
УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ВУЗОВ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО

Под общей редакцией
А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой

Рекомендовано
Министерством образования
Российской Федерации
в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений

Москва

ГУМАНИТАРНЫЙ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ЦЕНТР
ВЛАДОС

2001

Авторы:

*А. Г. Каузова, А. И. Николаева, Т. Н. Воронова,
Р. Н. Гржибовская, Е. П. Красовская, К. А. Цатурян*

Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учеб.
Т33 пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред.
А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой. — М.: Гуманит. изд.
центр ВЛАДОС, 2001. — 368 с.

ISBN 5-691-00579-0.

Пособие посвящено проблеме развития учащегося в процессе фортепианно-исполнительской подготовки. В первой части рассматриваются общие и музыкальные способности студента-пианиста, являющиеся основой формирования его личностных качеств и профессионального мастерства. Вторая часть посвящена проблеме стиливого подхода в обучении игре на фортепиано, его истории, теории, методике. Такой подход также способствует развитию эмоциональной и интеллектуальной сфер человеческой личности и служит важным фактором повышения общей и музыкальной культуры ученика.

Предназначено преподавателям и студентам музыкально-педагогических учебных заведений.

ББК 85.315.3я73

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>От авторов</i>	5
-------------------------	---

Часть первая

КОМПЛЕКСНОЕ РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТА-ПИАНИСТА (А.Г. Каузова)

I. Теоретический анализ специфики развития музыкальных способностей (А.Г. Каузова)	8
---	---

Глава 1. Развивающее обучение как центральная идея фортепианно-исполнительской подготовки будущего учителя-музыканта	8
Литература	20

Глава 2. Теоретико-методологические основы развития способностей	22
Литература	37

Глава 3. Психолого-педагогические основы развития музыкальных способностей	38
Литература	63

II. Развитие музыкальных способностей в процессе учебно-исполнительской деятельности	65
---	----

Глава 1. Музыкальный слух (А.Г. Каузова)	65
Мелодический слух	70
Гармонический слух	72
Тембродинамический слух	75
Полифонический слух	77
Литература	89

Глава 2. Музыкальный ритм (Е.П. Красовская)	91
Литература	103

Глава 3. Музыкальная память (Т.Н. Воронова)	104
Литература	109

Глава 4. Музыкальное мышление (Т.Н. Воронова)	111
Литература	125

Глава 5 Чтение с листа (<i>КА Цатурян</i>)	126
Общая характеристика чтения с листа	127
Теоретическая модель чтения	131
Литература	140
Глава 6 Охват формы музыкального произведения (<i>ЕН Красовская</i>)	141
Литература	171
Глава 7. Музыкальное воображение (<i>РН Гржибовская</i>)	172
Литература	186
Глава 8 Интерпретация музыкального произведения (<i>РН Гржибовская</i>)	188
Литература	197

Часть вторая

СТИЛЕВОЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО

(*история, теория, методика*) (*А И Николаева*)

Глава 1. Стилиевой подход в музыкальной педагогике	200
Становление понятия «стильного исполнения»	200
Стилиевой подход в практике педагогов-пианистов	230
Литература	241
Глава 2 Стилъ как эстетическая категория	243
Категория стилия в музыкальном искусстве	243
Аспекты изучения музыкального стилия	273
Литература	310
Глава 3. Практическая реализация стилиевого подхода в обучении фортепианной игре	312
Принципы построения методики стилиевого подхода	312
Методика реализации стилиевого подхода в классе фортепиано	343
Литература	362
Послесловие	363

ОТ АВТОРОВ

Обучение игре на фортепиано может иметь разные цели — от сиюминутных и сугубо практических до высоких и отдаленных, среди которых важнейшей является воспитание человеческой личности. Именно такому обучению, нацеленному на развитие художественных способностей ученика, на формирование его исполнительской культуры, посвящено настоящее учебное пособие.

Оно создано коллективом преподавателей кафедры музыкальных инструментов Московского педагогического государственного университета и является результатом целого ряда исследований, объединенных общей идеей доказательств необходимости и перспективности комплексного подхода к развитию студентов-музыкантов.

Коллективный труд базируется на фундаментальных психолого-педагогических концепциях способностей, учитывает современные подходы к их развитию и в то же время имеет собственную ярко выраженную специфику, связанную с претворением принципов развивающего обучения на уровне профессионального (высшего и среднего) музыкального образования. Авторы предлагают свое видение проблемы способностей: аргументируют выбор основополагающих, «стержневых» музыкальных способностей пианиста и доказывают, что каждая из них является сложным образованием, включающим в себя и моменты общей одаренности, и психологические свойства личности.

Настоящее пособие состоит из двух частей. В первой части — «Комплексное развитие музыкальных способностей студента-пианиста» — анализируются психологические условия развития обозначенных способностей, предлагаются действенные методы их совершенствования в творческом процессе изучения и исполнения музыкальных произведений. Это позволяет активизировать механизмы формирования способностей, создает благоприятные условия для успешной исполнительской деятельности.

Представленные материалы позволяют утверждать, что процесс фортепианной подготовки будущего педагога-музыканта должен иметь собственную развивающую направленность, то есть способствовать комплексному развитию его личностных качеств и профессиональных умений, музыкальных и общих способностей, педагогического и исполнительского мастерства. Различные составляющие этого комплекса и раскрыты в первой части настоящего пособия.

В первом ее разделе (три главы), написанном профессором, кандидатом педагогических наук А.Г. Каузовой, охватывается большой круг вопросов, связанных с проекцией теории развивающего обучения в сферу исполнительской подготовки профессионала-музыканта, с анализом теоретико-методологических и психолого-педагогических основ развития его способностей.

Во втором разделе первой части (восемь глав) принципиальные теоретические установки, сформулированные ранее, конкретизируются на матери-

алах фортепианно-исполнительской подготовки будущего учителя музыки. Авторы рассматривают следующие проблемы:

Глава 1. Музыкальный слух — проф., к.п.н. А.Г. Каузова.

Глава 2. Музыкальный ритм — доц., к.п.н. Е.П. Красовская.

Глава 3. Музыкальная память — доц., к.п.н. Т.Н. Воронова.

Глава 4. Музыкальное мышление — доц., к.п.н. Т.Н. Воронова.

Глава 5. Чтение с листа — проф., к.п.н. К.А. Цатурян.

Глава 6. Охват формы музыкального произведения — доц., к.п.н. Е.П. Красовская.

Глава 7. Музыкальное воображение — проф., к.п.н. Р.Н. Гржибовская.

Глава 8. Интерпретация музыкального произведения — проф., к.п.н. Р.Н. Гржибовская.

Вторая часть пособия — «Стилевой подход в обучении игре на фортепиано» — написана профессором, кандидатом искусствоведения А.И. Николаевой. Рассматривая с исторических, теоретических и методических позиций проблему «верности стилю», столь важную для музыкального исполнительства и педагогики, автор выступает против догматической трактовки этой категории, видя в ней фактор творческого развития.

Стилевой подход, основанный на постижении смысла отдельного произведения в контексте всего творчества композитора, а также в контексте культуры, является важным средством, развивающим личность ученика, расширяющим его художественный кругозор и способствующим повышению его общей и музыкальной культуры.

Исполнительская ориентация на стиль композитора как «концентрированное выражение его художественной индивидуальности» (А.Д. Алексеев) заставляет глубоко проникать в замысел произведения, в его текст и «подтекст» и находить необходимые средства выразительности. При этом стиль, очерчивающий «права и обязанности» (Г.Г. Нейгауз) исполнителя, выступает в роли нравственного начала, воспитывая в нем чувство ответственности перед композитором, слушателем, перед своей профессиональной совестью.

Главная идея пособия, заключающаяся в развитии личностного потенциала ученика в процессе фортепианных занятий, созвучна тому, что волнует сегодня педагогов различных специальностей. Таким образом, его проблематика находится в русле формирующейся ныне парадигмы образования, в основу которой положена самоценность человеческой личности, неповторимость ее душевного и духовного мира.

Пособие адресовано студентам и преподавателям музыкально-педагогических учебных заведений, а также всем интересующимся проблемой развития художественных способностей в процессе обучения игре на фортепиано.

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

КОМПЛЕКСНОЕ РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТА-ПИАНИСТА

Чем глубже интеллект, чем шире эмоциональные связи и ассоциации, тем ярче индивидуальность художника, тем большую радость приносит он людям и тем легче свершается его техника, потому что он твердо знает, чего хочет.

Г. Г. Нейгауз

В современной теории и практике художественного образования неправомерно сужаются представления о творческом процессе — из поля зрения ускользает необходимость развития общих способностей художественного таланта... При этом наибольшее внимание уделяется... технике воплощения образа, на втором плане стихийно развиваются способности, творящие самое содержание художественного образа.

В. Л. Дранков

I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СПЕЦИФИКИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Глава 1

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЦЕНТРАЛЬНАЯ ИДЕЯ ФОРТЕПИАННО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-МУЗЫКАНТА

Обращение к современным проблемам музыкальной педагогики, как и общей педагогики в целом, обнаруживает необходимость в подготовке учителя качественно новой формации — не узкого специалиста-предметника, а универсально образованного педагога, обладающего высокой культурой, богатым личностно-творческим потенциалом. Широкая эрудиция и педагогическое мастерство учителя, его активные действия способствуют расширению кругозора его учеников, формированию их духовного мира. «Учитель, который сам много знает и умеет, сможет удовлетворить те разнообразные требования, которые предъявляют к нему ученики, и развить их способности», — подчеркивают опытные педагоги (5, 61). Поэтому ключевой проблемой вузовского образования становится соответствующая подготовка будущего учителя — «образование его ума, воли и нравственности, интегрирующих все другие личностные качества специалиста» (3, 107).

Актуальность этой проблемы тесно связана с задачами интенсификации обучения, усиления его развивающего эффекта в условиях как школы, так и вуза. Особое значение для результативного решения этих задач приобретает *доктрина развивающего обучения*, ведущая идея которой состоит в том, что главное в обучении заключено «не столько в самом предмете, сколько в силе, приобретаемой учеником благодаря его усвоению» (А. Дистервег).

Идея развития учащихся в процессе их обучения всегда была одной из наиболее важных в педагогике. Многочисленные и разносторонние подходы к ее теоретическому обоснованию и практической реализации привели к созданию *теории развивающего обучения*. В отечественной педагогике и психологии она была фундаментально разработана в трудах Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, Д.Н. Узнадзе, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и других ученых¹. Различные аспекты этой теории и ныне всесторонне разрабатываются большой группой специалистов, проверяются и уточняются

¹ Мы не ставим своей задачей обзор всех, безусловно интересных и ценных (в том числе зарубежных), научных исследований в этой области, останавливаясь лишь на некоторых концептуально важных положениях отечественной науки.

в практике школьного и вузовского образования, находят свое продолжение в других теориях, например в трудах, посвященных проблемам когнитивного обучения (Я.А. Пономарев) или гуманно-личностной педагогики (Ш.А. Амонашвили). В чем же причина столь постоянного интереса педагогов-исследователей и методистов различных специальностей к теории развивающего обучения? Для ответа на этот вопрос нужно обратиться к ее главным положениям.

Все они основаны на подходе к развитию человека как целостному явлению, происходящему в условиях «единства настроенных к активации функций (задатков, возможностей) и соответствующей для их деятельности среды»¹. Фундаментом для такого целостного явления служит другая целостность — человеческая культура, единственно возможной средой ее освоения и передачи — процесс обучения (учения² и научения), а учитель становится посредником между учеником и культурой, учеником и жизнью, учебным материалом и возможностями ребенка. Таким образом сплавляются воедино три компонента педагогического процесса — учащийся, учитель и учебный материал как частица человеческой культуры.

Центральная идея теории, всесторонне разработанная в трудах Л.С. Выготского и его последователей, связана с *вопросом о соотношении обучения и развития* — о нетождественности и в то же время взаимосвязанности, взаимозависимости этих процессов. Эта взаимосвязь выражается в том, что «воспитание и обучение включаются в самый процесс развития, а не надстраиваются лишь над ним» (С.Л. Рубинштейн). Более того, обучение, активно содействуя развитию, само пользуется его достижениями. Здесь причина и следствие постоянно меняются местами. «Характер и динамика этой взаимосвязи зависят от того, как строится и протекает обучение... насколько обучение нацелено на развитие» (Г.С. Костюк).

Отсюда *главная установка* теории: обучение, согласно дидактической концепции Л.С. Выготского, должно «забегать вперед развитию, вести его за собой, ориентируясь не на вчерашний или даже сегодняшний, а на завтрашний день в умственной деятельности обучающегося, на зону его ближайшего развития» (4, 449). Таким образом, само понятие «зоны ближайшего развития» указывает на то,

¹ Функция, по Узнадзе, имеет важное свойство — она несет в себе «импульс движения». Отсюда — «досредовая поисковая активность, когда задатки сами начинают искать соответствующую среду... и если среда поощряет их попытки, то у ребят в результате такой взаимности начнут интенсивно развиваться те или иные задатки» (1, 95).

² «Учение и только оно составляет тот процесс, внутри которого осуществляется развитие», — пишут П.Я. Гальперин и Д.Б. Эльконин (13, 33).

что обучение должно задавать более высокий, чем наличный, уровень развития и в то же время не слишком отрываться от его реальных возможностей. Главным условием, обеспечивающим это взаимодействие, является преодоление трудностей. «Именно трудность стимулирует процесс развития», — подчеркивает Д.Н. Узнадзе. К этому направлены и основные дидактические *принципы развивающего обучения*, сформулированные Л.В. Занковым: обучение на высоком уровне трудностей, обучение быстрым темпом, усиление в нем роли теоретических знаний.

Развитие учащихся уходит, естественно, своими корнями в знания о предмете, однако знания сами по себе не адекватны мыслительной деятельности. Для нее важны (особенно на начальных ступенях обучения) не столько те конкретные знания и навыки, которые приобретает учащийся, сколько развитие тех возможностей, задатков, а также приобретение таких интеллектуальных умений, на основе которых происходит усвоение знаний и без участия которых этот процесс не состоится. Поэтому сам способ усвоения знаний должен быть направлен не столько на запоминание (это экспериментально доказали Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов), сколько на стимулирование самих процессов познания. Именно в них знания не только дают толчок тем или иным мыслительным операциям — они формируют эти операции, определяют их структуру и внутреннее содержание, поднимают в целом мышление на более высокий уровень.

Механизм взаимодействия мышления с познанием действует следующим образом: «В процессе освоения некоей элементарной системы знаний, заключающей в себе определенную логику соответствующего предмета, у человека формируется соответствующий строй мышления, служащий необходимой внутренней предпосылкой для освоения системы знаний более высокого порядка» (10, 318). Таким образом «создаются новые совершенно особые формы психической деятельности» (А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия), происходят «умственные перевороты» (И.М. Сеченов), свидетельствующие об интеллектуальном развитии индивидуума.

Не менее существенны для теории развивающего обучения и *положения о соотношении эмоционального и рационального* в интеллектуальном развитии, а также *о роли практических действий* в этом процессе¹.

Взаимосвязь познавательных процессов и эмоциональных факторов обучения, основанная на единстве чувственного и логического

¹ Л.В. Занков соединяет эти положения в единой установке — «ум, сердце и руки — вот что нужно развивать».

в мышлении¹, позволяет переходить в учебном процессе от накопления знаний к выработке системы суждений, собственных позиций и убеждений, помогает увлечь школьника познавательной деятельностью, развивает в нем такие качества, как интеллектуальная активность и инициатива. А соединение процессов абстрактного мышления с «тонкой, мудрой работой рук», когда «информация идет двумя непрерывными встречными потоками — от рук к мозгу и от мозга к рукам» (В.А. Сухомлинский), создает условия, максимально благоприятствующие развитию учащихся (11, 143 — 144).

