираються вступити до вузу, а й до всіх інших, на якій би стадії технічного розвитку вони не були, з тою лише поправкою, що не має правил без винятку, і що винятки ці слід робити для учнів з виразними музичними здібностями (див. розд. I) „Індивідуальність учня та школа“).

Підсумовуючи сказане, ми робимо висновок: *коли за критерій виявлення учневої підготовленості прийняти його виконання, а не п'єси, то педагог мусить провадити роботу з ним в такий спосіб, щоб виконання завжди дорівнювалося технічному й музичному змістові п'єси.*

Якщо систематично додержуватися цього правила, то деякі відступи від програми (ніби крок назад) будуть не регресом, а стануть за гарну базу для дальшого розвитку.

Систематичність студіювання учбового матеріалу. Після того, як виявлено ступінь учневої підготовки та виправлено хоча би почасти хиби попередньої школи, педагог мусить з'ясувати собі, що потрібно для дальшого учневого поступу. Питання це поділяється на три частини: що давати учневі, коли саме давати і як показувати йому матеріал; воно становить зміст всього нашого курсу; конкретніше й детальніше розв'язання цього питання відбудеться у відповідних його частинах.

Тут же мусимо зупинитися тільки на основних принципах системи студіювання учбового матеріалу та зробити, загальні вказівки.

Насамперед повинно підкреслити потребу пляномірності та доцільності студіювання учбового матеріалу. Якщо метою роботи педагога з учнем є утворення музики - професіонала, то роботу цю належить провадити в двох напрямках:

1) Розвиток елементів виконання (звук, ритм, експресія, технічні прийоми).

2) Загальний музичний розвиток учня: широкий — знайомство з музичною літературою, вузький — проробка форм і стилю частини цієї літератури — (репертуар).

Пляномірність та доцільність роботи мусять виявлятися в послідовному розвитку та правильному розташуванні цих елементів: від простих форм до складніших, а також в певному погодженні та поєднанні обох цих напрямків.

Почнемо з елементів виконання. Поскілки звук є головний елемент виконання і поза ним не можлива музика взагалі, то роботу над звуком повинно покласти в основу всього піаністичного розвитку учня. Робота над звуком є ніби стрижень, довкола якого обертається й нашаровується решта виконавчих елементів. Роботу над звуком потрібно провадити ще при початках навчання, при поставленні руки й виявленні найелементарніших рухів. Далі її треба провадити підчас вивчення гам та арпеджіо; причому слід відзначити, що перехід до виконання їх хутчішими темпами можливий лише при наявності певної звучності. Робота над технічними прийомами дає позитивні наслідки лише тоді, коли рухи, як прийоми, будуть виходити з певної звучності; так само робота в галузі політонії буде доцільна лише при наявності певного звукотворення. Нарешті, при виконанні п'єс робота над звуком мусить виявитися в повній мірі, у всебічному висвітленні. Нема чого говорити про те, що процес звукотворення надзвичайно складний; він має кілька стадій розвитку, і вивчати їх треба послідовно. Недостатнє з'ясування важливості звукотворення при роботі завжди відчуватиметься.

Не кажучи вже про виконання п'єс і політонічних творів, де звукотворення мусить бути в центрі уваги, воно мусить виявити себе цілком і в такі моменти, як робота над суто технічними прийомами. Як би ідеально правильно з зовнішнього боку не було зроблено пасаж, він не дасть ніякого враження, поки не зазвучить; іншими словами — правильний прийом може бути лише тоді, коли в основу покладено також і звучність.

Отже, ми бачимо, що роботу над звуком треба провадити протягом всього часу вивчення фортепіанової гри; причім роботу потрібно провадити, починаючи з елементарного вироблення звуку (ніби постановки голосу у вокалістів), аж до найтонших деталей звукотворення у зв'язку зі всім тим матеріалом, що проробляє учень даного часу (гами, етюди, п'єси та інше).

Рівнобіжно провадиться роботу над ритмом, якщо він не становить спеціального предмету вивчення в галузі музичного виховання, а також і над фразуванням та виразністю виконання. Тут так само потрібний довгочасний процес повільного переходу від найелементарнішого до найскладнішого. Нарешті, відбувається робота над технічними прийомами; і провадиться її за тих же умов, що й роботу над іншими елементами виконання, щепто у формі довгочасного процесу від простого до складного.

Роботу в цілому слід провадити в такий спосіб, щоби проробка окремих елементів виконання не доходила до кінця, а взаємно перепліталась з іншими елементами; щоби педагог ставив собі за мету, підтримувати й розвивати їх на одному рівні з загальним музичним розвитком учня. Звичайно, коли якийнебудь з елементів виконання дасть себе відчутти з негативного боку, і утвориться ніби прорив фронту, то одразу слід звернути найпильнішу увагу на цей бік виконання, зосередити всю енергію для того, щоби знову вирівняти всі ділянки цього єдиного фронту. Лише за таких умов буде створено передпосилки для нормального музичного розвитку учня, і уможливиться планомірне студіювання матеріалу, що в свою чергу позитивно впливатиме на розвиток виконавчих елементів.

Отже, з'ясувавши потребу планомірності в роботі над елементами виконання, переходимо до виявлення того, що являє собою планомірність роботи в другій частині, в галузі музичного розвитку учня. Після цього стане яснішим той органічний зв'язок, що існує між музичним розвитком учня та його виконанням.

Музичний розвиток учня в широкому розумінні виявляється в знайомстві його з музичною (фортепіановою) літературою: у вузькому розумінні — в студіюванні форми, стиля й змісту творів.

Широкий музичний розвиток учень дістає не тільки у свого педагога; він складається під впливом цілої низки чинників і до великої міри залежить від музичного оточення, в якому доводиться

працювати учневі. Коли особа педагога являє собою певну індивідуальність, вона також сильно впливає на цей розвиток учня.

Наявність широкого загального й спеціально - музичного світогляду педагога та солідного його знання літератури й стилю виконання в свою чергу поширює учневий світогляд і сприяє його музичному розвитку. Але, крім того, учень мусить сам знайомитися хоча б з найвидатнішими творами фортепіанової літератури, читаючи з нот якнайбільше. Далі він мусить слухати в класі виконання своїх товаришів, особливо виконання тих творів, з якими йому не пощастило детально познайомитися, а також поповнювати свої знання на загальних учневих вечорах своєї школи.

Нарешті, сильним імпульсом в цьому напрямкові можуть бути концерти видатних артистів, що часто показують знайомі йому твори в цілком новому освітленні. Крім того, музичний розвиток учня формується й тоді, коли слухає він концерти симфонічної та камерної музики, коли буває в опері, відвідує концерти не лише піяністів, а й інших інструменталістів (скрипників, віолончелістів), а також і співаків. Одним словом, що багаче й повніше музичне оточення, в якому дістає освіту учень, то більше можливостей для його музичного розвитку. Звернемо увагу ще на одну рису в справі загально-музичного розвитку учня. Він може відбуватися під сильним впливом педагога, він може формуватися не без впливу педагога, а може складатися і цілком незалежно від нього, під впливом оточення, без участі педагога; але за всіх тих умов мусить виявлятися певний стимул до активної діяльності з боку самого учня. Що пасивніший буде учень, то повільніше розвиватиметься його музичність.

Якщо з боку загально-музичного вплив педагога дуже бажаний, хоч він не завжди можливий, та й часто буває обмежений через брак у педагога яскравої індивідуальності, то при проходженні репертуару педагог може й мусить робити певний вплив на музичний розвиток свого учня.

При проходженні репертуару музичний розвиток учня формується через проробки форми, змісту й стилю музичної літератури; тут ми вважаємо за потрібне висунути низку моментів щодо пляномірної та доцільної роботи педагога.

Насамперед доцільність вибору репертуару, як і всього учбового матеріалу, мусить виявлятися в тім, щоби речі підбирати так і в такій кількості, щоби вони потребували по можливості мінімум часу протягом всього курсу навчання й давали би максимум ефекту в розумінні наближення учня до мети (утворення з нього музики - професіонала).

Отже, ще раз з'ясовується, що *репертуар* (принаймні той, що вивчається в учбовому закладі) — *це не маса речей, а необхідна основа школи*. Школа, як ми з'ясували вже в розділі I (індивідуальність учня та школа), мусить давати методи й знання,

що уможливають самостійну, продуктивну роботу, цебто школа мусить дати не енциклопедію знання, а напрямок роботи. Тому шкільний репертуар мусить дати учневі все, що наблизить його до опанування цього напрямку (розвинення в ньому елементів виконання та знання форми, змісту й стилю).

Час перебування учня в музичній школі обмежено. Тепер заведено у нас курсову систему навчання, при якій учень мусить безупинно щороку підійматися на один ступінь вище. І тому систему занять потрібно будувати так, щоб учень зміг використати час перебування в школі якомога продуктивніше. Зважаючи на те, що шкільний репертуар мусить бути обмежений, потрібно звернути найбільшу увагу на те, *щоби навчання полягало не в поверховому проходженні, а в детальній проробці цього репертуару*. Звичайно, для свого загального розвитку учень мусить познайомитися з можливо більшим числом авторів і п'єс; але для того, щоби пройти основи школи, щоби дістати певні методи й знання, він мусить найґрунтовніше пророблювати репертуар, потрібний йому для вивчення. Отже, коли більшу частину п'єс буде простудійовано до кінця, то учень дістане все, що може дати йому школа з боку наближення його до опанування напрямку роботи і не трапиться тої розкиданості в заняттях, що призводить, звичайно, до учня — недоучки. Закінчивши ВУЗ, учень мусить знати всі сонати Бетховена, хоча би в такій формі, щоб зуміти їх програти; але 6—8 сонат, звичайно різної трудности, він мусить простудіювати настільки ґрунтовно, щоби міг навіть виконати їх; щодо знання стилю, форми та розвитку елементів виконання такий спосіб студіювання дасть значно більше, ніж поверхове проходження всіх 32 сонат з постійним перескоком з одної на другу, лишаючи кожную сонату недовченою. Ми, звичайно, не говоримо про винятки, коли учень в стані проробити значно більший репертуар.

Щоб учень зміг виявити всі деталі виконання, потрібно мати на увазі ще одну важливу умову: *він мусить студіювати репертуар відповідної трудности, цебто вивчати такі п'єси, що відповідають його силам*. Ми знов не стосуємося винятків (див. розд. I), коли в тих або інших випадках (при заняттях з талановитими учнями) доводиться інколи забігати наперед ради заохочення учня й давати йому п'єси, що перевищують його можливості даного часу. В таких випадках цей метод дає певний ефект в педагогічній практиці, і педагог, звичайно, не мусить про це забувати. Але як правило, педагог повинен пам'ятати, що лише в речах приступних для учня так з боку техніки, як і музичного розвитку, він зможе виявити всі моменти, що допоможуть йому довести річ до певної досконалості й надати їй викінченішого вигляду. Доведення п'єси до стану певної викінченості (на даному рівні розвитку) викликає, звичайно, почуття певного задоволення в учня і заохочує його до роботи. Доведення п'єси до ступеня досконалості навчить

його критичніше ставитися до речей, що перебувають у нього в стадії розробки, а також і до тих речей, що очікують на обробку; це в свою чергу відіб'ється на всій дальшій його роботі. Нарешті, така робота допоможе в повній мірі виявити потрібні умови для опанування школи та розвинення виконавчих елементів.

Після всього сказаного, цілком зрозуміло, що педагог мусить прагнути до того, *щоби не перевантажувати учня п'єсами та учбовим матеріалом взагалі*. Справді, якщо ми погодимося з тим, що репертуар — не маса речей, а потрібна для школи основа, що доцільніше не поверхове проходження, а детальне студіювання, що потрібно довести п'єсу по змозі до певної досконалості. — не можна буде не згодитися із тим, що висунуте вище твердження є логічний висновок з усіх прийнятих нами вище положень. Бо ж справді лише в тому разі учень зможе виконати все те, про що йшла мова, коли при тому обмеженому часі, за який учень мусить виявити продуктивну роботу, він буде мати справу з порівнюючи обмеженим матеріалом. В противному випадкові це буде робота, що заперечуватиме всім прийнятим нами положенням, або просто непосильна для учня робота зі всіма негативними наслідками, що виникають з цього. Отже, принцип, яким мусить керуватись педагог у своїй роботі з учнем, зводиться до того, *щоби кількості менше, якості — більше*. Звичайно, цей принцип можна довести до абсурду, коли замість кількісно обмеженого матеріалу для роботи дати учневі надто мало матеріалу й примусити його протягом значного часу товкти цей матеріал, поки виконання не зробиться просто нерозумним замість того, *щоби стати кращим*. Ми висуваємо цей принцип, як умову для підвищення якості учневої продукції; але, застосовуючи його, педагог повинен пам'ятати, що учень мусить мати якщо не обмежений, то у всякому разі певний репертуар і що матеріал, що дається йому для проробки, служить також і для його музичного розвитку. Тому, підтримуючи цілком цей принцип, ми повинні одночасно сказати, що не слід доводити його до абсурду.

Зміст учбового матеріалу. Перейдемо тепер до розгляду принципів, за якими потрібно будувати зміст учбового матеріалу. Ми з'ясували вже, що для досягнення мети, утворення музики-професіонала, праця мусить провадитись в напрямкові музичного виховання учня й розвинення у нього елементів виконання. Розкриваючи дужки ми таким чином встановлюємо, що змістом учбового матеріалу мусить бути все те, що знайомить учня з формою, стилем, змістом репертуару, знайомить його з прийомами користування звуком, ритмом, експресією та суто технічними звичками. Зважаючи на те, що в нас є ціла низка окремих виконавчих моментів, ми повинні насамперед з'ясувати потребу *різноманітності* учбового матеріалу. Уявімо собі, що весь учбовий матеріал складався б тільки з етюдів, або навпаки тільки з творів сонатної форми. В першому випадкові, очевидно, сильно пошкоджено було

би музичний розвиток учня, в другому — учень напевно відставав би в своєму технічному розвитку. Очевидно учбовий матеріал потрібно будувати так щоби в ньому були можливості до розвитку всіх даних майбутнього професіонала - музики. В програмах музичних шкіл ми помічаємо цілком ідентичний зміст учбового матеріалу. Це не випадковість: зважаючи на раціональність або традиційність, у всіх програмах зміст учбового матеріалу становить вивчення технічних прийомів (гами, арпеджіо й т. і.), етюдолітонічних п'єс, сонат, п'єс загального характеру й ліричних п'єс. Можливо, звичайно, що в програмах різних шкіл припускається деякі відміни (іноді в назвах), але по суті справу не міняється. І дійсно, технічні прийоми та етюди служать для суто технічних цілей; політонічні п'єси — для вироблення прийомів голосоведіння та звукоутворення; сонати — для ознайомлення з формою та стилем. Звук, так само як і ритм, вироблюється у всіх формах цього матеріалу; стиль, експресія — в політонічних п'єсах, сонатах та п'єсах загального характеру. Отже, цілком ясно, що користування з такого учбового матеріалу призводить до наймузичнішого й технічного розвитку учня.

