

<https://doi.org/10.30853/pedagogy.2018-1.26>

Смирнова Наталья Михайловна

СТИЛЕВАЯ АДЕКВАТНОСТЬ В ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье анализируются вопросы, связанные с проявлением категории стиля в фортепианной педагогике. Понимая под стилем диалектическое единство образной содержательной системы и средств выразительности, на первый план автор выдвигает такое качество педагогической работы, как воспитание стилиевой адекватности. Расшифровываются традиционные методы и предлагаются инновационные приёмы, обеспечивающие качественный рост профессиональной образованности обучающихся в музыкальных вузах пианистов. Теоретические положения дополняются примерами из фортепианных сочинений.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/4/2018/1/26.html

Источник

Педагогика. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2018. № 1(09) С. 127-134. ISSN 2500-0039.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/4.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/4/2018/1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: pednauki@gramota.net

7. **Русский балет:** энциклопедия / гл. ред. П. А. Марков. М.: Большая Российская энциклопедия; Согласие, 1997. 632 с.
8. **Станиславский К. С.** Работа актера над собой. М.: Артист. Режиссер. Театр, 2008. 321 с.
9. **Чернышова С. Л.** Типология и этнорегиональные особенности танцевально-пластической культуры коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока // Вопросы истории и культуры северных стран и территорий. 2010. № 2 (10). С. 41-62.
10. **Ягодка А. Н.** Генезис становления пластической культуры в художественном образовании России // Режиссерские и продюсерские инновации в театрализованном действии: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции к 20-летию кафедры режиссуры и продюсирования театрализованных шоу-программ (г. Санкт-Петербург, 19-22 марта 2012 года) / науч. ред. А. А. Конович. СПб.: Изд-во СПбГУКИ, 2012. С. 72-86.

PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMING ADOLESCENTS' PLASTIC CULTURE

Radchenko Irina Vladimirovna, Ph. D. in Pedagogy
Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S. V. Rachmaninov
dmsh@tgmpi.ru

The article deals with the pedagogical aspects of the process of adolescents' plastic culture formation directed not only to teaching dance aspects, but also to the harmonious formation of the personality. Plastic culture is considered as: a part of performing in many kinds of professional and amateur art associated with the movement of the human body (choreography, theater, vocal, circus, etc.); the definition of culture, which includes the moral, aesthetic, professional aspects of the key notion – "plastics", or "plasticity". The author conducts a brief analysis of the historical stages of the formation of the notion "plastic culture". The main directions of the work on the formation of plastic culture of the participants of the choreographic collective are determined.

Key words and phrases: plastics; plastic culture; choreography; spiritual and physical development; harmonious movements; artistic and creative activity.

УДК 372.8:786.2

Дата поступления рукописи: 20.03.2018

<https://doi.org/10.30853/pedagogy.2018-1.26>

В статье анализируются вопросы, связанные с проявлением категории стиля в фортепианной педагогике. Понимая под стилем диалектическое единство образной содержательной системы и средств выразительности, на первый план автор выдвигает такое качество педагогической работы, как воспитание стилиевой адекватности. Расшифровываются традиционные методы и предлагаются инновационные приёмы, обеспечивающие качественный рост профессиональной образованности обучающихся в музыкальных вузах пианистов. Теоретические положения дополняются примерами из фортепианных сочинений.

Ключевые слова и фразы: стиль; педагогика; текст; интерпретация; адекватность; инвариант; стилиевое пространство.

Смирнова Наталья Михайловна, к. искусствоведения
Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова
mic@rambler.ru

СТИЛЕВАЯ АДЕКВАТНОСТЬ В ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Особенность фортепианной педагогики – это взаимодействие с двумя принципиально отличными друг от друга знаковыми системами. На основе авторского нотного текста в фортепианном классе создаётся новый звучащий текст, так называемый текст исполнительский. Средства фиксации композиторского замысла – графические символы, воспроизводящие нотно-метрическую схему звуковых координат. Средства интерпретатора (педагога и ученика-исполнителя) – принципиально отличная от нотной записи система выразительных средств и дидактических навыков.

На ирровом пространстве фортепианного класса категория стиля выглядит двояко, представляя собой две стороны единого по сути явления. С одной стороны, стиль достаточно статичен по отношению к фиксированной композитором записи текста, в определённой степени это самодостаточный феномен, инвариант. Все позиции текста должны быть безусловно признаваемы исполнителем, и с этой точки зрения он подлжит максимально точному прочтению. С другой стороны, стиль есть вариативный творческий процесс, который реализуется и раскрывает свои потенциальные возможности исключительно при озвучивании, в исполнительской интерпретации. И здесь он воспринимается в динамике, отражая процесс определённой импровизации в создании нового исполнительского текста, который по своей сути вариантен.

Поэтому в фортепианном классе категория стиля должна реализовываться подобно генетической структуре, порождающей модели, формирующей программу конкретных действий для педагога и воспринимающего субъекта (ученика). Каждый новый ученик, каждый исполнительский акт представляет интерпретацию текстового инварианта, различающуюся в деталях, то есть каждый раз должен воспроизводиться новый вариант стиля.

