

*А. М. Меркулов*Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского
121069, Российская Федерация, Москва, улица Б. Никитская, 13/6**ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВУЗОВСКОГО КУРСА
МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО**

В статье рассматриваются актуальные вопросы совершенствования вузовского курса «Методика обучения игре на фортепиано» на современном этапе. Автор статьи, ведущий данный курс в Московской консерватории свыше 35 лет и являющийся автором действующей Программы курса, имеющей гриф УМО высших учебных заведений Российской Федерации по образованию в области музыкального искусства [12], обосновывает особую роль курса в нынешних условиях, предлагает новые оригинальные подходы к овладению многообразным комплексом необходимых знаний по методике для осуществления оптимальных действий студентов не только в работе с учеником, но и в работе с самим собой. Автор предлагает, с одной стороны, наполнить более емким содержанием традиционные темы курса за счет более широкого охвата самых разных методических подходов, в том числе противоположных, смелее показывать вариантную множественность в решении различных методических проблем и тем самым придать курсу более многоплановый, многомерный, многополярный характер. С другой стороны, в ответ на запросы сегодняшнего дня мотивируется расширение проблемного поля курса и введение новых тем, таких как «Мимика и жестикация пианиста», «Формирование исполнительской концепции», «Методика создания каденции солиста» и др.

Ключевые слова: Курс «Методика обучения игре на фортепиано», высшее музыкальное образование, среднее специальное музыкальное образование, изменения в тематике и направленности курса, креативное начало у студентов, мимико-жестовая экспрессия, формирование исполнительской концепции

DOI: 10.36871/hon.202202003

Статья поступила в редакцию: 22 февраля 2022 года*Рекомендована в печать:* 9 марта 2022 года*Информация об авторе:***Меркулов Александр Михайлович** — кандидат искусствоведения, профессор кафедры истории и теории исполнительского искусства

am2929679@yandex.ru

ORCID: 0000-0001-5221-0913

Процессы, происходящие в вузовской подготовке пианистов-педагогов, увы, не всегда радуют. Немало студентов полагают, что на этапе вузовского обучения серьезные знания по методике и навыки, приобретаемые на занятиях по педагогической практике, им не нужны. Дело усугубляется и тем, что школы педагогической практики при вузах нередко испытывают острую нехватку учеников — иногда такую, что приходится школу попросту закрывать. «Живые» занятия студентов с учащимися школы приходится в ряде случаев заменять изучением педагогического репертуара и написанием рефератов, хотя это, разумеется, не может служить равноценной заменой. В таких

условиях роль курса «Методика обучения игре на фортепиано» в деле воспитания пианиста-педагога объективно возрастает.

На фоне студентов-пианистов, увлеченно работающих в курсе методики и получающих в процессе занятий, по их словам, много нового и полезного, выделяются те студенты (конечно, они составляют меньшинство, но их и не так мало), которые плохо посещают лекции и подчас откровенно признаются: «Мы хотим больше времени посвящать практическим занятиям по специальности, а изучать теорию фортепианной игры и историю фортепианной педагогики нам в такой ситуации просто некогда. Мы в какой-то сте-

пени изучали этот предмет в училище или спецшколе и готовы сдать его хоть на тройку. В конце концов, Лист и Рахманинов не сдавали методику!».

Отнюдь не случайно одну из своих статей М. А. Готсдинер назвал: «Это “ужасное слово” — “методика”», где попытался показать важность и незаменимость упомянутой дисциплины, имеющей в студенческой среде, в общем, негативный имидж [3, 12–15].

Недоработки же в педагогическом образовании студентов, неглубокое знание ими ряда методических вопросов, поверхностное владение некоторыми важными навыками обучения почти всегда наносят определенный урон и дают о себе знать уже в процессе вузовского обучения и особенно после окончания вуза.

В моей практике нередки случаи, когда молодые пианисты, сравнительно недавно окончившие консерваторию и недостаточно углубленно занимавшиеся методикой, а также небрежно относившиеся к прохождению педагогической практики, почти сразу после начала своей работы в качестве педагога музыкальной школы обращаются ко мне с такими вопросами, которые уже освещались на занятиях, но по каким-то причинам (в том числе указанным выше) эта информация оказалась ими неувоенной и потому невостребованной.

Конечно, в процессе производственной деятельности у любого окончившего вуз могут и должны возникать какие-то вопросы. Еще в 1967 году Л. И. Ройзман указывал: «В жизни бывает так, что молодой пианист, закончивший отлично консерваторию, приступив к педагогической работе в училище или в ДМШ, чувствует себя совсем беспомощным. Хорошо еще, если он понимает, что его учеба далеко не кончилась, а, собственно, только начинается» [17, 57].

Увы, эта грустная констатация остается (возможно, не в такой острой форме) достаточно жизненной и спустя 50 лет. Приведем несколько конкретных примеров.

Сразу после начала работы в ДМШ ко мне в панике прибежал мой бывший студент: «Мне дали много маленьких учеников. Я совершенно не представляю, что с ними делать и как их учить. Можно я приду к Вам на консультацию и приведу несколько своих малолетних подопечных?». Помню, что этот студент в период обучения плохо посещал курс лекций по методике, где, как известно, есть тема «Работа с начинающими», и что, приступая к занятиям по педагогической практике в консерватории, он наотрез отказался рабо-

тать с малышом: мол, «я страшно этого боюсь и не собираюсь в будущем этим заниматься!»¹.