Так достигается эффективное функционирование мышления школьников в процессе познавательной деятельности (здесь имеются в виду как «собственноручные», практические действия, так и «действия в уме»). Существенно при этом, что знания, умения и навыки, приобретаемые учащимися, существуют не сами по себе, а синтезируются в соответствующие механизмы их учебной деятельности² и — далее — жизнедеятельности вообще.

Таким образом, развивающее обучение реализуется во взаимосвязи накопленных знаний, умений и навыков с самим процессом познания и преодолением трудностей в нем, с эмоциями и чувствами, которые его сопровождают, с практической деятельностью, которая его закрепляет и совершенствует.

Однако существует еще один важнейший фактор, обеспечивающий неуклонное, стабильное развитие интеллекта обучающегося, — это его «соучастие» в этом процессе, влияние его личностных качеств, его активности и самостоятельности.

С позиций рубинштейновского принципа «внешнее через внутреннее» отчетливо видна активная роль внутренних условий, опосредствующих все внешние (в том числе педагогические) воздействия. Любая личность может быть объектом подлинного воспитания и развития лишь постольку, поскольку она вместе с тем является субъектом этого развития, все более становящегося саморазвитием, — утверждают психологи и педагоги.

Отсюда — еще один существенно важный дидактический принцип развивающего обучения — *принцип стимулирования умственной самостоятельности* учащегося в процессе его обучения. Еще

¹ В сознании человека нет «чистой» мысли или «чистой» эмоции — утверждают ученые; единицей психологического сознания является целостный акт отражения объекта субъектом, который включает в себя «единство двух противоположных компонентов — знания и отношения, интеллектуального и аффективного» (С.Л. Рубинштейн).

² Вспомним универсальное положение П.П. Блонского: «Мышление — знания в действии».

И.М. Сеченовым было сформулировано положение, согласно которому «мысль может быть усвоена или понята только таким человеком, у которого она входит звеном в состав его личного опыта» (13, 27).

Поэтому задача культивирования интеллектуальной активности, воспитания у школьников внутренней потребности в самостоятельной переработке материала, желания и умения трудиться выдвигается как одна из главных в учебном процессе.

Наконец, какова же *роль педагога* в этом процессе? Л.С. Выготский и другие ученые обозначают ее как «содействие и сотрудничество между ребенком и взрослым» — понятиями, впоследствии широко развитыми гуманной педагогикой, или, говоря иначе, «педагогикой сотрудничества» (Ш.А. Амонашвили). Это означает, что педагог выступает прежде всего как представитель культуры, дающий школьнику «материал для развития» (К.Д. Ушинский), затем как посредник между ней и ребенком, помогающий ему ассимилировать новые знания, преодолевать возникающие трудности и решать познавательные задачи, то есть руководящий его развитием, наконец, как воспитатель, стимулирующий проявления его активности и самостоятельности, способствующий формированию его личности.

Это требует и от самого педагога обширных знаний и серьезных творческих поисков, стремления к совместному с учениками личностному и профессиональному росту, понимания того, что главная сила воздействия коренится в личности самого педагога.

Таковы главные факторы, обеспечивающие успешное овладение не только знаниями, умениями, навыками, но и способами мышления и содействующие эффективному развитию интеллекта обучающихся, формированию их сознания, становлению личности.

Изложенные идеи получили фундаментальную *разработку в области фортепианно-исполнительского обучения* в трудах Г.М. Цыпина (докторская диссертация, позднее — ряд учебных и методических пособий по проблемам общемузыкального развития учащихся-пианистов) и его последователей.

Обращение к теории развивающего обучения именно в этой области отнюдь не случайно. Дело в том, что, как известно, «музыкальное искусство — не только средство эстетического наслаждения, но и великое средство жизненного познания, что оно... может приводить в движение самые глубокие пласты человеческой души, человеческого интеллекта» (Г.Г. Нейгауз). А сам процесс фортепианно-исполнительского обучения обладает значительными резервами общего и музыкального развития учащихся.

Во-первых, в нем действует важная закономерность психологического порядка, согласно которой «лучший способ понять и освоить яв-

ление — это воссоздать, воспроизвести его» (С.И. Савшинский). Игра на музыкальном инструменте, подчеркивает Г.М. Цыпин, щедро обогащает учащихся личным, собственноручно добытым опытом. При этом непосредственное соприкосновение с музыкальным материалом помогает увязывать отвлеченно-абстрактное с музыкально-конкретным, систему представлений и понятий с реальными звуковыми образами и тем самым подводит необходимую базу для различных музыкально-мыслительных операций, способствует их успешному протеканию.

Во-вторых, богатейшие «познавательные ресурсы» рояля (огромный регистровый охват¹ с разнообразными полифоническими и фактурными возможностями, широкий спектр выразительно-технических приемов исполнения, тембровое богатство и т. д.) позволяет воссоздать в нем «все, что называется музыкой». Да и сама фортепианная литература — «неизмеримая по количеству, неопишуемая по красоте музыка, созданная лично для него (фортепиано)» — демонстрирует множество самых различных стилевых явлений, знакомство с которыми активизирует интеллектуальную деятельность учащихся (9, 76).

Наконец, индивидуальная форма занятий особенно перспективна для личностного воздействия педагога — изначально предполагая тесный контакт, она дает возможность педагогу учитывать индивидуальные особенности учащегося, использовать соответствующие им методы обучения, а также реализовать в процессе сотворчества и диалогического общения собственный личностно-творческий потенциал. Это позволяет достигнуть особенно высоких результатов в развитии ученика.

Однако в практике фортепианного обучения, особенно в системе массового музыкального образования такие богатые развивающие возможности используются далеко не полностью. Жизнь показывает, пишет Г.М. Цыпин, что между обучением и развитием учащихся нередко существует значительный разрыв: «ограниченные масштабы осваиваемого учебного материала, скудный объем общей и специальной художественной информации, извлекаемой из процесса учения, приглушение активности и самостоятельности учащихся, узкая специализация формируемых умений и навыков — все это наносит урон главным образом развивающей стороне музыкальных занятий» (13, 16). В результате, сосредоточиваясь всецело на задачах технического «оснащения» учащихся, «педагог музыки превращается в учителя игры на том или другом инструменте» (2, 259).

¹ «Рояль — своего рода микрокосм по отношению к обширным горизонтам современной музыкальной вселенной», — писал С.Е. Фейнберг (12, 317)

Более того, многие педагоги оказываются не в состоянии «дать своим воспитанникам разносторонние и емкие теоретические познания, осветить в контексте исполнительской работы над произведением объективные закономерности музыкального искусства».

Таким образом, на определенном этапе развития педагогики и методики фортепианного исполнительства выявилась острая необходимость в оказании реальной помощи педагогам-пианистам — в создании *целостной теории общемузыкального развития учащихся*.

Естественно, теория эта возникла не на пустом месте — она явилась проекцией общедидактических принципов развивающего обучения на специфические условия фортепианно-исполнительского образования. Но этого было бы недостаточно. Сама фортепианная педагогика накопила множество «развивающих» идей и богатый опыт их индивидуально-личностного воплощения в классах таких талантливых педагогов-пианистов, как К.Н. Игумнов, А.Б. Гольденвейзер, Ф.М. Блуменфельд, Л.В. Николаев, С.Е. Фейнберг, Г.Г. Нейгауз и др. Их практическая деятельность и методические принципы, продолжающие лучшие традиции, созданные А.Г. и Н.Г. Рубинштейнами, В.И. Сафоновым, А.Н. Есиповой и другими выдающимися музыкантами прошлого, свидетельствуют о неустанных поисках и замечательных достижениях на этом пути, дают в руки исследователя обширный материал для их обобщения и дальнейшего развития.

Несомненным достоинством созданной теории и является то, что в ней удалось творчески соединить богатый опыт передовой музыкальной педагогики с новейшими достижениями в области психологии, дидактики и других смежных наук, исследовать специфику их применения в практике исполнительского обучения и создать на этой основе *целостную концепцию развития учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано*.

Суть этой концепции состоит в выдвигании *задач развития учащегося-музыканта* (то есть формирования его художественного сознания, общего и специального кругозора, общих и музыкальных способностей) как *специальной цели фортепианной подготовки*. Ибо «только специальная, четко очерченная цель... сможет правильно сориентировать педагога-музыканта, определить содержание, формы и характер его деятельности» (14, 6). При этом формирование «собственно игровых качеств», профессионально-исполнительских умений и навыков должно являться не самоцелью, а средством решения кардинальных музыкально-воспитательных и музыкально-образовательных задач¹.

¹Это относится в первую очередь к — музыкальной педагогике массового типа, но во многом верно и для профессионального музыкального образования.

Ориентация на развитие музыкального мышления учащихся происходит прежде всего в творческом процессе познания музыки. В исполнительском обучении он предполагает проникновение в содержание музыки через ее всестороннее аналитическое осмысление, связанное с тщательным изучением текста произведения, с выявлением его стилевых и жанровых черт, особенностей его строения и музыкального языка, а также со знакомством с эпохой его создания и личностью композитора. Все это может способствовать расширению общего и музыкального кругозора учащихся, однако становится достижимым лишь в условиях стимулирования их познавательных интересов, пробуждения самой потребности мыслить, без которой музыкальные знания могут остаться мертвым грузом.

В свою очередь, познавательные процессы и связанное с ними развитие музыкальных интересов неразрывно связаны с эмоциональным миром учащихся. Специфика музыкального искусства и музыкального исполнительства в том и состоит, что постижение художественного произведения учеником и все связанные с ним мыслительные операции возникают из переживания исполняемого и неотделимы от него¹. Таким образом, проникновение в текст происходит «через подтекст», освоение музыкальных идей неразрывно связано с их эмоционально-образным восприятием. При этом музыка, глубоко пережитая человеком, влияет на все его сознание: создавая нужное настроение, она заметно активизирует познавательные процессы, становится мотивом учебной деятельности². С другой стороны, понимание музыки, ее формы и содержания способно усилить эстетическое переживание. Так активность интеллектуальная обогащается эмоциональной. Важно и то, что значительную роль такой «союз» играет в развитии ассоциативного мышления учащихся — побуждает рассматривать изучаемое произведение в его связях с иными явлениями искусства и жизни.

Другая специфическая особенность фортепианного обучения заключается в том, что мыслительная деятельность протекает в процессе исполнительского освоения произведения, когда учащийся «не только умозрительно, но и посредством практических действий оперирует с музыкальным материалом» (Г.М. Цыпин). При этом происходит не только проникновение в музыку — важно и то, что работа над

¹ «Именно в переживании, в эмоциональном восприятии и воссоздании произведения сплетаются воедино все процессы обучения», — пишет Я.И. Мильштейн (8,233).

² Музыканты-психологи подчеркивают, что «биологический смысл эмоций заключается не только в оценке, но и в мгновенной подготовке... восприятия, мышления... мышечного аппарата к действию в данной ситуации» (7, 55).

произведением (определение технических трудностей и необходимых пианистических приемов для их преодоления, создание исполнительского замысла и разнообразные подходы к его реализации) связана с логическим познанием самого исполнительского процесса, способами приобретения пианистического мастерства. Всем этим практически невозможно овладеть, если ученик не обладает достаточно развитой способностью мыслить. И наоборот — объединяющие возможности аналитической работы и сама взаимосвязь музыкального мышления и деятельности создают очень важную в исполнительской работе основу для комплексного подхода к обучению и развитию учащихся-пианистов.

Таким образом, в центре фортепианной подготовки учащихся теория развивающего обучения ставит развитие «музыкального ума» (Н.Г. Рубинштейн), а на основе решения этой магистральной задачи идет и эмоциональное постижение образного мира изучаемых произведений, и овладение комплексом пианистических умений и навыков, необходимых для его исполнительского воплощения.

Пути решения этой главной задачи следует искать в самом процессе обучения — в такой его организации, которая обеспечивала бы самые высокие результаты в развитии учащихся. «Задача педагога, — утверждает Г.М. Цыпин, — не в том, чтобы добиться какого-то развивающего эффекта, а в том, чтобы этот эффект был максимально высок» (13, 4). К этому направлены *концептуальные установки*¹ теории на

- увеличение объема репертуара,
- ускорение темпов его прохождения,
- увеличение меры теоретической емкости занятий и
- отход от пассивных, репродуктивных способов деятельности в сторону развития творческой инициативы и самостоятельности учащихся.

В свою очередь, задачи реализации этих установок в практике фортепианного обучения определяют и содержание учебного процесса, и подчас особые его виды и формы, и во многом специфические методы преподавания.

Так, теоретическое «насыщение» занятий связано с

- непосредственным обогащением слухового опыта учащихся и стимулированием их музыкальных интересов;
- расширением кругозора обучающихся посредством установления ассоциативных связей с другими видами искусства и различными жизненными явлениями;

¹ По аналогии с Л.В. Занковым Г.М. Цыпин обозначает их как основные дидактические принципы развивающего обучения

— углублением историко-теоретической информации¹ и использованием анализа и обобщения как способов работы, ведущих к пониманию музыки и ее адекватному воплощению.

Увеличению объема репертуара и ускорению темпов его прохождения служат такие формы работы, как чтение с листа и эскизное разучивание музыкальных произведений. Интенсивное развивающее воздействие их состоит в том, что они

— обеспечивают приток богатой и разнохарактерной информации и служат пополнению багажа знаний учащихся, «раздвижению» их профессиональных горизонтов;

— вследствие особого эмоционального подъема при знакомстве с новой музыкой способствуют в конечном счете качественному улучшению самих процессов музыкального мышления;

— требуя максимального внимания не к отработке деталей, а к целостному охвату и воплощению звукового образа, формируют способность к симультанному восприятию, создают основу для работы интуиции;

— используя принцип свободного, не регламентированного задачами учебного процесса выбора, стимулируют развитие личностных интересов;

— расширяя возможности исполнительского общения с разными стилями и соответствующей им техникой исполнения, обогащают и разнообразят пианистические навыки;

— поощряя попытки преодоления опережающих исполнительских трудностей, способствуют пианистическому росту.

Воспитание активности и самостоятельности учащихся охватывает, естественно, все формы и методы обучения. Основная цель его состоит в постепенном и последовательном «самоустранении» педагога, замене прямого, непосредственного руководства опосредованным и косвенным. Для этого педагог должен учить своих питомцев находить в общении с ним «лишь отправные точки для собственных исканий» (К.Н. Игумнов), постоянно увеличивать долю их участия в работе, стимулировать их собственную инициативу.

Проявления самостоятельности ученика в фортепианных занятиях могут быть разнообразными и многоплановыми. Это «и умение без посторонней помощи сориентироваться в незнакомом музыкальном материале, правильно расшифровать авторский текст, составить убедительную интерпретаторскую “гипотезу”; и готовность самому

¹Примером такой работы могут быть занятия Г.Г. Нейгауза, который «постоянно проходил на пьесах, играемых (учениками)... краткий курс гармонии, строения мелодии, анализа форм и т. д., пока они не научились мыслить как музыканты» (9, 197 – 198).

отыскать эффективные пути в работе, найти нужные приемы и средства воплощения художественного замысла; и способность критически оценить результаты своей исполнительской деятельности, равно как и чужие интерпретаторские образцы и многое другое» (13, 73).

