

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В. Дайч

КАК ИГРАТЬ МУЗЫКУ КОМПОЗИТОРОВ-РОМАНТИКОВ (из опыта педагога-пианиста)

V. Daich

HOW TO PERFORM ROMANTIC COMPOSERS' MUSIC (from the experience of teacher-pianist)

В статье рассматриваются проблемы освоения фортепианного романтического репертуара преимущественно в музыкальной школе, но затрагиваемые проблемы актуальны также для среднего и высшего звена музыкального образования: интонационная выразительность, использование разных регистров рояля, *rubato*, педализация.

Ключевые слова: фортепианная музыка, романтизм, исполнительство, педагогика.

The problems of studying romantic piano repertoire at music schools mainly are analyzed in the article, but these questions are actual for music colleges and high schools as well: intonational expressiveness, the use of different registers of the grand piano, *rubato*, pedalization.

Key words: piano music, romanticism, performing art, pedagogics.

Как показывает повседневная педагогическая практика, все этапы профессионального музыкального образования тесно связаны между собой. Преподаватели ДМШ, музыкального училища и консерватории часто сталкиваются с весьма сходными проблемами – разница лишь в глубине их постановки и трудности изучаемого репертуара. К сожалению, иногда в средние и даже в высшие учебные заведения (особенно периферийные) поступают люди, не получившие в школе необходимых навыков и знаний. Им труднее учиться, с ними труднее работать, отведенное для занятий время нерационально расходуется на заполнение пробелов в их начальном образовании, а иные из этих пробелов не удастся ликвидировать полностью.

Это значит, что на музыкальной школе лежит огромная ответственность: сформировать основы профессионализма, которые затем получат дальнейшее развитие. «Школы – фундамент музыкальной культуры, а не „низшее звено“, как их порой именуют», – писал профессор И. З. Зетель [7]. Добавим к этому, что школы – фундамент профессионального музыкального образования, и от того, насколько правильно он заложен, зависит прочность и стройность всего «здания» последующего обучения. Поэтому настоящие рекомендации посвящены вопросам именно школьного этапа музыкального образования.

Формирование профессиональных навыков у ученика происходит в процессе работы над произведениями разных эпох и стилей. Почему в данном случае избраны сочинения романтиков XIX века? Дело в том, что музыка этих компози-

торов занимает весьма заметное место в педагогическом репертуаре детской музыкальной школы. Причин тому несколько. В эпоху романтизма, вследствие определенных социально-исторических условий, одним из господствующих музыкальных жанров стала инструментальная миниатюра, связанная с традицией бытового музицирования. Композиторы-романтики оставили нам много небольших по размерам и нетрудных фортепианных пьес, доступных детским исполнителем возможностей (не говоря уже о специально созданных для детей «Альбоме для юношества» Шумана и «Детском альбоме» Чайковского). Тяготение к образной конкретности, свойственное романтическому искусству, вызвало к жизни множество программных сочинений, которые, естественно, понятнее юным музыкантам, нежели более обобщенные по своему образному содержанию произведения композиторов XVIII века. Очень часто романтическая образность связана со сказочными, фантастическими персонажами, что всегда возбуждает интерес у детей. Распространенным в эпоху романтизма становится обращение композиторов к танцевальным жанрам – причем это были уже не старинные аллеманды, куранты, контрдансы и т. п., не вызывающие у современных детей никаких ассоциаций, а более близкие и понятные им по характеру вальсы, польки, мазурки. Искусству романтизма (в том числе музыкальному) присущ обостренный интерес к отечественной культуре: не случайно именно в эту эпоху заявили о себе новые национальные школы – русская, польская, норвежская, венгерская, чешская и др. Вот почему на смену более «унифицированно-

му» музыкальному языку эпох барокко и классицизма пришли ладомелодическое разнообразие тематизма, его ясная национальная основа, использование национальных музыкальных жанров. Благодаря также и этому обстоятельству, музыка композиторов-романтиков наполняется большей образно-смысловой конкретностью, что делает ее понятной, а потому привлекательной для детей.