Приоритетные задачи педагога известны. Он должен приложить все усилия к тому, чтобы интерпретация его воспитанника была убедительной в художественном плане, безупречной в техническом отношении, эмоционально насыщенной и выразительной. Зададимся вопросом: входит ли в заданную содержательную схему задача – сделать исполнение адекватным в стилевом отношении, соответствующим восприятию и воспроизведению стиля композитора? Ответ может быть только положительным: да, такая задача всегда стоит перед педагогом и учеником.

Как отмечает А. Николаева, исполнительская стилевая адекватность – это «воссоздание смыслового мира композитора с помощью необходимых исполнительских средств, нацеленное на максимальную глубину его понимания и представленное яркой личностной интерпретацией без намеренных стилизации и модернизации» [7, с. 110].

В фортепианной педагогической практике музыкального вуза невозможно обойти вниманием уже сложившиеся художественные предпочтения и ценностные ориентиры пианистов, полученные ими ранее, во время предшествующего обучения. Учитываются и генетически заложенные способности, диктующие в определенной степени выбор репертуара. Фактор личной предрасположенности или направленности ученика на оптимальное восприятие того или иного авторского стиля или того или иного направления в музыкальном искусстве самым существенным образом может сказаться на получении положительного результата.

В то же время необходимо воздействовать на ученика и в противоположном направлении, развивая и укрепляя его профессиональную ориентацию в музыке неблизких ему стилей и авторов. Так называемая психологическая «доминанта» стилевого восприятия носит непостоянный характер и способна к саморазвитию. Исполнительский стиль воспринимающего субъекта может меняться в зависимости от исполняемой музыки, возможно изменение соотношения интеллектуальных и эмоциональных качеств. Во время обучения в музыкальном вузе пианист приобретает новый исполнительский опыт, расширяет и обогащает собственные стилевые возможности.

Наиболее продуктивные способы достижения стилевой адекватности основаны на понимании, которое «всегда диалогично, являясь результатом встречи двух версий смысла, оно способно превратить “чужое” в “свое-чужое”» [1, с. 130]. В любой сфере человеческой деятельности понимание формулируется не только как интеллектуальный акт, оно всегда эмоционально переживаемо. Особенно это проявляется в музыкальной педагогике, где эмоциональное начало выступает как способ и движущая сила восприятия, особенно на начальном этапе работы, когда необходимо добиться активного желания ученика играть предлагаемое сочинение. «Ведь эти переживания, хотя они и исполнены наивности и, возможно, не лишены различного рода ошибок, получены в результате непосредственного эстетического ознакомления с музыкальными произведениями, – ознакомления, которое дает, во всяком случае может дать, нам окончательное знание музыкальных произведений, наделяющее чертами истинности взгляды, отвечающие его данным» [3, с. 403].

В дальнейшем постижение содержательного плана потребует иных способов восприятия и педагогического воздействия, прежде всего интеллектуального включения в процесс совместного созидания. Добиться окончательной целостности интерпретации можно только комплексными действиями, исход которых непредсказуем, так как глубинный слой художественного восприятия потребует включения духовной сферы.

Основываясь на приведенных выше предпосылках, определим основные проявления категории стиля в фортепианной педагогике и предложим некоторые результативные направления работы.

Известно, что одно произведение избранного автора исполнить труднее, чем подготовить некоторое множество. С каждым новым сочинением облегчается вхождение в проблематику авторского стиля, так как обеспечивается «погружение» в необходимое стилевое пространство. При этом формируется механизм образования «объект-гипотезы», предполагающий «предпонимание» на основе предшествующего опыта. Этот механизм свойственен гештальтпсихологии.

Поэтому, чтобы почувствовать стиль как общность повторяющихся признаков, свойственную некоторому множеству отдельных явлений, чтобы воспитать у играющего субъекта стилевую адекватность, необходимо, чтобы в фортепианном классе звучало много музыки избранного композитора. Так, например, монографические или тематические программы создают возможность объединить всех исполнителей единым стилевым пространством, ощутить музыку избранного композитора на ментальном уровне, создать возможности для максимального «погружения» или наибольшего «вхождения» в композиторский стиль.

Позитивную функцию выполняют разные формы предварительной настройки, формирующие «предпонимание» стиля. Среди них:

- музицирование в разных составах (педагог и ученик, силами учеников, игра с приглашёнными солистами); используются оперные, оркестровые фрагменты в переложениях, клавирные пьесы; подбор иллюстративного материала осуществляется в зависимости от уровня развитости учеников, начиная от популярных пьес до малоизвестных сочинений; учитываются доступность и сравнительная лёгкость изложения;
- содержательное «заполнение» свободного времени учеников; полезно составить аудиокассеты с записями избранных сочинений играемого композитора; тщательно подобрать отрывки, которые создавали бы впечатляющую музыкальную панораму;
- педагог сам может выступить перед учениками, исполнив для них отдельные сочинения избранного автора; игра опытного мастера привлекает зрелостью, образностью и стилистической уверенностью, способствует пробуждению яркого эмоционального впечатления; проигрывание и прослушивание развивает слух и мышление исполнителей, создаёт необходимый художественный настрой.