При этом главным для педагога становится решение двух взаимосвязанных задач: приобщая ученика к самостоятельной познавательной деятельности и творческому поиску, он должен специально учить его эффективно и рационально работать. Только тогда он сможет «привить ему ту самую самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели», которые Г.Г. Нейгауз называет зрелостью — «порогом, за которым начинается мастерство» (9, 194). Примечательно, что такая работа будет одновременно и суживать рамки непосредственного участия педагога в работе ученика, и расширять сферу его духовного воздействия, поднимая самостоятельность ученика на уровень творчества, укрепляя его веру в себя, доставляя ему радость самостоятельных открытий.

Итак, *значение теории* развития учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано определяется прежде всего тем, что в ней найдены и раскрыты пути претворения общедидактических принципов развивающего обучения в реальной практике фортепианно-исполнительской подготовки учащихся. Все предлагаемые формы и способы работы взаимосвязаны и в единстве способствуют эффективному развитию музыкально-интеллектуальных способностей, творческой самостоятельности и активности учащихся. Разработанная в соответствии с принципиально важными педагогическими установками методика основана на использовании различных средств педагогического воздействия и нахождении универсальных методов работы, сочетающих общеразвивающие тенденции с задачами формирования профессионально-исполнительского мастерства, — методов, которые помогут ученику в будущем выходить за рамки учебно-исполнительского процесса в сферу самостоятельной деятельности.

Поэтому созданная теория нашла широкое применение в практике отечественного исполнительства и педагогики, особенно в системе массового музыкального образования. Актуальность предложенных теоретических выводов и методических рекомендаций не уменьшается со временем, так как такой подход к обучению требует от самого преподавателя больших художественно-эстетических и педагогических поисков, исполнительских усилий — словом, постоянного самосовершенствования; более того — он помогает ему в этой работе.

Все сказанное высвечивает *новый круг проблем развивающего обучения, касающихся подготовки самого учителя* и связанных с задача-

ми их дальнейшей разработки и конкретизации применительно к практике исполнительской подготовки студентов педвузов. Для решения этих задач важно определить, *каким принципиальным установкам должен следовать студент*, чтобы суметь в своей дальнейшей деятельности реализовать идеи музыкального и общего развития детей, а также целенаправленно готовиться к этому в стенах вуза. Прежде всего он должен

- понимать, что обучение игре на фортепиано неотделимо от музыкального развития учащихся, что и способности, и личные качества воспитываются не изолированно, а в рамках каждого специального предмета, в данном случае — конкретной исполнительской работы;

- знать, как это можно совмещать: какими средствами развивать общие и музыкальные способности в процессе обучения пианистическому мастерству и, наоборот, как использовать личностный потенциал ученика (его знания, мышление, интересы), чтобы собственно техническая работа была более эффективной;

- представлять, какими качествами должен обладать он сам, какие собственные способности совершенствовать, какие профессионально-педагогические умения формировать.

Естественно, что существующие методические разработки предполагают наличие таких установок, но далеко не всегда указывают пути их реализации в учебном процессе. Основная трудность здесь заключается в том, что практика преподавания фортепиано в педвузе обладает собственной ярко выраженной спецификой, связанной с направленностью на развитие исполнительского мастерства студентов, и в то же время она *должна служить моделью их будущей педагогической деятельности*, давать конкретные педагогические ориентиры.

Это ставит перед преподавателем вуза следующие задачи:

- раскрыть для студента перспективы реализации развивающих тенденций в исполнительском классе;

- обосновать и подтвердить на практике возможность совмещения общеразвивающих методов обучения с формированием двигательных-технических умений и навыков;

- вызвать у будущего учителя интерес к личности ученика и преимуществам личностного подхода к его развитию;

- помочь студенту осознать требования, которые такой подход предъявляет к нему самому, и убедить его в том, что это окажется чрезвычайно плодотворным для его собственного развития — общехудожественного и музыкально-исполнительского.

На решение этих задач направлены и *дальнейшие теоретико-методические разработки* в области развивающего обучения, в пер-

вую очередь — труды педагогов-исследователей школы Г.М. Цыпина, в совокупности составившие научное направление, нацеленное на развитие в процессе исполнительской подготовки музыкальных и общих способностей, профессиональных и личностных качеств будущих учителей музыки. В этих трудах изучаются проблемы формирования эстетической культуры студентов (Т.Г. Мариупольская), развития памяти и внимания (В.И. Муцмакер), музыкального слуха и полифонического восприятия (А.Г. Каузова), способностей депшифровки нотного текста (К.А. Цатурян), профессионально-интеллектуальных качеств (Т.Н. Воронова), музыкального воображения и интерпретаторских способностей (Р.Н. Гржибовская), творческой самостоятельности (Г.К. Овакимова).

Авторы этих работ анализируют необходимые условия формирования этих способностей, предлагают действенные методы их совершенствования. Важно, что проблемы развития специальных способностей они исследуют в комплексе с выявлением возможностей формирования личностных и профессиональных качеств студентов-музыкантов и тем самым закладывают основы их будущей педагогической деятельности.

Эти проблемы актуальны и в настоящее время. Об этом свидетельствуют научные работы последних лет, раскрывающие перспективы развития чувства формы (Е.П. Красовская), исполнительской активности студентов (С.В. Егорова), формирования у них ценностных ориентаций в процессе освоения современной фортепианной музыки (А.И. Щербакова).

Не уменьшающаяся значимость этих проблем говорит также о том, что только теории и даже целенаправленных методолого-методических разработок недостаточно. Главное — в личности самого студента-музыканта, его нацеленности на решение определенных учебно-воспитательных задач и подготовленности к их реализации, понимании необходимости их совмещения с задачами формирования собственного исполнительского мастерства. А умения эту взаимосвязь осуществлять и должны быть заложены в самом процессе вузовской подготовки учителя музыки (в частности, в фортепианном классе) и развиты в условиях педагогической практики и дальнейшей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 *Амонашвили Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике — М, 1996
- 2 *Баренбойм Л. А.* Размышления о музыкальной педагогике // Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства — Л, 1969

- 3 Высшее педагогическое образование России традиции, проблемы перспективы / Тезисы между науч-практик конф Ч 2 М, 1997
- 4 *Выготский Л С* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избр психологические исследования – М 1956
- 5 *Горюхицкий В И* Модернизация системы музыкального воспитания и образования в современной России актуальные проблемы переходного периода – М 1999
- 6 *Занков Л В* Дидактика и жизнь М 1968
- 7 *Медушевский В В* Импровизационная форма музыки – М 1993
- 8 *Мильштейн Я И* Вопросы теории и истории исполнительства – М 1983
- 9 *Нейгауз Г Г* Об искусстве фортепианной игры – М, 1958
- 10 *Рубинштейн С Л* Принцип детерминизма и психологическая теория мышления // Психологическая наука в СССР Т 1 М 1959
- 11 *Сухомлинский В А* Рождение гражданина Л 1971
- 12 *Фейнберг С Е* Пиаизм как искусство – М, 1965
- 13 *Цытин Г М* Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано – М, 1975
- 14 *Цытин Г М* Обучение игре на фортепиано М, 1984

Глава 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ

Обучение игре на фортепиано — сложный, объемный и многосоставный процесс. Но основной целью его — наряду с формированием пианистических умений и навыков — является развитие музыкальных и общих способностей студентов. Ставя перед собой эту цель, педагог должен иметь в виду тот факт, что специальные способности не существуют изолированно, а органически связаны с общими и их развитие подчиняется единым закономерностям, которые учитель должен хорошо понимать и учитывать в своей работе. Поэтому при обращении к вопросам методики развития специальных способностей в любом конкретном виде деятельности (в том числе и музыкально-исполнительской) представляется целесообразным дать краткий анализ общетеоретических исследований в этой области и на его основе определить основные методологические принципы развития способностей.

Как сложное и многоплановое образование, способности изучаются различными науками: психологией и педагогикой, философией, социологией, эстетикой и т. д. Кроме того, каждая конкретная наука трактует человеческие способности со своих, присущих только ей позиций. Причем потребности практики подчас приводят к тому, что изучение проблем развития специальных способностей в конкретных областях может опережать общетеоретические исследования.

Но способности как определенные человеческие свойства представляют собой хотя и сложное, многоплановое, но вместе с тем и целостное образование — им свойственны общие закономерности, которые не могут быть раскрыты конкретными науками, изучающими способности под своим углом зрения. Их позволяет раскрыть философско-социологический и общепсихологический подход к проблеме. При этом философско-социологический анализ дает методологические предпосылки и открывает возможности собственно психологического анализа проблемы способностей, который, в свою очередь, позволяет выявить пути их практического совершенствования применительно к конкретным видам деятельности. Таким образом, «если объектом философского подхода выступают всеобщие социальные закономерности, лежащие в основе человеческих способностей, то объектом психологического анализа становятся особенности психических процессов... в функционировании и развитии человеческих способностей... в рамках отдельного, единичного индивида». (5, 10).

При рассмотрении путей исследования проблемы способностей в психологии и педагогике можно выделить ряд направлений, связанных с

– выявлением общественно-исторической сущности способностей, их зависимости от социальных условий (общепсихологический аспект);

– изучением самого механизма способностей, анализом их структуры и общих принципов их формирования;

– исследованием в более узком плане специфики их проявления и функционирования в определенных видах деятельности (психолого-педагогический аспект, смыкающийся с разработкой в педагогике конкретных путей и методов их развития).

Значительную работу по исследованию этих проблем проделали отечественные ученые. В трудах С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, К.К. Платонова, А.Г. Ковалева, В.Н. Мясищев, Г.С. Костюка и др. излагаются основы и даются отправные предпосылки для всестороннего анализа этих сложнейших вопросов. Дальнейшие интенсивные исследования как в области общей теории способностей, так и в разработке проблем развития специальных способностей (К.А. Абульхановой-Славской, Т.И. Артемьевой, Л.Л. Бочкарева, Л.А. Венгера, А.Л. Готсдинера, В.И. Киреенко, В.А. Крутецкого, Я.А. Пономарева, К.В. Тарасовой, Л.П. Уманского, В.Д. Шадрикова и многих других) позволяют считать, что основные положения теории способностей определены, намечены некоторые пути исследования ряда специальных способностей, вскрыты наиболее общие условия их развития и формирования (7, 235).

Разнообразные определения термина «способность» в современной психологической литературе (см., например, работы С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Н.С. Лейтеса, Г.С. Костюка) говорят о сложности содержания этого понятия и в то же время необходимо связывают способности с требованиями той деятельности, в которой они проявляются, и выводят саму структуру способностей из этой деятельности. Таково, например, определение А.Г. Ковалева: «Способности — ансамбль или синтез свойств человеческой личности, отвечающих требованиям деятельности и обеспечивающих высокие достижения в ней» (7, 237).

Положение о взаимосвязи способностей и деятельности конкретизирует и развивает фундаментальную концепцию Л.С. Выготского об общественно-исторической, социальной природе человеческой психики и является основным в теории способностей.

В отечественной психологии это положение как принцип теоретического исследования было глубоко обосновано в трудах С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова, которые представляют собой

фундаментальную разработку проблемы способностей как в плане выявления их психологической структуры, так и установления путей и принципов их формирования и развития.

В научных трудах С. Л. Рубинштейна способности рассматриваются как сложное синтетическое образование личности, в основе которого наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков (анатомо-физиологических особенностей нервно-мозгового аппарата человека). Развиваясь на основе задатков, способности все же являются «функцией не задатков самих по себе, а развития, в которое задатки входят как исходный момент, как предпосылка» (11, 640 – 641). При этом способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, важно видеть их взаимообусловленность: с одной стороны, способности являются предпосылкой овладения знаниями, умениями и навыками, с другой стороны – в процессе этого овладения и происходит формирование способностей.

Таким образом автор подводит к осознанию главного положения теории способностей о том, что основой их развития является деятельность¹. При этом С. Л. Рубинштейн связывает способности не с конкретным характером человеческой деятельности, а с развитием в ней психических процессов: восприятия, мышления. Это означает, что природная составляющая способностей – не только врожденные задатки, но и психологические качества и особенности человека в их развитии и совершенствовании. Они приобретают облик «способностей» под влиянием определенным образом складывающихся условий жизни и деятельности индивида – «добываются человеком в его общении с миром».

В дальнейших исследованиях акцентируется связь способностей именно с психологическим аспектом деятельности, в результате чего они трактуются не только как результат предыдущей, но и как источник последующей деятельности. Это дает основания различать потенциальные и актуальные способности, рассматривать их как развивающееся явление и изучать возможности и закономерности их развития.

Другое важное положение теории – вопрос о связи общественного и природного в способностях человека. В своей постоянной практической и теоретической деятельности человечество выработывает новые знания, способы действия, которые носят общественный характер. Чтобы индивид мог освоить эти знания, эти

¹ А. Г. Ковалев конкретизирует это положение, рассматривает деятельность как источник и фактор формирования и развития способностей, так как в ней индивид познает себя, собственные возможности; приспосабливает свои силы к требованиям деятельности; формирует в себе недостающие свойства (7, 256)

способы, необходимо общение в широком смысле — и как обучение, и как воспитание. Таким образом общественно выработанные знания и способы действия влияют на развитие психических свойств индивида. Однако превращение этих свойств в способность (например, мышления — в развитую мыслительную способность, простого восприятия — в художественное восприятие и творчество) возможно только при определенных условиях деятельности. Следует подчеркнуть и то, что мысль об общественной обусловленности развития способностей не снижает их значения как природного образования.

Основой для решения коренных вопросов теории способностей Рубинштейн считает взаимосвязь внешних и внутренних условий их развития. В то же время из выявления различия между накоплением общественно выработанного опыта и самим механизмом развития способностей вытекают многие важные положения: способности не могут насаждаться извне — для их развития у индивида существуют внутренние условия; способности не predetermined, не существуют в готовом виде до развития человека, а развиваются в нем «в процессе его взаимодействия с вещами и предметами, продуктами исторического развития»¹.

В результате Рубинштейн подходит к исключительно важному — в практическом и теоретическом смысле — вопросу о развитии. Он утверждает, что развитие человека, в отличие от накопления опыта, овладения знаниями, умениями и навыками — это и есть развитие его способностей. При этом развитие способностей совершается по спирали: «Реализация возможности, которую представляет способность одного уровня, открывает новые возможности для дальнейшего развития.. Одаренность человека и определяется диапазоном новых возможностей, которые открывает реализация наличных...» (12, 227 – 228).

Автор обращается и к вопросу о соотношении общей одаренности и специальных способностей, подчеркивает, что они пронизывают друг друга, что общая одаренность проявляется в специальных способностях². Однако с более развернутой разработкой понятия одаренности мы знакомимся в трудах Б. М. Теплова.

¹ В настоящее время, принимая во внимание всю совокупность накопленных данных, исследователи (РМ Грановская) считают, что наследственность определяет только теоретически достижимые границы возможностей человека, а среда и воспитание — в какой мере эти возможности будут практически реализовываться

² «В свою очередь специальные способности, — как подчеркивают ученые (Б Г Афаньев, А Г Ковалев), — всегда выступают в том или ином взаимодействии, составляя своеобразные ансамбли творческих возможностей человека» (3, 15)

Б.М. Теплов и его ученики рассматривают способности прежде всего как индивидуально-психологические различия между людьми. Поэтому способности, по определению Б.М. Теллова, включают в себя три признака — это индивидуально-психологические особенности, которые

- отличают людей друг от друга;
- имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности;
- не сводятся к тем знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у данного человека.