Другая ситуация из этой же проблемной области. Ко мне обратилась выпускница консерватории (и ассистентуры-стажировки), концертирующая пианистка. Она включила в программу своего очередного выступления блок сонат Скарлатти и была совершенно не удовлетворена собственным исполнением. Выяснилось, что она пропустила занятия по теме «Работа над исполнительской техникой», а привычная для нее постановка рук отличалась некоторой ограниченностью и была мало приспособлена к извлечению такого звука, который уместен при исполнении скарлаттиевских *Essercizi*. Быстрое освоение необходимых навыков, предложенное руководителем курса, помогло талантливой пианистке не только скорректировать в лучшую сторону свой пианистический аппарат, не только освоить новые, более эффективные и подходящие к данному случаю приемы звукоизвлечения и, таким образом, справиться со стоящими исполнительскими задачами, но и успешно выступить в концерте и даже с блеском провести мастер-класс в Испании.

Еще несколько коротких «методических сцен». Как-то встретил бывшую студентку в расстроенных чувствах: «Вы знаете, я поняла, что совершенно не знаю, как же правильно играть Баха! Что говорить ученикам?» ... Комментарий, как говорится, излишни.

Ассистентка-стажер, мало посещавшая в свое время занятия по методике, вдруг попросила подробно проконсультировать ее по проблемам эстрадного волнения: «Я довольно много выступаю с концертами и думала, что с эстрадным самочувствием все как-то само собой образуется, но в последнее время стала замечать, что волнуясь все больше и больше и все больше теряю на сцене. При этом никто толком не может объяснить, в чем причина и что же делать?».

Это лишь некоторые случаи из опыта работы педагога, ведущего занятия по методике и педагогической практике.

Среди проблем, которыми интересуются не только недавние выпускники, начавшие

¹ Кстати говоря, эта «постановочная» фобия иногда проходит через всю жизнь преподавателя. Недавно один почтенный педагог ДМШ пенсионного возраста, воспитавший десятки учеников, обратился ко мне с просьбой: «Знаете, мне поручили сделать сообщение о воспитании малышей, но я толком ничего не могу сказать. Действую как-то наощупь, по наитию. Помогите мне понять, как же надо правильно “ставить руку” и как об этом говорить».

работать в ДМШ или училище и приступившие к преподаванию в вузе (обычно на кафедрах общего фортепиано), но и педагоги средних лет (являющиеся слушателями многочисленных курсов повышения квалификации), можно отметить следующие:

- разного рода «постановочные вопросы» в работе с начинающими (детьми и взрослыми);
- исправление дефектов «постановки» на более высоких ступенях образования;
- стилевые вопросы интерпретации в работе над сочинениями эпохи барокко и венского классицизма;
- выбор наиболее целесообразных редакций произведений И.-С. Баха, Гайдна, Моцарта, Бетховена, Шопена, Шумана и др.;
- вопросы совершенствования в использовании средств исполнительской выразительности (звучкоизвлечения, метроритмической и темповой организации, педализации, аппликатуры, артикуляции, пластической экспрессии и т. д.);
- проблема эстрадного волнения, способы преодоления негативных явлений перед концертным выступлением (собственным или своего ученика)².

Изучение названных вопросов в соответствующих форме и объеме входит в сферу содержания курса «Методика обучения игре на фортепиано», хотя, конечно, в том или ином виде они рассматриваются и в классе по специальности, и при прохождении дисциплины «Педагогическая практика», и в курсах «История фортепианного искусства», «История исполнительских стилей», «Музыкальная психология и педагогика», «Музыкальное исполнительство и педагогика». К перечисленным дисциплинам можно в определенной степени добавить также концертмейстерский и камерный классы.

И все же место курса методики особое: оно определяется тем, что именно его прохождения призвано создать у студента надежный историко-теоретический и репертуарный фундамент будущей практической деятельности пианиста-педагога и должно обеспечить формирование у него целостной системы взглядов на музыкально-педагогический процесс, суммирование и обобщение знаний и навыков, почерпнутых и приобретенных при прохождении всех специальных дисциплин.

И хотя понятно, что ряд вопросов не может не возникать в процессе профессиональной

работы молодого исполнителя, все же выпускник вуза должен уже на студенческой скамье вооружиться базовым комплексом необходимых знаний по методике для осуществления разумных, проверенных временем оптимальных действий не только с учеником, но и с самим собой. Курс методики обучения игре на фортепиано (конечно, вместе с другими учебными дисциплинами) должен в итоге подготовить молодого музыканта не только к различным аспектам работы с учащимися разной одаренности и степени подготовки, но также помочь самому студенту (по принципу «сам себе педагог») в совершенствовании методики его собственной работы по специальности³. Кстати, очень эффективной в повседневной работе студента оказывается установка на «раздвоение его сознания» на «ученика» и «преподавателя», что значительно усиливает слуховой контроль и активизирует осмысление причин разного рода затруднений. Эта «двухсубъектность» мышления, в чем-то аналогичная психологическому «механизму раздвоения» во время концертного выступления, чрезвычайно важна в домашних занятиях. К сожалению, данный и многие другие важные методические приемы нередко остаются неизвестными студентам.