Остановимся на последнем пункте. Одним из приёмов «стилевой настройки» является показ некоторых наиболее выразительных фрагментов из предлагаемого сочинения. Педагог словно намекает ученику на то, как это будет звучать или получаться в дальнейшем, в определённом плане интригует, завораживает, давая разгореться воображению и разбудить желание. Выстраивается система «манков», притягивающих творческую фантазию.

Например, в «Думке» П. Чайковского показывается начальный фрагмент, где присутствует образ сельской сцены, печальной, но светлой пасторали. Затем происходит сравнение с заключительным фрагментом пьесы, где проявляются трагические краски (свет «погашен» низким регистром, дыхание прерывается короткими аккордами сопровождения).

Выстраивая композиционное пространство внутри конкретной смысловой рамки, обозначая штрихами предполагаемый «сюжет», педагог показывает регистровые оттенки темы, имитирующие оркестровые краски и служащие показу разных психологических состояний. В дальнейшем легче воспринимаются специфические черты мышления П. Чайковского, стиль которого отражается не столько в инструментальной органике, сколько в оркестровой природе изложения фортепианного текста. За примерами далеко ходить не придётся. В той же «Думке» под первой длинной нотой мелодического мотива аккорд сопровождения укорочен вдвое. То, что легко исполняется в оркестровом переложении, на фортепиано, с естественно угасающим звуком, выглядит несколько парадоксально.

Средний раздел «Думки» в характере зажигательного пляса потребует от пианиста высокого технического мастерства. Многие эпизоды написаны в неудобном фактурном изложении, следовательно, вызовут настоящую необходимость достаточно длительного по времени игрового или двигательного приспособления (не факт, что удастся добиться хорошего результата). Поэтому уместно показать фактурные изменения, при которых материал переносится из одной руки в другую.

При этом внутренняя энергетика играющего ученика (умственная, эмоциональная, психологическая) высвобождается от ненужных технологических затрат, что облегчает вхождение в художественную образность этого раздела, требующую духовной раскрепощённости, высокого эмоционального тонуса и двигательной свободы. Так, приспособляя игровые приёмы к художественным и технологическим задачам, добиваемся стилевой адекватности, при которой исполнительские средства внутренне осмыслены и взаимосвязаны, работают на создание единого стилового пространства.

Сформулируем цели, которые мы хотим достичь в результате применения этих приёмов. Стратегическая цель – сформировать в слуховом восприятии ученика необходимое стилевое пространство, очистить его от наслоений музыки других эпох. У современного исполнителя, так же, как и у современного слушателя, формируется особый стереотип восприятия, основанный на естественной исторической прогрессии в развитии средств музыкальной выразительности, при которой пополняются, изменяются и модернизируются внешние формы отображения нового (может быть, и не нового, а постоянного «вечного») содержания.

При этом художественная интуиция пианиста наполняется музыкальным смыслом, характерным для данного композиторского стиля. Происходит это комплексно и симультанно, так как сама по себе категория стили является не аддитивным, а целостным образованием и не может выработаться в результате обычных «перечислительных», последовательных или поочерёдных действий.

Повседневная работа педагога одухотворена художественным образом интерпретируемого сочинения и, шире, чувством стили конкретного автора, конкретного жанра, конкретных национальных особенностей, исторического времени. Занимаясь со своим воспитанником, он имеет в виду некую «идеальную модель». Основные контуры и границы её более или менее чёткие. Слушая ученика, педагог находится в постоянном напряжении, стремится уловить его потенциальные художественные намерения, оценить индивидуальные возможности и всё это соотнести с присутствующей в сознании некоей инвариантной структурой или «идеальной моделью».

При этом следует учитывать, что представляемая модель нестабильна и способна к модификациям. Её возможная неопределённость как «идеальной структуры» инварианта обусловлена рядом существенных и несущественных обстоятельств, зависит от множества объективных и субъективных факторов. Реализация их всегда будет зависеть от профессиональной компетентности педагога и молодого исполнителя.

Категория стили в фортепианной педагогике воспринимается как процесс динамический, не всегда последовательный и строго логический, в нём на равных соседствуют и познавательная информация, и исполнительская конкретика, и объективные теории и субъективные рефлексии. Иногда бывает целесообразно выделить одну конкретную задачу в качестве содержательного стержня урока, что позволяет сосредоточиться над её разрешением, многосторонне изучить её, подобрать нужные «ключи».

Предлагаем использовать в педагогической практике понятие «стилевое пространство», которое не имеет чёткой дефиниции в музыкознании. Стилиевые характеристики в фортепианном классе воспринимаются достаточно субъективно, во всяком случае, индивидуально. Тем не менее в практической работе педагог работает как на создание стилового пространства, так и непосредственно внутри него, показывая ученику средства и приёмы достижения стилевой адекватности.

Первоначально некая значимая информация, сообщаемая педагогом, может иметь для ученика абстрактный и отвлечённый характер наподобие «правил игры», которые необходимо соблюдать «для порядка» или потому что так принято. В результате специальных действий, методов и приёмов информация становится лично востребованной и актуальной.

Стилевое пространство не имеет чётких ограничений, поскольку средства композиторской и исполнительской выразительности мобильны и вариативны. Они могут прочитываться и проявляться по-разному. В то же время существуют объективные закономерности, своего рода устойчивые «островки» в море безбрежных смыслов, которые и создают некую константную схему. Её конфигурацию можно представить в виде воронки с достаточно широким основанием и узким завершением.