Основные положения в исследовании способностей Тепловым близки теоретической концепции Рубинштейна. Это, кроме обозначенных в определении,

- положение о роли деятельности в развитии способностей, о том, что они не только проявляются, но и создаются в ней, из чего следует, что способности не могут возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности;

— признание важной роли задатков как «врожденных анатомо-физиологических особенностей, которые лежат в основе развития способностей», и в то же время осознание того, что способности нельзя сводить к задаткам, так как они формируются в соответствии со специфическими психологическими закономерностями, а не заложены в свойствах нервной системы¹;

— выявление взаимосвязи между способностями и склонностями и интересами, которые Теплов (тождественно с Рубинштейном) определяет соответственно как «направленность на занятие определенной деятельностью» и как «тенденцию к ознакомлению с предметом» (9, 5);

- положение о качественном различии способностей у разных людей и, в связи с этим, — о различии способов выполнения одного

¹ Вопрос о соотношении задатков и способностей настолько сложен, что остается дискуссионным до сих пор. Некоторые психологи противопоставляют их друг другу как антомо-физиологическое — психологическому, врожденное — приобретенному. Другие (Г.С. Костюк, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев) рассматривают задатки как психофизиологические свойства, являющиеся первичной основой способностей. По мнению Теллова, задатками являются типологические особенности человека, связанные с врожденными особенностями мозга, — тонус активности, степень чувствительности и подвижности процессов отражения и действия. Они оказывают влияние на формирование как общих, так и специальных способностей, однако имеют многогранное значение — составляют природную основу и способностей, и характера (7, 242).

и того же вида деятельности. Это положение подводит к мысли о том, что успешное выполнение какой-либо деятельности обеспечивается не отдельной способностью, а тем своеобразным их сочетанием, которое характеризует данную личность. Причем эти способности не рядоположены и независимы, а взаимодействуют и в этом процессе изменяются, приобретают качественно иной характер.

Исходя из предыдущих положений, Теплов подчеркивает, что «мы не можем непосредственно переходить от отдельных способностей к вопросу о возможности успешного выполнения той или другой деятельности. Этот переход может быть осуществлен лишь через более синтетическое понятие «одаренности», понимаемой как то качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения успеха в выполнении той или иной деятельности» (15, 17). Однако одаренность сама по себе еще не обеспечивает успеха деятельности, а создает возможность для него. Успех зависит не только от одаренности, но и от овладения необходимыми навыками и умениями.

Таким образом, труды С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова не только закладывают теоретические основы, но и открывают пути для направленного формирования, организованного развития и воспитания способностей.

Дальнейшее развитие теории способностей связано с именами А. Н. Леонтьева и Б. Г. Ананьева.

А. Н. Леонтьев последовательно проводит мысль о решающей роли социальных условий, воспитания в развитии способностей человека и в меньшей мере придает значение природной стороне, подчеркивая, что сами достижения человеческой деятельности, ее результаты — уровень развития производства, культуры, науки — не фиксируются в морфологической структуре человека, то есть не передаются по наследству. Поэтому он определяет способности как «прижизненно формирующиеся новообразования»: если Теплов рассматривает свойства типов высшей нервной деятельности как элемент структуры врожденных задатков, то Леонтьев выносит их за пределы этой структуры, считает, что они представляют собой «природные способности, которые развиваются в силу вовлеченности задатков в деятельность» (8, 10).

Главная идея концепции Леонтьева — все психические функции и способности, свойственные человеку как общественному существу, развиваются и формируются в результате овладения опытом предшествующих поколений. Овладение достижениями общественного развития, «перевод» их в свои способности осуществляется при

условии активной и адекватной деятельности и в процессе общения ¹, который и является процессом воспитания.

Б.Г. Ананьев расширяет подходы к проблеме способностей — предполагает, что одаренность есть готовность к развитию в разных направлениях, а тем самым — основа для возникновения и формирования специальных способностей в условиях того или иного вида деятельности человека. При этом причинно-следственная взаимосвязь между видом деятельности и специальными способностями изменяется в процессе развития человека: «практический опыт труда в определенной области порождает специальные способности, которые, в свою очередь, становятся внутренней силой его последующего развития» (3, 15).

Автор подчеркивает связь способностей с развитием всей личности: «Способности есть проявление творческого развития ума, а не простого накопления знаний, новаторской позиции по отношению к ним, самостоятельности и сознательности» (2, 127). Интересны его высказывания о природе таланта, его многосторонности, связи с характером, волей, целями человека. Б.Г. Ананьев ставит вопрос и о взаимозависимости общего и специального развития — утверждает, что за вопросом о соотношении одаренности и специальных способностей стоит еще более фундаментальная проблема соотношения общего и специального развития, особенно значимая для детской и педагогической психологии.

В этом русле находятся и научные труды Н.С. Лейтеса, посвященные изучению детской одаренности. Главная мысль их в том, что основополагающим фактором одаренности является склонность к труду, умственному напряжению. Исследуя вопрос о предпосылках общих умственных способностей, Лейтес пришел к выводу, что это активность и саморегуляция. Это, по утверждению автора, и есть общие универсальные внутренние условия осуществления любой деятельности, а значит, и развития способностей.

Следует подчеркнуть, что в отечественной психологии разработано принципиальное положение о неразрывной связи специальных способностей с общими. При этом общие («умственные») способности

¹ Впоследствии выдвинутый Б.Ф. Ломовым методологический принцип общения фундаментально разрабатывается в многочисленных теоретических, экспериментальных и прикладных исследованиях и существенно определяет (наряду с деятельностным подходом) как исследовательские стратегии в психологической науке, так и педагогическую стратегию в учебном процессе. В соответствии с этим принципом доказывается, что общение нельзя считать одним из видов деятельности или ее стороной, так как именно в условиях общения существенно меняется сама деятельность, становясь совместной

определяются как такая система интеллектуальных свойств личности, которая обеспечивает относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и в научной деятельности; специальные — как такая система свойств личности, которая обеспечивает достижение высоких результатов в познании и творчестве в специальной области деятельности (А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев). Основания для такого разделения — наличие разных видов деятельности, предъявляющих специфические требования и формирующих специфические свойства личности.

Однако разделение это условно. На самом деле специальные способности органически связаны с общими: «выше развитие общих способностей — больше предпосылок для развития специальных способностей, а развитие специальных способностей положительно влияет на развитие интеллектуальных сил личности» (7, 238).

Более того, в процессе специфической деятельности общая способность так преобразуется, что, оставаясь общей по своей природе, она уже выступает как специфическая способность. Это диалектическое единство, подчеркивает В.А. Крутецкий, позволяет преодолеть чрезмерное противопоставление общих и специфических способностей. Следовательно, специальные способности являются важными и самостоятельными, но все же частями общей одаренности человека, составляющей «целостную структуру его возможностей в самых различных видах деятельности» (Б.Г. Ананьев).

Следует обратить особое внимание и на высказанную Тепловым важную мысль о том, что одаренность не должна сводиться только лишь к интеллектуальным моментам и что она касается всех сторон психической жизни. Традиция такого широкого понимания одаренности продолжена в отечественной психологии. Понятие общей одаренности наполняется не только интеллектуальными, но и мотивационными и мотивационно-личностными составляющими (Я.А. Пономарев и др.). А сама одаренность характеризуется как целостное проявление способностей в деятельности, причем «мера выраженности одаренности различна и определяется двумя показателями: мерой выраженности отдельных способностей, входящих в систему деятельности, и мерой интегрированности отдельных способностей в деятельности» (16, 20).

В этой связи представляется интересной мысль В.И. Киреенко, исследующего изобразительные способности. Исходя из положения о том, что они проявляются и развиваются только в той деятельности, которая требует соответствующих способностей, он предостерегает от упрощенного понимания: подчеркивает, что способности к рисованию и живописи развиваются не только в процессе собственно изобразительной деятельности, но и в других видах — в игре, повседневном

восприятию, наблюдению за внешним миром. Это положение безусловно актуально и для других видов деятельности — особенно музыкальной, при которой вся жизнь дает стимулы для развития способностей. Это ставит перед педагогами важную задачу — подсказать ученику, как эти стимулы самостоятельно находить и использовать.

Способности в широком личностном плане рассматриваются в работах А.Г. Ковалева, В.Н. Мясищев и К.К. Платонова. Они ставят вопрос о ликвидации разрыва между способностями и другими свойствами личности, считают, что под способностями надо понимать «ансамбль свойств», которые необходимы для осуществления какой-либо деятельности, и включают в него систему личностных отношений, а также особенности эмоциональные, волевые.

А.Г. Ковалев рассматривает такой ансамбль как органическую связь свойств человеческой личности, взаимодействие их в определенной системе, в которой одни являются опорными, другие — ведущими, а третьи играют вспомогательную роль (7, 236 — 237).

К.К. Платонов исходит из связи способностей со структурой личности, считает, что она имеет четыре подструктуры:

- 1) направленность, отношения и моральные черты личности;
- 2) знания, умения и навыки, которые вместе с привычками составляют опыт личности;
- 3) индивидуальные особенности отдельных психических процессов: эмоциональность, мышление, чувства, воля, память..., которые представляют собой функциональные особенности личности;
- 4) свойства темперамента как «биологически обусловленная подструктура». При этом он приходит к выводу, что все эти подструктуры органически связаны с общими качествами личности — характером и способностями, поэтому понять способности можно только в связи с изучением личности в целом.

В.Н. Мясищев, А.Г. Ковалев, А.В. Ярмоленко и другие ученые исследуют взаимосвязь склонностей и способностей, обращают внимание на то, что во всех определениях способностей «отсутствует то, что превращает требования вида труда в стойкие черты личности и отражает эти требования в структуре личности. Интерес и склонности... тем самым оказываются вне способностей» (17, 71).

Между тем склонность — это не только «первичное проявление индивида, свидетельствующее о наличии предпосылок к развитию способности» (А.Г. Ковалев), но и «избирательно-положительное», «эмоционально-волевое» (В.Н. Мясищев) отношение к деятельности, которое обеспечивает рост и развитие способностей, содействует развитию природных задатков и формированию новых свойств. Это дает основания считать склонность одним из важных факторов развития способностей: «Склонность идет как бы впереди способности

и таланта. Она пробуждает дремлющие силы, мобилизует трудоспособность, побуждает к поискам основания деятельности, к потверждению и осознанию высокого значения этой деятельности» (9, 4).

В свою очередь интерес как эмоционально-положительное отношение к той или иной системе знаний (Ю.А. Самарин), как стремление расширять свои знания и умения в той или иной области науки, техники, искусства является основой формирования склонностей и направленности личности. Однако «интерес становится движущей силой развития способностей лишь в том случае, если он имеет не эпизодический, а все более и более постоянный характер, если он систематически насыщается все усложняющейся системой знаний, которая... начинает определять движение интереса, его глубину и широту» (13, 92 – 93).

В связи с этим показательное соотношение между способностями и знаниями, умениями и навыками¹. Основой теоретических подходов к выявлению характера их взаимосвязи является положение С.Л. Рубинштейна о том, что способность состоит из двух компонентов: отработанной совокупности операций, способов, при помощи которых осуществляется соответствующая деятельность, и качества процессов, которыми регулируется совокупность этих операций. Второй компонент и составляет способность в собственном смысле слова, а на первом, по-видимому, базируется процесс овладения знаниями. Это и дает основания, например, Б.М. Теплову говорить о способностях как психических свойствах, которые не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, но объясняют легкость и быстроту их приобретения; А.Н. Леонтьеву – рассматривать способности как психологический («формальный») эффект процесса присвоения человеком продуктов культуры, в отличие от знаний и умений, которые являются его материальным результатом; А.Г. Ковалеву и В.Н. Мясищеву – считать, что способности характеризуются «умелостью», результатом совершенствования и обобщения умений и навыков; Л.А. Венгеру – связывать способности с ориентировочной деятельностью, регулирующей практические или познавательные действия. Таким образом, большинство исследователей считает способности психическими свойствами, функция которых состоит в регуляции и обобщении знаний, умений и навыков.

Все вышесказанное подводит исследователей к выводу о том, что «способности проявляются и устойчиво закрепляются, если они:

¹ Его анализирует К.В. Тарасова при исследовании онтогенеза способностей. (14)

- структурно соотносены с требованиями данной деятельности;
- структурно соотносены с ведущими для этой деятельности качествами личности;
- едины с интересами и определяют склонности личности;
- отвечают требованиям среды, поддерживающей развитие способностей» (17, 78 – 79).

Таким образом подтверждается одно из коренных положений теории способностей — о взаимосвязи внешних и внутренних условий их развития. Признавая, что ведущим фактором развития способностей являются внешние, социальные условия, ученые большое внимание уделяют природным данным человека — задаткам как «свойствам корковой деятельности его мозга» (С.Л. Рубинштейн). Вопрос о природе задатков как внутренних условий развития способностей решается неоднозначно, поэтому исследования этих внутренних условий продолжаются.

Так, В.Н. Мясищев и А.Л. Готсдинер, развивая положение Леонтьева о прижизненном формировании способностей, подвергают критике анатомо-физиологическое понимание задатков, которое не получило объективного научного подтверждения, несмотря на значительные исследования в области генетики, нейрофизиологии и других специальных наук, но не отвергают психологического понятия задатков: «под ними понимаются врожденные или прижизненно приобретенные свойства личности, которые облегчают овладение какой-либо деятельностью и позволяют ее осуществить на высоком качественном уровне» (10, 115). Предпосылками формирования способностей действительно являются некоторые особые психические свойства, которые формируют устойчивую склонность к какой-либо области общественного опыта, а затем включаются в качестве основного звена в сложную функциональную систему, являющуюся мозговым субстратом этих способностей. Понимание функциональной системы как прижизненно формирующегося субстрата способностей разделяется современной психологией и неврологией (П.К. Анохин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия).

Таким образом, с точки зрения современной психологии функциональная система, а значит, и способности в целом являются результатом сложного динамического взаимодействия многих участков мозга, нервной системы и представляя собой сложные саморегулирующиеся процессы. Они социальные по происхождению, опосредованы внешними воздействиями, а по способу функционирования сознательны и произвольны.

Подход к способностям как свойствам функциональных систем позволяет ученым (В.Д. Шадриков и др.) по-новому подойти к ряду проблем. Это:

— Иная трактовка соотношения общих и специальных способностей, положение о том, что любая деятельность осваивается на фундаменте не специальных, а общих способностей, имеющих оперативный характер — «тонкую приспособляемость свойств личности к требованиям деятельности». Поэтому проблема профессиональных способностей — это скорее проблема трансформации общих способностей в специальные — проблема обучения.

— Рассмотрение проблемы компенсации способностей с позиций психологической системы деятельности — утверждение, что отдельные способности не компенсируют друг друга, а образуют индивидуально-своеобразную систему, проявляющуюся в индивидуальном способе деятельности. «Таким образом, компенсация не есть замена одних качеств другими, а есть замена одного способа деятельности другим» (16, 291).

— Исследование системности проявления отдельных способностей в деятельности — связанной с тем, что в результате формирования функциональной системы деятельности она приобретает новые качества: «с одной стороны, это относится к каждой способности, участвующей в деятельности, которая в ансамбле с другими способностями сама приобретает новые стороны, новые свойства; с другой стороны, функциональная система деятельности проявляется в таком системном качестве, как одаренность» (16, 232), которая также характеризуется индивидуальным своеобразием, — здесь, как и в проблеме способностей, на первый план выступает качественная характеристика одаренности, а затем — мера ее выраженности.