Не случайно, думается, в ряде вузов страны, в том числе в Московской консерватории, в последние годы уже в первом семестре I курса добавлена дисциплина «Введение в специальность». Смысл этого новшества заключается в том, чтобы с самых первых шагов хотя бы в общем оснастить поступившего в вуз необходимыми для эффективной работы сведениями и с самого начала пребывания в вузе усилить его методическую вооруженность и повысить производительность труда.

Как указывалось выше, серьезные занятия в курсе методики могут помочь самому студенту уже в ходе вузовского обучения, причем помочь в самых разных аспектах и областях — и более частных, прикладных, и более общих. Что касается первых, то нередко даже одно яркое методическое наблюдение способно перестроить важные моменты занятий. Студенты признавались, что, услышав афоризм «Бездумное повторение — мачеха учения» [15, 130], они иначе начинали упражняться, стремясь избежать излишней механической работы. Или, озна-

² Аналогичные вопросы задавались в свое время А. Б. Гольденвейзеру, Г. Г. Нейгаузу, Л. И. Ройзману. См.: [4, 5–24; 13, 122–166; 16, 21–46; 17, 25–66].

³ Этот аспект является одним из главных в программе курса, подготовленной автором этих строк. См.: [12].

комившись с описаниями мимико-жестовой экспрессии Скрябина и его воззрениями на пластику движений исполнителя во время игры (см. об этом [10]), студент, по собственному признанию, почувствовал наконец необходимую свободу пианистического аппарата. Такого рода примеры можно продолжать.

Остановимся, однако, на одной из общих кардинальных проблем современного вузовского исполнительского образования — проблеме воспитания оригинальной артистической личности.

Как известно, несколько последних десятилетий пронизаны постоянными жалобами на отсутствие среди отечественных исполнителей ярких индивидуальностей. Конечно, решающая роль в раскрытии творческой самобытности ученика принадлежит педагогу по специальности. Но курс методики, как и некоторые другие, также может в немалой степени усилить креативное начало в процессе развития молодого музыканта.

Известно, что студенты нередко бездумно повторяют показанное или предложенное педагогом и (из скромности или из-за боязни показаться невоспитанными и непонятливыми) почти никогда не спрашивают у своих наставников по специальности: «Почему надо играть так, а не иначе?». При этом они не всегда осознают, что проблема имеет не одно решение или что она однозначно нерешаема в принципе. Демонстрация и тщательное рассмотрение множества возможных вариантов интерпретации и приемов игры, к примеру, в теме «Выразительные средства исполнения и совершенствование элементов исполнительского мастерства» может значительно расширить кругозор обучающегося, раскрепостить его творческое мышление, разбудить его фантазию и воображение. К примеру, когда на занятиях удастся проанализировать несколько по-своему замечательных, но абсолютно разных прочтений какого-либо фрагмента произведения, то представление о собственных творческих возможностях студента резко возрастает, и он, вооружившись новыми знаниями, работает уже как бы на более высокой творческой платформе, его поисковая активность значительно усиливается. Студент тогда с удовлетворением может сказать о себе словами А. Л. Йохелеса: «У меня широкие уши» [цит. по: 14, 120].

По нашим наблюдениям, слушатели курса с повышенным интересом воспринимают некоторые специальные задания, призванные развить у них остроту восприятия исполнительских средств выразительности. К приме-

ру, им предлагается ряд коротких звукозаписей одного и того же отрывка, и они должны узнать «индивидуальный почерк» крупных пианистов и определить их имена (своего рода «исполнительская угадайка»). Или после демонстрации небольшого фрагмента сочинения в интерпретациях разных артистов можно попросить студентов выстроить прослушанные исполнения по степени предпочтения и затем обсудить итоги «состязания» (своеобразная «деловая игра» в конкурс). Нетрудно представить и другие увлекательные формы занятий с целью помочь студенту полнее ощутить силу и разнообразие выразительных средств исполнения и в дальнейшем шире использовать всю палитру исполнительских приемов.

Правда, нельзя останавливаться только на отдельных, хоть и чрезвычайно показательных деталях уникальных прочтений, необходимо увязывать частные интерпретаторские находки с общим образно-смысловым контекстом трактовки. Вот почему необходимо уделять внимание и вопросам формирования исполнительской концепции целого, которая понимается как *система* исполнительских выразительных средств, позволяющая артисту наиболее ярко и полно передать свое видение произведения. Следует на определенных звуковых примерах раскрывать конкретные механизмы реализации целостных «режиссерских» исполнительских концепций, в которых та или иная индивидуально окрашенная деталь является логическим отражением общего содержательно-смыслового замысла артиста. Это можно сделать на материале одного или нескольких интерпретаций одного и того же крупного сочинения (см. об этом: [6]).