В основании лежат наиболее общие закономерности историко-биографического характера. Они фокусируются во времени и личности автора, создавшего нотный текст. Конечно, речь не идёт о том, что педагог сообщает информацию в виде лекции по истории музыки. Это могут быть отдельные замечания, пробуждающие интерес, частные подробности, которые могли повлиять на процесс создания музыкального произведения.

Жанровые закономерности – следующая ступень фильтрующего устройства, её назначение – отсеивать чуждые признаки и задерживать необходимые компоненты. Каждый жанр имеет свои корни и свою историю, свои характерные особенности, которые исполнителям необходимо знать.

Например, клавирные прелюдии, предшествующие фугам И. С. Баха, нередко весьма обширного объёма, большей частью основаны на развертывании одной характерной мелодической фигуры. В каждой прелюдии заключено единое настроение, что отвечало требованиям барокко: одна пьеса – один аффект¹. Барочный аффект трактовался вне музыки как душевное или духовное переживание, как чувство, вызываемое каким-то действием (аналогично Античной системе).

В музыке он трактовался как чувство (состояние), выражаемое (изображаемое) посредством вербальных или невербальных выразительных средств. Он должен был быть представлен в статике и неизменном смысловом единстве на протяжении всего произведения. Музыка, выражая поэтическую идею, заключённую в тексте, приобретала символическое значение – так гласили художественные правила барокко.

В классическую эпоху существенно обогатилось содержание барочного аффекта, его неизменность и заданная статика восприятия превратились в динамику меняющегося живого человеческого чувства. Процесс постепенной замены барочной теории аффекта классицистской эстетикой «чувства» был длительным и неоднозначным. На протяжении XVIII века отмечались разнонаправленные движения: увеличение количества аффектов, отказ от принципа «один аффект в одной пьесе», появление новых акцентов на переходе из одного состояния в другое и т.д.

Программный компонент стилового пространства проявляется в большей или меньшей степени, в открытой или скрытой форме. Он может быть обусловлен названием или зашифрован в словесных авторских указаниях. Как говорил Ф. Шлегель, «в каждом подлинном поэтическом произведении всё должно быть намеренным и всё инстинктивным» [Цит. по: 5, с. 49].

В фортепианной практике с завидной регулярностью у пианистов возникают вопросы: существует ли в сочинениях того или иного композитора программность, какова её природа, в чём проявляются черты?

Синкретизм искусств играет заметную роль в музыкальной педагогике. Использование ассоциативных приёмов помогает лучше ощутить ретроспективу, преодолеть прошлый опыт, выстроить новые концепции. Исполнитель пользуется такими понятиями, как «звуковая перспектива», «музыкальные краски», «пластика фразы», «пульсирующий ритм», «соразмерность произведения», «единство действия», «моменты аффекта», вступая в контакт с другими видами искусства.

Образные представления, возникающие при работе над музыкальным произведением, «не столько являются определённой программой, сколько служат аналогиями, помогающими уяснить основной смысл исполняемого, то есть играют роль своеобразных “рабочих гипотез”, различных “если бы”, “предположений”, “догадок”» [6, с. 328].

Далее границы стилового пространства конкретизируются через расшифровку темпового обозначения, размера, метроритмического рисунка, дифференциацию фактуры, мелодии, гармонии... Они направляют внимание играющего на разные параметры изложения и движения музыкальной ткани.

Можно бесконечно показывать различные педагогические приёмы. Подобно скульптору, педагог создаёт желаемую форму, подобно живописцу, смешивает и добавляет разные краски, подобно режиссёру, объясняет ученику сценические упражнения и т.д. Поставленные и решаемые во время уроков задачи (временные, звуковые, аппликатурные, педальные, виртуозно-технические), подобно «обручам», собирают первоначально нейтральный материал, ориентируя усилия воспитанника в адекватном стилевом направлении.

Объясняя феномен авторского стиля, нашедшего отражение в нотном тексте изучаемого произведения, педагог, работая над деталями, не может ограничиваться частностями. Ему необходимо найти и показать ученику нечто общее во многих произведениях одного автора. Вспомним, что первоначально стиль определялся как наличие тех или иных черт, признаков, характерных для большинства явлений и позволяющих конкретизировать и узнавать именно этот стиль. Поэтому, чтобы добиться восприятия характерных особенностей композиторского стиля, необходимо обнаружить общие черты и сфокусировать их на конкретное сочинение, которое по определению индивидуально. Категория меры – один из наиболее сложных показателей педагогического творчества, но именно чувство художественной меры, необходимости и целесообразности определяет качество интерпретации.

¹ Этимологические корни слова «аффект» указывают на латинское происхождение. Это слово может переводиться как душевное волнение, страсть (от *affectus*), а также как действие, производящее впечатление (от глагола *afficio*).

Так, призывая играющего ученика пользоваться ограниченной педалью при интерпретации барочной или ранней классической музыки, необходимо разъяснить типологические нормы и художественно-эстетические установки практики того времени, пояснить технико-динамические возможности клавишных инструментов. Помимо теоретического материала может использоваться иллюстративная база. Грамотно подобранная аудио-программа скорректирует слуховые ориентиры. Необходимо уделить особое внимание стилистически грамотной организации игровых движений...