При обращении к современным исследованиям нужно подчеркнуть, что новые подходы не противоречат важному положению отечественной теории, которое заключается в применении принципа общего, особенного и единичного к анализу способностей. Использование его (Т.И. Артемьева) позволяет выявить психологическую структуру способностей, которая включает в себя:

— общий компонент, имеющий место в любой структуре способностей и вскрывающий их общепсихологическую характеристику;

— особенный, специальный компонент, обусловленный специфическими чертами того или иного вида деятельности;

— единичный, индивидуальный компонент, раскрывающий качественное своеобразие способностей данного индивида (4, 11).

Обращаясь к вопросам соотношения социального и индивидуального в человеческих способностях, следует отметить значительный вклад в эту проблему научных трудов К.А. Абульхановой-Славской. Развивая идеи С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, она под-

черкивает, что индивид как общественное существо лишь в обществе и посредством общества может развивать и совершенствовать свои способности. Поэтому развитие индивидуальных способностей включает своим непременным условием присвоение продуктов культуры, выработанных обществом. Однако человеческая культура, вернее, достигнутый уровень культурного развития хотя и влияет на развитие способностей индивида, но прямо и непосредственно не определяет их уровень, так как развитие способностей определяется не только наличием продуктов человеческой культуры, а прежде всего деятельностью индивида по их присвоению. Причем сам человек в этом процессе не пассивен, что нельзя упускать из виду при анализе его способностей. Бесспорно и то, что «психическая деятельность, не производя полезного для общества продукта, должна иметь свой, удовлетворяющий ее результат, из которого она черпает дальнейшую активность» (1, 22). В этой связи саму способность можно рассматривать как деятельное начало, как «деятельность в еще не развернутом виде».

Автор исследует, при каких условиях деятельность действительно развивает способности индивида. В зависимости от способа потребления продуктов человеческой культуры индивид может:

а) развиваться в рамках тех достижений, которые зафиксированы в предметах культуры, и тогда правильнее говорить не о способностях, а о знаниях, умениях и навыках, рассматривая процесс развития как воспроизведение индивидом уже имеющегося в общем фонде культурных ценностей;

б) развивать свои способности как такие, в результате которых добавляется нечто новое к тому, что зафиксировано в тот или иной отрезок времени. В таком случае можно говорить о способностях в истинном понимании их значения как о творчестве — выходе за пределы данного вида деятельности. Это обозначается автором как принцип конкретности, индивидуности в анализе способностей.

Возвращаясь к исходным положениям о том, что у человеческого индивида имеются те или иные потенциальные свойства и психические особенности, но последние могут возникнуть, реализоваться и развиваться лишь при определенных социальных условиях, Абульханова-Славская подчеркивает, что их влияние отнюдь не идет в направлении уравнивания индивидов, их стандартизации. Вышеизложенные подходы выводят постановку проблемы развития способностей за традиционные пределы их связи только со специальным видом деятельности, дают возможность рассмотреть более широкую (чем только деятельность) совокупность предпосылок индивидуальных способностей. При этом психическая деятельность рассматривается как «регулятор жизнедеятельности»

данного, конкретного индивида, а различия психических особенностей и способностей объясняются не только закономерностями самой психики, но и тем, какое место занимает индивид в социуме.

Подводя итог всему вышесказанному, можно утверждать, что знакомство с ведущими теоретическими концепциями несомненно полезно как для педагогов, так и для студентов — будущих преподавателей любой специальности (музыки в том числе). Оно убеждает их в том, что проблема способностей носит всеобщий характер, что специальные способности должны рассматриваться как часть целого, что изучение психологического механизма способностей, общих закономерностей их формирования дает основные ориентиры для их развития в конкретных видах деятельности, наконец, позволяет выработать *основные методологические установки*, способствующие целенаправленному выявлению, изучению и развитию способностей.

1. Способности — сложные образования, в которых взаимодействуют природные задатки, индивидуально-психологические особенности человека и общественный компонент — общественно-выработанные знания и способы действия. Все эти компоненты сплавляются в способность лишь в соответствующей деятельности и в результате общения.

2. Способности проявляются и развиваются в условиях активной и адекватной им деятельности. При этом важна взаимосвязь между способностями и знаниями, умениями, навыками: способности являются, с одной стороны, предпосылками овладения знаниями, умениями, навыками и, с другой стороны, в процессе этого овладения развиваются сами.

3. Способности не являются только результатом собственной деятельности человека — они формируются и в результате социального влияния — общения, обучения, воспитания. При этом необходимо иметь в виду, что способности не могут просто насаждаться извне — у каждого человека существуют свои внутренние условия их функционирования, которые должны учитываться в работе. Нельзя игнорировать и деятельное начало в человеке, его собственную активность, когда психическая деятельность становится регулятором всей жизнедеятельности индивида.

4. Каждая деятельность предъявляет определенные требования и к специальным, и к общим способностям. Поэтому недостаточно узкопрофессионально развивать личность — только всестороннее ее развитие обеспечит выявление и формирование и общих, и специальных способностей в их единстве. Отсюда — двусторонние задачи учета специфики профессии и корректировки общего и специального развития.

5. Способности — не изолированное проявление личности, они находятся в органическом единстве с другими качествами в целостном складе психической жизни. С другой стороны, каждая отдельная способность — комплекс различных свойств, связанных сложным взаимодействием. Это требует от педагога понимания их роли в «ансамбле», и в первую очередь — пристального внимания к интересам и склонностям человека. Обращая внимание на склонности и определяя за ними способности, нужно не упускать из виду и формирование других внутренних предпосылок развития способностей — таких характерологических черт, как целеустремленность и организованность, работоспособность и требовательность к себе.

6. Теоретический анализ способностей и педагогическая практика выдвигают на передний план проблему различий в психической деятельности людей; эти различия связаны не только с физиологическими особенностями, но и с различными способами их жизнедеятельности. В то же время качественное различие способностей ведет к различным способам выполнения одной и той же деятельности, предоставляет возможности «компенсации способностей». Таким образом, успешное творческое выполнение деятельности может быть достигнуто разными путями. Это предполагает индивидуальный подход к развитию каждого человека.

7. Способности как общие качества личности входят в ее структуру и тесно связаны с характером, волей, целями человека. Поэтому понять, а значит и развивать, способности можно только в связи с изучением личности в целом. Это ставит перед учителем задачу ликвидации разрыва между способностями и другими свойствами человека. С другой стороны, основной целью способностей становится именно формирование личности обучающегося, включающее развитие таких ее качеств и свойств, которые необходимы для различных видов деятельности и даже могут стать определяющими во всей его жизни. Эта цель открывает перспективы для личностно-творческого воздействия учителя на ученика и превращает воспитание в «процесс целенаправленного создания атмосферы жизни, в которой реализуются... все накопленные человечеством музыкальные и шире — духовные ценности» (6, 19).

Следование по такому пути имеет для педагогов и студентов особое значение — поднимает их деятельность на более высокий методологический уровень, который позволяет видеть весь процесс развития в целом. При этом вопросы практической педагогики тесно увязываются с философскими, эстетическими, психолого-педагогическими проблемами.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 *Абульханова-Славская К А* Некоторые особенности эстетического переживания // Взаимосвязь методологической и методической подготовки учителя музыки — М 1994
- 2 *Ананьев Б Г* Очерки психологии — Л, 1945
- 3 *Ананьев Б Г* Формирование одаренности // Склонности и способности — Л, 1962
- 4 *Артемова Т И* Способности и условия их развития Автореф дис — М 1969
- 5 *Артемова Т И* Методологический аспект проблемы способностей — М, 1977
- 6 *Киященко Н И* Человек и музыка // Методологические проблемы музыкальной педагогики — М, 1991
- 7 *Ковалев А Г* Психология личности — М, 1970
- 8 *Леонтьев А Н* О формировании способностей // Вopr психологии — 1980 — №1
- 9 *Мясищев В Н* О связи склонностей и способностей // Склонности и способности — Л, 1962
- 10 *Мясищев В Н, Ютсдинер А Л* Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение // Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика Хрестоматия — Вып 1 — Ч 2 — М, 1991
- 11 *Рубинштейн С Л* Основы общей психологии — М, 1946
- 12 *Рубинштейн С Л* Проблемы общей психологии — М 1973
- 13 *Самарин Ю А* К вопросу о проявлении и соотношении способностей и интересов в школьном возрасте // Склонности и способности — Л, 1962
- 14 *Тарасова К В* Онтогенез музыкальных способностей — М, 1988
- 15 *Теплов Б М* Проблемы индивидуальных различий — М, 1961
- 16 *Шадриков В Д* Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей — М, 1991
- 17 *Ярмоленко А В* Об ошибках в определении способностей // Склонности и способности — Л, 1962

Глава 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Проблемы, связанные с исследованием музыкальных способностей и выявлением возможностей и закономерностей их развития, занимают одно из центральных мест в музыкальной психологии и педагогике, так как их решение оказывает самое непосредственное влияние на практику музыкального воспитания и образования.

Музыкальные способности определяются современной психологией как специфическая форма познавательных способностей, которые проявляются в особой духовной деятельности человека (Б.М. Теплов, Г.С. Тарасов, Э.Б. Абдуллин и др.). Способности эти рассматривают в двух аспектах — как способности к восприятию интонационно-образной, эмоциональной сферы музыки и как способности к ориентированию в ее «акустической картине». Причем в самом процессе музыкальной деятельности эти проявления способностей неразрывно связаны: «повышенная эмоциональная отзывчивость на музыку... образует склонность, влекущую за собой развитие слухомоторных способностей, а вместе с ними — музыкального слуха и чувства ритма» (10, 115). В свою очередь развивающиеся музыкальные способности позволяют человеку более тонко чувствовать красоту и выразительность музыки, воспринимать в ней определенное художественное содержание и — далее — воспроизводить их в своем исполнении.

Более того, полноценное музыкальное развитие (восприятие, тем более исполнение, творчество) требует от человека не только высокоорганизованных специальных способностей, но и высокого уровня общего развития, богатой эмоциональной культуры, тонкой наблюдательности, творческого воображения, тесно связано с его деятельностно-волевыми качествами и характером. Поэтому в современных психолого-педагогических исследованиях (Ю.Б. Алиев, З.А. Ринкявичус, Г.С. Тарасов, В.И. Муцмакер, Г.М. Цыпин) музыкальное развитие ученика трактуется значительно шире развития его специальных способностей и на передний план выдвигаются задачи формирования личности ученика. Решение их связано с пониманием того, что музыка и сам процесс музыкального обучения являются эффективным средством воздействия на его духовный мир. Это ставит задачу воспитания у студентов индивидуально-творческого подхода к педагогическому процессу, развития навыков работы на личностном уровне общения с изучаемой музыкой и подготовки к такому общению со слушателями и учениками.

Конечно, задачи развития музыкальных и общих способностей, формирования личности учащегося обширны и многообразны. Но они должны ставиться и решаться с самого начала учебно-воспитательного процесса в каждом его разделе, в каждом виде музыкальной деятельности.

Каким же образом в такой конкретной и специфической работе, как формирование двигательных-технических умений и навыков учащегося, развитие его пианистического мастерства, могут реализоваться эти задачи? Каковы пути стимулирования музыкального развития в этом виде деятельности? Для ответа на этот вопрос представляется целесообразным обратиться к рассмотрению психолого-педагогических основ развития музыкальных способностей и выяснить, что же в самой их структуре, самом психологическом механизме способностей дает основания для постановки таких «глобальных» целей на самых разных этапах работы.

Это оказывается возможным прежде всего при обращении к фундаментальным теоретическим концепциям С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева и других ученых¹. Однако в ряду работ, посвященных музыкальным способностям, особое место занимают труды Б.М. Теплова.

В них были разработаны категории *музыкальной одаренности* «качественно своеобразного сочетания способностей, от которого зависит возможность успешного осуществления музыкальной деятельности и которое определяется самой природой музыки как таковой», и *музыкальности* — «способности переживания музыки как выражения некоторого содержания», центром которой является «эмоциональная отзывчивость на музыку» (19, 53). Автор подробно анализирует и основные, исходные свойства психики человека («ядро музыкальности»), необходимые для достаточно дифференцированного восприятия музыки и потому имеющие для развития способностей решающее значение. Причем эти две стороны музыкальности — эмоциональную и собственно слуховую Теплов рассматривает во взаимозависимом единстве, так как «взятые в отдельности, они лишают музыкальное восприятие и переживание музыки предметной определенности и содержательности» (19, 25).

Важно и то, что автор включает в понятие музыкальной одаренности не только специфические проявления психических свойств человека, но и общие качества личности, которые участвуют и в музыкальной, и в любой художественной деятельности: силу, богатство и инициативность воображения, сочетание в нем слуховых и зрительных образов; умение эмоционально погружаться в музыкаль-

¹ В самом общем виде они изложены в предыдущей главе пособия.

ное произведение и концентрировать на нем все свои душевные силы; особенности внимания, памяти, уровень знаний, жизненный опыт.

Изложенные принципиальные подходы к исследованию музыкальных способностей были развиты далее в трудах В.Н. Мясичева и А.Л. Готсдинера, Л.Л. Бочкарева, К.В. Тарасовой и других ученых — психологов и музыкантов. В них рассматривается фило- и онтогенез музыкальности и музыкальных способностей, их структура, соотношение в них биологического и социального, обращается внимание на общие компоненты музыкальной одаренности как предпосылки успешной музыкальной деятельности.

Анализируя разные ее виды (слушание, творчество, исполнительство), авторы показывают, как реализуются в них основополагающие принципы формирования способностей. Так, они убеждают нас в том, что развитие музыкальных способностей, так же как и сам музыкально-творческий процесс, его сущностное ядро — формирование восприятия, а затем и исполнительская передача целостного художественного образа музыкального произведения — подчиняются единым общепсихологическим закономерностям. И в то же время доказывают, что музыкальные способности обладают собственной спецификой, связанной с особенностями музыки как вида искусства.

Поэтому особое значение для анализа этой специфики приобретают труды, в которых музыка, музыкальная деятельность и психика человека рассматриваются во взаимосвязи. Это многочисленные работы по психологии музыкального восприятия (Ю.Б. Алиев, Н.А. Ветлугина, Г.С. Тарасов) и «пограничные» с ними музыковедческие труды (В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, А.Н. Сохор); исследования в области психологии музыкально-исполнительской деятельности (Л.Л. Бочкарев, В.А. Петрушин, Г.М. Цыпин) или близкие к ним работы по теории исполнительства (Л.А. Баренбойм, Г.М. Коган, С.И. Савшинский, В.Г.Ражников) и монографии выдающихся педагогов-пианистов (Г.Г. Нейгауз, Я.И. Мильштейн, С.Е. Фейнберг), так или иначе касающиеся проблем развития музыкальных способностей. Знакомство с этими трудами дает возможность не только определить задачи музыкального развития учащихся в процессе их учебно-исполнительской деятельности, но и подробно рассмотреть как основу для их решения структуру и механизмы формирования самих музыкальных способностей в их фортепианно-исполнительской специфике.

Это целесообразно сделать при обращении к *музыкальному слуху как определяющей¹ и обобщенной музыкальной способности*. Исследователи (Л.А. Баренбойм, Г.М. Цыпин) утверждают, что одной

¹ «Развитие слуха — это самое важное», — писал Р. Шуман.

из характерных тенденций музыкальной педагогики XX века является именно привлечение внимания к формированию музыкального слуха как основы музыкального воспитания и к поискам эффективных методов, ведущих к его активизации и интенсивному развитию. Основой научного подхода к этим проблемам являются теоретические концепции выдающихся отечественных ученых и музыкантов С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова, Н.А. Римского-Корсакова, С.М. Майкапара и Б.В. Асафьева. При знакомстве с этими и другими научными трудами можно заметить некоторые расхождения в определениях музыкально-слуховых способностей. Однако здесь мы имеем дело скорее с широкой и узкой трактовкой музыкального слуха.