Программные сочинения романтиков, часто связанные с фольклором, национально окрашенные, содержащие иногда яркие звукоизобразительные приемы, *развивают фантазию* детей. А поскольку музыкальное восприятие и исполнительство требуют, как указывал Шопен, не только соображения, но и воображения [10, 16] (а может быть, в первую очередь – воображения), становится очевидной та польза, которая приносит ученикам музыкальной школы работа над романтическим репертуаром. Здесь необходимо подчеркнуть важную роль образной речи педагога, его умение ярко и доходчиво объяснить ученику содержание музыки, конкретизировать программу, данную в общем виде в названии пьесы. «В живой педагогической практике, – пишет Д. Д. Благой, – слово должно... не только указывать на ошибки и неточности, не только декларировать те или иные выводы, правила, но и пояснять, раскрывать, дополнять их образными сравнениями, ассоциациями, метафорами и т. п.» [3, 81].

Отметим, что словесные характеристики в ряде случаев имеют преимущества перед педагогическим показом на инструменте, так как стимулируют самостоятельный поиск учеником выразительных средств музыки, подталкивают воображение ребенка, заставляя его самого фантазировать, а значит, становятся импульсом, пробуждающим *творческое начало*, без которого невозможна любая человеческая деятельность (как в искусстве, так и вне его). Подыскивая точные, ясные, яркие слова, педагог не сможет обойтись без привлечения ассоциаций из сферы природы, из области смежных искусств, то есть будет развивать в ребенке *эстетическое чувство*, тягу к прекрасному. И как раз музыка композиторов-романтиков является тем благодатным материалом, который дает возможность научить детей видеть прекрасное в природе и искусстве, понимать, ценить и любить красоту. Не это ли, кстати, одна из важнейших функций музыкальной школы?

Каждый великий композитор обладает своим индивидуальным, неповторимым творческим почерком, и при работе над сочинениями любого из них перед учеником (а значит, и перед педагогом) возникает необходимость решать какие-то специфические задачи. Однако можно выделить некоторые общие проблемы, с которыми мы сталкиваемся при изучении в классе романтической фортепианной музыки. О них и пойдет речь в дальнейшем.

Как известно, одной из характернейших черт музыкального романтизма было стремление наполнить звучание инструментов эмоциональным теплом и экспрессией, свойственными человеческому голосу. Вокализация инструментального (в том числе фортепианного) исполнительства в значительной мере достигается через *интонационную выразительность, близкую пению*. Если мы попробуем спеть какую-нибудь музыкальную фразу, то обязательно почувствуем, что некоторые мелодические обороты (широкие скачки, ходы на уменьшенные или увеличенные интервалы) поются труднее, требуют словно какого-то прицела внутреннего слуха, а следовательно – затраты небольшого дополнительного времени на их точное интонирование. Сыграв ту же мелодию на рояле, но соблюдая при этом законы вокала (то есть как бы слегка «растягивая» интонационные обороты, которые труднее спеть), мы придадим ей гибкость и естественность. Прислушаемся повнимательнее к игре хорошего пианиста – и непременно заметим, что именно благодаря подражанию вокальной манере произнесения мелодии его исполнение воспринимается нами как выразительное и содержательное.

Профессор Г. М. Коган в одной из своих статей указывает, что воспитание интонационной осмысленности, интонационной выразительности исполнения необходимо на самых ранних стадиях обучения: «Знакомясь с постановкой дела в различных музыкальных школах и училищах нашей страны, я обратил внимание на то, что большинство педагогов... требует прежде всего тщательного соблюдения архитектурных пропорций, метрических соотношений, зафиксированных в нотном тексте. Только *после* этого, удостоверившись, что все ноты расставлены „по своим местам“... педагог приступает к работе над „выразительным смыслом“ фразы. Но часто это уже поздно. Интонационные связи между „рассаженными по клеткам“ звуками оказываются разорванными раньше, чем ученик успел их почувствовать и осознать. Такой подход к делу мне кажется ошибочным... При исполнении музыки (так же, как и при ее восприятии) *первое, важнейшее* условие – это понимание ее интонационного смысла» [9, 96].