Повторим, что путём анализа можно определить некоторую сумму признаков того или иного композиторского или исторического стиля, качество его целостности всегда больше суммы частей и никогда не может быть простой арифметической суммой. Эту особенность стиля, объединяющую в единое целое разные единичные проявления художественной деятельности, которые схватываются интуитивно и лишь в процессе познания складываются в единое по своей сути явление, В. Власов определяет через механизмы психики человека: «То общее, что связывает между собой различные содержательные уровни понятия “стиль”, вероятно, и может быть положено в основу его определения как ощущение художником и зрителем всеобъемлющей целостности процесса художественного формообразования в историческом времени и пространстве» [2, с. 544].

Музыкальный смысл невербализуем, но может быть частично прояснён с помощью разного рода ассоциаций. Он обладает свойством культурной обусловленности. В музыке не существует универсальной семантики, она порождается соответствующей культурой. Семантика чужой культуры остаётся неразгаданной, будучи скрытой в эзотерическом мире собственной смысловой системы. В фортепианной практике желательно знать и понимать язык, на котором композитор выражает смысл собственных творений. Как и словесный язык, музыкальный язык является многоуровневой системой определённых символов, значащих единиц: это различные выразительные средства, композиционные приёмы.

Приведём пример. Интонация не имеет предметной отнесённости, она принципиально многозначна, поэтому контекст играет важную роль для понимания. Истинное значение она приобретает только в контексте определённого стиля. В некоторых интонациях можно обнаружить ядро и предметную отнесённость. Музыкальная риторика закрепила за некоторыми интонациями устойчивые, так называемые «ядерные» значения.

Сказанное позволяет поставить вопрос о наличии в интонации архетипического пласта, воплощённого в её ядре, и языкового пласта, предполагающего разного рода модификации типических, сквозных интонаций в различных стилях. Архетипический план сближает интонации, языковой – разделяет. Важно дифференцировать разные пласты и, преодолевая тенденцию к интерференции, поместить их в нужный стилевой контекст.

Если, например, нам необходимо найти и создать условия для конкретизации смысла музыкальных интонаций, которым свойственна полисемия, то целесообразно использовать «игру в контексте». Контекстность – одно из направляющих действий понимания стиля в фортепианной педагогике – обеспечивает представление о существовании того или иного выразительного элемента не в замкнутом пространстве, а в широкой художественной среде. В этом случае стиль, понимаемый как динамическая система исторических и художественных координат, способен реализовать жизненно важную прогностическую функцию, призванную дополнить или полностью достроить художественный образ по одной или двум характеристикам.

Представим себе обычную кварттовую интонацию “с – f” – «до – фа». Так начинается Соната Бетховена *f-moll* соч. 2 № 1 и, например, Ноктюрн Шопена *F-dur* соч. 15. Абстрагируемся от ощущения минора и мажора, чтобы точнее почувствовать значение разных стилиевых контекстов, которые должны помочь нам «выстроить» образ.

В первом случае педагог настраивает ученика на строгость классического стиля, подчёркивает энергию и мужественность бетховенского стиля. Во втором случае – раскрывает поэтичную картину романтического пейзажа, где в лучах движущихся гармоний царственно парит мелодия. В первом случае важно почувствовать энергетику устремлённого вверх по звукам трезвучия «взлёта», пружинящий и одновременно твёрдый метроритм, активную, «словно завоёванную в борьбе» мелодическую вершину. Во втором случае – пластичность и гибкость движения, «бреющий полёт» мелодической горизонтали, мягко спускающейся вниз по гармонической волне. Она освещается с каждой четвертью по-иному, будто в лучах заходящего солнца, смешивающего переливы красок и постепенно теряющего дневную силу, то угасающего, то вспыхивающего вновь. Так, художественный образ достраивается при помощи различных элементов стилиевого контекста (исторического, жанрового, композиторского).

На этом же примере можно сделать и другие выводы, касающиеся понимания музыкального стиля. Кварттовая интонация как знак принадлежит семантике и, следовательно, семантизирующему уровню понимания, где происходит осмысление мельчайших единиц музыкального языка, проникновение в смысл интонаций. Гипотетически сама по себе она может играть роль и призыва, и запева, что реально соответствует её проявлению в примерах, обозначенных выше. Раскрывая её связи с другими элементами музыкального языка, осознаём интонационную форму в целом, выстраиваем музыкальную фабулу. Таким образом, в действие включается уровень когнитивного понимания. Обобщим два уровня: исполнитель семантизирует каждый элемент музыкальной ткани, объединяя смысловые единицы в целостности разного масштаба. В то же время эта работа проводится с учётом контекста, включая уровень общего смысла, идеи или настроения, который руководит проникновением в стиль музыкального произведения.

Аналогичные примеры можно привести по отношению к другим средствам выразительности. Ритмический рисунок как знак также принадлежит семантике и, следовательно, семантизирующему уровню понимания.

Он может окрашиваться в разные эмоциональные тона – мужественные и призывные, мягкие и пластичные, песенные и танцевальные, что реально соответствует его полисемической природе.