Розподіл часу, потрібного для щоденної проробки всього цього матеріалу, раціональніше провадити так, щоби на вивчення гам, арпеджіо, етюдів, віддавалося не більше одної третини, а решту часу розподіляти на політонічні п'єси, великі (сонати) й дрібні п'єси. Установку зроблено тут на учнів середньої вправності, а звичайно для менше вправних учнів потрібні відхилення в той чи інший бік залежно від характеру роботи. Цілком ясно, що при наявності ще слабших виконавчих даних учня потрібно робити завжди перегрупування учбового матеріалу.

Одним із принципів, на яких потрібно будувати зміст учбового матеріалу, різноманітність його. Ніщо не робить роботу такою скучною, важкою, часто беззмістовною, як цілковита одноманітність її. Педагог мусить пам'ятати, що він працює в галузі мистецтва, суть якого базується на контрастах, і що вік учня та його темперамент зустрінуться з сухістю та одноманітністю роботи: тому він мусить прагнути, щоби, де тільки можливо, внести різноманітність в роботу учня. Таку різноманітність до певної міри можна внести навіть при вивченні технічного матеріалу (гами та арпеджіо). Тут цілком можливе постійне чергування одної частини матеріалу з іншою, наприклад, при щоденному виконанні гам та арпеджіо, виконання гам з групуванням на різні акценти може чергуватися з виконанням тризвуків в комбінованому русі та інше. Збірники етюдів укладається, звичайно, в такий спосіб, що етюди в них розміщено в такій послідовності, що забезпечується деяка різноманітність в характері фігурацій та рухів.

Якщо при вивченні суто технічного матеріалу, деяка різноманітність лише накреслюється, то підчас роботи над рештою учбового

матеріалу цю різноманітність можна виявити в повній мірі. Вже при заняттях з початочниками вносить певну різноманітність в роботу, часто цікаву для дітей, наприклад, гра в 4 або й три руки, коли учень грає одною лише рукою. Потім, підчас заняття з мало-вправними учнями потрібно давати їм, крім суто технічного матеріалу та сонатин, ще й легкі п'єси; їх можна проходити рівнобіжно. Це також вносить певне пожвавлення в роботу і приносить учневі почуття задоволення. Далі, підчас занять із вправнішими учнями, різноманітність виявляється в тому, що матеріалом для роботи служать твори різних авторів, різного стилю, форми й характеру. Не слід давати учням протягом певного часу твори одного лише автора, хоч би й написані в різних формах. Наприклад, не слід давати твори одного лише Гайдна або Моцарта, хоч би й чергуючи сонати з варіаціями, рондо з концертами й так далі. Доцільніше при вивченні класичної музики давати після якого будь твору Гайдна, п'єсу Моцарта, а потім, відповідно до трудності, твір Бетховена, далі складнішу п'єсу Моцарта, Бетховена й таке інше.

Такий порядок, крім відомих для педагога міркувань, вносить певну різноманітність та пожвавлення в роботу з учнем. Необхідність живити на психологію учня також примушує нас дотримуватися цього методу. Підчас вивчення учбового матеріалу, не слід давати учням твори одного стилю, наприклад, — протягом значного часу не слід студіювати лише твори класичної музики, або зупинятися виключно на творах політонічного стилю.

Ми досить поважаємо твори класичної музики, але категорично вимагаємо, щоби вони чергувалися з п'єсами іншого стилю. Вивчення творів одного стилю розвиває, звичайно, одну лише сторону даних учня, примушує його до деякої міри формально ставитися до роботи й тому потрібно і тут вносити різноманітність в учбовий матеріал. Ми вважаємо також, що педагог зробить неправильно, коли буде давати учневі твори одної лише форми, хоча би й різних авторів, наприклад, сонати Гайдна, Моцарта, Бетховена. Звичайно, форма сонати — це одна з найбільших форм фортепіанової музики і вивчення її має величезне значіння в справі розвитку даних учня, але ми не наважимося сказати, що вона має універсальне значіння; і решта форм музичних має велике значіння для роботи і великий інтерес для учня. Тому ми вважаємо за конче потрібне проходити учбовий матеріал з учнями так, щоби крім сонат не забувалося й фантазії, варіації, рондо, концерти. Отже, можна приблизно накреслити таку схему для вивчення творів класичної музики (ми беремо на увагу в данім разі тільки великі твори): соната Гайдна, рондо Моцарта, варіації Бетховена, соната Моцарта, концерт Гайдна, фантазія Моцарта, рондо Бетховена й таке інш. Всі твори рекомендується студіювати послідовно, за ступенями трудності.

Нарешті, велику різноманітність в роботу внесе вивчення п'єс різного характеру. Щоби розвинути в учневі якубудь слабу

сторону його виконавчих даних (брак ритму, експресії), учбовий матеріал потрібно поповнити п'єсами ритмічного характеру (менуети, гавоти, полаки й таке інше), ліричного характеру—(колискові, ревері, пісні) й таке інше. І провадити це підчас роботи з учнями, на якому б ступені розвитку вони не були.

Ми часто спостерігаємо в учнів нахил до виконання п'єс певного стилю, характеру або жанру. І трапляється, що якийнебудь учень, домагається виразних наслідків у виконанні, наприклад, творів Баха чи Бетховена.

У нього вистачає вміння, щоби показати деталі звукової роботи, досить глибоке фразування, певну технічну викінченість, але бракує сили й розмаху, щоби надати своєму виконанню образности та досконалости, яких потребує дана п'єса. В таких випадках потрібно давати учневі п'єсу, що допомогла б йому виявити ті елементи, що до цього часу зовсім або дуже мало було виявлено. Як менует, полака й тарантела зможуть розворушити маленького учня, внесуть пожвавленість, ритмічну чіткість в його виконанні так само полонез та бравурний вальс нададуть виконанню старшого учня сили, розмаху й блискучости, яких до цього часу в його виконанні мало помічалось.

Отже ми приходимо до питання, чи давати учневі *тільки серйозні п'єси*, чи *може чергувати їх з п'єсами лекшого змісту*. Нам здається, що відповісти на це запитання слід так: учневі потрібно давати все, що допоможе його піяністичному розвитку. Якщо педагог захоче дати учневі так звану салонну п'єсу, то неможна заперечувати цьому при умові, звичайно, щоби ця п'єса була цікава з музичного й технічного боку.

В загальній фортепіановій літературі є твори таких авторів, як Мошковський, Годар, Шют та інші; їхні п'єси може й не відрізняються глибиною задуму та змісту, на що автори зовсім і не претендують, але разом з тим являють собою зразки п'єс технічно викінчених, шляхетних з боку форми, цікавих щодо гармонійної розробки й блискучих з боку зовнішнього. Зважаючи на це, ми не можемо заперечувати проти внесення таких творів до змісту учбового матеріалу тим більш, що серед них є п'єси приступні навіть мало-вправним учням, що не зможуть ще приступити до виконання хоча би й нескладних п'єс Шопена чи Ліста. Водночас я категорично пропоную ігнорувати велику кількість салонних п'єс, що ще і в наші часи складають переважну кількість репертуарних п'єс, особливо для молодих учнів, і уявляють з себе, власне кажучи, макулатуру (Екгард, Ліхнер, Стрібог та ін.). *Взагалі за критерій для можливого використання салонної п'єси, як учбового матеріалу му- сить служити її музична цінність та технічне завершення форми.*

Тепер слід зупинитися ще на одному моменті, що стосується питання різноманітності учбового матеріалу. Цілком припустимо й часто навіть потрібно, не перевантажуючи учня роботою, студіювати

з ним поруч основної п'єси, ще одну або кілька додаткових п'єс. Це вносить певну різноманітність в роботу і робить її приємнішою, особливо коли праця над основною п'єсою розтягається на досить довгий час. Коли ж яканебудь основна, звичайно велика п'єса, не зважаючи на досить довгий час роботи над нею, все-таки не виходить досить викінчено, і учень працює над нею вже нехотя, дуже корисно буває залишити її на деякий час, щоб знову з своїми силами приступити до неї. Такий метод дає часто позитивні наслідки, причому момент різноманітності в роботі учня відіграє тут далеко не останню роль.

Підсумовуючи все сказане щодо різноманітності і вважаючи, що різноманітність ця полягає в тім, що в процесі роботи вивчається твори різних авторів, різного стилю, форми й характеру, ми можемо зробити висновок, що система розподілу матеріалу відповідно цих даних буде цілком доцільна. Отже, ми можемо накреслити схему розподілу учбового матеріалу; до цієї схеми, крім суто технічних вправ та етюдів, входять також і твори політонічного характеру (Бах), великий твір тої чи іншої форми, а також і дрібні п'єски. Звичайно, слід додати, що це лише схема і розподіл матеріалу можна так або інакше вар'їувати, причім великий твір: залежно від здібностей учня й умов роботи, можна доповнювати ще одним великим твором, або замінювати його двома дрібними й т.д.

Переходимо тепер до розгляду третього принципу, на якому повинно будувати зміст учбового матеріалу. Це питання в своїй суті стосується одної лише частки цього матеріалу, вивчення фортепіанової літератури. Принцип цей полягає в тім, *щоби характер вивчення фортепіанової літератури не був випадковий і щоб учень після цього мав би певний запас знання*. Тут потрібно дотримуватися певного порядку вивчаючи різних авторів; романтиків вивчати після того, як учень до, деякої міри засвоє стиль класиків, щоби до творів сучасної музики можна було підійти після романтиків, — цебто вивчати авторів потрібно за історичною послідовністю. Це буде і логічніше і приступніше для учня тому, що одночасно з розвитком своїх даних, він буде вивчати всі складніші щодо форми, стилю й техніки твори. Ми хочемо цим сказати, що після Гайдна не слід переходити прямо до Шопена, обминаючи Моцарта, Бетховена, Мендельсона, Шумана; однак з цього не можна робити висновку, що перейшовши до Шумана, можна облишити вивчання Бетховена. Цілком ясно, що Баха, Бетховена, Шумана незалежно від того, що у них є п'єси для початочних учнів, можна й потрібно вивчати поруч творів Шопена, Ліста, Прокоф'єва й Дебюсі.

Простудіювати всю величезну фортепіанову літературу, бо дай хоч би значну її частину, — це далеко не під силу середньому хоча би й здібному учневі, приступно це лише небагатьом вибраним. Тому, підчас проходження з учнями літератури, потрібно ставити

перед собою вужче завдання: *опанувати певний комплекс творів кожного автора й добре засвоїти стиль його виконання.*

Отже, коли учень не в стані простудіювати ґрунтовно всі сонати Бетховена, він може детально проробити 6-8-10 з них (звичайно, різної трудності й різних періодів Бетховенової творчості), але проробити так, щоб умів виконати їх технічно викінчено і щоби цілком засвоїв стиль виконання Бетховенових сонат.

Коли додати сюди один-два концерти різної трудності (наприклад, це-дур та ге-дур) та може ще деякі варіації, то ми й матимемо певний комплекс Бетховенових творів (не рахуючи, звичайно, його легких п'єс для молодих учнів), цей комплекс учневі слід ґрунтовно засвоїти, проходячи певну школу. Коли ж звернемося до творів Шопена, то, звичайно, простудіювавши 3-4 ноктюрни, 3 вальси, 2 етюдів та 1 прелюд, ми не можемо вважати, що вивчили творчість Шопена. Очевидно, вивчити до деякої міри стиль Шопена можна лише, пройшовши, наприклад, 1-2 баллади, 1-2 скерцо, 1 концерт, 8-10 етюдів, стільки ж прелюдів, не рахуючи дрібних творів (ми тут навмисне не говоримо про сонати й фантазію Шопена, вони приступні далеко не всім учням). Тільки в таким разі ми будемо мати певний комплекс творів Шопена, потрібний для засвоєння в школі; такий вибір творів дозволить говорити, що учень знає стиль Шопена.

Завданням педагога, виходить, є його вміння орієнтуватися в тім, що приступніше даному учневі з творів того чи іншого композитора та вміння вибрати такий комплекс творів, що давав би учневі цілком певне знання стилю композитора.

Нарешті, мабуть останнім принципом визначення змісту учбового матеріалу є потреба *опанувати певний репертуар і зміти його виконувати.* Звичайно, слід іти до того, щоб учень міг виконувати по закінченні школи всі п'єси, що ґрунтовно проробляв він у школі. Але тому, що проробити ґрунтовно всі п'єси для більшості учнів неприступно через недостатність здібностей (кепської пам'яті і т. інш.), то слід принаймні обмежитися тим, щоб учень мав невеликий, але готовий репертуар, з якого він зміг би користатися в тому або іншому випадкові.

Педагог мусить подбати й за те, щоби вибрати низку речей, відповідно до здібностей учня, так би мовити, вирашних для нього п'єс. Найзручніше, мабуть, зробити це тоді, коли накреслюється програму для закінчення школи, коли учень стоїть на порозі переходу до самостійної музичної роботи поза школою. Щоби учень закінчивши школу мав у своєму репертуарі низку п'єс, призначених до виконання й цілком з ними справлявся би, навчатель мусить накреслити таку програму закінчення, яку учень, після великої, звичайно, роботи, цілком би подолав. В даному разі репертуар, який буде володіти учень, стане завершенням всієї його роботи в школі, останнім кінцевим акордом.