Как воспитать у ученика это понимание? Думается, что наиболее простой и эффективный путь к нему лежит через пение. Предложите ученику спеть мелодию пьесы, а потом несколько раз спеть и сыграть ее одновременно – но так, чтобы играющая рука следовала за голосом, как бы ощущая все трудные, то есть более напряженные интонационные обороты, требующие небольшого временного «растяжения». Затем, когда этот этап работы пройден, можно отказаться от пения вслух; ученик, уже услышавший и почувствовавший интонационные связи между звуками исполняемой мелодии, не утратит это ощущение, и его игра станет более выразительной и осмысленной.

Подчеркнем, что сказанное относится не только к медленным, так называемым кантиленным пьесам. Быстрые пассажи, украшения – это *тоже мелодия*, интонирование которой подчиняется тем же вокальным законам. Известный полудушливый афоризм профессора Н. Е. Перельмана о том, что «быстрый шопеновский пассаж содержит в себе интонационного материала на пять-шесть ноктюрнов» [13, 6], таит глубокий и мудрый смысл. Иногда бывает, что мелодичный пассаж является фактически единственной мелодией произведения (как, например, в крайних разделах Экспромта ор. 90 № 2 Шуберта) или преобладающим мелодическим материалом (Григ – «Бабочка» ор. 43 № 1). Если к такому пассажиру не относиться как к технической трудности, а постараться *услышать* его как выразительную мелодию, то от этого не только выиграет осмысленность исполнения, но и все технические неудобства будут преодолеваются учеником значительно легче.

Интонационная выразительность, конечно же, не прерогатива только лишь романтической музыки, это вообще основа всего музыкального искусства. Исполнение сочинений таких величайших мелодистов как Бах, Моцарт или Прокофьев, требует не менее внимательного и бережного подхода к выразительности музыкальной интонации, хотя эти композиторы были представителями других направлений в искусстве. Однако чрезвычайно красивые, «песенные» мелодии композиторов-романтиков являются тем учебным материалом, на основе которого начинающий пианист легче постигает содержательную сущность интонаций и постепенно осознает музыку как «*искусство интонируемого смысла*» [1, 344].

Стремление к «вокализации» рояля, к «пению рук» (Б. В. Асафьев) требует особого отношения к фортепианному звуку и, соответственно, к *способу звукоизвлечения*. Для того чтобы извлечь из рояля мягкий, теплый и вместе с тем сильный и длающийся звук, нужно прикоснуться к клавише, а затем очень активным нажатием, но не ударяя и не толкая, «погрузить» в нее палец, словно в густую вязкую массу. В своем труде «Искусство пения в применении к фортепиано» знаменитый пианист XX века Сигизмунд Тальберг писал, что певучий звук из рояля извлекается «отнюдь не путем жесткого удара по клавишам, а посредством близкого нажатия и глубокого вдавливания их – с силой, решительностью и теплотой... Нужно как бы *месить* клавиатуру, *обжимать* ее рукой, состоящей словно из одного мяса и бархатных пальцев»¹.

К такому способу игры, дающему «плотный», красивого тембра звук, желательно приучать юного пианиста уже на раннем этапе обучения. При работе с самыми маленькими учениками профессор Л. И. Ройзман, например, советует сказать ребенку: «Раздави на клавише ягодку» или «нажми

эту клавишу так, чтобы пальчик насквозь прошел» [14, 28]. Ученику постарше можно предложить, чтобы он представил себе, будто погружает палец в густую смолу или тесто. Иногда эффективным оказывается такой прием работы: педагог слегка придерживает рукой торцовую часть клавиш, затрудняя их нажатие. Здесь, правда, педагога подстерегает серьезная опасность: нажимая клавиши с некоторым усилием, ученик иногда слишком напрягает мышцы предплечий. Если педагог вовремя не обратит внимания на лишнее напряжение и не снимет его, оно может войти в привычку; в этом случае возникает вредное явление, которое называют «зажатым аппаратом». Поэтому очень важно следить за тем, чтобы моменты мышечного напряжения, усилия чередовались с фазами расслабления, отдыха (в паузах, на длинных звуках и аккордах).