Не следует опасаться, что метод сравнительного анализа интерпретаций, используемый нами при прохождении ряда тем курса методики, применяется, в частности, в курсе «История фортепианного искусства». Там он используется в ином проблемно-тематическом контексте, на примере иных произведений и иных исполнительских прочтений. При этом вообще не следует, на наш взгляд, опасаться некоторых пересечений в использовании принципиальных аналитических подходов в разных курсах, ведь осмысление и использование на практике широчайшей палитры средств исполнительской выразительности — этого, можно сказать, инструментального языка интерпретатора — пронизывает (или должно максимально пронизывать) всю структуру исполнительского образования. Применение такого рода образовательных

технологий можно сравнить с технологиями двойного назначения в промышленности, в производстве различных товаров...

В этих же целях необходимо смелее уходить от «натаскивания» и от пресловутой рецептурной методики преподавания. Давно говорится о недопустимости печально известной педагогической дрессуры, но и сегодня есть во всех звеньях образования немало педагогов типа «*делай, как я*». Примеры сравнительных исполнительских анализов в рамках курса методики могут быть в этом аспекте чрезвычайно полезными.

Этот же метод может быть гораздо шире использован и в разделе курса, называемом «Изучение педагогического репертуара». Обычно занятия по этой теме заключаются в исполнении студентом заданного преподавателем сочинения и комментариев педагога, ведущего курс. Но насколько расширяется материал для обсуждений и размышлений, а главное — для выводов, когда на занятии еще и прослушиваются выполненные известными исполнителями интерпретации этой музыки (подчас из репертуара ДМШ), отличающиеся яркостью и неповторимой индивидуальностью! И насколько иначе после этого будущий педагог подойдет к выработке собственного толкования и обучению ученика в сравнении с тем студентом, который всего этого не знает и который ограничен только трактовкой своего руководителя или только своей.

К примеру, при исполнительско-педагогическом рассмотрении музыки эпохи барокко и венского классицизма особый ракурс приобретает ее изучение с точки зрения современной практики исторически информированного исполнительства. Умение, в частности, орнаментально и артикуляционно варьировать при повторах мелодию произведений тех времен значительно обогащает интерпретационные возможности исполнителя. Ознакомление с основными положениями старинных педагогических трактатов и рассмотрение звукозаписей исполнителей «аутентичного» направления, где используются разнообразные приемы «разукрашивания» (причем опять-таки весьма различные), дает необычайный простор для творческих поисков и находок, для обогащения педагогического процесса в связи с задачами сегодняшнего дня. Такой подход может применяться уже с учащимися младших классов ДМШ: многие хрестоматийные пьесы детского репертуара (например, известнейшие менуэты из «Нотной тетради Анны Маг-

далены Бах» или сонатины В.-А. Моцарта) при исторически обогащенном подходе звучат гораздо более интересно и достоверно. Это направление в работе, проявляющееся в создании на основе уртекста собственных (по определению П. Бадурь-Скоды) «интерпретационных редакций» как для себя, так и для своих учеников, весьма увлекает студентов, развивая их креативные способности.

Акцент на изучении различных толкований может быть сделан и при подготовке курсовых рефератов и рефератов по педагогической практике. Особое внимание этому аспекту может быть уделено и в написании выпускных рефератов, а также в процессе приготовления к устной части Государственного экзамена «Музыкальное исполнительство и педагогика». Нельзя не упомянуть попутно, что, по моим наблюдениям, студенты в рефератах чаще стремятся компилировать материалы о *самом музыкальном произведении*⁴ и не любят анализировать и сравнивать *исполнительские концепции*. В результате они чаще всего не в состоянии определить специфику творческой индивидуальности выдающегося мастера — и это в условиях невиданной информационной доступности аудио- и видеозаписей благодаря возможностям интернета! Кстати сказать, такая открытость и даже избыточность информации провоцирует нередко поверхностное ее восприятие⁵.

⁴ Выявлять исполнительские концепции и сравнивать их между собой — дело очень трудное не только для молодых музыкантов. Хорошо помню разговор с В. О. Рабеем незадолго до его кончины. Он категорически отказывался включить в название темы диссертации своего аспиранта слова «... и проблемы его [творчества композитора] интерпретации». «Понимаете, — говорил мне человек, читавший много лет курс истории скрипичного искусства, — о разных исполнениях писать так трудно, что лучше этот ракурс рассмотрения вообще не затрагивать, спокойнее писать только о самой музыке».

⁵ Аналогичное наблюдение сделал совсем недавно декан факультета ФИСИИ Московской консерватории проф. О. В. Худяков: «В 60-е, 70-е годы, по сравнению с нынешним временем, был дефицит информации. Тем больше интереса вызывали неизвестные культурные явления. За новой пластинкой <...> специально ехали к открытию магазина. Чтобы купить интересующую книгу, надо было оставлять открытки. Но зато с каким благоговением открываешь эту книгу, с каким предвкушением услышать новую пластинку ставишь на вращающийся диск звукозаписывающий проигрыватель! В современной жизни я наблюдаю некий парадокс: информация легко доступна, достаточно нажать кнопку на компьютере, но для многих эта доступность почему-то ее отдаляет» [20, 4].