Розділ III

МЕТОДИ РОБОТИ З ПОЧАТОЧНИКАМИ

Коли до педагога приходить учень уперше, він мусить зробити йому іспит, щоби виявити стан його музичного та піаністичного розвитку. Запропонувавши учневі виконати низку п'єс, навчатель повинен випробувати також і слух його. Виконуючи п'єси та етюди, учень виявляє свою загальну музичність і стан свого технічного апарату. Учень з нормальним слухом мусить відрізнити можор від мінору та проспівати невеличку мелодійну фразу з декількох нот, зіграну педагогом. При цьому слід зауважити, що незовсім чиста інтонація учня, не завжди служить доказом поганого слуху; вона трапляється іноді й тому, що учень не володіє в достатній мірі голосовими зв'язками.

В залежності від тих даних, що виявить учень на іспиті, навчатель мусить вирішити, чи є в нього достатня підготовка, чи може він виконувати речі тої ж трудности або складніші, і чи немає в його виконанні таких дефектів, через які його слід трохи посунути назад. В таких випадках знання й досвід педагога мусять допомогти виявити хиби попередньої школи, а також і ті моменти учневого виконання, на які слід звернути особливу увагу. На всякий раз потрібно завжди пам'ятати, що насамперед потрібна певна підготовна база для безупинного музичного й технічного розвитку учня.

Початком такої бази для новаків, коли вони перебувають у сфері спеціального вивчення фортепіанової гри, а не в галузі музичного виховання, слід визнати знання учнем нот, клявіатури та лічби.

Ноти проходиться спочатку у скрипковому ключі (ключ соль), причім в межах одної (першої) октави, а потім, коли учень добре їх знатиме, можна поступово поширювати цей діяпозон, додаючи ноти зверху й знизу. Одночасно, звичайно, учень мусить знайти для кожної ноти клявішу у відповідній октаві. Крім того, дуже важливо, щоби учень не тільки пізнавав ноти, цебто називав їх залежно від розміщення на нотному стані, але й міг би напи-

сати кожну ноту та заспівати її. Знати ноти й клявіші він мусить не тільки поряд, але й в розбивку. Ще з першого дня навчання слід поставити так, щоб учень міг написати, зіграти й заспівати те, що він знає. Завдяки цьому, у нього буде безперечно гарне знання нот і поступово розвиватиметься слух. Коли ноти у скрипковому ключі добре засвоєно (приблизно від *соль* до до третьої октави), можна перейти до вивчення нот в басовому ключі (ключ фа). Найкраще проходити спочатку в басовому ключі ті самі ноти, що учень знає вже їх у скрипковому ключі (це буде *соль* — *соль* першої октави), а потім збільшувати діапазон нот в басовому ключі, додаючи ноти знизу. Одночасно з вивченням височини к жної ноти, учень мусить познайомитися також і з різною довжиною нот та павзами. Не слід прагнути того, щоби учень одразу, з першої лекції, засвоїв співвідношення довжини від цілої ноти до 64-ої включно. Учень буде знайомитися з дрібнішими довжинами (шіснадцятка, тридцять друга й т. ін.) поступово, в міру вивчення відповідного матеріалу. Поступінність вивчення різної довжини треба розуміти, звичайно, відносно, тому що за досить короткий час (2-3 місяці) учень мусить добре засвоїти таблицю співвідношення довжини (принаймні від цілої ноти до шіснадцятки або тридцять другої включно) і знати її так добре, як знає він таблицю множення.

Далі навчатель мусить познайомити учня з ритмом, утворивши паралель між музичним твором і поезією, бо ці обидва мистецтва залежать від одного закону ритма. Але ритм явище складне, і учневі доведеться зустрітися з ним трохи пізніше; покищо йому доведеться мати справу скорше з метром (розміром). Ось чому потрібно з самого початку навчання розвивати вміння користатися рівномірним рахунком. Здібніші учні рахують, звичайно, про себе, менше здібні мусять рахувати на перший час голосно. Як тільки учень зрозуміє принцип рівномірного рахунку, потрібно, щоб він одразу переходив до лічби про себе, бо інакше гучний рахунок обертається в негарну звичку з негативними наслідками (рахунок іноді заглушає звук).

Отже, в цій галузі можна познайомити учня з тим, що йому потрібно на перших кроках виконання, цебто з довжиною нот (від цілої до чвертки або восьмушки включно), з поняттям про такт та з основами елементарного рахунку ($\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$). Знання нот, клявіатури й рахунку являє з собою ту елементарну музичну грамоту, яку учень мусить засвоїти в найкоротший час. В даному разі можна навести паралель зі знанням абетки, чотирьох арифметичних дій та таблиці множення, без яких неможливе читання й рішення елементарних задач. Музичні заняття по складах (коли знання учня приблизні) обертаються в найбезглуздішу роботу.

Все це потрібно проходити з учнем не теоретично, а в безпосередньому зв'язку з пророблюванням учбовим матеріалом. Таким

матеріалом є школа або п'єси, що її заміняють та нескладні вправи й гами. Якщо ми згодилися з тим, що для кращого засвоєння учень повинен уміти співати й записувати все що він грає, то тут також можна застосовувати це положення, використовуючи всі ці моменти в зворотному порядку. Даний спосіб полягає в тім, що учень мусить записати, звичайно, за допомогою навчателя, якунебудь пісеньку, що знає він і співає; потім педагог пише до цієї мелодії нескладний супровід, і таким чином готова маленька п'єска; учень буде вчити її з більшим задоволенням, бо ноти в такому разі є почасти продукт його творчости. Хоч цей спосіб в суті своїй і правильний, однак не можна ним зловживати через те, що часто він відбирає досить багато часу; найчастіше доводиться використовувати школу або невеличкі п'єси. Доречі, школа ні в якому разі не є той підручник, без якого учень не зміг би обійтись на початку роботи, тим більше, що дійсно гарних музичних і раціонально-побудованих шкіл у нас немає, або вони неприступні для учнів. Якщо педагог хоче використати підчас занять невеличкі п'єси, і замість школи, їх доконче слід систематично підібрати. Коли ж педагог не має такого підбору п'єсок, або учень не має змоги придбати їх в достатній кількості, тоді доводиться зупинитися на школі. Школа має ту перевагу, що вона містить в собі досить багато систематично підбраного матеріалу.

Ми згодилися з тим, що учень за досить короткий час мусить добре вивчити ноти, лічбу й клявіатуру; для цього йому потрібно читати й грати якомога більше різноманітного матеріалу. Не тільки припустимо, але й раціонально, щоб учень, проходячи школу, не вивчав би кожний номер. Для того, щоби навчитися правильно читати ноти й відбивати їх на клявіатурі, зовсім не слід затримуватися довго на кожному номері школи; навпаки, що більше номерів пройдено, то більше даних за те, що учень опанував музичну грамоту; а тільки після цього він може розпочати вивчення п'єси й детальніше її опрацьовувати.

Тому, якщо школа заховує в собі такий матеріал для вивчення музичної грамоти, її корисно вживати підчас занять. Така школа, як школа Баєра буде корисною в частині матеріалу для вправ, причім можна опустити номери, що нагадують собою п'єси, і замінити їх цікавішими й доцільно підібраними п'єсами.

Отже, при раціональному підході, можна використати все цінне, що заховує в собі школа; не слід тільки гадати, що школа є альфа й омега хоча би і початкова.

Велике пошавлення в роботу вносить і робить її значно цікавішою для учня гра в 3—4 руки з педагогом; відповідний матеріал для цього є майже по всіх школах. Серед музичних педагогів є погляд, що заперечує доцільності такої спільної гри на початку навчання. Вони говорять, що учень мусить фіксувати всю

свою увагу на клявіатурі, а слухове його сприймання мусить констатувати наслідки його впливу на клявіатуру, цебто звук. При спільній же грі учень чує не тільки те, що він сам грає, і тому в нього можуть виникати неправильні уявлення про наслідки свого впливу на клявіатуру. Це зауваження, що в суті своїй стосується кожного ансамблю, можна було би вважати за правильне, коли б така спільна гра була єдиним методом роботи з початочниками. Але ж вона є доповнення лише до роботи і вносить в неї різноманітність, і тому всілякі побоювання мусять відпасти.

Всі ті гармонії та повні акорди, утворені при спільній грі, яких учень не чує, коли грає сам свої елементарні п'єси, дадуть йому певну радість підчас виконання й примусять його яскравіше уявити собі мету занять. Навчатель мусить використовувати кожний випадок, щоб зробити роботу цікавішою й заохотити учня до навчання; а така спільна гра, та ще може й виконання самого педагога якихнебудь складніших п'єс, є майже єдиний момент на початку роботи з учнем, коли можна викликати в нього зацікавлення й заохочення до музичної роботи.

Звичайно, з самого початку навчання слід звернути увагу на звук. Педагог не мусить задовольнятися тим, що учень грає ноти тої чи іншої октави, тої або іншої довжини; він повинен з'ясувати учневі зміст музичного звуку. Хай учень на перший час не доб'ється певних наслідків щодо цього, але він буде знати, принаймні, ціль, до якої він мусить прагнути. Такою найближчою для нього метою є вироблення повного, рівного й співучого звуку та зв'язного виконання (дегато).

Елементарні відтінки (*crescendo* та *diminuendo*), що учень зможе застосовувати в своїх п'єсах, мусять прийти трохи згодом після того, як буде утворено звукову основу. Отже, якщо педагогу доведеться здійснити все зазначене вище, він зможе вважати, що підготовну базу для дальшого музичного й технічного розвитку закінчено.

В подальшій роботі, розвиток учня в галузі техніки й звуку мусить іти рівнобіжно, і загальну схему цього розвитку можна накреслити так:

1. Вироблення правильної постановки й руху руки та пальців одночасно з виробленням звуку й зв'язаного виконання. Послідовне проходження гам та арпеджіо, поглиблення змісту звука та відтінків підчас виконання дають розвиток швидкості й звуку; цим закінчується підготовчу школу.

2. Робота щодо технічних прийомів, розвій звукової гнучкості, збільшення роботи в нюансах. вивчання політонічного стилю, — приводять до переходу на вищий, ступінь.

Технічний зачот.

3. Вища школа — вироблення внутрішньої та зовнішньої викінченості в галузі техніки й звуку. Віртуозність. Вивчання музичної літератури.

Розділ IV

СУТЬ ПРИЙОМІВ, ЯК ЗАСОБІВ РОЗВОЮ ТЕХНІКИ

Ми вже з'ясували, що для досягнення мети, — утворення музики - професіонала, — роботу педагога слід провадити у двох напрямках: музичного розвитку учня та розвитку в нього виконавчих елементів; ми з'ясували також основні положення й принципи, за якими повинно будувати цю роботу; ми висвітлили всі головні моменти, що мусять лягти в основу системи проходження учбового матеріалу. Тепер перейдемо до розгляду методів проробки учбового матеріалу та з'ясування суті технічних засобів, з яких ми будемо користатися підчас здійснення цих методів.

Технікою взагалі вважається сукупність прийомів, за допомогою яких ми вивчаємо мистецтво музичного виконання. В такому розумінні ми мусимо уявити собі техніку здобуття звуку, техніку педалізації, техніку рухів і т. ін.

В даному разі ми зупинимось на техніці у вузькому розумінні цього слова, на техніці виконання пасажів; причім не будемо розбирати засобів, що спричиняються до розвитку цієї техніки, а з'ясуємо лише суть цих засобів. Рівнобіжно мусимо розглянути питання, зв'язані з так званою новою школою фортепіанової гри, що дуже цікавить тепер наших педагогів, і з'ясувати основні моменти педагогічної роботи. Але тут, знову нагадуємо, що ці моменти будуть розглядатися не в площині розв'язання всіх проблем фортепіанової техніки, а лише в розумінні того, що складає їхню суть. Отже, завдання полягає в тім, щоби накреслити підстави для побудовання системи педагогічної роботи, не розв'язуючи, однак, конкретних випадків. Питання ставиться так *потрібна раціоналізація рухів, як прийомів.*

Техніка полягає в прийомах, прийоми — в рухах: ось наші відрізані точки. Звідси логічний висновок: завдання педагога полягає у виробленні вільного руху, як загального прийому. І справді, всю суть роботи педагога в галузі вироблення техніки, повинно будувати на цій основі. Коли учень не володіє рухами, або цей момент не стоїть у нього в центрі уваги за роботою, всі його зусилля

добитися певних наслідків в галузі технічних досягнень будуть марними, або енергія, що він витратив на подолання труднощів, далеко не відповідатиме наслідкам. Вільний рух — це фізіологічна потреба організму, — він можливий потенційально в кожного учня, але не в кожного він виявляється безпосередньо. Зустрічаються учні, про яких говорять: у нього природні технічні дані. Це означає, що в нього не тільки велика та зручна рука (трапляються й незручні для фортепіанової гри руки) і велика гнучкість пальців, але, крім того, і цілком вільні природні рухи руки й пальців, а також і гнучкість пальців і руки, що виникають із вільних рухів.

Якщо вільний рух потенційально можливий у кожного учня, а в більшості учнів він не виявляється, то це можна пояснити браком загальної свободи й невимушености рухів і відсутністю спеціальної музичної свободи. У багатьох учнів розмір і склад руки не цілком відповідають вимогам клявіатури; це відбивається на рухах руки й пальців. Нарешті, скованість руки й пальців та відсутність вільних рухів у більшості учнів пояснюється тою роботою, що проробили вони з початку навчання, коли подавалося їм неправильні вказівки щодо постановки руки, і коли, можливо, скованість і непорушність руки визнавалися за принцип роботи. Отже, якщо підчас роботи з учнем з природними технічними даними педагог мусить надати його рухам тільки уточнення й викінчености, то підчас роботи з учнем без цих даних, головним завданням навчателю мусить бути — викликати ці рухи й навчити учня вільно ними володіти — раціоналізувати рухи. Така раціоналізація рухів потрібна й тоді, коли учень цілком штучно вживає рухи, яких він не може подолати і через те заважає роботі.

Отже, завдання педагога полягає в тім, щоб навчити учня раціонально володіти рухами й вільно ними орудувати, а не навпаки, — щоби рухи орудували учнем.