Кроме того, необходимо добиться, чтобы ученик «выжимал» из рояля певучий звук не столько силой мышц, сколько весом руки, опирающейся на палец. Если ученик почувствует, как вес «переливается» (именно «переливается», «перетекает», а не «переходит», «перепрыгивает») из пальца в палец, то такой прием звукоизвлечения послужит хорошей основой для овладения *штрихом legato* – едва ли не самым трудным из фортепианных штрихов. Что же касается положения самих пальцев при подобном способе игры, то здесь представляется глубоко верной точка зрения Листа, считавшего, что «никогда не следует опираться ни на кончик пальца, ни на ноготь, а на подушечку, отчего она волей-неволей расплющивается, а положение пальца делается более удобным» [4, 32–33]. По свидетельству очевидцев, именно так – чуть вытянутыми пальцами – играл К. Н. Игумнов, чье исполнение славилось необыкновенно певучим и красивым звуком.

Композиторы-романтики воспринимали фортепиано как инструмент многотембровый, придавая важное значение выразительным возможностям *разных регистров рояля*². Иногда они размещали мелодию пьесы в левой руке, то есть в нижнем регистре (например, «Веселый крестьянин, возвращающийся с работы» из «Альбома для юношества» Шумана), или создавали дуэты, где два мелодических голоса звучат в разных регистрах – поочередно (например, в «Песне без слов» № 18 Мендельсона) или одновременно (например, в репризе Ноктюрна до-диез минор Чайковского). При работе над такими произведениями желательно обратить внимание на тембровую характерность разных регистров инструмента и,

¹ Тальберг С. Искусство пения в применении к фортепиано [1850]. – Цит. по [5, 52].

² Контрастное сопоставление регистров встречается и в произведениях Гайдна, Моцарта, Бетховена. Но если у этих композиторов подобный прием являлся отражением их оркестрового мышления и был в известной мере попыткой имитировать на фортепиано звучание разных групп инструментов симфонического оркестра, то романтики ощущали многотембровость как имманентное свойство рояля.

соответственно, на различное образно-смысловое наполнение звучащих мелодий. В связи с этим следует иметь в виду, что громкостный уровень указанных в нотах динамических оттенков в большей степени зависит от регистра, в котором размещена мелодия. Так, *piano* в среднем или низком регистре рояля обычно бывает более звучным и глубоким, чем тот же нюанс в высоком регистре, что требует и разного исполнительского подхода. Объясняя это ученику, можно использовать сравнение с человеческими голосами – более сильным мужским и более нежным женским (такое сравнение, кстати, вполне согласуется с «вокальной» трактовкой инструмента, о чем говорилось выше).

Важное свойство, присущее романтической музыке, – красочная характеристичность *разных тональностей*. Это проявлялось не только в выборе основной тональности произведения, но и в сопоставлениях (иногда неожиданных) разных тональностей внутри произведения. Часто этот прием был направлен не на подчеркивание контраста между образами, а на «перекрашивание», «переосвещение» одного и того же образа: композитор, оставляя тематический материал прежним, «сдвигал» его в другую тональность. Такое использование тональной краски особенно типично для музыки Грига. Встречаясь с подобным приемом, желательно обратить внимание ученика на то, как меняется характер музыки со сменой тональности. Здесь очень полезными могут быть словесные образные характеристики, связанные с явлениями природы, например: «Солнце взошло» или «Набежали тучи» и т. п. Оттолкнувшись от такого конкретного зрительного представления, ученик не только лучше почувствует смену колорита, но и сделает попытку найти адекватные исполнительские средства.