Категорический уход от нередко навязываемых однозначных интерпретаторских решений должен стать девизом современных образовательных технологий. Данную мысль удачно выразил один мудрец: «Учитель — это человек, наилучшим образом поднимающий фундаментальные вопросы, не отвечая на них» [19, 387]. Весьма актуален, говоря другими словами, образовательный подход, заключающийся в том, чтобы ведущий занятия по методике раскрывал перед студентом широкую панорамную картину различных (иногда противоположных) решений какой-либо проблемы, показывал их определенную правомерность и известную — в каждом случае свою — обоснованность, но при этом не говорил, какая из них предпочтительней. В такого рода проблемной ситуации свою позицию студент должен определить для себя сам, выбирая, что из рассмотренного ему ближе. Именно в таких условиях обучение и становится, как указывал известный американский писатель Марк Ван Дорен, «искусством, содействующим открытию» [19, 386].

Курс методики, на наш взгляд, должен стать более полифоничным, более мультимедийным, более многоплановым, многомерным, если угодно, более многополярным. «Методика» должна включать в себя различные «методики», раскрывать вариантную множественность в решении разнообразных методических проблем. Перефразируя известное высказывание академика С. П. Капицы о развитии науки, можно сказать, что именно противоречие стимулирует развитие — развитие исполнительского и педагогического искусства, развитие учебной дисциплины, развитие творческой личности. Ведь целый ряд вопросов, ключевых и мелких, можно решать по-разному.

Если мы обратимся к взглядам крупнейших отечественных и зарубежных пианистов-педагогов разного времени, создателей собственных пианистических школ, то увидим, что их воззрения нередко достаточно различны, а в чем-то диаметрально противоположны. Вспомним различия в манерах игры и преподавания Антона и Николая Рубинштейнов, Антона Рубинштейна и Милия Балакирева, Сафонова, Танеева и Пабста, Скрябина и Рахманинова, Игумнова и Гольденвейзера, Нейгауза и Гольденвейзера, Фейнберга и Гольденвейзера, Нейгауза и Гинзбурга, Зака и Флиера, Мержанова и Наумова и т. д. (см. об этом подробнее: [7, 112–132])

С точки зрения основоположников различных исполнительско-педагогических школ,

одни и те же вопросы не всегда решаются одинаково. К примеру, *решаются по-разному вопросы:*

- ♦ педализации — у Гольденвейзера, с одной стороны, и у Игумнова, Нейгауза, Гинзбурга — с другой (здесь и далее противопоставления музыкантов друг другу можно было бы расширить);

- ♦ звукоизвлечения — у Рахманинова и Скрябина;

- ♦ темпоритма — у Гольденвейзера и Фейнберга;

- ♦ отношения исполнителя к авторскому тексту — у Юдиной, Софроницкого, Фейнберга и у Гольденвейзера;

- ♦ *tempo rubato* — у Падеревского и Голубовской, у Корто и Казадезюса;

- ♦ «пения на рояле» — у Ант. Рубинштейна и Балакирева, у Бузони и Гофмана;

- ♦ психологического ощущения себя на сцене — у К.-Ф.-Э. Баха, Глинки, Ант. Рубинштейна, Сафонова, Горовица, Игумнова, Нейгауза, Голубовской, Рихтера;

- ♦ вопросы мимико-жестовой экспрессии во время исполнения — у Листа и Тальберга, у Рахманинова и Скрябина, у Клиберна и Ашкенази и т. д.

Включение в перечисление последнего пункта — нового в тематическом плане курса методики — продиктовано велением времени. В последние десятилетия наблюдается значительное усиление внимания к визуальной стороне исполнительского процесса, к особенностям внешнего поведения артиста на сцене (что не в последнюю очередь связано с взрывным увеличением количества видеозаписей выступлений исполнителей). В связи с этим фактором, несомненно влияющим на восприятие слушателем, у студентов возникает множество вопросов, которые обычно остаются без обоснованных ответов и требуют сегодня серьезного специального освещения. Пришлось разработать эту тему и посвятить ей целую лекцию. Курс должен обогащаться и расширять свое проблемное поле в соответствии с современными потребностями. Важно заметить, что и в этой специфической проблемной области нет однозначных решений [9].

Еще одна новая тема, введение которой в курс методики требуют современные потребности исполнительского искусства, — это создание артистом своей каденции солиста в концертах эпохи барокко и венского классицизма. Наличие собственной каденции, как показывают события музыкальной жизни последних лет, украшает любое сценическое

выступление инструменталиста — на конкурсе или на концерте. Конечно, рассмотрение истории и теории этого сложного феномена должно составить предмет отдельной, наверное, факультативной дисциплины. Но дать хотя бы краткие сведения по теме и снабдить студентов главными методическими ориентирами в этой актуальной для сегодняшнего дня творческой сфере можно уже в рамках имеющегося курса. Принципиально важно отметить, что и здесь нет и не может быть единственно верных подходов [8].

Эта вариантность, подчеркнем, должна непременно присутствовать в рассмотрении различных тем курса методики, включая и освоение методических проблем, и изучение трактовок пьес педагогического репертуара⁶.