Музыкальный слух в широком смысле слова выходит не только за пределы ощущений, но и за пределы восприятия. Музыкальный слух как способность воспринимать и представлять музыкальные образы неразрывно связан с памятью и воображением (С.Л. Рубинштейн). Широкую трактовку мы находим и у С.М. Майкапара, подчеркивающего, что «не только высота и отношения тонов составляют компетенцию музыкального слуха, но также и чувство звуковой краски, чувство ритмической жизни в музыке, нюансировка, всевозможные звуковые контрасты, фразировка и форма музыкального произведения — словом, все, из чего складывается материально-звуковая сторона музыки...», причем «чем богаче и разностороннее развит музыкальный слух, тем полнее передается сознанию эта материально-звуковая сторона музыки, и тем глубже может быть духовная музыкальная жизнь данного лица, тем шире художественный горизонт его» (8, 1 — 2). Однако такой подход не противоречит и более узкому определению музыкального слуха как элементарной слуховой способности, в которой заключены две стороны: тонкость, чувствительность воспринимающего звуковые впечатления слухового аппарата и отчетливость, ясность, глубина самого ощущения и, главным образом, суждения о нем.

Б.М. Теплов считает, что в термин «музыкальный слух» вкладывается обычно очень широкое и потому недостаточно определенное содержание. Исследуя элементарные (основные) музыкальные способности и добираясь до «центра» музыкальности, он подчеркивает, что в основе переживания музыки лежат три способности: ладовое чувство, то есть способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии (эмоциональный компонент); музыкально-ритмическое чувство или способность чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и воспроизводить его — способность, которая вместе с первой составляет основу эмоциональной отзывчивости на музыку; и «слуховой, или репродуктивный», компонент музыкального слуха —

способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, которая образует основное ядро музыкальной памяти и воображения¹. Музыкально-слуховые представления рождаются из способности воспринимать музыку и запоминать услышанное и являются совершенно определенной переработкой слуховых впечатлений. Они более подвижны, чем ощущения, и не препятствуют обобщению, а это обуславливает возможность произвольно оперировать ими. На более высоких ступенях развития этой способности музыканты и психологи определяют ее как внутренний слух, иногда противопоставляя его внешнему. При этом внешний слух оценивается как низшая ступень развития слуха (С.М. Майкапар, Н.А. Римский-Корсаков). Повидимому, здесь речь должна идти не о двух способностях, а о двух проявлениях одной способности.

В основе определения музыкального слуха Н.А. Римским-Корсаковым (15) лежат две способности. Первая – слух гармонический, который делится на слух строя, позволяющий отыскивать верную интонацию при исполнении голосом или на смычковом инструменте, и на слух лада как способность различать на слух и воспроизводить величину услышанных интервалов. Вторая – слух ритмический как чувство темпа и размера или как способность находить и определять соотношения между различными единицами «музыкального времени». Но это не все: важными компонентами высших музыкальных способностей Н.А. Римский-Корсаков считает чувствительность, восприимчивость к различным тембрам и экспрессии, а также архитектурный слух и чувство музыкальной логики, то есть способность слышать голосоведение и чувствовать соотношение аккордов между собой, тональное и ритмическое. Как видим, здесь дан более полный, чем у Б.М. Теплова, перечень способностей, которые характеризуют музыканта-практика, профессионала и которые необходимо иметь в виду в учебном процессе.

Итак, под музыкальным слухом мы подразумеваем не собственно слух как точный акустический прибор, а сложное явление, в котором физиологическое восприятие, оторванное от психологического, перестает быть музыкальным. Будучи сложным образованием, музыкальный слух включает в себя ряд компонентов. Однако у разных людей они развиваются по-разному, что влечет за собой характерные качественные различия в музыкальности. Поэтому

¹ Отметим, что ладовое чувство является в большинстве случаев основой и мелодического, и гармонического слуха. Развитие его необходимо для восприятия и мелодии, и гармонии. Основой же их воспроизведения являются музыкально-слуховые представления (Л.Л. Бочкарев).

«основной интерес и педагога, и психолога должен быть направлен не столько к установлению того, в какой мере музыкален тот или другой ученик, сколько к решению вопроса о том, какова его музыкальность» (19, 62). Более того, музыкальные способности (как и компоненты музыкального слуха) не существуют обособленно — они возникают и развиваются в процессе музыкальной деятельности во взаимосвязи и различных вариантах взаимозависимости, в результате чего один и тот же вид деятельности может осуществляться психологически разными путями. Это ведет к необходимости изучения их соотношения и использования возможностей «компенсации способностей».

Однако при всех «вариантах одаренности» и, следовательно, разных путях воспитания способностей нужно иметь в виду их исходные характерные черты, без которых не может быть речи о музыкально-слуховом развитии учащегося. Это эмоциональный отклик на музыку и способность к слуховому дифференцированию.

Роль эмоционального компонента в обучении акцентируется во всех психолого-педагогических исследованиях (С.Н. Беляевой-Экземплярской, В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинского). Так, еще Б.М. Теплов писал: с психологической стороны бессмысленно предполагать, что можно сначала развить музыкальный слух, а затем приступить к его использованию для эмоционально насыщенного восприятия музыки. В дальнейших разработках ученые акцентируют эту взаимосвязь и на более высоком уровне развития способностей: «с одной стороны, глубина эмоционального переживания музыки зависит от слуховой культуры, с другой — совершенствование, тонкость слуховой дифференцировки осуществляется успешнее под влиянием образно-эмоциональной стимуляции» (4, 104). Особое внимание «эмоциональному слуху»¹ уделяется в современных научных исследованиях в связи с идеями воздействия (через музыку и общение с ней) на личность учащегося, на весь его духовный мир (С.А. Гильманов, Г.И. Стоянова, Л.Л. Надилова и др.). В них подчеркивается, что музыка в учебном процессе не должна быть только тем, что осваивается, усваивается учеником: уже с первых шагов обучения она должна переживаться, проживаться учеником и учителем. Только такая «встреча эмоциональности с музыкальным произведением дает жизнь и произведению искусства, и самому переживанию субъекта, превращает последнее в духовное событие его жизни» (1, 22).

¹ Эмоциональному слуху, выявлению степени его развитости и разработке критериев ее определения посвящены многолетние исследования природных основ музыкально-художественной одаренности под руководством В. Морозова.

Способность к слуховому дифференцированию лежит в основе распознавания интонационно-смысловой сферы музыки, дает возможность не только почувствовать, пережить, но и осознать ее, понять ее образно-художественное содержание. Восприятие музыки как познавательный процесс связано с развитием музыкального мышления, истоки которого — в ощущении интонации. Поэтому обращение к интонационной теории Б. В. Асафьева как музыкально-эстетической концепции музыки и ее восприятия помогает определить и пути развития музыкально-слуховых способностей. Согласно ей, интонация, понимаемая широко, есть главный проводник музыкальной содержательности, музыкальной мысли: «В проникновении в общественное сознание характерных для эпохи интонаций, в цепляемости за них слуха, в их устойчивости в сознании и лежит первоосновное и важнейшее качество: ощущение тесной, неразрывной связи музыки с действительностью, а следовательно, и та «ариаднина нить», которая вводит слушателя в состояние сознания композитора и в смысл его концепций...» (2, 267). Поэтому накопление интонаций создает сложный, очень изменчивый комплекс музыкальных представлений, «питающих мысль и волнующих сердце», и дает возможность приобщиться «к сокровищнице общепризнанных обществом, средой, эпохой... интонаций», которую Асафьев называет устным музыкально-интонационным словарем.

Существенно и то, что типичные, закономерные черты, характерные для интонационного словаря каждой эпохи, творчески переосмысливаются слушателем в процессе восприятия и переживания музыки (Л.Л. Бочкарев). Болгарский музыковед Г.И. Стоянова развивает эту мысль: «Если интонация есть смысловая единица музыки, то основной “единицей” музыкальности как системы общения с музыкой должно быть именно интонационное чутье или способность улавливать содержательный смысл интонаций» (17, 49). Таким образом, проникновение в выразительно-смысловой подтекст интонации и есть исходный пункт как музыкального, так и исполнительского развития.

Позже А.Л. Готсдинер обращает внимание педагогов и воспитателей на тот факт, что «у очень музыкальных личностей все жизненные впечатления проходят через призму своих интонаций, вызывая тот или иной отклик, то или иное внутреннее звучание, ту или иную творческую активность. Этот отбор интонаций, их преобразование и закрепление имеют решающее значение для последующего развития» (6, 30). Для музыканта-исполнителя такой путь интонационного освоения музыки имеет особое значение — он создает возможности (а перед педагогом ставит задачу) формирования такого важного качества студента-пианиста, как способность «исполнительского инто-

пирования», перспективам развития которого посвящены работы А.В. Малинковской (9).

Дальнейшие, более высокие формы отражения музыкальных явлений в психике человека связаны с осмыслением логики звуковых структур: «лишь когда интонации определенным образом обработаны, скомпонованы, сведены в ту или иную систему, лишь тогда они обретают возможность трансформироваться в язык музыкального искусства» (20, 136). Аналогичным образом и синтез интонационного и конструктивно-логического освоения звукового материала поможет учащемуся овладеть языком музыкальных образов, понять содержание музыкального произведения. И далее — коль скоро всякое данное содержание выражается определенными музыкальными средствами (мелодией, гармонией, ритмом и т. д.), то для его понимания необходимо иметь представление о выразительном значении всех этих средств, о смысле самих музыкальных категорий¹ — без навыков такой деятельности невозможно глубокое понимание музыкального произведения, то есть осознание основной его идеи, характера, настроения, переданного специфическими средствами музыкальной выразительности.

Таким образом, мы выходим на *характерную для педагогики XX века широкую трактовку музыкального слуха* как «интонационно-чувстного слуха, способного проследживать, осмысливать и оценивать происходящие в музыке события, наблюдать за ее течением, за музыкальной формой как процессом» (3, 327). На самых высоких ступенях развития — это и способность проникать в художественный мир музыки «за пределы нот», это также способность одухотворять музыку как следствие творческого процесса переживания художественных («умных») эмоций в результате «духовного контакта с объективным содержанием музыкального произведения, то есть с его художественной сущностью» (Г.И. Стоянова).

Возвращаясь к анализу музыкальных способностей и возможностей их развития в практике исполнительского обучения студентов-музыкантов, мы видим на примере музыкального слуха, что сама эта способность — комплексная, имеет сложную структуру, в которую включаются как ее компоненты и общие способности и качества личности. Аналогичным образом проявляются и функционируют в учебно-исполнительской деятельности и другие способности — чувство ритма и музыкальная память².

Следует оговориться, что если чувство ритма как специальная способность не вызывает у исследователей сомнений, то музыкальная

¹ Последнее чрезвычайно важно для педагога, ибо прежде всего через языковые средства музыки он имеет право говорить о ней, воспитывать музыкой

² Процесс их развития анализируется в последующих статьях

память в общей теории способностей не причисляется к самостоятельным способностям. Так, например, В.А. Крутецкий считает ее «проявлением той же памяти, как общего свойства» (18, 14), такого же мнения придерживается Б.М. Теплов.

В то же время ряд исследователей подчеркивает тесную связь музыкальной памяти с музыкальным слухом и чувством ритма и считают ее самостоятельной музыкальной способностью. Так, А.Л. Готсдинер говорит о комплексном характере музыкальной памяти и особой роли в ней эмоционального компонента, а К.В. Тарасова вводит ее в структуру музыкальности, «так как она не сводится ни к другим компонентам комплекса музыкальности, ни к другим видам памяти», а также учитывая то, что «музыка — временное искусство, и формирование художественного образа в нем невозможно без музыкальной памяти» (18, 16 — 17).

Таким образом, ученые-музыканты приходят к выводу, что вместе с музыкальным слухом и чувством ритма музыкальная память «образует *триаду основных, ведущих музыкальных способностей*» (Г.М. Цыпин). Положение о решающей роли указанных специальных способностей в достижении успехов в музыкальной деятельности получило широкое распространение и в практике преподавания.

Однако в последние годы среди специалистов в области музыкальной психологии и педагогики появились сомнения в справедливости этой общепринятой точки зрения, связанной со сложностью таких категорий, как музыкальность и музыкальная одаренность, с невозможностью их сведения к «простому ряду способностей преимущественно сенсорно-перцептивного уровня — слух, ритм, память». Конечно, это не значит, что данные способности исключаются из структуры музыкальности. Они «являются первичным условием музыкального развития, но не определяют predisposedness к музыкально-творческой деятельности» (7, 132). Поэтому, осознавая неполноту существующих представлений о музыкальных способностях, ученые обращаются к другим сферам психологической науки, прямо с музыкой не связанным, но позволяющим выявить связи музыки и мозга, особенностей музыкального восприятия и фундаментальных свойств психики человека. Это привело к исследованию влияния когнитивных процессов на музыкальные способности и, как следствие, к разработке идей когнитивного обучения применительно к музыкально-педагогической практике.

Таким образом, и в работах по музыкальной психологии (К.В. Тарасова, Д.К. Кирнарская) отмечается *тенденция к расширению сферы музыкальности, ее интеллектуализации*, подчеркиванию в ней

«интегрирующей и интерпретирующей силы человеческого мозга» (12, 104), выделению и изучению общих компонентов музыкальных способностей, участвующих в целостном восприятии и понимании музыки.

Мысль о том, что музыкальные способности следует изучать, опираясь на общеслуховые закономерности, была высказана еще С.Л. Рубинштейном. Б.М. Теплов, Б.Г. Ананьев также подчеркивают: специальные способности становятся созидательными лишь благодаря тому, что в их структуре проявляется и усиливается действие общих способностей. В настоящее время исследованию этих общих способностей как компонентов специальных посвящен ряд работ в области когнитивного обучения (Я.А. Пономарев и др.). В них акцентируется «родство познавательных стратегий сознания, независимо от того, на что направлены познавательные способности человека», отчетливо просматривается стремление найти «общность в методах обработки разного рода информации» и т. д. (7, 134). Ряд исследований (Г.С. Тарасов, И.В. Тихомирова) выявляет связь между музыкальными и общими умственными способностями, некоторые (Д.К. Кирнарская) посвящены теоретическому анализу и обоснованию различного рода сочетаний способностей, в частности, музыкальных с языковыми, основанных на сходстве словесного и музыкального языка.

Все сказанное потребовало расширения представлений о музыкальности за счет включения в нее познавательных музыкальных способностей. К.В. Тарасова так объясняет этот процесс: «поскольку музыкальные способности необходимы для восприятия и воспроизведения, осознания и интерпретации содержания музыкального образа, значит, в их число должны быть включены познавательные музыкальные способности, без которых это невозможно» (12, 104 – 105).

Таким образом, в исследовании К.В. Тарасовой музыкальность рассматривается как «многоуровневая система собственно музыкальных общих и частных способностей, ответственных за формирование художественного музыкального образа» (18, 26). При этом к общим отнесены способности, необходимые для его формирования в любом виде музыкальной деятельности, к частным — те, которые нужны для решения этой задачи лишь в отдельных ее видах.

В свою очередь структура общих музыкальных способностей представлена как состоящая из двух основных подструктур:

- а) эмоциональной отзывчивости на музыку;
- б) познавательных музыкальных способностей — сенсорных (музыкальный слух и чувство ритма), интеллектуальных (музыкальное мышление и воображение) и музыкальной памяти.

Частным музыкальным способностям соответствуют различного рода исполнительские данные¹.