Одна из самых «загадочных» проблем фортепианного исполнительства, непосредственно связанная с музыкой эпохи романтизма, – проблема *rubato*. Множество верных, глубоких, тонких рассуждений на эту тему оставили нам крупнейшие пианисты прошлого, а также выдающиеся представители отечественной фортепианной школы – Г. Г. Нейгауз, А. Б. Гольденвейзер и др. «Темпо рубато, – констатирует Г. М. Цыпин, – едва ли не самое сложное из тех явлений, с которыми сталкивается практика музыкально-ритмического воспитания» [16, 95]. В среде педагогов бытует довольно распространенное мнение о том, что ощущение временной выразительности – врожденное качество и что если природа не одарила им ученика, то учить этому бесполезно. Бесспорно, природная музыкальность, интуиция имеют очень большое значение, но утверждение о бесполезности попыток развить в ученике чувство выразительного, гибкого, свободного ритма представляется все же неверным. Отношение к музыкальному ритму как к мощному выразительному средству необходимо воспитывать в учениках постоянно и делать это уже на ранних стадиях обучения.

Огромную роль в этой работе играет формирование *слухового опыта*. Слушая много музыки, ученик постепенно начинает ощущать, а затем и осознавать выразительную сущность ритма. Поэтому очень важно, чтобы ребенок, занимающийся музыкой, посещал концерты, прослушивал пластинки. Чрезвычайно велико, а может быть и первостепенно, значение педагогического показа на уроке. Ученики (особенно маленькие) всегда склонны к подражанию, к копированию исполнительской манеры педагога. А это значит, что игре педагога следует быть безупречной во всех отношениях, и особенно сточки зрения *хорошего вкуса*. Мы упомянули об этом в связи с проблемой *rubato* потому, что владение музыкальным временем, ощущение меры ритмических отклонений от темпа – как раз та область, где указанное качество проявляется, пожалуй, в наибольшей степени.

Не умаляя огромной и даже ведущей роли музыкантской интуиции педагога, все же попытаемся сформулировать наиболее общие закономерности применения *rubato*, то есть отметим те случаи, когда отклонения от метра воспринимаются как уместные и естественные. Один из таких случаев, связанный с выразительным интонированием мелодии, в котором участвует временной фактор, уже освещен выше. Фактически, это тоже проявление *rubato*, и поскольку в его основе лежит интонационное строение мелодической линии, назовем его «*rubato от мелодии*». Очень часто отступления от темпа оказываются нужными для того, чтобы подчеркнуть особую выразительность отклонения или модуляции в другую тональность. Такое *rubato* связано с тонально-гармоническим планом произведения, поэтому его можно назвать «*rubato от гармонии*». Иногда небольшие торможения темпа бывают сопряжены с окончанием фраз, предложений, периодов, то есть с границами синтаксических единиц формы-структуры. Эту разновидность *rubato* обозначим как «*rubato от формы*». Конечно, невозможно «разложить по полочкам» все бесконечное богатство выразительных ресурсов гибкого музыкального ритма. Предложенная схема (как и любая схема в нашем деле), безусловно, грешит некоторой упрощенностью. Однако она все же может пригодиться педагогу в его практической работе.

Нелишне напомнить о том, что при любом *rubato* отклонения от метра не должны быть чрезмерными и что при этом как у исполнителя, так и у слушателя должно сохраниться ощущение единого темпа – в противном случае исполняемое произведение утратит свою цельность и стройность. Вспомним замечательное определение *rubato*, данное Листом: «Видите вы ветви, как они качаются, листья – как они колышутся и волнуются? Ствол и сучья держатся крепко: это и есть *tempo rubato*» [11, 76–77].

В связи с *rubato* возникает проблема взаимоотношений мелодии и аккомпанемента. Широко известны слова Шопена о «капельмейстерской»

функции левой руки пианиста, играющей абсолютно метричный аккомпанемент, в то время как правая рука прихотливо и свободно «поет» мелодию. На наш взгляд, эту мысль не следует понимать чересчур буквально: думается, что правильнее было бы сравнить аккомпанирующую руку не с капельмейстером, а с чутким *концертмейстером*, который послушно следует за солистом-мелодией, принаравливаясь ко всем ее изгибам.