Конструкція клявіатури й усього мехнізму фортепіанового виникають з анатомічної будови та фізіологічної роботи нашого організму й цілком пристосовані до його функцій; з другого боку, для опанування фортепіанової техніки функції нашого організму мусять пристосуватися до особливостей будови фортепіанового механізму. Але не всі піаністи розуміють це і для заволодіння фортепіаном починають боротьбу з інструментом, замість того, щоби пристосуватися до нього й скласти з ним угоду. Через те, що сили нерівні (з одного боку — інструмент, побудований на точних законах механіки, а з другого боку — людина, що бажає грати й не визнає ніяких законів), боротьба ця, хоть часом вона й довго триває, закінчується, звичайно, поразкою для людини. Інструмент лишається непідкореним, а розпачливий піаніст обвинувачує у всьому педагога; і цілком правдиво: педагог мусить дивитися в обидва, щоби учень не розпочинав такої боротьби з інструментом. Отже, коли піаніст буде рахуватися з анатомічною будовою

та фізіологічними функціями нашого організму (тому що в роботі беруть участь не тільки пальці й руки, а й плечі, спина, увесь тулуб і центральна нервова система, що обумовляє функції м'язових груп), — тільки за таких умов можна утворити передпосилки для розв'язання всіх проблем фортепіанової техніки. Цього погляду дотримується, так звана, нова школа сучасної техніки; ґрунтовніше знайомство з нею мусить дати методика техніки. Тут же ми ще раз підкреслимо потребу раціоналізації роботи педагога, щоб уможливити для учня опанування всіх рухів, потенційально можливих для кожного з них.

Не всі рухи гідні тої технічної роботи, що складає зміст учневої роботи; цілком механічні рухи, зайва рухливість та вертлявість приносять розвиткові техніки мабуть стільки користи, скільки й скована рука. Навчитися володіти вільними рухами, (якщо їх, звичайно, немає в учня), можна лише в тому разі, коли роботу провадитиметься *раціонально й поглиблено* (раціонально, коли учень уявлятиме собі мету й зміст кожного руху, поглиблено — коли на певне досягнення буде справлятися всю його увагу, зір та слух).

Рух буде механічний, а прийом формальний, коли учень не робитиме його свідомо, щобто не буде розуміти мети й змісту такого руху. Тому завдання навчателя полягає не тільки в тім, щоб показати учневі прийом (виконати його на інструменті) та обмежитися зауваженням „так потрібно робити“; він мусить пояснити йому мету й значення цього прийому та прагнути до того, щоб учень не тільки автоматично охоплював прийом і механічно його відбивав, але й знав би для чого цей прийом уживається, і чому його робиться саме так, а не інакше. Коли учень усвідомить собі мету й значення прийому, він зможе добитися і певних наслідків; якщо прийом не даватиметься йому одразу, то раціональною роботою він згодом досягне цілковитого ефекту. Робота буде раціональна тільки тоді, коли провадитиметься її поглиблено, щобто коли учень зосереджуватиме свою увагу на потрібному прийомі й стежитиме за рухами й звуками, що постають у наслідок цих рухів, — коли він буде *бачити й слухати* підчас всієї роботи.

Один громадянин, що грає на фортепіано, якось розповів мені, що він одночасно може грати, читати газету, пити чай, розмовляти, дивитися у вікно і, здається, ще бавитися з кішкою. В такім випадку „систему роботи“ доведено, звичайно, до абсурду. Ми гадаємо, що значна кількість учнів працює так, що не бачить і добре не чує того, що грає; увагу їхню відхиляється кудись зовсім в інший бік, щобто роботу виконується цілком механічно. Педагог мусить довести учням, що така робота не посуне їх вперед ані з боку опанування прийомів, ані в розумінні загального виконання. Педагог мусить пояснити їм, що всю їхню увагу потрібно зосередити на тому, щоби стежити підчас виконання за

всіма своїми рухами, бачити найменші зміни й відхилення в рухах руки та пальців і найкраще дослухатися до найтонших звукових відтінків, що постають від уживання прийомів. Раціоналізація і поглиблення — це основні моменти всякої роботи взагалі; їх можна застосувати в повній мірі й підчас роботи над сутотехнічними прийомами фортепіанової гри.

Якість, а не кількість відіграють значення. Кожний прийом виконує своє призначення лише в тому разі, коли рух *доцільний, вигідний і зручний*.

Учень, опрацьовуючи рух, мусить вживати його свідомо, добре знати для чого він його вживає; а самий рух мусить бути зручний. Свідомість доцільности його вживання і відчуття певної незручності у виконанні, допоможуть догадатися, що прийом не відповідає індивідуальним особливостям учня; тоді його потрібно трохи змінити. Наприклад, коли учень з малою, але вже зформованою рукою розуміє всю доцільність застосування певного прийому в октавних пасажах, а не може його точно виконати через свої фізичні хиби, він зробить правильніше, коли відступить від правила й замінить цей незручний йому рух іншим, зручнішим.

У данім випадку зручність виконання відіграє головну роль і має надзвичайно важливе значіння підчас уживання прийомів. Недоладне виконання і такий же рух гублять весь свій зміст. В цьому, можливо, полягає ключ до розв'язання того, чому не всі учні доходять великої техніки, не вважаючи на всі зусилля. Оскільки загальна зручність рухів властива далеко не всім людям, то це відбивається й підчас роботи над технічними прийомами.

Нарешті, коли всі три моменти — доцільність, вигідність і зручність — збігаються в одному прийомі, то рух буває, звичайно, і пластичним. Зручний і вигідний рух завжди утворює красиву лінію. На цьому принципі краси рухів побудовано, між іншим, піаністичну школу Деппе, що її розробила його учениця Калланд. Ця красива лінія рухів має в своїй основі значну еластичність і гнучкість пальців і руки, що в свою чергу передбачає вільний рух.

Після всього сказаного стане цілком зрозуміло, що рухи, при додержуванні зазначених умов, мусять бути водночас *плавкими, розміреними й спокійними*.

Суттю своєю, ці три моменти є елемент одного порядку й потреба опанувати їх поширюється на всі рухи пальців і руки.

У запровадженні цього принципу навчатель повинен вбачати один із важливих моментів своєї роботи і мусить зосереджувати на ньому всю увагу учня підчас уживання якогось прийому; всі умови, що лежать в його основі, зможуть відіграти свою позитивну роль лише тоді, коли в роботі не помічатиметься похапливості, що виникає з бажання скорше побачити наслідки своєї

роботи. Опанування прийому — досить довгий процес, тут нічого не можна добитися якимнебудь наскоком. Образно висловлюючись, тут потрібна позиційна боротьба, коли повагом, крок за кроком, але певно завойовується нові позиції. Тому повільний темп, вжитий вчасно (бо є прийоми, що потребують тільки хуткого темпу), може відограти рішачу роль в оформленні прийому. До нього слід звернутися спочатку для того, щоби мати право й підстави перейти потім до хутчішого темпу. Тут ми мусимо підкреслити ще одну надзвичайно важливу умову, — підчас роботи над прийомами, як і взагалі підчас виконання, потрібний точний розрахунок і економія руху. Коли для вироблення раціонального й доцільного прийому потрібно точно розрахувати всі рухи, то й навпаки, — раціональність і доцільність прийому виявляються цілком в економії руху. Потрібно точно розрахувати всі найменші відхилення й відміни рухів, що йдуть за всіма відхиленнями і відмінами в лінії рисунка пасажу. Потрібно водночас виявляти найбільшу витриманість, стримуючи себе від непродуктивної трати енергії в зайвих рухах. Цей розрахунок та економія в рухах виявляють себе цілком, коли пальці, рука й увесь тулуб працюють з точністю механізма, де всі функції точно розподілено між всіма елементами; тоді вони утворюють бездоганний апарат, за допомогою якого можна буде подолати всі технічні труднощі. Розрахунок та економія сил взагалі і рухів зокрема є один з найважливіших елементів виконання; це видно хоча й з того, що всю енергію слід накопичувати до кульмінаційних пунктів виконуваної речі й не витрачати її передчасно. Але це питання стосується вже до моменту виконання і детально мусимо його розглянути в іншому місці.

Доцільність, як один з найважливіших принципів обробки прийомів, виявляється ще й ось у чім: *неможливе раціональне вивчення прийомів*, коли воно провадиться *поза учбовим матеріалом*, над яким працює учень. Слід завжди зважати на те, чи можна використати той чи інший рух підчас виконання пасажів або інших моментів студійованої речі. Тоді стануть очевидні й перебільшення в рухах або зайві рухи, що часто припускає учень, утворюючи не зовсім правильні висновки з попередніх указівок. Нам траплялося спостерігати, наприклад, що цілком правильно поставлене в принципі питання про потребу деякого знижування руки підчас підкладання першого пальця значною групою учнів розумілося так, що вони надто перегинали руку вниз, як тільки доводилося підкладати перший палець. Коли ж їхню увагу справлено було на те, що при виконанні навіть гами, такий виразно перебільшений прийом заважає рівному виконанню самої гами й не дає можливості хутко її виконати, як тільки вони зрозуміли всю недоцільність того, що робили, вони негайно відмовилися від такого прийому. Ось чому ми вважаємо за цілком недоцільні вправи, що

мають скорше гімнастичне значіння, як, наприклад, змушування учнів проробляти рукою різні рухи поза клявіатурою для того, щоб викликати у них можливість тих або інших прийомів. З цих самих міркувань ми вважаємо за недоцільне і більшість вправ, що виконувалися учнями раніше та й тепер ще багато виконується. Як в тому, так і в іншому випадкові рухи, вживані в процесі такої роботи, носять скорше механічний характер, а нераціональність їхня стає очевидна, як тільки подумаємо про доцільне їхнє вживання в учбовому матеріалі.

Отже, виникає висновок, що *прийом слід вивчати, не як абстрактне явище, а як реальний рух в застосуванні до конкретного матеріалу*. Тоді саме можна виявити неправильності його виконання або одразу дістати певний ефект при правильному його вживанні.

Інколи прийом являє собою дуже складне явище, і коли учень не може його опанувати не тільки одразу, а й після досить довгого часу, то очевидно тому, що він ще не досить вистудіював всі його моменти, що утворюють основу прийому. В такому разі потрібно *проаналізувати прийом, розкласти його на складові елементи*. І лише після того, як вивчено буде всі рухи, з яких прийом складається, уможливиться і подальша робота. Отже відбуваються спочатку з'єднання двох окремих рухів, а наслідком цього буває один гнучкий рух; додаючи поволі один елемент за другим, ми дістанемо той вільний і гнучкий рух, яким можна буде виконати самий пасаж.

Я хочу тут підкреслити ще один момент, про який говорилося вище; це — аналіза слухових сприймань навіть і підчас обробки суто технічних пасажів. *Слух повинен завжди вносити певні корективи у виконання*. Слід пам'ятати, що прийом сам собою не є ціль роботи; він є тільки засіб для піаністично-виконання взагалі та для опанування даним технічним місцем п'єси зокрема. Якщо сюди додамо ще одну, раніше згадану, вимогу: потребу вивчати прийоми відповідно до певного музично-учбового матеріалу, то зрозуміємо, що ціллю роботи є виявлення звукових сполучень, що складають і зміст кожної музичної речі. Всяку роботу над п'єсою можна визнати за раціональну лише в тому разі, якщо серйозна робота над прийомом сполучається з уважним дослуховуванням тих звукових моментів, що постають у наслідок застосовування прийому. Всяка ж інша робота над прийомами буде тільки механічною і формальною, вона не може дати потрібного ефекту. Тому з певністю можна сказати, коли учень не чує підчас роботи того, що грає або не розбирається в звукових вражіннях, що постають у наслідок його виконання (через втому, неувважність або інші причини), то подальша робота недоцільна. Краще зробити перерву, щоби до роботи вернутись з відновленими силами.

Тепер перейдемо до питання, що на нашу думку мусить зайняти одне з центральних місць у роботі педагога.—*Чи потрібно давати початочникові одразу закінчений прийом, чи тут потрібний поступовий розвиток від найелементарніших рухів?* Це питання щільно зв'язане з другим питанням про постановку руки, і правильна відповідь на перше питання залежить від розв'язання другого. Справді, що таке постановка руки? Чи це система правил, що визначає статику руки, чи може кінетику її. Раніш педагоги гадали, та й тепер ще багато так думають, що головне завдання роботи з початочниками або учнем з зіпсованою рукою полягає в тім, щоб поставити руку в певне положення, і це положення рука мусить зберігати завжди підчас виконання.

Розглянувши низку питань, ми переконалися, що в справі опанування техніки домінуюче значіння посідає рух, і з'ясували, що головна робота педагога полягає в тім, щоби виробити в учня вільний рух, як загальний прийом. Коли це так, ми мусимо відкинути думку про можливість і доцільність постановки руки в певне положення, що зберігалось би підчас виконання; ми добре знаємо, що рука рухається підчас виконання і завдяки рухові переходить цілу низку різних положень. Отже, ми не можемо собі уявити такої постановки руки, що дісталася б одразу або протягом короткого часу, і мусимо твердо собі сказати, що постановка руки—це затяжний процес від перших кроків вивчення фортопіанової гри, як спеціальности, аж до цілковитого опанування всіх технічних прийомів. Якщо вступ до вищої школи вимагає технічного зачоту, то, очевидно, постановка руки продовжується принаймні аж до вступу до вищої школи. Одразу або протягом невеликого часу можна й потрібно відучити учня від негарних звичок і примусити його схопити принцип природнього положення руки й простого природнього руху. Коли цього не буде зроблено на перших кроках роботи з учнем, то процес поступового усунення дефектів призведе до того, що жадний прийом не матиме закінченого оформлення, і всі хиби старої школи лишаться назавжди.