Иногда говорят, что указанные творческие различия — особенно среди отечественных пианистов-педагогов — несущественны. С этим невозможно согласиться. Нейгауз, например, не хотел после окончания Великой Отечественной войны возвращаться в Москву, если консерваторию снова возглавит Гольденвейзер, с которым у него были большие творческие разногласия. Фейнберг незадолго до начала войны не захотел соединить свою кафедру с кафедрой своего учителя Гольденвейзера по тем же причинам [11, 44–56].

Вспоминаются слова Д. Д. Благое по поводу редакции Гольденвейзера сонат Бетховена: «Можно быть, например, совершенно уверенным, что комментарии таких музыкантов, как Игумнов, Фейнберг или Нейгауз, по содержанию, форме, самому духу своему были бы *совсем иными*, чем комментарии Гольденвейзера» [1, 141, курсив мой. — А. М.].

Нейгауз заметил однажды, что «мы все говорим об одном и том же, но разными словами», и кто-то с этим согласится и поставит здесь для себя точку, а кто-то — нет. А. В. Малинковская резонно добавила: «Но эти “разные слова” вмещали *уникальные миры* художественных идей, педагогических принципов, приемов работы с учениками» [5, 97]. И справедливость этого добавления невозможно оспорить...

«Я хочу показать *правомерность противоположных точек зрения* на различные — и бесконечные в своем разнообразии — во-

просы исполнительства», — писал в одной из своих работ Г. Б. Гордон, приводя на этот счет множество убедительных примеров [2, 159; курсив мой. — А. М.].

Еще один профессор РАМ им. Гнесиных, Алексей Григорьевич Скавронский, отмечал ценность своего общения с восемью (!) учителями и, в частности, с Давидом Абрамовичем Рабиновичем, ставшим для него своего рода педагогом по методике и истории пианизма. Суть воздействия музыканта Скавронский описал так: «Он [Д. А. Рабинович] помог мне как бы подняться над школами. И это помогло мне найти самого себя в музыке» [18, 239, 244]. Более того, пианист указывал, что это необычайно помогло ему в педагогике, поскольку он сразу понимал своеобразную специфику мышления каждого своего ученика и легко мог помочь ему более последовательно и убедительно выразить свой взгляд на исполняемое им произведение.

Вернемся к началу данной статьи, к открытым заявлениям некоторых самоуверенных студентов. Что им можно посоветовать? Как их попробовать вразумить? Необходимо объяснить, что эффективно работать самому только за инструментом невозможно без знания оптимальных методических приемов, выработанных в истории фортепианного искусства. И если их не знать, то занятия будут вестись вслепую и, значит, непродуктивно, малорезультативно. Как говорится, нет ничего практичнее, чем хорошая теория. Нужно предложить студенту почувствовать, как преподаваемые в курсе методики знания помогают ему уже в консерватории оптимизировать его собственную повседневную работу (понятно, что эти проверенные им на себе знания будут потом переданы и будущим воспитанникам). Можно порекомендовать студенту во время его собственных занятий мысленно становиться *педагогом* и пробовать работать с самим собой *как с учеником* (специфический вариант педпрактики), но для того, чтобы занятия были успешными, такой педагог должен быть методически максимально оснащен! Данная установка часто увлекает обучающегося и позволяет ему добиться отличных результатов⁷.

Мы попытались показать лишь некоторые важные направления, в которых может идти сегодня работа по формированию серьезной методической подготовки студентов, прежде

⁶ Это разнообразие в решении методических проблем можно в какой-то степени сравнить с методом многовариантного педагогического показа, использование которого изредка можно наблюдать в специальном классе.

⁷ Сходную мысль высказывал Ганс фон Бюлов: «Слушать себя и быть собственным критиком — самое трудное» (цит. по: [21, 239]).

всего, в курсе методики обучения, и какие плоды она может приносить, будучи для них востребованной, привлекательной и практически значимой. По мысли А. В. Малинковской, названная дисциплина в таком случае должна именоваться не иначе как «увлекательная методика», а само слово «методика» должно быть вдохновляющим [5, 97; курсив мой. — А. М.]!