Ю.А. Цагарелли и З.Х. Мушгари также вводят в структуру музыкальности познавательные способности — такие, как музыкальное мышление и музыкальное воображение. При этом авторы показывают, что музыкальные способности, в том числе музыкальный слух и музыкально-ритмическое чувство, не сводятся лишь к сенсорно-перцептивному уровню, а представляют собой «сложные иерархические структуры, включающие в себя и более высокие уровни психического отражения: представленческий, мыслительный, коммуникативный» (12, 104 — 105).

В этом же значении авторы многих других работ говорят о познавательной потребности, интеллекте, творческом воображении, а также о некоторых индивидуально-психологических свойствах (особенностях темперамента, внимания, определенных личностных качествах), выходящих за рамки категории «способность».

Таким образом, одно направление развития теории музыкальных способностей проявляется в пристальном внимании к *общим умственным способностям как компонентам специальных*: к их взаимосвязи и даже преобразованию в условиях специфической деятельности в специальные музыкальные способности.

Другое направление связано с обращением к *эмоциональной сфере музыкального сознания*, с выявлением ее роли в структуре музыкальной одаренности и в музыкальном развитии человека в целом.

Концепция, которую защищают отечественные психологи, заключается в том, что музыкальная одаренность не сводится к какой-либо одной музыкальной способности, она не составляет и механической суммы способностей. Подтверждение тому — наличие особого, комплексного свойства, называемого музыкальностью². Будучи главным показателем музыкальной одаренности, «она, с одной стороны,

¹ В данном пособии развитие частных — собственно исполнительских (технических) способностей вынесено за рамки исследования. Это дало возможность во избежание «перекрестности» понятий, а значит, и неясности терминологии, оставить классификацию, принятую в общей теории способностей и в широкой педагогической практике: рассматривать общие способности как «умственные», трансформирующие в компоненты музыкальной одаренности, а специальными музыкальными называть те, которые необходимы для всех видов музыкальной деятельности, естественно, при учете особенностей их проявления в исполнительской деятельности. В таком значении они будут употребляться и далее.

² «Особенностью музыкальной одаренности, — пишет А.Л. Готсдинер, — является наличие музыкальности, которая выражается в особой восприимчивости индивида к звучащей музыке и повышенной впечатлительности от нее» (6, 25).

немыслима без музыкальных способностей, а с другой — не сводится даже к наличию всех составляющих их компонентов» (7, 136).

Поэтому музыкальность определяется исследователями как индивидуально-психологическая характеристика личности¹ и рассматривается как

- следствие определенного сочетания способностей (Б.М. Теплов);
- специфический синтез склонностей и способностей, образующих «психофизиологическую доминанту личности» (А.Г. Ковалев и В.Н. Мясищев);
- своеобразии музыкально-психологического процесса, основным содержанием которого является особенность реакции на музыку — острота, глубина и богатство оттенков, становящихся доминирующим состоянием личности (В.Н. Мясищев и А.Л. Готсдинер).

Более того, специалисты (Д.К. Кирнарская и др.) подчеркивают, что способность выражать свое отношение и себя в музыке, так же как и способность понимать ее язык, универсальна по своей природе. Сущность этой универсальности они видят в том, что понятие музыкальности тесно связано с фактом системной организованности музыкального искусства. Так, ладовое чувство и чувство ритма возникают в результате осознания звуковысотной и ритмической системы, а более сложные эстетически опосредованные виды звукоорганизации связаны с понятием стиля (М.К. Михайлов, А.И. Николаева). «Стилевое обобщение, — пишет Д.К. Кирнарская, — относится ко всем сторонам построения музыкального целого, и музыкальные способности более высокого уровня по сравнению со слухом и памятью с необходимостью опираются на обобщения именно стиливого характера» (7, 136). Поэтому исследователи считают, что и музыкальность можно было бы определить как «способность к правильному стиливому ощущению». Но эта способность уже связана с более высоким уровнем обобщений музыкального материала, в которых связываются ведо-едино эмоциональные и рациональные стороны его постижения.

Проследить эту взаимосвязь на разных уровнях формирования специальных способностей и на разных этапах музыкально-исполнительского обучения позволяют и фундаментальные разработки (в трудах Л.Л. Бочкарева, А.Н. Малюкова) категории переживания², введенной в отечественную психологию еще Л.С. Выготским. Этой

¹ Или — по А.Л. Готсдинеру — глубоко личностное качество, которое прежде всего выражается в субъективном отношении к музыкальным воздействиям.

² «Переживание музыки должно быть эмоциональным, но оно не должно быть только эмоциональным, — писал в одной из последних работ Б.М. Теплов. — Восприятие музыки идет через эмоцию, но оно эмоцией не кончается. В музыке мы через эмоцию познаем мир Музыка есть эмоциональное познание» (4, 92).

незаслуженно забытой (Л.Л. Бочкарев) категории в настоящее время придается огромное значение как в психологии, так и в педагогике. Связано это с тем, что переживание музыки является центральным звеном всего процесса музыкально-слуховой деятельности. «Процесс музыкального переживания не ограничивается актом восприятия музыки. И в посткоммуникативной фазе, в отсутствие звучания человек продолжает переживать музыку на уровне слуховых представлений... Процесс переживания, оценки, переработки музыкальной информации может продолжаться в течение длительного времени» (4, 92).

Изучение этого процесса позволяет исследователям выявить и акцентировать *взаимовлияние эмоциональной и рациональной сфер сознания* и обозначить его как *важный механизм развития музыкальных способностей*. Более того, категория переживания рассматривается в перечисленных и других трудах в связи с анализом музыкальной деятельности пианиста-исполнителя и учебного процесса подготовки к ней. Это позволяет авторам раскрыть регулирующие механизмы переживаний, участвующие в управлении деятельностью¹, а в некоторых случаях и психологическую сущность самой деятельности, что особенно важно в педагогическом процессе. Наконец, индивидуальный и социальный опыт переживания постепенно пополняет, обогащает и дифференцирует «эмоциональный фонд личности» (А.Л. Готсдинер), в результате чего все большее значение приобретает способность сопереживания не только чувствам, вложенным композитором в его музыку, но и поступкам и переживаниям других людей. Все это позволяет связывать музыкальное развитие исполнителя с формированием его личности.

Анализируя музыкальные способности и перспективы их развития у студентов-музыкантов, мы не должны забывать и того, что их формирование определяется не только общими тенденциями, но и *специфическими условиями деятельности, в данном случае — исполнительской*.

К проблемам развития музыкальных способностей пианиста-исполнителя обращено внимание и ученых-исследователей (Л.Л. Бочкарев, А.Л. Готсдинер, Г.М. Цыпин), и педагогов-практиков. Так или иначе они затрагиваются в многочисленных трудах по теории исполнительства (Л.А. Баренбойм, С.И. Сав-

¹ Л.Л. Бочкарев подчеркивает двусторонность этих механизмов — их объективное начало, связанное с особыми возможностями самого произведения (эмоционально-содержательный компонент), и субъективное, связанное с самим человеком, особой деятельностью его психики в процессе восприятия или исполнения музыки (эмоционально-энергетический компонент).

шинский, В.Г. Ражников), монографиях выдающихся педагогов-пианистов (Г.Г. Нейгауз, Я.И. Мильштейн, С.Е. Фейнберг).

Однако сами способности не являются специальной целью этих исследований — центральной категорией в них является деятельность (учебная или исполнительская), что и определяет особенности подхода к проблемам способностей¹. Так, в отечественной литературе, особенно в работах педагогов-музыкантов, наряду с обозначенными выше тенденциями, исследователи отмечают «стремление ввести в структуру музыкальности общие музыкально-эстетические и психомоторные способности, необходимые для тех или иных видов исполнительской деятельности» (18, 12).

С.И. Савшинский, например, характеризует музыкальность, исходя из исполнительской деятельности ученика, и разделяет способности на художественные (эмоциональность, содержательность, артистизм), технические (виртуозность, точность игры) и эстетические (тембровое богатство, нюансировка). А Л.А. Баренбойм предлагает ввести в элементарный музыкальный комплекс такие, как умение наблюдать за течением музыки и читать ее с листа, способность переживать музыкальную форму как процесс.

Все большее внимание в педагогике, так же как в психологии и музыкознании (М.Г. Арановский, А.Н. Сохор), уделяется интеллектуальным процессам, подчеркивается, что в основе их лежит «языковой слой музыкального мышления», делающий возможной музыкальную (в том числе исполнительскую) коммуникацию. Особую значимость приобретают проблемы исполнительской интерпретации музыкального произведения, акцентируется внимание на том, что задачи адекватной передачи авторского замысла требуют от исполнителя

- умения читать музыкальный текст, проникать сквозь него в авторский образный мир;
- способности связывать его со своим пониманием стиля, собственным эмоциональным фондом и жизненным опытом;
- стремления как можно точнее и убедительнее реализовать рожденный таким образом исполнительский художественный образ (по В.Г. Ражникову — субъективную эмоциональную программу музыканта-исполнителя) посредством подбора соответствующих пианистических приемов, а значит, и потребности в постоянном пополнении своего технического «арсенала».

¹ Они рассматриваются в этих работах как условие успешной деятельности, в то время как в настоящем пособии развитие музыкальных способностей является целью исследования, а сама исполнительская деятельность изучается как необходимая основа для их эффективного развития.

Особое внимание уделяется общетворческому, общехудожественным моментам в музыкальной одаренности, развитию музыкально-образного мышления и воображения¹, «творчести» как качества личности музыканта-исполнителя.

Из сказанного вытекает понимание задач и *путей развития музыкальных способностей студента-пианиста*. Педагогу прежде всего важно правильно представлять их соотношение в структуре одаренности (по Б.М. Теплову — качественную характеристику одаренности). Следуя подразделению их на опорные, ведущие и вспомогательные, специалисты (А.Г. Ковалев) определяют как опорные высокую природную чувствительность слуховых анализаторов, высокоразвитую образную память и сенсомоторные качества рук; ведущими считают художественно-образное мышление и творческое воображение; в качестве необходимого фона способностей выступает эмоциональная настроенность и эмоциональное отношение к воспринимаемому и исполняемому. В то же время нужно помнить, что в каждом индивидуальном случае это соотношение может быть иным вследствие неравномерности развития способностей и компенсации их в условиях деятельности. Кроме того, в процессе развития ученика их пропорции могут меняться.

Соответствующим образом могут варьироваться и *три основных и взаимосвязанных направления*, в которых происходит музыкальное развитие учащихся: *интеллектуальное, эмоциональное и исполнительское (техническое)*. Однако во избежание «однобокости» развития ученика педагогу следует уделять внимание каждому из них: эмоциональному — посредством стимулирования интуитивной реакции на музыку, расширения возможностей эмоционально-ассоциативной деятельности, формирования «эстетических эмоций»; интеллектуальному — через развитие умений проанализировать структуру и фактуру, форму и стиль изучаемого произведения, через осознанный выбор выразительных средств, повышение роли внутреннего слуха в управлении исполнением.

Для пианиста все эти пути естественно связаны с собственно исполнительским развитием, так как все осознанное и прочувствованное он стремится реализовать в исполнении с помощью своего технического аппарата. Интересно при этом, что эмоционально-познавательная роль музыки теснейшим образом связывается с эмоционально-выразительными исполнительскими движениями — с их помощью и в процессе их нахождения и совершенствования «происходит “наложение” и приспособление эмоционального фонда личности к эмоциональной струк-

¹ В.Г. Ражников определяет его прежде всего как «видение целого раньше частей» (13)

туре произведения» (6, 35). Таким образом в учебной работе формируется эмоциональная сфера музыканта-исполнителя и совершенствуется его техника.

Несомненным «двигателем» развития студента-пианиста является *психическая активность личности* — глубокая сосредоточенность внимания на изучаемой музыке и направленная на реализацию ее художественного образа отработка соответствующих исполнительских приемов. Активность музыканта-исполнителя может проявляться по-разному. Высшая форма ее — «напряженная умственная и эмоционально-волевая деятельность и пристрастное, увлеченное отношение к изучению и исполнению музыкальных произведений» (6, 36). К этой работе «подключается» весь музыкальный и жизненный опыт человека, в ней задействованы и такие его личностные характеристики, как воля, темперамент, характер. Учитывая эти качества и используя индивидуальные склонности студента, педагог может стимулировать различные формы его активности и даже способствовать зарождению и росту профессиональной (исполнительской, просветительской, педагогической) направленности личности музыканта-исполнителя.

Из всего сказанного ясно, что музыкальное развитие может быть эффективным только в том случае, если оно опирается на музыкальный опыт (прежде всего — опыт интонационно-образный), а также на выявление связей между музыкой и жизнью.

Проблемы *выявления, использования и обогащения индивидуально-личностного опыта учащегося как основы его музыкального развития* настолько значимы, что они тем или иным образом затрагиваются практически во всех музыкально-психологических, педагогических, музыковедческих и эстетико-социологических исследованиях. В основе их — положения теории Б.М. Асафьева об интонационной принадлежности музыки определенному общественному времени и пространству (и человеку, живущему в нем), а также о жанровой, общесоциальной, «языковой» обусловленности музыкальной формы. Сам подход к музыкальной форме как «средству социального обнаружения музыки в процессе интонирования» ставит музыковедение и эстетику перед необходимостью изучения законов восприятия (Л.А. Мазель, В.А. Цуккерман, В.В. Медушевский, М.И. Ройтерштейн), а музыкальную психологию и педагогику нацеливает на выявление психологических условий совершенствования процесса обучения и определение путей педагогического воздействия, заложенных в самой музыке, ее выразительных средствах (Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалевский, Л.А. Баренбойм).

С позиций признания решающего влияния общественного, социального опыта в процессах музыкального восприятия,

исполнительства и творчества рассматриваются эти проблемы и в ряде социологических исследований (А.Н. Сохор, С.Х. Раппопорт, Н.И. Киященко, В.В. Медушевский). С педагогической точки зрения большой интерес в этих и других работах представляют идеи трансформации в музыке и привлечения к восприятию ее широкого жизненного опыта. Нельзя пройти и мимо понятия ассоциации¹, теории образования ассоциаций и определения перспектив их использования в педагогическом процессе, где оно становится не только возможным, но и необходимым, так как искусство «никогда не может быть объяснено до конца из малого круга личной жизни, но непременно требует объяснения из большого круга жизни социальной» (5, 113).

Специально проблемам апперцепции — влияния прошлого опыта на музыкальное восприятие посвящено фундаментальное исследование Е.В. Назайкинского «О психологии музыкального восприятия». В нем автор охватывает разные слои и стороны опыта — эмоции, образно-предметные ассоциации, пространственные компоненты восприятия, двигательноречевой опыт, что дает учителю исходные позиции для «подключения» жизненного опыта к педагогическому процессу.

Большой интерес в этом плане вызывают работы, находящиеся на перекрестке различных путей социологических и психологических исследований (Г.С. Костюк, Г.С. Тарасов, Ю.Б. Алиев, Э.Б. Абдуллин и др.). Особого внимания заслуживает в них подход к музыкальному восприятию как общему психологическому звену всех форм музыкальной деятельности, а также введение понятия культуры восприятия музыки, которая определяется как особая структурно-функциональная организация комплекса музыкальных способностей человека, обеспечивающая возможность понимать музыку адекватно замыслу композитора (Г.С. Костюк). Важно и то, что в этих работах педагог знакомится с новым методологическим подходом к процессу развития музыкального восприятия учащихся, согласно которому строить его нужно не по пути одностороннего формирования музыкально-слуховых представлений (традиционный подход), а по пути формирования культуры восприятия музыки — способности к образно-эмоциональному, жизненному восприятию явлений музыкального искусства (Г.С. Тарасов).