Щодо всієї наступної роботи, то тут можливий і доцільний тільки поступовий розвиток від простого до складного і, образно висловлюючись, без закріплення фундаменту неможлива ніяка велика будова. Отже, ми находимо відповідь на поставлене питання про закінчений прийом: *опанування правильного прийому — це наслідок великої і довготривалої роботи.* Викінчений прийом, як наслідок такої роботи, буде цілком природне закінчення складного процесу тільки тоді, коли учень, опанувавши спочатку простий елементарний рух, буде поволі переходити до складнішого руху. В противному разі автоматичне застосовування якогобудь складного прийому без відповідної бази буде завжди штучним, механічним, може і правильним, але тільки з

зовнішнього, формального боку. На невеличкому прикладі ми проілюструємо висунуте нами положення.—Всі знають маленьку елементарну вправу для п'яти пальців від до до соль, що дають, звичайно, початочникам. За допомогою цієї вправи спочатку вироблюється природне положення рук та вміння володіти рухами пальців; одночасно звертається увагу учня на те, що пальці мусять рухатися, спираючись на клявіші, і що рух пальців супроводить і рух руки. Таким чином виробляється рух руки від першого до п'ятого пальця і, навпаки, при зворотному рухові. Поступовий розвиток цього руху утворює прийом гойдання руки зі зміною кута похилости в горизонтальній та вертикальній площині. І, нарешті, значно пізніше, коли учень володіє вже звуком і рухами, ця маленька елементарна вправа обертається в технічний прийом; тоді для виконання цих п'яти нот вживається дугасті лінії, що при безупинному виконанні їх вгору й вниз хутким темпом дають для лінії руху руки викінчену фігуру овала.

Звичайно, якщо цей прийом буде показано початочникові, він схопить його в кращому випадкові тільки з зовнішнього боку, не розуміючи його внутрішньої суті й потреби його застосування. Лише після довгочасної роботи, розвиваючи поволі вміння володіти рухами, він підійде до цього прийому, зможе виконати його цілком свідомо й вільно, і тому доцільне вживання його дасть належний ефект.

Ми згадаємо коротко ще про один принцип роботи. Докладніше його треба висвітлити в методиці техніки підчас розгляду форми рухів. Щоби мати максимум ефекту у відповідних моментах того чи іншого прийому, потрібно координувати роботу всіх частин руки. Педагог мусить рішуче надати такого напрямку учневій роботі, *щоби окремі частини руки не рухалися ізольовано, щоб між ними було утворено завжди безпосередній зв'язок.* Звичайно, для рухання клявішів всього механізму інструмента потрібна робота пальців, але ця робота, ці рухи пальців дадуть найбільше досягнення лише тоді, як рухи пальців буде ув'язано з рухами всієї руки. Тому педагог у своїй роботі мусить завжди керуватися тим, *щоби не було ізольованих рухів. Пальці, китиця, передрам'я, верхня частина руки (плече) являють собою частини єдиного апарату, і його потрібно раціонально використовувати у всіх рухах.*

Ми вже розглянули питання про нераціональність вивчання прийомів поза учбовим матеріалом. Наприкінці нам слід порушити питання про можливість вивчання прийомів поза клявіатурою, або на німій клявіатурі. При розв'язанні першого питання ми, визнаючи неприпустимість вживання суто механічних рухів, прийшли до висновку, що прийом потрібно вивчати не як абстрактне явище, а як реальний рух у застосованні до конкретного матеріалу. Так само робота учня буде механічною й тоді, коли він не буде чути того, що грає, не матиме звукового ефекту від засто-

сованого прийому. Якщо відпадає один з найважливіших чинників роботи—слух, що завжди вносить у виконання потрібні корективи, то виконання стає тільки механічним і формальним і тому вивчення учбового матеріалу взагалі й вивчення прийомів на німій клявіатурі, на деці рояля, на столі, як це практикується деякими педагогами, ми мусимо безумовно відкинути, як цілком недоцільне. Проти такого твердження нам можуть навести факти, що деякі великі піяністи користалися з німої клявіатури підчас своїх концертних подорожів. На це ми мусимо відповісти: якщо порівнюючи недовге користання німою клявіатурою і можливе для невеликого тренування й підтримання форми рухів при цілком готовому піяністичному апараті, то воно ніяк недоцільне й неприпустиме, як метод роботи. З цих же міркувань мусимо вважати за недоцільне й роботу з модератором. Звичайно, мешкальні умови вимагають інколи користатися з модератора, бо інакше в учня не буде можливості працювати взагалі протягом деякого часу. Але ж систематична й довга робота з модератором призводить до того, що учень згодом не може уявити собі характеру звучності пророблюваного учбового матеріалу. Тут знов доречі буде нагадати про те, що опрацювання музичного твору на перший план висуває звучність його, а її не можна мати, вживаючи модератор.

Розділ V

МЕТОДИ ПРОРОБКИ УЧБОВОГО МАТЕРІАЛУ

У цьому розділі ми мусимо розглянути всі питання, зв'язані з безпосередньою обробкою п'єс, щобто ми мусимо тут з'ясувати, чого вимагаємо ми від закінченої п'єси, як студіювати й вивчати річ, які моменти слід виявити для того, щоб посунути роботу наперед.

Всі питання, що будемо тут розглядати, мусимо висвітлювати так, щоби педагог, якщо й не знайде відповіді на все те, що його цікавить, то міг би, принаймні, засвоїти методи, на які він мусить спиратися у своїй роботі.

Почнемо з того, *яка ціль студіювання п'єси та до якого стану учень мусить довести річ*. В даному разі ми розуміємо не ціль студіювання речей взагалі, це розглянуто було вище, а ціль проходження учнем даної речі, яку опрацьовує він у даний час. Наша відповідь на це питання була би неправильна, коли б ми сказали, що ціль підчас проходження речі полягає в тому, щоби навчитися грати або виробити прийоми. *Щоправда, раціонально опрацьовуючи річ (а питання поставлено саме про одну дану річ), учень зможе від неї дістати багато, дечому навчитися на ній; але ж навчитися на одній речі грати або виробити прийоми неможливо—це наслідок, як ми бачили, великої роботи.* Крім того, вироблення прийомів не можна розглядати як ціль; прийоми—лише засіб для досягнення мети. Ми правильно відповімо на питання, якщо скажемо, що *за мету проходження речі ми вважаємо музичне й технічне оформлення її, доведення її до стану технічної та музичної викінченості*. Музичне оформлення речі полягає в тім, що учень підчас виконання мусить виявити її форму й зміст. Учень читає в школі голосно якийбудь літературно-художній твір для того, щоби не було читання, подібного до читання сухих протоколів, щоби учень примусив працювати свою думку й почуття, щоб, підкреслюючи речення та періоди, він зумів ясно й виразно передати авторові думки й почуття. Виконання музичного твору базується на тих же принципах, що й виконання літературно-художніх творів

з тою лише різницею, що підчас виконання музичного твору яскравість фрази й виразність думки слід висунути ще більше, бо тут вони відіграють більшу роль. Яскравість ця мусить полягати в тому, що учень, виконуючи, наприклад, сонатне алегро, мусить виявити знання форми цієї п'єси, мусить виразно показати головну партію і, виконуючи зв'язкову, показати певний контраст у побічній партії, а в прикінцевій партії підкреслити закінчення експозиції; у розробці він мусить вдало перевести розподіл і контрастування тематичного матеріалу, а в репризі яскраво показати повернення до того, що викладено на початку п'єси. Отже, виконуючи сонату, учень мусить не тільки правильно передати текст (щодо інтонації та ритму), не розбираючись докладно в звукових сполученнях, що утворюють цей текст, а й органічно ув'язати всі окремі моменти та добре уявити собі форму сонати. Виразність виконання сонати полягає в тім, що в звукові, фразуванні, відтінках темпах учень мусить виявити зміст музичної думки автора сонати, виявити її музичну емоціональність. Якщо ми приймемо всі ці моменти, що визначають форму й зміст п'єси, ми мусимо визнати, що визначення поняття музичного оформлення зроблено правильно. До цього лишається додати тільки, що форму слід виявляти, звичайно, не тільки в сонаті, а і в кожній п'єсі; і музичне оформлення можливе, значить, не тільки для п'єси, а до певної міри і для кожного етюду. *Щодо технічного оформлення п'єси, то воно мусить бути на рівні музичного оформлення, щобто всі технічні моменти, що заховуються в звуковому матеріалі п'єси, учень мусить довести до такого стану закінченості, щобто виконання виявляло органічний зв'язок між формою та змістом п'єси. Коли за мету студіювання даної п'єси ми вважаємо музичне й технічне оформлення її, то нам потрібно з'ясувати й простежити всі етапи, через які переходить розвиток проробки п'єси.*

Студіювання кожної п'єси повинно розпочинати з правильної передачі тексту. За текст ми вважаємо не те, що складає музичний зміст п'єси, а сукупність нотних знаків письма, що служать для виявлення музичного змісту й думки авторової, щобто правильну інтонацію та ритм. Виявлення музичного змісту, фразування, експресія, темп,—все це мусить прийти згодом, в процесі поступового розвитку проробки п'єси.

Отже, для передачі правильної інтонації, потрібно насамперед познайомитися зі всією п'єсою; її слід програти порівнюючи повільним темпом, для того, щоб не припустити жадної помилки ні в інтонації, ні в ритмі. Ніщо так не призводить до неправильного вивчання тексту, як ця попередня читка п'єси, коли складаються перші враження від неї; вони гостро сприймаються й легко запминаються і надають певного відтінку на всю подальшу роботу. Тому й потрібно найретельніше стежити за тим, щоб підчас цього попереднього виконання тексту не припустилося жадної помилки.

Цих помилок не трапляється при належній увазі з боку учня і свідомому ставленні його до п'єси. Інтонаційні помилки полягають у тім, що учень через недостатню увагу бере фальшиві ноти чи ноти невідповідного регістру (октавою вище або нижче), нарешті, вони трапляються й тому, що учень не досить добре знайомий з нотами на приписних лінійках (що трапляється і з старшими учнями). Ритмічні помилки бувають через те, що учень не витримує нот, не звертає уваги на крапки, павзи або не вміє розібратися в складних ритмічних сполученнях і виконує їх приблизно. В останньому випадкові ми можемо радити лише один спосіб зрозуміти й правильно передати текст: за основу рахунку потрібно взяти дрібнішу одиницю, залежно від складності даного місця. Наприклад, при розмірі в $\frac{3}{4}$ береться за основу рахунку не $\frac{1}{4}$, а $\frac{1}{8}$, $\frac{1}{16}$ і т. д. залежно від кількості шіснадцятків, тридцять других, шістдесят четвертих, узятих притому в різних сполученнях. Коли учень розбереться в складній ритмічній конструкції, відраховуючи і ставлячи на місце кожен ноту, та добре зрозуміє й запам'ятає ритмічну структуру, він зможе поволі перейти і до більших одиниць рахунку; і складне місце буде вже завжди виконувати правильно. Щоб одразу уникнути похибок, учень під час розгляду п'єси (як і завжди під час читання з нот), мусить спочатку переглянути ноти очима, побачити в яких ключах п'єсу написано, які знаки стоять у ключі (тональність), який ритм п'єси, який темп означено; і тільки після цього може виконувати п'єсу. В правильній передачі тексту головну роль, як ми вже сказали, відіграють тільки інтонації та ритм; що ж до *передачі знаків фразування, відтінків, аплікатури*, то тут можна робити й відступи від тексту, коли їх, звичайно, можна обґрунтувати. Для виявлення характеру п'єси, потрібно зважати на всі вказівки автора, якщо їх подано в цих означеннях (щодо фразування та відтінків), але часто ці вказівки робиться в такій загальній формі (наприклад, ліги, через технічні умови друку розтягається інколи на цілий рядок або, навпаки, займають один лише такт, не охоплюючи цілої фрази), а в поганих виданнях їх вживається так невдало, що не тільки талановитий, але й звичайний виконавець може їх до деякої міри змінити. Щож до аплікатури, то часто, особливо в старих виданнях, означення її так само невдале, і учень зробить цілком правильно, коли замінить її своєю, зручнішою. Однак приступаючи до цих змін, потрібно вважати насамперед на те, що маємо вже в тексті. Якщо ж знайдено інші вдаліші засоби для виявлення змісту п'єси, можна припустити згадані вище відступи від тексту. До цього слід додати, що друкарські помилки, якщо вони трапляються в тексті, звичайно, потрібно виправити; у даному разі це буде навіть не правка, а відновлення авторського оригіналу.

Коли учень добре ознайомиться з текстом п'єси (чисті інтонації та ритмічна правильність), цим самим він утворить собі міцну

базу для дальшої роботи. Ознайомлення з формою п'єси починається ще на перших кроках студіювання тексту; тоді ж розпочинається й опрацювання звуку. Потім учень накреслює загальний план виконання п'єси, звертаючи вагу на ті моменти, що їх слід підкресити у виконанні. Тут він мусить працювати над фразою та виробленням звучності; це потрібно для виявлення мотива, супроводу, голосоведіння та всіх відтінків; одночасно учень мусить працювати й над обробкою технічних моментів. Якщо робота дає вже певні наслідки, потрібно дбати за образність і, нарешті, за суцільність виконання всієї п'єси, коли окремі моменти її об'єднуються одною загально-музичною думкою. Велике значіння відіграє тут розподіл всього звукового матеріалу відповідно до загальної перспективи й підкреслення кульмінаційних пунктів, як основних моментів ідеї п'єси, на яких зосереджується увагу слухача, якими ніби підкреслюється значіння змісту. Не вдаючися в подробиці, можна сказати, що суть останньої вимоги полягає в умінні використовувати різноманітність звучностей. Будуючи, фразу потрібно погоджувати її логічну структуру з звуковим висловом (піднесення і падання звуку); самі ж речення та періоди, що складають музичну мову,—виявляти також у відповідних наростаннях і паданнях звучності. Гомотонічні моменти так само вимагають різноманітності й протиставлення звучностей, щоби підкресити мотив і затінити супровід. Таке протиставлення звучностей має колосальне значіння особливо в політонічному письмі; воно утворює вражіння, що нібито вживається різних тембрів. Нарешті, різноманітність і гнучкість звука мусить виявити себе повнотою підчас виконання всіляких відтінків, що відіграють роль фарбів у музичній картині. Щоби дати можливість учневі зрозуміти, якою мусить бути різноманітність звучності в музичній мові, педагог повинен порівняти її до звичайної розмови, де відчуваємо різні інтонації голосу та спостерігаємо деякі наростання й падання звуку; слід також порівняти й з художнім читанням, де моменти ці набирають значно більшої виразності. Таке порівняння допоможе викликати в учня уявлення про суть музичної мови. Одночасно повинно провадити роботу і в суто технічній галузі даної п'єси; причім, тут слід звернути увагу на те, щоби виконання пасажів не набирало самодавлюючого значіння; його потрібно підпорядковувати загальній музичній думці даної п'єси, а самі пасажі передавати чітко й виразно.