Подчеркнем в заключение, что уровень методической вооруженности музыканта-педагога в течение жизни неуклонно повышается.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Благой Д.* Комментарии редактора, исполнителя, педагога // Музыкальное исполнительство. Вып. 7. М. : Музыка, 1972. С. 93–141.
2. *Гордон Г. Б.* Исполнитель и авторский текст // Волгоград — фортепиано — 2008. Сб. статей и материалов по истории фортепианного искусства. Волгоград: ООО «МИ-РИА», 2008. С. 158–182.
3. *Готсдинер М. А.* Это «ужасное слово» — «методика» // «Музыка и время», 2012. № 10. С. 12–15.
4. Из бесед А. Б. Гольденвейзера о музыкальном воспитании и обучении детей // Вопросы фортепианной педагогики. Вып. 2. М. : Музыка, 1967. С. 5–24.
5. *Малинковская А.* Исполнительско-педагогическая школа как явление музыкальной культуры и образования // Музыкальное искусство и образование. Вестник кафедры ЮНЕСКО при МПГУ. 2013. № 1. С. 94–102.
6. *Меркулов А. М.* Исполнительские концепции «Карнавала» Р. Шумана (С. В. Рахманинов — В. В. Софроницкий — А. Бенедетти-Микеланджели) // Музыкальное исполнительство и современность. М. : Музыка, 1988. Вып. 1. С. 302–318.
7. *Меркулов А. М.* К вопросу о стилевой специфике отечественной пианистической школы // Фортепианная культура России: история и современность. М. : НИЦ Московской консерватории, 2016. С. 112–132.
8. *Меркулов А. М.* Каденция солиста в эпоху барокко и венского классицизма. 2 изд., доп. М. : Юрайт, 2020. 182 с.
9. *Меркулов А. М.* Мимика и жестикация пианиста в системе исполнительских выразительных средств // Ученые записки РАМ им. Гнесиных, 2014. № 1. С. 35–50; № 2. С. 22–48.
10. *Меркулов А. М.* «Он весь — колдующий извив...» (о значении пантомимической выразительности в исполнительском искусстве А. Н. Скрябина) // «PianoФорум». 2017. № 2–3.
11. *Меркулов А. М.* «Только противоречие стимулирует развитие...» (о творческих разногласиях Гольденвейзера, Игумнова, Нейгауза, Фейнберга) // PianoФорум. 2016. № 3. С. 44–56.
12. Методика обучения игре на фортепиано. Примерная программа дисциплины / сост. А. М. Меркулов. Рекомендовано Учебно-методическим объединением высших учебных заведений Российской Федерации по образованию в области музыкального искусства. М. : Министерство образования Российской Федерации, Московская Государственная консерватория им. П. И. Чайковского. 4 изд., доп. М. : Дека-ВС, 2020. 52 с.
13. *Нейгауз Г. Г.* Доклады и выступления. Беседы. Открытые уроки. Воспоминания о Г. Г. Нейгаузе // сост. А. В. Хитрук. М. : Дека-ВС, 2008. С. 122–166.
14. *Носина В. Б.* Воспоминания об А. Г. Скворонском // Созвучия. Алексей Григорьевич Скворонский. 1931–2008. М. : ПОЛИМАГ, 2014. С. 116–121.
15. *Печерский Б. А.* Метафоризмы (методические афоризмы). Молодым пианистам и их наставникам. М. : Композитор, 2014.
16. *Ройзман Л. И.* Педагоги спрашивают // Вопросы фортепианной педагогики. М. : Музгиз, 1963. Вып. 1. С. 21–46.
17. *Ройзман Л. И.* Спрашивают педагоги-практики // Вопросы фортепианной педагогики. М. : Музыка, 1967. Вып. 2. С. 25–66.
18. *Скворонский А. Г.* Педагогика открыла для меня вторую молодость. Из воспоминаний // Одиннадцать взглядов на фортепианное искусство / сост. А. Хитрук. М. : Классика—XXI, 2007. С. 223–251.
19. Словарь парадоксальных определений / сост. В. Г. Кротов. М. : КРОН-пресс, 1995. 477 с.
20. *Худяков О. В.* «Никогда не думай, что уже знаешь все...» Беседа с В. Лосевичевой // Российский музыкант. 2021. № 3. С. 4.
21. *Brower H.* Piano Mastery. Talks with Master Pianist and Teachers. N. Y.: Frederick A. Stokes Company Publishers, 1915. 274 p.

A. M. Merkulov

Moscow State Tchaikovsky Conservatory
13/6 Bolshaya Nikitskaya ul., Moscow, 121069, Russian FederationISSUES OF IMPROVING A UNIVERSITY COURSE
IN PIANO TEACHING METHODOLOGY

The article deals with the topical issues of improving the university course "Methods of Teaching Piano Playing" at the present stage. The author of the article, who has been leading this course at the Moscow Conservatory for over 35 years and is the author of the acting course Programme, recommended by the Educational and Methodological Association of Higher Educational Institutions of the Russian Federation for Music Education [12], justifies the special role of the course in the current conditions and offers new original approaches to mastering a diverse set of necessary methodological knowledge realizing optimal activity of students not only in working with pupils, but also in their independent work. The author suggests, on the one hand, to enrich the traditional topics of the course with more capacious content through a wider coverage of diverse, including opposite methodological approaches, to boldly show a varied multiplicity in solving different methodological problems and, thereby, to give the course a more multidimensional, multipolar character. On the other hand, in response to today's requests, the expansion of the problem field of the course and the introduction of new topics, such as "Mimicry and Gestures of a Pianist", "Formation of a Performing Concept", "Methods of Creating a Soloist Cadenza" and others are motivated.