В эпоху романтизма коренным образом изменилось отношение композиторов к *педализации*, ставшей одним из важнейших выразительных средств пианистического искусства. О значении, которое придавали романтики педали, свидетельствуют крылатые слова крупнейшего представителя русского романтического пианизма Антона Рубинштейна, называвшего педаль «душой рояля». «В романтический период... – отмечает профессор Н. И. Голубовская, – применение педали усложняется, ее объединяющая роль, расширяющая диапазон одновременного звучания, все вырастает» [6, 16]. Находки композиторов-романтиков в области фортепианной фактуры вызвали в жизни *новый принцип* педализации – так называемую *гармоническую педаль*. В основе этого принципа лежит следование педали не за сменой звуков мелодии, а за сменой гармоний, что заметно расширило ресурсы фортепиано, так как сделало возможным оставлять звучащим не только то, что непосредственно выдержано пальцами (например, бас и аккорды в Ноктюрне ор. 9 № 2 Шопена или бас и гармоническую фигурацию в Ноктюрне № 3 из «Liebesträume» Листа).

Принцип гармонической педализации стал и источником особой красочности, возникающей благодаря смешиванию на одной педали аккордовых и неаккордовых звуков, что создает необыкновенно поэтичную звуковую атмосферу, словно окутывая мелодию, набрасывая на нее тонкую и ажурную вуаль (характерный прием такого использования педали встречаем в «Утешении» № 3 Листа)³. К сожалению, некоторые педагоги опасаются подобной педализации, считая ее «грязной», и заставляя учеников непременно ее «вычищать». Однако такая «санитарная» (как иронически назвал ее профессор К. Н. Игумнов) педаль может лишить музыкальное произведение всей его прелести, разрушая образ, задуманный композитором, превращая прекрасную музыкальную «картину» в унылый и сухой «чертеж».

Хотелось бы, чтобы юные пианисты уже на школьном этапе обучения начинали осознавать и чувствовать *красочные* возможности педали – этого

выразительного средства фортепиано. «Не столько учить педализации, сколько влюблять в нее следует с самого раннего детства», – пишет профессор Н. Е. Перельман [13, 14]. Поэтому, конечно же, неправы те педагоги, которые не воспитывают в своих учениках такого отношения к педали, а порой и вовсе запрещают ею пользоваться. Им темпераментно возражал Г. Г. Нейгауз: «Педаль есть органическое, неотъемлемое, важнейшее, наряду с другими, свойство и качество фортепиано, и устранять ее *совершенно* – значит безжалостно скопить его» [12, 180].

Говоря о фортепианной красочности, достигаемой с помощью педализации, следует сказать несколько слов и о применении *левой педали*. На наш взгляд, желательно приучать учеников к использованию также и этого средства рояля – средства, обладающего специфическими, незаменимыми колористическими свойствами.

Романтические средства, с их яркой выразительностью и ясной образностью, позволяют воспитывать в будущих музыкантах такое необходимое качество как *артистизм*. Поведение пианиста за роялем имеет большое значение для восприятия его игры слушателями, и передовые музыканты поняли это давно. Так, еще в 1753 году Карл Филипп Эммануэль Бах писал: «Музыкант может тронуть сердце слушателя, только если сам преисполнен переживаниями... При такой игре неизбежна некоторая жестикуляция; это может отрицать лишь тот, кто в полной бесчувственности сидит у инструмента, как истукан. Некрасивые жесты вредны и неприличны; красивые же полезны, так как они помогают слушателям понять ощущения музыканта» [2, 296]. Эту же мысль развивает и один из выдающихся российских пианистов-педагогов профессор С. Е. Фейнберг: «Вид артиста, безучастного к исполняемой музыке, деревянная неподвижность посадки пианиста, окаменевшее в ледяной неподвижности лицо – все это мало способствует располагающему впечатлению» [15, 180]. Конечно, и Бах, и Фейнберг имели в виду взрослых исполнителей, но элементарные основы артистического поведения на сцене необходимо прививать музыканту с детства. И большую помощь в этой работе может оказать открыто-эмоциональная, увлекающая музыка романтиков.