Отже, оброблюючи й удосконалюючи звучність та підносячи виконання суто технічних моментів до одного рівня з музичним змістом, учень поволі доводить п'єсу до такого стану, коли можна говорити про музичне й технічне оформлення її.

Нарешті, образність виконання і сила вислову повинні надати всьому музичному оформленню п'єси характер художньої виразності.

Чимало педагогів скаже, що значну частину цих моментів проробки аж ніяк неможна застосувати в роботі з середніми учнями, що складають основну масу учнів (чи ж можна від середнього учня вимагати сили вислову?). Ми розвивали свої думки в такому напрямкові для того лише, щоби довести, що вивчити п'єсу не так просто, як здається. Педагоги здебільшого звикли провадити свою роботу в такий спосіб, що коректна передача тексту вважається у них майже за найбільше досягнення. Можливо, що виконання всіх висунутих нами вимог і не під силу більшості середніх учнів, але хай, принаймні, педагоги знають, що для справжньої проробки п'єси, для музичного й технічного її оформлення потрібно щось значно більше, ніж коректна передача тексту; до чого прагнули педагоги цих середніх учнів.

Значить, за мету обробки даної п'єси ми вважаємо її музичне та технічне оформлення; ми мусимо застерегти, що правило це поширюється не тільки на п'єсу, але до певної міри й на кожний етюд *навіть суто технічного характеру* (наприклад Черні). Звичайно, при оформленні технічного етюда відпадуть майже всі моменти щодо виразності виконання; навряд чи можна шукати виразної думки в такому етюді; однак лишаться майже всі моменти, зв'язані з *яскравістю фрази та звукового рисунку*. Для музичного й технічного оформлення такого етюда потрібно, крім правильної передачі текста, попрацювати, як і в п'єсах, над звуком. Цю роботу повинно розвивати в такому напрямкові, щоб учень, пройшовши всі етапи звукоутворення для даного етюда, спромігся передати звуковий матеріал, захований в рисункові та фігураціях, відповідними *звуковими лініями*. Ці звукові лінії, до виявлення яких слід прагнути не тільки в суто технічному матеріалі, а також і в п'єсах, відіграють в етюді таку роль, як у п'єсі розвиток фрази, речення або період; у них по суті лежить увесь центр ваги роботи над етюдом. Далі мусить іти вироблення рівного, *ритмічно витриманого руху* та обробка пасажів для досягнення *чіткості й легкості виконання*.

Елемент виразності в етюді відіграє незначну роль і полягає, головне, в акцентах і динамічних відтінках (*crescendo, diminuendo*). Коли закінчено всю підготовчу роботу з етюдом, потрібно прагнути до виконання його відповідним темпом. *Правильний темп* етюдного виконання мусить бути *конечним етапом* опрацювання даного етюда. Тільки виконання справжнім темпом допомагає виявити звукові лінії та виробити *тренування*, що дасть певні досягнення в технічній галузі. Тому основний принцип роботи—давати учневі етюди, приступні для нього, по його силах.

З'ясувавши, у чім полягає поступовий процес розвитку кожної даної п'єси, перейдемо тепер до розгляду елементів, з яких складається цей процес, щоб визначити, як слід *вивчати кожну річ*.

Кожну річ складається з декількох частин,— будь то сонатне алегро чи двочасткова пісня. Виконання всього звукового матеріалу розподіляється поміж двома руками; передпосилка виконання речі полягає в технічному її опануванні; ось ті фактори, що мусимо їх дослідити.

Рациональна робота вимагає вчити п'єси, не виконуючи її з початку й до кінця двома руками, хочби й багато разів. Така робота нерациональна, тому що увага учня не зупиняється ні на одному з тих моментів, що потрібно підкреслити; і в основі такої роботи лежить механічний процес. Щобільше разів виконувати п'єсу, то скоріше шансів її визубрити; зате досить запнутися де-небудь, як вся річ одразу випадає з пам'яті і з пальців. Далеко рациональніша буде така праця, коли учень добре знатиме всі окремі складові частини речі; а виконуючи її, буде цілком свідомо орудувати руками обох рук, щобто знатиме партію кожної руки. Неможливо добре вивчити, наприклад, сонатне алегро, якщо його виконувати тільки з початку й до кінця. Як при такій роботі можна висунути всі моменти звукоутворення, фразування, виразности, технічної обробки, педалізації, про потребу серйозної роботи над якими ми вже говорили?!

Подаємо приблизну схему роботи.

Вивчаючи, наприклад, сонатне алегро, потрібно насамперед зупинитися на експозиції; нерационально вивчати сонатне алегро до кінця, поки не вивчено буде експозицію; в експозиції заховається матеріал, що потім, особливо в класичних сонатах, за винятком розробки, майже не змінюється. Коли усунути всі помилки виконання експозиції, вони не траплятимуться в репрізі; вивчивши матеріал експозиції, легше буде подолати труднощі розробки. Отже, виконання всього сонатного алегро і залежатиме від того, як вистудіювано експозицію.

У даному прикладі експозиція частина цілої п'єси, і робота над нею складає зміст щоденних вправ; але й в цій роботі не можна обмежуватись одним лише виконанням з початку й до кінця. Експозицію теж потрібно розбити на кілька частин, і кожна з них опрацювати окремо.

Починати слід, очевидно, з головної партії. Якщо головна партія не захоче в собі труднощів для роботи, її можна вивчати одразу двома руками; коли ж будова її складна, то й цю окрему партію потрібно так само поділити на частини. Спочатку слід вивчити тему в одній руці; а якщо вона надто розвинута, то об'єднати її в одну лише фразу. Коли вивчено цю фразу, можна братися за другу, а потім ув'язати обидві фрази в одне речення і продовжувати роботу над другим реченням. Потім потрібно вивчити супровід або хід у партії другої руки і сполучити партії обох рук одного речення. Вистудіювавши перше речення, можна переходити до другого і опрацювати його в такий же спосіб; після

цього потрібно з'єднати обидва речення в один період і продовжувати роботу вже над періодом і т. д. Коли вивчено головну партію, потрібно переходити до партії — зв'язки і, проробивши її, так само ув'язати з головною партією. Потім слід опрацювати побічну та прикінцеву партії. Цю роботу учень мусить провадити щоденно в такому ж порядку і з такою ж увагою, як ніби він розпочинає вчити п'єсу вперше; тільки після деякого часу, коли учень буде мати певні наслідки від роботи над експозицією, він може перейти до розробки, не залишаючи і попередньої роботи. Ми докладно розвинули всі моменти цього прикладу для того, щоби показати, до якої межі можлива й потрібна деталізація роботи. На формі сонатного алегро ми зупинилися, як на одній із найскладніших музичних форм; звичайно, роботу повинно провадити в такий же спосіб і тоді, коли учень опрацьовуватиме і значно простішу форму. Основну думку нашу зводимо до того, що *опрацьовувати кожен п'єсу слід частинами, невеличкими шматочками, навіть по тактах*. Значіння такої роботи стає особливо очевидне, як тільки пригадаємо ми все те, що потрібно проробити для музичного й технічного оформлення п'єси, для повного її опанування. Якщо будемо раз-у-раз зупинятися над цікавою щодо звучання частиною п'єси для детальної її розробки, ми цілком здійснимо весь план звукоутворення, фразування, відтінків та голосоведіння.

Ще більше може дати така деталізована робота, коли провадити її кожною рукою окрема. Проти такого методу роботи може бути заперечення: праця кожною рукою окремо відбирає надто багато часу; вона робить виконання механічним, тому що учень позбавляється маси звукових вражень, характерних для даного місця; такий метод неможна застосовувати в політонічних моментах, тому що там саме потрібне сполучення декількох голосів.

На це можна відповісти: увесь звуковий матеріал кожної п'єси розподіляється між двома партіями, що виконується двома руками; отже, працю двох рук можна порівняти до виконання ансамблю двома партньорами. Що потрібно для повного ансамблю? — Насамперед знання кожним партньором своєї партії та технічна бездоганність її виконання, а потім уже зігранність, що допомагає виконавцям скерувати волю на досягнення єдиної мети.

На нашу думку, кожна рука є ніби член ансамблю; отже, перед опрацюванням звучності п'єси слід якнайкраще вивчити партію кожної руки окремо.

Заперечення супротивників не витримують критики ще й тому, що робота кожної руки хоч і відбирає багато часу, зате подальша праця стане значно продуктивніша, а це скоротить час для остаточного опанування п'єси. Якщо підчас такої роботи учень і чує тільки частину звукової маси, частину гармонії, зате він повніше сприйме її, коли виконання двома руками буде в нього правильне, безпомилкове, бо помилки ці зможуть змінити та зіпсувати гармонію.

Ми не хочемо цим сказати, що п'єси потрібно вивчати лише кожною рукою зокрема, а потім раз чи два програти її двома руками. Навпаки, ми підкреслюємо, що опрацювання п'єс кожною рукою нарізно є тільки підготовка до величезної спільної роботи обох рук.

Отже, мусить відпасти і третє заперечення щодо неможливості застосування цього методу в політонічному викладі, де питання стоїть про з'єднання партій; сполучення голосів тільки тоді й можливе, коли базуватиметься на попередньому вивченню кожного голосу. Крім цього, слід додати, що праця рук нарізно корисна ще й тим, що кожна рука краще розвивається, особливо ліва, за яку, звичайно, не дбають. Цей метод не припустить такого явища, як це часто трапляється, щоб увесь центр ваги перенесено було у праву руку, а ліва тільки підгравала б.

При такій роботі ліва рука буде правильно виконувати ноти і точно попадати в перескоках. Ми добре знаємо, що учні, вивчаючи п'єсу лише двома руками, беруть часто лівою рукою неправильні ноти і не попадають в перескоках. Звичайно, робота кожною рукою зокрема ще не вичерпує питання; потрібна велика й складна робота для координування рухів обох рук.

Переходимо тепер до методів технічного опанування п'єси. Ми вже зазначили, що опрацювання пасажів мусить виявити звукові лінії, дати рівний, ритмічно витриманий рух і чітке та легке виконання; констатували так ж, що раціональна робота щодо цього полягає не в виконанні з початку й до кінця, а в студіюванні частин і кожною рукою зокрема. Отже, опрацьовуючи невеличкий шматочок пасажу, потрібно виробити прийом, за допомогою якого цей саме шматочок можна було б передати технічно викінчено. Щоби здобути такий прийом, потрібно вправляти руку у відповідних рухах. Суть вправи полягає в тому, щоби за допомогою рухів виробити відповідні прийоми. Очевидно, для цього потрібно взяти уривок пасажу з декількох нот і виробити на них основну форму прийому; потім, поступово додаючи по одній або кілька нот, збільшувати цей уривок і відповідно змінювати напрямки лінії руху, заокруглювати кути й надавати лініям руху гнучкішої форми.

Далі потрібно проробити те саме з другим уривком пасажу, що безпосередньо йде за першим; і після того, як його простудійовано буде в такий же спосіб, ув'язати його з першим уривком. Одним словом, опрацювання сути технічного пасажу відбувається за такою ж методою (проробка частин), що й вивчання п'єс взагалі. Якщо такий уривок пасажу захоче в собі певні труднощі і не укладається одразу в пальцях, то слід вчити його, транспонуючи у всіх тональностях. Спочатку це потрібно проробити на уривкові з декількох нот і при достатній підготовці учня можна довести таку вправу до складнішого прийому, транспонуючи навіть цілий

пасаж. Крім цього, надзвичайно корисний буває прийом ускладнення. Цей прийом можна вживати переважно в одноманітно побудованих фігураціях та тремоло. Полягає він у подвоєнні кожної пари нот даної фігурації, або в заміні дуольного руху тріольним; через це переміщуються акценти і розвивається сила та гнучкість пальців, що беруть участь у рухові; причім зберігається, звичайно, і основна форма руху руки й китиці відповідно до даної фігурації. Користь уживання такого прийому полягає в тім, що він допомагає краще розвивати рух, а це полегшує виконання основного руху в головній фігурі пасажу.

Опрацьовуючи технічні пасажі, треба весь час пам'ятати, що пасажі при всіх цілком правильних прийомах не виходять часто тільки тому, що учень уживає не цілком раціональну аплікатуру. Для цього потрібно завжди пильно перевіряти аплікатуру й розпочинати працю тільки після визначення цілком певної аплікатури.

Вище ми зазначили, що дотримуватися зазначеної в тексті аплікатури не обов'язково, навіть, якщо її зроблено видатним авторитетом; але ж в останньому випадкові потрібно з нею рахуватися. Справа в тім, що в гарних виданнях, проредагованих великими піаністами, трапляються інколи вказівки щодо аплікатури на перший погляд чудні для рядового учня; коли ж до них придивитись ближче, то виявиться, що саме ця аплікатура дає можливість досконало виконати дане місце. У всякому разі, якщо зазначена в тексті аплікатура буде незручна через ті чи інші причини (серед яких величина і будова китиці руки відіграють чималу роль), її можна замінити іншою, зручнішою, але тільки за умови, що вона буде певна і раціональна. В даному разі неможна припускати жадної випадковості.

Розглянувши елементи, з яких складається процес розвитку кожної речі, лишається зробити кілька зауважень загального характеру. Насамперед потрібно з'ясувати *питання темпу*, в якому слід виконувати пророблювану річ. Сказати, що річ потрібно вивчати завжди повільним темпом, було б так само безглуздо, як і сказати, що річ потрібно студіювати завжди хутким темпом. Можна з певністю зазначити, що майже в кожній речі в процесі роботи, вірніше на певній стадії цього процесу, виникають моменти, що вимагають вживання повільного темпу; так само трапляються моменти, коли можна мати більші досягнення при хутчішому темпі.

Краще сказати, що повільний темп раціонально вживати в тих моментах роботи, коли потрібно виробити звук; причім звук не як один із елементів виконання взагалі, а відповідно до даного місця даної речі; повільний темп можна вживати і для вироблення легато в кантіленні, а також для вироблення стійкості положення й руху пальців та руки і для вироблення основної форми прийому.