Сопоставим пунктирный ритм главной партии первой части гайдновской Сонаты *Es-dur* № 62/52¹ и главной партии первой части приводимой выше бетховенской Сонаты *f-moll* соч. 2 № 1. Корректность сопоставления объяснима: Соната Й. Гайдна принадлежит позднему периоду, написана в фортепианной (не клавишной!) манере; Соната Л. Бетховена из триады, посвящённой Й. Гайдну, содержит черты раннего классицизма.

В первом случае пунктирный ритм воспринимается строго и уравновешенно. Во втором – драматично и экспрессивно. Учтём разницу фактурного изложения (аккорды и одноголосная мелодика), обозначения темпа при размере 4/4 (Бетховен выписывает знак *c*, трактуемый как *alla breve*).

У Гайдна движение с пунктиром опирается на строгое чередование гармонических функций T-S-D-T. У Бетховена первые два такта сохраняют основную тональность *f-moll*. В первом случае пунктирный ритм пронизывает большее число тактов, во втором – завершает начальную интонацию.

Мотив Гайдна содержит энергетику театрального показа, он уравновешен и горделив. Мотив Бетховена, словно стрела, порывисто устремлён к мелодической вершине по звукам трезвучия. Учёт этих обстоятельств объясняет качественную разницу двух пунктирных ритмов, и потому пунктир Бетховена воспринимается более импульсивно, нежели пунктир Гайдна.

В фортепианной педагогике известно такое явление, как генерализация, доказывающая, что специфическую стиливую окраску могут приобрести нейтральные в отношении конкретного стиля приёмы, то есть приёмы, встречающиеся и в других стилях. В определённом смысле генерализация определяет факт «наложения целостности» на ранее нейтральные средства, подчинения и скрепления их стиливой неделимостью, она есть результат проявления «эффекта системы», втягивающей в свою орбиту средства, не имеющие до этого яркой стиливой принадлежности.

Явление генерализации противоположно стиливой интерференции, которая обуславливает разграничение и дифференциацию стилей. Оба явления играют важную роль в создании стиливого пространства.

Приведём пример. Технические формулы (гаммы и арпеджио, октавы и аккорды, тремоло и трели) встречаются в абсолютном большинстве фортепианных сочинений разных стилей. Педагогический и исполнительский подход к их овладению и реализации отличается двойственностью.

С одной стороны, эти формулы универсальны как общезначимые формы рациональных движений, на которых строится приспособительная комбинаторная система технических навыков. В большинстве случаев они оттачиваются и закрепляются ежедневной «абстрактной» (не направленной на конкретное сочинение) технической работой и воспринимаются пианистами как нейтральный механизм, своего рода универсальные заготовки. Общеизвестна позиция Ф. Листа, рекомендовавшего предварительную работу над основными формулами фортепианной техники для достижения наивысшего мастерства.

С другой стороны, технологические формулы, вписываясь в определённый художественный контекст, должны наполняться стиливой конкретикой, становиться индивидуализированными, приобретая каждый раз иное единичное толкование. Вспомним замечание М. Лонг: «Техника и стиль связаны неразрывно. Общеизвестно, что нельзя интерпретировать различных авторов с помощью одной и той же техники. Вне стиля техника, звучность, темперамент, даже самая тонкая восприимчивость остаются качествами маловажными» [Цит. по: 8, с. 67].

Достижение грани, разделяющей стабильность и автоматизацию технических формул от мобильности и приспособляемости, – одна из наиболее ответственных задач в фортепианной педагогике. Поэтому так сложно интерпретировать сочинения классического стиля, где присутствует множество общезначимых формул, которые необходимо вписать в единичный контекст, чтобы они были способны выполнить «особую миссию» в отдельном произведении, работая на создание конкретного художественного образа.

Стратегическая задача состоит в том, чтобы придать типовым формулам и игровым приёмам индивидуальную окраску, обеспечить органичность и естественность их пребывания в стиливом пространстве, чтобы в восприятии слушателей они не казались нейтральными стандартными формулами, иначе исполнение становится материально «приземлённым».

Изберём для примера любую клавирную сонату Й. Гайдна и одновременно представим инструктивный материал, состоящий из формул мелкой техники, как абстрактное множество. Никто не будет отрицать, что виртуозность клавирных сонат Й. Гайдна «замешана» именно на подобной пианистической приспособленности, куда входят разработанность мелкой пальцевой техники, отчётливость артикуляции, живость мелких движений кисти.

Первоначально педагог, объясняя игровые приёмы, помогающие разработать и стабилизировать технику ученика, может использовать материал прикладного характера: специальные упражнения или инструктивные этюды, набор неких формул или фрагменты специальных сборников М. Клементи, К. Ганона, К. Таузига... Перечисленные сборники неравноценны, однако позволяют достаточно уверенно выбрать индивидуально подходящий вариант.