Итак, произведения композиторов-романтиков XIX века, будучи весьма популярными в репертуаре учеников детских музыкальных школ, являются прекрасным педагогическим материалом для формирования многих необходимых профессиональных навыков. Они пробуждают творческое воображение и фантазию детей, служат хорошей базой для воспитания потребности в интонационно осмысленном, эмоциональном исполнении музыкальных произведений, способствует осознанию выразительных функций гибкого музы-

³ Примеры подобного отношения к педали можно встретить и в некоторых произведениях Бетховена (рецидивы в репризе 1-й части Сонаты ор. 31 № 2, рефрен финала Сонаты ор. 53, середина Багатели ор. 126 № 4). Но если у Бетховена такие педальные приемы были дерзким экспериментом, то для романтиков красочное, смелое использование «смешивающих» педаль становится преобладающей нормой.

кального ритма, развивают слышание тембрового многообразия фортепиано, дают возможность научить певучему звукоизвлечению, позволяют заложить основы художественной педализации.

Все ли из этих навыков нужно прививать *всем* ученикам школ? В методической литературе и в печати уже давно высказывается мысль о необходимости дифференцировать школьные программы и требования, предъявляемые к ученикам, занимающимся в музыкальной школе для общего развития, и к тем детям, для которых музыка могла бы стать будущей специальностью (см. об этом, например [8, 19]). Поскольку пока действует единая программа, решение этого вопроса, по-видимому, в каждом конкретном случае зависит

от педагога. Настоящие рекомендации в первую очередь ориентированы, конечно, на работу с наиболее способными учениками, которые смогут продолжить музыкальное образование в училище, а потом, возможно, и в консерватории. Поэтому для них особенно важно и нужно овладеть азами профессионализма в музыкальной школе.

«Как трудно бывает научить аспиранта тому, чему его не научили еще до поступления в консерваторию!» – воскликнул однажды профессор Ленинградской консерватории И. А. Бруадо. Перефразировав слова известного музыканта, можно было бы сказать: «Как трудно бывает научить студента тому, чему его не научили еще до поступления в музыкальное училище!»

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1971.
2. Бах К. Ф. Э. Опыт истинного искусства игры на клавире // Музыкальная эстетика Западной Европы XVII–XVIII веков. – М.: Музыка, 1971. – С. 281–297.
3. Благой Д. Образная речь педагога // Советская музыка. – 1966. – № 6. – С. 81–84.
4. Буасье А. Уроки Листа. – М.: Композитор, 1964.
5. Бузони Ф. [Комментарии] // Бах И. С. Клави́р хорошего строя. – М.; Л.: Музгиз, 1941. – Ч. 1.
6. Голубовская Н. Искусство педализации. – М.; Л.: Музыка, 1967.
7. Зетель И. Кто учит музыке? // Советская Россия. – 1984. – 5 января.
8. Кирсанова В. Каток или скрипка? // Советская культура. – 1963. – 26 марта.
9. Коган Г. Об интонационной содержательности фортепианного исполнения // Советская музыка. – 1975. – № 11. – С. 94–96.
10. Мильштейн Я. Советы Шопена пианистам. – М.: Музыка, 1967.
11. Мильштейн Я. Ф. Лист. – М.: Музгиз, 1956.
12. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. – М.: Музгиз, 1958.
13. Перельман Н. В классе рояля. – Л.: Музыка, 1975.
14. Ройзман Л. Спрашивают педагоги-практики // Вопросы фортепианной педагогики. – М.: Музыка, 1967. – Вып. 2. – С. 25–67.
15. Фейнберг С. Пианизм как искусство. – М.: Музыка, 1965.
16. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано. – М.: Просвещение, 1984.