Застосування хуткого темпу доцільне й потрібне, коли мова йде про вироблення звукових ліній і всіх прийомів щодо підготовки їхньої, а так само і в змінах (контрастування) звучностей, та в пасажах. Отже, можна висунути формулу: *все, що зв'язано зі співучим звуком і основною формою руху—повільним темпом; все, що відноситься до звукової лінії та пасажної звучності—хутким темпом*. Говорячи про темп, потрібно мати на увазі, що підчас вивчання п'єси слід прагнути того, щоби вона, на перших ще кроках роботи набирала яскравих ознак музичного й технічного оформлення. Не може бути нічого гіршого, як вивчати п'єсу наспіх, поверхово, з недоробленим звуком і фразою, не витриманим ритмом, нечистими пасажами; за такою роботою часто приховується бажання зіграти п'єсу справжнім темпом, сподіваючись, що в процесі роботи всі хибі виконання можна буде виправити. Таку роботу можна порівняти до будування красивого будинку без плану, без точних рисунків та обчислень; коли настане час приступати до зовнішньої обробки, то виявиться, що стіни побудовано криво, в кна й двері поставлено цілком випадково, цебто, будинок ще незакінчено, а він потребує вже капітального ремонту. Тому, щоби не трапилось подібних помилок при виконанні п'єси, потрібно прагнути, аби роботу у всіх стадіях поступово й планомірно наближати до того, що умовились ми називати музичним та технічним її оформленням. Тоді не буде ніякої потреби в так званому перевивчанню, що так само, як і капітальний ремонт підчас будівлі, дає далеко не ті наслідки, яких можна було б сподіватись.

Це значить, що учень, вивчаючи п'єсу, мусить працювати над звуком, фразою, ритмом і чіткістю в повільнішому темпі і не квапитись, щоби одразу передати зміст і настрої п'єси справжнім темпом. Бо ж ніхто не стане заперечувати тому, що подібне виконання без попередньої проробки елементів виконання по суті своїй буде поверхове. Отже, потрібно, щоби таких ознак поверхового виконання не було на жадній стадії роботи, цебто, щоби річ в основі своїй завжди виходила добре. Темп на початку роботи загалом мусить бути повільний і лише в міру засвоєння окремих елементів виконання потрібно його прискорювати, а справжній хуткий темп мусить стати вивершенням всієї роботи.

Тепер перейдімо до питання про можливість застосування всіх елементів, з яких складається процес розвитку п'єси, на різних стадіях цього процесу. Ми мусимо з'ясувати, коли потрібно вживати вивчання п'єси частинами, кожною рукою і нарізно повільним темпом; чи вживати такий спосіб в певні лише періоди роботи над п'єсою (наприклад, тоді, коли учень тільки приступає до її вивчання), чи може застосовувати всі ці моменти протягом всього опрацювання п'єси? Мабуть кожному педагогові доводилось чути, що учень, попрацювавши деякий час над п'єсою, заявляє: у мене тепер п'єса виходить гірше, тому що я її перевчив. Ми не можемо

собі уявити такого становища, коли п'єса йшла б гірше від того, що її багато разів виконують; однак ми цілком уявляємо собі, в чім річ.

Таке перегравання п'єси трапляється тому, що учень хоч і вживав всіх потрібних метод з самого початку роботи, але згодом, як наблизився він до виконання справжнім темпом, цілком їх закинув. В такому разі, коли припиняється робота над окремими елементами й зберігається, можливо, тільки характер загальних рухів, п'єса вибивається з-під рук тому, що учень не підтримує регулярних вправ, а переставши добре володіти всіма рухами, учень справді починає грати гірше. Що ж потрібно для того, аби п'єса підчас роботи не виходила з пальців, щоби наслідком довготривалої роботи була викінчена обробка речі, а не якесь зібгране виконання. Тут можна навести аналогію, що на перший погляд здається трохи дивною, однак, при ближчому розгляді її, в ній знайдено спільні риси з тим методом, який ми в даному разі рекомендуємо. Біологія знає надзвичайно важливий закон і формулює його так: онтогенеза (розвиток виду)—це коротка й стисла історія (повторення) філогенези (розвиток роду). Розвиток окремого, хоча би й людського організму відбувається тим же шляхом поступового розвитку й удосконалення, як це спостерігаємо в еволюції прогресивного розвитку найпростішого організму у складний людський організм. Це означає, що окремі стадії ембріонального розвитку кожного людського зародку заховують в собі всі тваринні форми, з яких протягом неймовірно великого числа літ поволі розвивався людський рід. Окремі етапи, через які пройшло людство на цьому еволюційному шляхові, повторюються коротко в його ембріональному (зародковому) житті. Тепер уявімо собі, що філогенеза (розвиток роду) це процес розвитку фортепіанових прийомів з перших кроків вивчення гри і хоча би до останнього ступеня досконалої викінченості виконання, цебто процес поступового піаністичного розвитку початкуючого учня аж до закінченого виконавця.

Тоді онтогенеза (розвиток виду) буде процес розвитку даної речі, починаючи від зародку її виконання аж до стану музичного й технічного її оформлення. У цьому випадкові процес поступового розвитку п'єси є коротке й стисле повторення процесу піаністичного розвитку учня, цебто кожна річ мусить перейти через стадію поступового опанування звуків, прийомів для технічних пасажів, оволодіння звуковими лініями і т. ін. аж поки образність і суцільність виконання не виявлять, що річ має викінчений характер, що вона являє собою окремий вид. Аналогія між біогенетичним законом, наведеним вище, і цим прикладом майже цілковита, але ми мусимо піти ще далі. За процес розвитку рода ми радимо вважати процес поступового розвитку даної п'єси від початку й до кінця; тоді за розвиток виду, очевидно, слід вважати щоденне студіювання цієї речі за умови щоденного її доведення до певного стану. Значить, щоденний процес розвит-

ку п'єси (студіювання її протягом одного дня) мусить містити в собі коротке й стисле повторення всього розвитку даної речі (протягом певного часу). Справді, ми вже вирішили, що для роботи надзвичайно доцільне вживання таких методів, як проробка п'єси невеликими шматками, вивчення кожної партії окремо кожною рукою, вживання повільнішого темпу в певних моментах роботи і т. ін. Але не слід гадати, що всі елементи, з яких складається роботу, потрібно вживати лише до певного виконавчого рівня, а як тільки п'єса починає йти, ці методи можна закинути, як зайвий баласт.

Всі прийоми гарні лише тоді, коли їх вживають систематично протягом досить довгого часу, а тому застосування даних методів не мусить обмежуватися лише початком роботи над п'єсою. Навпаки, робота шматками, кожною рукою окремо і повільнішим темпом мусить провадитись щоденно з певною систематичністю; учень сьогодні повинен знову вивчати якенебудь місце повільнішим темпом, кожною рукою нарізно, ніби він учора й не грав цього місця двома руками хутчішим темпом. Звичайно, в міру того, як студіювання п'єси посуватиметься наперед, такий спосіб роботи над певним місцем даної речі відбиратиме все менше часу, тому що всі форми рухів уже буде вироблено. П'єса гарно, як кажуть, сидить у пальцях тільки при такому методі. І навіть коли річ доведено до стану цілковитого музичного й технічного оформлення, потрібно коротко й стисло повторювати весь процес поступового її розвитку, щоби вона не вийшла з пальців. Цей метод роботи відбирає мінімум часу, а результати він дає колосальні. При такому методі ніколи не трапиться того перегравання речі, про що йшла мова раніш.

Одним з важливих питань педагогічної роботи є питання про те, як потрібно виконувати річ: з нот чи на пам'ять. Звичайно, при постановці питання в такій загальній формі було б надто трудно відповісти,— та чи інша відповідь залежить від багатьох умов, за яких відбувається робота. Звичайно, було би ідеально, коли б учень легко виконував на пам'ять всі студійовані речі. Але така пам'ять є виняткова і трапляється вона в осіб з видатними музичними здібностями; отже, на них, як на винятках ми не будемо зупинятись і перейдемо до того, що можна вимагати в цій галузі від середніх учнів з гарними даними. Коли б роботу провадити виключно або в значній частині тільки з нот, така робота мабуть мала б перевагу в тім, що не доводилося би витрачати часу на вивчення на пам'ять і можна було б ознайомитися з дуже великою кількістю речей, і через це навчитися читати з нот. Але цим, мабуть, і обмежились б позитивні сторони такої роботи. З другого боку, — хоч і безперечно, що одне лише виконання на пам'ять може дати цілком вільне й закінчене виконання,— базуватися виключно на ньому також не можна, бо для учня без гарної пам'яті доведеться обмежитися порівнюючи невеликою кількістю

пройдених речей. Через це очевидно, що для нормальної роботи потрібно вибирати якийсь середній шлях, комбінуючи роботу з нотами й без них. Але тут же потрібно пам'ятати, що вироблення прийомів, як рухів, мусить провадитися виключно на пам'ять. Даремно вимагали б ми від учня якихось досягнень, якщо він в цей час не буде опускати очей з нот, бо для правильного руху потрібно його бачити, щобто направляти свій погляд на руки й клявіатуру, а не на ноти. В такому разі на допомогу учневі приходить система роботи частинами й кожною рукою зокрема. Вивчивши невеличкий шматочок п'єси, дуже легко зіграти його на пам'ять; а коли немає потреби постійно дивитися в ноти, утворюється одна з передпосилок для правильного виконання прийому; доречі, це є один із способів розвинути пам'ять. Вивчаючи в такий спосіб п'єси, учень поволі переходить до того, щоб виконувати значну її частину, тільки інколи заглядаючи в ноти.

Це можливо в тому разі, коли учень грає настільки знайомий йому матеріал, що для нього досить одного погляду, зрідка кинутого на ноти, щоби продовжувати виконання на пам'ять; через це він має можливість стежити за рухами. Таким чином, розвивається вміння окинути поглядом не тільки один акорд або такт, а навіть пару тактів і нотну сторінку; та більше одного погляду на сторінку книги грамотній людині і не потрібно, щоби побачити не тільки літери, а й слова та фрази. Якщо ми будемо вважати, що спеціально вчити п'єси на пам'ять не слід, тому що це призводить до суто механічного засвоєння, то все ж доведеться прийти до висновку, що частину учбового матеріалу легко можна вивчити на пам'ять і притому, безпосередньо в процесі самої роботи. Цілком відмовитись від виконання з пам'яті, навіть при наявності кепської пам'яті, не можна: це призведе до того, що пам'ять не буде розвиватися і жодну річ неможна буде довести до стану цілковитої викінчености. Що ж потрібно вивчати на пам'ять із учбового матеріалу і що можна грати з нот? На пам'ять насамперед потрібно грати суто технічний матеріал: гами, арпеджіо, вправи й т. ін.; виконуючи такий матеріал з нот, учень не опанує прийоми та й не буде твердо знати жадної гами. Вправи, призначені для роботи, учень мусить транспонувати сам; і тому не слід йому давати вправи, видруковані у всіх ступенях і у всіх тональностях. Потрібно дати тільки зразок, а решту він мусить сам проробити, інакше він не тільки не навчиться транспонувати, але й не вивчить прийомів. Етюди можна виконувати й з нот: тут є хоч би яка можливість стежити за нотами; у всякому разі ноти можуть стояти на попівтрі. Підчас вивчання етюдів не слід дбати за те, щоби всі пройдені етюди виконувалися на пам'ять, тому, що при обмеженому робочому часі це може привести до невеличкого числа пройдених етюдів. Етюди слід вивчати в якнайбільшій кількості, бо це має

значіння не тільки щодо набування прийомів, але й в розумінні безпосереднього технічно тренування.

Переходячи до питання про виконання п'єс, потрібно зважати на те, що виконання п'єс може бути закінченим і цілком вільним лише в тому разі, коли учень грає п'єсу на пам'ять. У всякому разі, це питання слід поділити; із всієї кількості п'єс, що проходить їх учень для ознайомлення з формою, змістом і стилем виконання музичних творів, частину використовується лише як робочий матеріал, а потім залишається; частина ж з них складає поточний репертуар учня, і цю частину потрібно довести до стану більшої закінченості.

Щодо першої частини п'єс, то сама суть доцільної роботи вимагає знання на пам'ять, принаймні, низки окремих моментів п'єси для кращої проробки; цей метод роботи, з другого боку, значно полегшує і саме засвоєння п'єси на пам'ять.

Другу частину п'єс, що складає поточний репертуар учня, безумовно вивчати тільки на пам'ять, бо для прилюдних виступів потрібні певність, свобода й викінченність виконання; а це можливо тільки при ґрунтовому знанні п'єси, при виконанні її на пам'ять.

Визначити ступінь знання першої групи п'єс і кількість гарно вивчених на пам'ять другої частини, звичайно, досить трудно. Тут все відносно й залежить насамперед від загальних музичних даних учня, від його пам'яті, від умов, за яких він працює і методів праці. У всякому разі хоча би для розвитку пам'яті учня, потрібно, щоби він протягом півріччя (фактично 3½—4 місяці) вивчив би, принаймні, 2-3 великі п'єси та 4-5 дрібних. Коли ж в учня кепська пам'ять і майже не розвивається, на це доводиться зважати і до деякої міри замінити покладені на нього завдання для того, щоби не примусити його працювати над тим, що йому не під силу. Немає жадного сумніву, що коли учень не відриває очей від нот під час опрацювання п'єси, то це буде не виконання п'єси, не музика, а тільки виконання нот. Одночасно можна сказати, що ніякої біди не буде в тім, якщо учень не буде покладатися на свою пам'ять і поставити ноти на пюпітр перед виконанням п'єси; це надасть йому значно більшої упевненості під час виконання.

Яскраве та чітке слухове сприймання звуку під час роботи відіграє надзвичайно велику роль при розв'язанні питань педалізації: до цих питань ми й переходимо тепер.

Педаль є механізм, за допомогою якого підіймається демпфери (приглушники), що лежать на струнах; через це можливе вільне коливання струн і звучання обертонів, що в свою чергу, впливає на тембр і характер звучності. Правильна й красива педалізація — це низка прийомів вживання педаль для різних звукових ефектів.

Не торкаючись змісту самих прийомів педалізації, ми з'ясуємо тільки суть раціонального вживання їх з педагогічної точки зору.