Keywords: "Methods of Teaching Piano Playing" course, higher music education, secondary specialised music education, changes in course topics and focus, creativity in students, mimic and gesture expression, performance concept formation

DOI: 10.36871/hon.202202003

Received: February 22, 2022

Accepted: March 9, 2022

Information about author:

Alexander M. Merkulov — Ph.D. (History of Art), Professor of the Department of History and Theory of Performance Art
am2929679@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-5221-0913

REFERENCES

1. Blagoy D. Comments of the Editor, Performer, Pedagogue. *Muzykal'noe ispolnitel'stvo [Musical Performance]*. Vol. 7. Moscow, 1972, pp. 93–141. (In Russian)
2. Gordon G. B. The Performer and the Author's Text. *Volgograd — fortepiano — 2008 [Volgograd — Piano — 2008. Collection of articles and materials on the History of Piano Art]*. Volgograd, 2008, pp. 158–182. (In Russian)
3. Gotsdiner M. A. This "Terrible Word" — "Technique". *Muzyka i vremya [Music and Time]*. 2012, no. 10, pp. 12–15. (In Russian)
4. From Conversations of A. B. Goldenweiser on Music Education of Children. *Voprosy fortepiannoi pedagogiki [Questions of Piano Pedagogy]*. Vol. 2. Moscow, 1967, pp. 5–24. (In Russian)
5. Malinkovskaya A. Schoolmasterly Experience in Musical Performance and It's Historical Destiny. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie [Musical Art and Education. Bulletin of the UNESCO Chair at Moscow Pedagogical State University]*. 2013, no. 1, pp. 94–102. (In Russian)
6. Merkulov A. M. Performing Concepts of R. Schumann's Carnival (S. V. Rachmaninoff — V. V. Sofronitsky — A. Benedetti-Michelangeli). *Muzykal'noe ispolnitel'stvo i sovremennost' [Musical Performance and Modernity]*. Vol. 1. Moscow, 1988, pp. 302–318. (In Russian)
7. Merkulov A. M. To the Question of Style Specificity of Russian Pianistic School. *Fortepiannaya kul'tura Rossii: istoriya i sovremennost' [Piano Culture of Russia: History and the Present]*. Moscow, 2016, pp. 112–132. (In Russian)
8. Merkulov A. M. Kadentsiya solista v epokhu barokko i venskogo klassitsizma [The Cadence

- of a Soloist in the Era of Baroque and Viennese Classicism]. Moscow, 2020. 182 p. (In Russian)
9. Merkulov A. M. Mimicry and Gestures of the Pianist in the System of Performing Expressive Means. *Uchenye zapiski Rossiiskoi akademii muzyki im. Gnesinykh [Research of the Russian Gnesins Academy of Music]*. 2014, no. 1, pp. 35–50; no. 2, pp. 22–48. (In Russian)
 10. Merkulov A. M. "He Is All — Magic Wiggle..." (on the significance of pantomimic expression in the performing art of A. N. Scriabin). *PianoForum*. 2017, no. 2–3. (In Russian)
 11. Merkulov A. M. "Only Contradiction Stimulates Development..." (on creative Disagreements between Goldenweiser, Igumnov, Neuhaus, Feinberg). *PianoForum*. 2016, no. 3, pp. 44–56. (In Russian)
 12. Merkulov A. M. (ed.) Metodika obucheniya igre na fortepiano. Primernaya programma distsipliny [Methodology of Piano Training. Sample Course Programme. Recommended by the Educational and Methodological Association of Higher Educational Institutions of the Russian Federation for Music Education]. Moscow, 2020. 52 p. (In Russian)
 13. Neuhaus H. G. Conversation with Music Teachers. The Pianist's Craftsmanship (Discussion with Teachers). Problems of Piano Pedagogy (Seminar for Music School Teachers). *Doklady i vystupleniya. Besedy. Otkrytye uroki. Vospominaniya o G. G Neigauze [Reports and Speeches. Talks. Open Classes. Memories of H. G. Neuhaus]*. Moscow, 2008, pp. 122–166. (In Russian)
 14. Nosina V. B. Memories of A. G. Skavronsky. *Sozuchiya. Aleksei Grigorevich Skavronsky. 1931–2008 [Consonances. Alexey Grigorievich Skavronsky. 1931–2008]*. Moscow, 2014, pp. 116–121. (In Russian)
 15. Pechersky B. A. Metaforizmy (metodicheskie aforizmy). Molodym pianistam i ikh nastavnikam [Metaphorisms (Methodical Aphorisms). For Young Pianists and Their Tutors]. Moscow, 2014. (In Russian)
 16. Roizman L. I. Pedagogues Ask. *Voprosy fortepiannoi pedagogiki [Questions of Piano Pedagogy]*. Vol. 1. Moscow, 1963, pp. 21–46. (In Russian)
 17. Roizman L. I. Teachers-Practitioners Ask. *Voprosy fortepiannoi pedagogiki [Questions of Piano Pedagogy]*. Vol. 2. Moscow, 1967, pp. 25–66. (In Russian)
 18. Skavronsky A. G. Pedagogy Opened Up a Second Youth For Me. From the Memories. *Khitruk A. Odinnadtsat' vzglyadov na fortepiannoe iskusstvo [Khitruk A. Eleven Views on Piano Art]*. Moscow, 2007, pp. 223–251. (In Russian)
 19. Krotov V. G. (ed.) Slovar' paradoksal'nykh opredelenii [Dictionary of Paradoxical Definitions]. Moscow, 1995. 477 p. (In Russian)
 20. Khudyakov O. V. "Never Think You Already Know Everything..." A Conversation with V. Losevicheva. *Rossiiskii muzykant [Russian Musician]*. 2021, no. 3, pp. 4. (In Russian)
 21. Brower H. Piano Mastery. Talks with Master Pianist and Teachers. New York, 1915. 274 p. (In English)