В то же время, если пианист играет конкретную сонату Й. Гайдна, педагог должен пойти значительно дальше, чем просто использовать наработанные приёмы. Исходя из подготовленного «множества» технических

¹ Сонаты Гайдна указываются по двойной нумерации: первый номер – по Венскому уртекстовому изданию «Полного собрания сонат Йозефа Гайдна для клавира, выпущенного на основе автографов, рукописных копий и первых изданий под редакцией К. Лондон»; второй номер – по тематическому библиографическому указателю, составленному А. ван Хобокеном. Перед нумерацией указывается тональность сочинения, например, Соната *Es-dur* № 62/52.

формул, он добивается, чтобы в мелкой пальцевой технике ученика проявился и начал «работать» стилевой гештальт как образ гайдновского стиля.

При этом гаммообразное движение или набор арпеджий воспринимаются как одухотворённая материя, которая наполняется интонационным смыслом, становится характерной и предметной в стилевом отношении. Стабилизируя навыки мелкой техники, педагог работает целенаправленно, наблюдая за тем, чтобы технологические приёмы «не затвердевали», закрепляясь «намертво», так как формализация игровых навыков ограничивает потенциальные виртуозные возможности.

Тот или иной приём, общезначимая техническая формула не всегда органично вписываются в нужный музыкальный контекст, требующий каждый раз иного соответствующего художественному образу звучания, фразировки, интонирования, артикуляции, ритмического воспроизведения. Закрепление игровых приёмов посредством механической тренировки становится препятствием для возникновения новых маневренных приёмов, стилистически более точных. Поэтому педагог стремится к тому, чтобы сохранялась восприимчивость к саморазвитию ученика, развивает мобильность для приспособления к так называемой «игре в стиле Гайдна».

Ни в одном фрагменте гайдновской сонаты не должна быть ощутима неопредмеченная стилем мелкая пальцевая техника, что на слух опытного музыканта воспринимается без затруднений как соотношение привычных и непривычных форм и отторгается музыкальным чувством как чужеродный материал. В данном случае не абстрактно технологические, но художественно отточенные формы принимаются как семантически значимые, образующие и «оживляющие» стилевое пространство. Только после этого можно вернуться к непосредственно технической работе прагматического плана.

Пианист добивается качества мелкой пальцевой техники внутри «завоёванного» стилевого пространства. Здесь следует грамотно расставлять смысловые акценты, выявлять особенности индивидуального почерка, конкретизировать интенсивность использования разных выразительных средств. Играющий должен войти в пространство авторского стиля, постичь особенности его музыкального языка и в этом контексте работать над тем или иным технологическим приёмом.

В специальной литературе описываются разные модели понимания стиля. На первом этапе может происходить выявление синтаксической формы текста. Здесь необходимо отличить типовые формы от нестандартных, выявить смысл логических констант. Это процесс логико-грамматического понимания. На втором этапе выявляются семантически значимые структуры, уточняются вопросы их взаимодействия. На третьем этапе определяется контекст, на четвёртом – учитываются прагматические критерии. Эта схема чрезмерно упрощена и формализована, не включает в действие главное требование – работать в зоне определённого стиля и исходить из целостности процесса.

Известны слова Ф. Листа: «Хорошая вещь система, но я никогда не мог найти её. В каждой системе, как бы широка она ни была, есть нечто ограниченное, узкое; искусство же пианиста столь многообразно, что так же, как и природа, как жизнь, не терпит определённых рамок» [Цит. по: 6, с. 303].

Прислушаемся к мнению К. Игумнова по поводу целесообразности разделения процесса работы над музыкальным сочинением на этапы. Он считал, что главное – непосредственность восприятия и целостное постижение музыки: вслушиваться, проникать в авторский замысел, осмысливать выразительные средства, подбирать необходимые пианистические приёмы, осваивать фактурные и технические трудности. «Исполнитель не строит сперва план и не ставит себе какую-то абстрактную цель; он прежде всего даёт волю непосредственному чувству, остальное приходит потом». «Если я скажу, что сначала рассматриваю музыкальную структуру вещи, определяю значение отдельных элементов её... Не знаю, может быть, всё это и делается, но, во всяком случае, бессознательно» [Цит. по: Там же, с. 342-343].

Представим модель понимания музыкального стиля, предложенную А. Николаевой [7]. Вначале происходит процедура узнавания. Далее отдельное сочинение включается в стилевую систему. Частный случай подводится под общее понятие. Определяются элементы стиля и то, каким образом они взаимосвязаны. Выявляется стилевой генезис и определяется его историческое место. Стиль рассматривается как процесс, в ходе которого открываются его основные закономерности и кристаллизуются его признаки. Проводится теоретический анализ музыкального произведения, где выявляется логика становления и развития стиля. Раскрывается внутренний, личностный контекст.

Конечно, сложно представить педагога или исполнителя, который бы действовал по строго систематизированному плану. Первое впечатление всегда эмоционально и не предполагает «чистого» логического анализа. Пианист подчиняется интуитивному ощущению музыкального материала. Ему важно найти в душе созвучие с исполняемой музыкой, «заразиться» её красотой и совершенством, что является стимулом для дальнейшей кропотливой работы. Педагог также не начнёт первый урок с теоретического анализа музыкального сочинения. Он попытается обрисовать ученику предполагаемый образ пьесы, укрепить «восторженную» настроенность, возникшую при первом знакомстве с музыкой. Все последующие этапы работы столь же нецелесообразно жёстко и однозначно разграничивать.