Відомий піаніст Леонід Крайцер в прикінцевому слові своєї книги „Правильна педалізація“ (*Das normale Klavierpedal*) говорить,

що ніколи не слід вчити п'єси без педалі, навіть підчас гри одною рукою; діти також не мусять грати без педалі. Звичайно, якщо вбачати в педалізації один із способів володіння звуком, то таке положення можна визнати за правильне, але з педагогічної точки зору його не завжди можна застосовувати. Безпосереднє вживання педалі на перших кроках роботи над п'єсою (а Крайцер зазначає на потребу саме цього) передбачає цілковите вміння володіти звуком, що може трапитись лише у закінченого піаніста, у цілком достиглого учня. Тому ми вважаємо, що вживання педалі підчас роботи з учнем повинно обумовити. Застосування педалі можливе тільки тоді, коли учень до деякої міри володіє звуком та вміє розібратися у звукових враженнях. Педагог мусить пояснити такому учневі механізм педалі й показати використання його у найелементарніших випадках: на акордових нотах, на сильній частині такту. Одночасно з коротким теоретичним поясненням вживання педалі при зміні гармонії педагог мусить звернути увагу учня на потребу слухової перевірки правильності й довжини вживання педалі. Вік в даному разі не має великого значіння, аби учень зміг дістати ногою і надавити педаль. Значно важливіший музичний інтелект учня, його досягнення в галузі звука, вміння уважно працювати й дбайливо ставитись до п'єс.

Зважаючи на те, що в маленьких учнів неможна спостерігати особливої бездоганности в галузі звука, можна сказати що таким учням слід грати п'єси з педаллю зрідка і тільки в тому випадкові, якщо п'єсу добре вивчено. В міру того, як розвивається свідоміше ставлення до роботи над звуком, і учень посувається вперед з технічного боку, можна вживати педаль частіше й частіше підчас опрацювання п'єси. Мабуть ніщо так не розвиває неохайности виконання, як невдале й неправильне вживання педалі; однак учневі щодо вживання педалі потрібно дати певну ініціативу.

Справа в тім, що в більшості видань всі вказівки щодо педалізації дано приблизно. Майже в кожній п'єсі трапляється місце, де означення педалі розповсюджується на декілька тактів зі зміною всіляких гармоній і примушує гадати, що дане місце слід грати з педаллю взагалі, а не з безперервною педаллю (до значка *). Там же, де означення педалі дано частіше, моменти наведення та зняття педалі зафіксовано далеко не точно і на ці означення не завжди можна покладатися. В деяких новіших виданнях подано точніше означення педалі та півпедалі і все ж, якщо учень буде виконувати ці вказівки, його педалізація буде механічна й не завжди правильна, коли слух не буде робити певних корективів в його роботі. Ми вважаємо, що навчитись правильно й красиво педалізувати неможна, якщо виконувати одні тільки вказівки хоч би й хороших видань, проредагованих великими майстрами. Є ціла низка правил і прийомів, що складають зміст техніки педалізації, і учень, розвиваючись, поволі мусить вивчати ці прийоми вживання педалі

у різних її формах: запізнена педаль, ритмічна, синкопована, півпедаль та інші педальні ефекти. Але вживання всіх цих прийомів дасть бажані наслідки лише в тому разі, коли слух буде весь час регулювати застосування цих прийомів, а учень точно уявлятиме собі, що він робить. Тому педагог не мусить робити в нотах поміток щодо педалізації, крім випадків, коли вживання педалі показується вперше, а також і випадків роботи з надто тупими учнями.

Педагог, звичайно, мусить виправляти всі дефекти педалізації і робити відповідні вказівки, коли учень виконує п'єсу. Одночасно він мусить привчати учня до думки, що опанувати педаль він може тільки тоді, коли уважно буде слухати підчас роботи, добре стежити за звуком, зміняти педалізацію при найменших звукових ухилах. Переходячи до питання педалізації учбового матеріалу, ми зауважимо, що тільки цілком свідомий і достиглий учень ВУЗ'у може і мабуть повинен застосовувати педалізацію одночасно з початком роботи над кожною річчю. Щодо початкуючих учнів, то ми гадаємо, що для них слід обмежити галузь педалізації. Не говорячи вже про суто технічний матеріал (гами, арпеджіо та ін.), над якими потрібно працювати без педалі, ми вважаємо, що в технічних етюдах і в політонічних речах слід також утримуватися від уживання педалі. Чіткості, витриманості і легкості виконання, до яких повинно прагнути в суто технічних етюдах, безсумнівно не досягне учень, якщо він виконуватиме етюди з педаллю, хоча б відносно правильною (цілком правильною педалі до того часу він ще не матиме). Вживаючи педаль у політонічних п'єсах (інвенції, фуги) учень не зможе виробити точних прийомів, конче потрібних для правильного голосоведіння; і наслідком уживання педалі будуть увесь час невитримані ноти (хоч би в затриманнях).

В суто технічних етюдах і політонічних п'єсах педаль можна вживати як виняток, коли з боку звука все зроблено, а педаль повинна тільки підсилити ефект.

Отже, принципово погоджуючись з тим, що педалізацію, як один із способів звукоутворення, можна вживати у всіх речах, а достиглі учні можуть користатися з неї навіть одночасно з початком обробки нової п'єси,—ми мусимо застерегти від захоплення педалізацією у тих випадках, коли апарат учня ще не досить готовий з боку звуку й техніки. За цих умов педалізація може дати цілком протилежний ефект.

Розглядаючи питання педалізації, ми звернули увагу на помітки в нотах щодо педалі. Отже, нам потрібно докладніше висвітлити питання потреби й доцільності цих поміток взагалі. Було б найкраще, коли б педагог, подаючи свої зауваження щодо виконання п'єси, обходився зовсім без поміток. Але такий порядок передбачає велику музичну чутливість та свідомість учневу, а це не завжди буває. Тому доводиться погодитися з тим, що педагог мусить припускати певні означення в нотах; причім, робити їх слід

так, щоби для учня зберігалася можливість думки і щоб його виконання не було однією лише механічною передачею всіх готових знаків та поміток. Кожне пояснення педагога повинно дійти до свідомості учня і, опрацьовуючи п'єсу вдома самостійно, учень безумовно повинен пригадувати всі вказівки навчателя і дотримуватись їх. Звичайно, підчас роботи з менше здібними учнями доводиться робити багато всіляких помилок щодо фразування, відтінків, педалізації і т. ін., щоб уникнути повторення цих зауважень що-кожної лекції, але праця з такими учнями взагалі не дає значних наслідків. Ці помітки в нотах, особливо щодо аплікатури, друкарських помилок та підкреслення фальшивих нот учня, інколи набирають великого значіння. Аплікатуру потрібно визначати, щоб не покладатися на пам'ять учня, який забуває часто не зовсім звичайну аплікатуру та щоб не примушувати його потім перевчати все спочатку. Помітки щодо помилок та фальшивих нот потрібні тому, що учень настільки звикає до певного звучання п'єси, коли приносить її уперше на лекцію, що майже завжди забуває всі зауваження щодо неправильних нот і продовжує студіювати п'єсу з попередніми помилками. Отже, ми можемо зробити висновок, що педагогу слід обмежуватися найнеобхіднішими та раціональними помітками та й то у виключних лише випадках; ці означення не повинні водночас перешкоджати виявленню ініціативи самих учнів.

Наприкінці ми мусимо з'ясувати потребу пояснень педагога, *щодо змісту п'єси*. В галузі інструментової музики розрізняють, як відомо, два основні види музичних творів, що належать до так званої програмової та абсолютної музики. Неможна гадати, що ця термінологія точна, бо в творах одного якогось виду можна спостерігати багато рис, характеристичних для другого виду. Якщо за основну ознаку творів програмового характеру вважати програму, зазначену автором, а в творах, що належать до абсолютної музики—форму, що має тут до певної міри самодовільне значіння, то неможна одночасно заперечувати наявності форми в кожному творі програмового характеру, а також і певної програмовості у творах абсолютної музики. Головну різницю між цими двома видами творів потрібно вбачати в тому, що у творах програмового характеру тлумачення змісту подає сам автор, а в творах абсолютної музики зміст творів розкриває кожен виконавець. Серед творів програмових можна знайти типи окремих композицій. В деяких творах автор дає найдокладніші вказівки щодо змісту його, виставляючи в таких випадках уривок поезії, що дала імпульс до створення музики (наприклад *Mephisto-valse* Ліста на уривок з поеми Ленау). В інших творах певні вказівки щодо змісту заховуються в самій назві п'єси, наприклад: „птичка“, „струмочок“, „гроза“ й т. ін. Нарешті, в творах третього типу автор не обмежується одною назвою п'єси і лишає в своїх літературних творах, або в спогадах близьких йому осіб, певну картину того, що він хотів

виявити в музичному творі (наприклад, в карнавалі Шумана, — Фльорестан, Евсебій, Хіаріна й т. ін). В композиціях абсолютної музики домінує значіння має логічний розвиток тематичної думки, що знаходить для себе яскраве виявлення в певній формі. Крім суто музичної думки абстрактного характеру, можна, звичайно, припускати наявність і конкретної авторової думки даного твору; виконавцеві такої композиції не дається певних вказівок про це і йому лишається повна свобода щодо тлумачення змісту даного твору.

Підчас роботи педагог, звичайно, може висвітлювати зміст п'єси, особливо такому учневі, який через обмеженість здібностей і незначного музичного розвитку не може перейнятися змістом п'єси, — одної лише музичної думки йому не досить, щоби зрозуміти твір. Легка характеристика п'єси допоможе учневі уявити собі п'єсу у справжньому світлі; наприклад, підчас виконання гавота або менуета потрібно зазначити на стиль епохи: напудрені перуки, розмальовані каптани, манірні рухи, чулки, пряжки й т. ін. Але педагог не мусить надто деталізувати зміст п'єси. Справа в тім, що неможна усталити єдності між авторовим уявленням і сприйманням його твору. Весь досвід минулого й сучасного (наприклад, слухання музики) не дають покищо певних наслідків щодо цього. Тлумачення п'єси слухачем часто ніяк не відповідає тому, що хотів виявити автор. Якщо така невідповідність поміж висловом авторової думки й сприйманням слухачевим спостерігається навіть в галузі програмової музики, то про яку ж єдність можна говорити в галузі абсолютної музики? Тут все відносне, кожен розуміє все по-своєму; та так воно й мусить бути, тому що напрямок думки та емоцій у різних людей різні. Далі слід мати на увазі, що для такого докладного пояснення змісту п'єси, коли подається характеристику всіх окремих моментів її, потрібно передбачати наявність великої фантазії в педагога та учня, що далеко не завжди трапляється. Тому ми гадаємо, що детально розглядаючи форму п'єси, педагог може обмежитися тільки загальною характеристикою її змісту, загального настрою п'єси. Наприклад, в сонаті Бетховена тв 81, що має характер програмово-абсолютної музики, можна дати загальну характеристику трьох епізодів (частин), з яких складається соната (від'їзд, відсутність, побачення), але ні в якому разі неможна шукати в окремих моментах того, що нагадує ніби хлопання батога, стукіт коліс, вигук людей і т. ін., як це роблять деякі педагоги.

Крім цього, ми знову підкреслюємо, що тлумачення змісту п'єси мусить відбуватися в такій формі, щоби не обмежувати свободи розумової праці учнів. Отже, пояснення змісту п'єси, має загальний характер підчас роботи з розвинутим і музично-здібним учнем, і набирає детальнішого характеру підчас роботи з учнем менше здібним.

Потрібно пам'ятати також, що важливість з'ясування загального змісту п'єси ніскільки не мусить відсувати на другий план завдань музичного й технічного оформлення її.

У виявленні змісту п'єси та загального характеру її виконання велику роль відіграє також виконання самим педагогом п'єси, або окремих її моментів. В таких випадках учень, що не уявляв собі загальної картини змісту речі, нараз уявляє його собі і починає працювати зовсім в іншому напрямкові. Питання тільки в тім, чи не зв'язує педагог своїм виконанням учневої думки; отже, воно не мусить виливатися у форму нав'язування учневі свого тлумачення і не повинно заважати проявам самостійної праці учнів. Тому, ми не можемо рекомендувати педагогові виконувати п'єсу, коли учень її ще не знає; і не слід припускати, щоб учень розбирав зовсім незнайому йому річ в присутності педагога. До виконання її на лекції учень мусить розібрати п'єсу цілком самостійно. Це дає можливість виробляти в нього здібність до самостійної роботи і виявляти дефекти його виконання. Щоб учень уявив собі окремі фрази, речення, або пасажі п'єси, педагог мусить, звичайно, їх виконати, але виконання п'єси в цілому, або значної її частини потрібно відкласти доти, поки роботу не буде наближено до кінця. Коли п'єсу в основі буде вивчено й час буде приступати до її обробки, тоді педагог своїм виконанням наблизить учня до розуміння того, що до цього часу йому не вдалося і допоможе учневі в свою чергу виявити справжній зміст п'єси.

Ще кілька слів про розподіл робочого часу. Ми вже з'ясували, що на першому плані мусить бути доцільність і продуктивність праці. Продуктивність її врешті залежить від доцільности; і тому, для продуктивної роботи важлива не кількість робочих годин, а якість праці. Трудно, звичайно, точно визначити кількість годин, потрібних учневі для його щоденної праці; це залежить від його віку, загальних умов, музичних здібностей та й від учбового матеріалу, що в даний час пророблюється. Кількість часу, потрібного для щоденної роботи, коливається приблизно від $1\frac{1}{2}$ до одної години для дітей і до 4—5 годин для дорослих підготовлених учнів. У всякому разі потрібно, щоби кількість робочих годин була постійна й регулярна та щоби робота провадилась не одразу, а в декілька прийомів протягом дня. Неможна мати великих досягнень, якщо учень гратиме, наприклад, сьогодні одну годину, завтра дві години, позавтра півгодини і т. ін. Не продуктивна буде робота й тоді, коли організм втомиться або притупиться увага; в таких випадках на перший план виступає механічне виконання, а воно не має абсолютно ніякого значіння і не приносить користі. Тому, значно доцільніше розподіляти роботу так, щоби денне завдання виконувалось у 2—3 прийоми: ранкові години потрібно використовувати для нових свіжих і складних речей, а пізніші години залишати для п'єс більш готових, що потребують дальшої лише обробки.