Уместно привести слова М. Плетнёва: «Если человек тонко чувствует искусство и одновременно обладает способностью к глубоким аналитическим операциям, он уйдёт дальше в творчестве, нежели тот, кто полагается только на чутьё» [Цит. по: 4, с. 74]. Понятно, что создание убедительной интерпретации невозможно без изучения образно-смысловой сферы и конструктивных особенностей произведения, анализа условий создания, индивидуального авторского почерка. Это требует серьёзной аналитической работы. В то же время главная цель фортепианной педагогики – учить образному пониманию музыки, воспитывать

стилевую адекватность, умение оперировать слуховыми образами, развивать чувственно-эмоциональное восприятие, раскрывать способы передачи художественного образа, передавать накопленный опыт.

В качестве результативного пути понимания музыкального стиля может выступить «герменевтический круг», суть которого заключается в диалектике самого процесса: чтобы понять целое, надо уяснить смысл единичного, однако истинное значение единичного открывается тогда, когда будет освоено целое. Другими словами, чтобы понять смысл стиля как целостной системы, следует продвигаться к целому, познавая частности, когда стиль осознается как целостное явление, возвращаться к частностям и сквозь призму целого реализовывать их. В этом случае выразительные средства исполнителя приобретают так называемую стилевую «оцеленность». Герменевтический подход включает в себя как познание объективного значения, добываемого в результате анализа текста, его «плана выражения», так и личностного смысла, возникающего в процессе восприятия текста.

В фортепианной педагогике востребован метод сравнительного анализа (редакций, исполнительских прочтений), где актуализируется понятие историко-стилевого ракурса интерпретации. Педагог работает с исполнителем, обладающим собственной индивидуальностью, типом темперамента, жизненным и музыкантским опытом. Однако и произведение обладает «исполнительским опытом», оно было озвучено разными пианистами и много раз зафиксировано в аудиозаписях. Сравнительный историко-стилевой анализ помогает снять наслоения разных исполнительских манер и открыть простор для новаций.

Однако вопросы о правомочности этого метода продолжают возникать. Не возникнет ли эффекта подражания или копирования, способного негативно повлиять на становление профессиональной самостоятельности молодого музыканта? Вряд ли стоит беспокоиться о «прямом» копировании, так как «чистого» подражания в творческой природе не существует. Так же, как одна личность не может быть абсолютно адекватна другой, так и условия исполнения не могут быть тождественны по всем параметрам. Ученик, даже если он специально настроен на эффект подражания, не сможет его выполнить в полном объеме и адекватно прослушанному исполнению. В то же время, если использовать этот приём системно по специальной методике и держать под педагогическим контролем, то он приносит заметные положительные плоды.

Иногда бывает даже полезно специально формировать функцию «творческого подражания». Привлечем внимание на расшифровку художественного замысла той или иной интерпретации, попросим сформулировать творческое кредо музыканта, ставшего объектом изучения, соотнесем способы исполнительской реализации. Заставим ученика задуматься над тем, насколько близко ему то понимание музыкального сочинения, которое предлагает тот или иной исполнитель. Эта работа, несомненно, способна развить умение видеть несколько способов реализации одной и той же художественной идеи, поднять так называемое «ученическое» мышление на более высокий творческий уровень, придать ему креативность и оригинальность. Как известно, среди креативных качеств личности психологи выделяют готовность к риску, самостоятельность, инициативность, что составляет необходимые условия для саморазвития творческой личности, какой мы и хотим видеть нашего ученика.

Список источников

1. Бахтин М. М. Человек в мире слова. М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. 139 с.
2. Власов В. Г. Стили в искусстве: словарь. СПб.: Лита, 1998. 672 с.
3. Ингарден Р. Исследования по эстетике / пер. с польск. А. Ермилова и Б. Федорова. М.: Изд-во иностранной литературы, 1962. 572 с.
4. Кокорева Л. М. Михаил Плетнев. М.: Композитор, 2005. 197 с.
5. Литературные манифесты западноевропейских романтиков / ред. А. С. Дмитриев. М.: Изд-во Московского университета, 1980. 639 с.
6. Мильштейн Я. И. Константин Николаевич Игумнов. М.: Музыка, 1975. 471 с.
7. Николаева А. И. Стилевой подход в фортепиано-исполнительском классе педагогического вуза как фактор формирования личности ученика-музыканта: монография. М.: МПГУ, 2003. 252 с.
8. Хентова С. М. Маргарита Лонг. М.: Музгиз, 1961. 104 с.

STYLISTIC ADEQUACY IN PIANO PEDAGOGY

Smirnova Natal'ya Mikhailovna, Ph. D. in Art Criticism
Saratov State Conservatoire
mic@rambler.ru

The article analyzes the issues associated with the manifestation of the category of style in piano pedagogy. Interpreting style as dialectic integrity of the figurative semantic system and the means of expressiveness the author emphasizes such aspect of pedagogical work as teaching stylistic adequacy. The paper describes traditional methods and proposes innovative techniques providing qualitative growth of students-pianists' professional competence. Theoretical provisions are supplemented by examples from piano compositions.

Key words and phrases: style; pedagogy; text; interpretation; adequacy; invariant; style space.