¹ Первоначально узкое понятие «ассоциации ощущений» позднее трансформировалось в широкоохватный принцип ассоциативности, при котором под ассоциацией понимается связывание любых форм отражения. В частности, под ассоциациями стали понимать не только саму связь, но и те образные представления, которые по законам связи могут возникать в сознании воспринимающего художественное произведение.

Более того, в работах последних лет ставится задача переосмысления существующей педагогической стратегии и методической тактики, в соответствии с которой музыкальное развитие ученика сводится к развитию элементарных музыкальных способностей, обогащению памяти, исполнительских навыков, накоплению умений и знаний (З.А. Ринкявичус). Авторы акцентируют в музыкальном развитии роль глубоко личностного, творческого познания музыки, в котором сплавляется художественная информация, идущая от объекта (музыкального произведения) и эмоционально-смыслового жизненного опыта субъекта — только таким путем можно «вести учащихся в мир большого музыкального искусства, научить их любить и понимать музыку во всем богатстве ее форм и жанров, иначе говоря, воспитать в учащихся музыкальную культуру как часть всей их духовной культуры» (Д.Б. Кабалевский).

Оставаясь в рамках общего социологического подхода, все перечисленные выше и другие исследования ставят своей задачей изучение художественно-воспитательных функций¹ музыки, и в этом они соприкасаются с музыкальной педагогикой, дают новые подходы к теории музыкальных способностей и могут оказать несомненную помощь педагогу-практику.

Как же происходит «обнаружение» общественного, социального опыта в опыте индивидуально-личностном? Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к исследованию трех фаз художественного восприятия (14). Первая, предварительная фаза охватывает едва ли не всю нашу жизнь и подготавливает и общую, и ту специально художественную апперцепцию, которую связывают с формированием художественно-психологической установки, причем ожидание радости от общения с искусством «покоится на усвоении общественного фонда художественных ассоциаций, связанных с системой данного вида искусства». Вторая — коммуникативная фаза требует не только общего жизненного кругозора и усвоения художественных ассоциаций, но и специальных знаний и умений. Опыт глубокого постижения на этом прочном основании накапливается в регулярных общениях с произведениями искусства. Наконец, завершающая фаза — синтез наблюдений и переживаний в целостное художественное представление о действительности, в оценки и раздумья о ней.

¹ Воспитательная функция искусства, как указывает А.Н. Сохор, анализируется с разных сторон. В одних работах подчеркивается дидактическая, «поучающая» роль художественных произведений, в других — их «заражающее» эмоциональное воздействие, в третьих — значение искусства как способа самопознания человека и общества и расширения жизненного (в том числе эмоционального) опыта личности...

Значительный вклад в понимание этих проблем вносят труды А.Н. Сохора (16), исследующего социальную обусловленность восприятия музыки на разных уровнях (физиологическом, психологическом и социальном) этого процесса и на всех его стадиях: возникновения интереса к произведению и установки на восприятие; слушания как физического процесса, понимания и переживания музыки; наконец, ее оценки. Автор подчеркивает, что сама способность слушателей следить за развитием музыкальной мысли, ощущение ими музыкальной логики какого-либо произведения определяется тем, что у них уже имеется опыт восприятия музыки этого (или родственного) стиля, и поэтому им знакомы хотя бы в общих чертах те «слова» (интонации и другие элементы музыкальной речи), которые использует композитор, тот «синтаксис», на основе которого эти слова соединяются между собой, иначе говоря, тот «музыкальный язык», на котором это произведение написано.

Таким образом, осмысленное восприятие музыки, то есть ее понимание, возможно лишь на основе определенного круга знаний (слуховых впечатлений и навыков, постепенно расширяемых и обновляемых), а эти знания даются «опытом пассивного и активного общения с музыкой, ее социального использования», то есть опытом музыкальной деятельности: как слушания музыки, так и ее воспроизведения.

В этом русле проявляются и *перспективы педагогического стимулирования музыкального опыта* учащихся с целью использования его ресурсов и выявления потенциальных возможностей его обогащения¹. Естественно, что основой такого процесса является ознакомление учащихся с достаточно большим количеством произведений разных жанров и стилей: «знать музыкальную литературу, то есть музыкальные произведения, в возможно большем количестве» (Б.В. Асафьев) — таково кредо передовой музыкальной педагогики.

Однако при этом необходимо гармоничное равновесие двух взаимодополняющих путей освоения:

1) непосредственного накопления музыкально-слуховых впечатлений, в которых «собственно слышание» неотделимо от переживания, чувствования, и

2) их осознания. Задача педагога — не допустить отрыва эмоционального от логического, развить способность эмоционально переживать осмысленно воспринимаемую музыку.

¹ При этом практическим руководством для педагога может стать книга Г. М. Цыпина «Обучение игре на фортепиано» (20), в особенности ее раздел о формировании музыкального мышления учащихся.

Велика и роль знаний о музыке, формирования соответствующих ей представлений и понятий и развития умений оперирования музыкально-художественными категориями. При этом необходимым правилом введения теоретических сведений в педагогический процесс является обязательная опора их на живые музыкальные впечатления: если слух без научного осмысления, без теоретического обоснования «повисает в сфере субъективных переживаний» (А.Л. Островский), то и сами теоретические знания становятся стимуляторами слухового развития лишь при том условии, если следуют за непосредственным впечатлением, подкрепляют и объективизируют его. Более того, в учебной работе все накопленные знания только тогда становятся стимуляторами слухового развития, когда они являются способом развития музыкального мышления. Воспитание «думающего слуха» (Ф.М. Блуменфельд) требует такой организации работы, при которой вслед за воспринимаемым впечатлением (естественно, лишь при необходимости этого) давалась бы возможность ясного критического отношения к этому впечатлению, выражаемого в самостоятельных суждениях ученика. Формирование их перерастает в способность анализа как собственных чувственно-слуховых впечатлений, так и логики музыкальной речи в целом.

На значении анализа музыкального произведения (во всех его видах) представляется необходимым остановиться особо, так как его роль в музыкальном развитии учащегося необычайно велика. Конечно, в восприятии развитых профессионалов-музыкантов все этапы, все уровни анализа могут быть «свернутыми», так как «они усвоили внутренний процесс организации звучаний и оттого уже свободно различают, где, как и что расположено» (Ю.К. Бабанский). Но на пути к такому восприятию реально проводимый и фиксируемый анализ необходим – он существенно обогащает слышание ученика, подчас вызывает яркое музыкальное переживание и тем самым влияет на развитие его слуха. Более того, сам процесс анализирования, проводимый педагогом при ученике, развивает самостоятельность, прививает творческие умения оперировать музыкальным материалом. Рождая понимание музыкального языка композитора и закономерностей определенного музыкального стиля, он учит правильно, равноценно композиторскому замыслу услышать произведение, а значит, и понять его, связать со всеми своими знаниями, со всем своим опытом.

Задача воспитания «жизненного» восприятия изучаемой музыки, свободы ориентации в ней как живом и близком языке подсказывает целесообразность *использования широких возможностей общего жизненного опыта* для разработки в методике путей усвоения музыкальных закономерностей и средств выразительности через

менее специфические, а значит, и более доступные компоненты этого опыта. Анализ психологических предпосылок музыкального слуха, выработанных в ходе жизненной практики человека, выявил ряд компонентов, опора на которые определяет возможность эффективного формирования навыков дифференцированно-целостного восприятия. К таким компонентам относятся *опыт речи, связь с определенным родом двигательно-динамическими предпосылками и навыками зрительно-слуховой оценки пространства*. Все эти компоненты не сопутствуют восприятию, а являются (как показали уже Б.М. Теплов, Б.В. Асафьев и убедительно обосновал Е.В. Назайкинский) его необходимым условием.

Взаимодействие зрительно-пространственных навыков и двигательного опыта обеспечивает целостность охвата музыкального пространства как «рельефной картины, в которой интонационные процессы и динамика музыкального развития сочетаются со своеобразными «архитектурными» представлениями многоплановой фактуры» (11, 175). Это явление скрыто отражается и в системе теоретических понятий, музыкальной терминологии, и в самой нотной записи, являющейся, по определению Е.В. Назайкинского, «системой построения своеобразной двухмерной модели музыкального произведения как звуковой структуры». Значение навыков такого рода в педагогической работе трудно переоценить: они облегчают наглядные представления музыкальной ткани, способствуют возникновению пространственных аналогий в восприятии музыки. Это позволяет педагогу через раскрытие их смысла найти опосредованный путь к слуху ученика.

Не менее перспективно на этом пути использование возможностей обобщенно-образного и логического мышления, связанное с «подключением» речевого и коммуникативного опыта. Многочисленные способности разнообразного по направленности слушания и слухового анализа речи, которые воспитываются в речевой практике, не только совершенствуют способности интонационного слышания музыкальной ткани, но и помогают совершенствовать навыки распределения и переключения внимания, воспитывают умение находить более значительные в выразительном отношении «музыкальные объекты». Сама близость речи и музыки в их основной функции — быть средством общения — определяет особую психологическую установку, служит основой для восприятия логической и эмоциональной содержательности музыкальной речи и тем самым способствует активному развитию музыкального слуха.

Говоря о значении музыкального и общего опыта в музыкальном развитии учащихся, следует подчеркнуть и особую избирательную

способность музыкального слуха, непосредственно связанную с этим опытом. Она заключается в том, что музыкальный слух может пропускать некоторые акустические свойства, несущественные для данного музыкально-художественного образа¹, и дополнять в слышимом то, что предполагается смыслом и характером музыки. Эту избирательность можно наблюдать в разных компонентах слуха. Так, при восприятии звуковысотной или ритмической стороны мелодии он может абстрагироваться от контурного, тембрового звучания голоса или инструмента; к восприятию ритма подключается мышечное чувство и двигательный опыт; динамики и артикуляции — навыки речи и опыт слышания различных звуков в природе и жизни. Более затруднительно восприятие (и особенно исполнительская передача) тембров — только специальная направленность внимания приучает придавать значение тембровой стороне музыки и тем воспитывает способность тонко различать и представлять тембры. Особенно сложны опосредованные связи при восприятии гармонии: тембровые качества созвучий связаны с ощущением «массы» (плотности или прозрачности) звучания, с тембровыми свойствами инструмента или регистра; в процессе слышания ладовых функций и фонических качеств гармонии включаются как голосовой аппарат, мышечные ощущения (например, при мысленном арпеджировании аккорда), так и понятийная деятельность («вариантное восприятие сложного гармонического единства»).

Наконец, внутреннеслуховые представления, рождающиеся из способности воспринимать музыку и запоминать услышанное, вбирают в себя весь человеческий опыт — общий и музыкальный. От его объема и подключенности к процессу слухового восприятия (роль эстетического и музыкального воспитания, музыкального «тезауруса» и т. д.) зависит степень конкретности, а также мера и характеристика слышимого (слышание только мелодии или во взаимосвязи с гармонией и тембром; слышание репродуктивное или представление свободно-комбинированных стереотипов звучания, ведущее к развитию творческого воображения и фантазии).

Словом, жизненный опыт человека обладает богатыми ресурсами для его музыкального развития. Однако умение увидеть за выразительными средствами музыки их реальный прообраз — явления «звучащей» жизни — рождается только в результате *специально направленного воспитания*. Главной задачей его становится создание условий, облегчающих концентрацию пространственных, двигательных и коммуникативных навыков в сфере слуховой деятельности, их «подключение» к специфическим механизмам музыкального

¹ Например, «пунктирность» звучания фортепиано при восприятии мелодии.

восприятия. Для этого часто необходима подсказка, толчок извне, чтобы опыт связывания звуковых сигналов с жизненными представлениями стал функционировать при музыкальном восприятии. Этим целям могут служить такие педагогические приемы, как привлечение естественных представлений о реальном пространстве исполнения, о реальных коммуникативных ситуациях и формах речевого общения, сравнение особенностей мелодического рисунка в речи и в музыке и анализ способов отображения речевой интонации в вокальной и инструментальной музыке. Но главной подсказкой, как справедливо указывает в своей работе Е.В. Назайкинский, будут служить выработанные теорией и педагогикой метафорические пространственные определения различных звуков и элементов музыки (высота и удаленность, движение вверх и вниз); упражнения, в которых дифференцирование различных элементов музыкальной ткани связывается с дифференциацией движений; наконец, сама система нотного письма, как и своеобразные графические зарисовки, которые дают сознанию ясность зрительного образа, служат опорой и для звукового образа.

Наконец, очень плодотворным для музыкально-слухового развития ученика оказывается «включение механизма ассоциаций»¹, с помощью которого активизируется работа воображения. Она выражается в попытках образного осознания средств музыкальной выразительности, что способствует «преодолению» их слуховой специфичности и, в свою очередь, стимулирует и развивает собственно слуховые способности. И еще шире — для художественно-образного слышания музыки во всем ее богатстве и разнообразии особенно важными представляются творческие связи с живописью и — через слово — с литературой, философией, театром. Воздействие их на музыканта неоспоримо: у живописцев он учится создавать «воздушное пространство», в котором только и может жить и «дышать» музыка, обретает, по словам Б.М. Теплова, «богатство зрительных, в частности цветовых, образов и теснейшую, интимнейшую связь слухового воображения со зрительным»; в театре он постигает и учится переносить в музыку реальную пространственность, подкрепляемую словом, искусством общения. Пожалуй, именно связь со словом, а через него с литературой, философией, театром — особен-

¹ Ассоциации являются, по мнению психологов, «пусковым механизмом эмоций», выражая личностный смысл, сущность искусства для человека. Поэтому, благодаря ассоциациям, музыкант питается «опытом человечества» — «испытывает не только так называемые эстетические (художественные) эмоции и чувства, но и жизненные — выходящие за рамки эстетически направленной музыкально-слуховой деятельности» (4, 148 — 149).

но плодотворна для формирования эмоционально осмысленного восприятия музыки, воспитания чувства музыкальной логики, постижения философского смысла музыкального развития.

Таким образом, задача «подобрать ключ» к хранилищу жизненных впечатлений ученика и использовать их в нужном направлении становится одной из самых важных задач работы педагога. Это позволяет ему не только стимулировать музыкальное развитие ученика, но и проникнуть в его духовный мир и активно влиять на него: пробуждать работу воображения, расширять музыкально-художественный кругозор, формировать эстетический вкус. Устанавливая взаимосвязь между различными видами искусств, педагог учит широко и творчески мыслить и, раскрывая взаимодействие способностей, стремится к тому, чтобы ученик мог «с такой же пользой учиться на рафаэлевской Мадонне, как художник на симфонии Моцарта» (Р. Шуман).

Проведенный анализ теоретических подходов к проблемам развития музыкальных способностей окажет несомненную пользу и в практике специальной подготовки пианистов, так как поможет *определить исходные положения и психолого-педагогические установки*, которыми преподаватели и студенты будут руководствоваться в своей учебной и педагогической деятельности. В числе важнейших исходных позиций, с которых необходимо подходить к проблемам музыкального развития учащихся, можно отметить следующие:

1) *Музыкальные способности* не существуют как «способность в себе», вне восприятия музыки или ее воспроизведения в живом звучании или представлении. Являясь сложным сочетанием природного (врожденного), социального и индивидуального, они развиваются лишь в практической музыкальной деятельности. Именно такой деятельностью и может выступить игра на музыкальном инструменте, когда способности не только проявляются, но и формируются и существуют в динамике. Тем самым учебная музыкальная деятельность выступает как процесс, а музыкальные способности — как потенциал личности, теснейшим образом взаимодействующие друг с другом.

2) *Процесс формирования* музыкальных способностей в самом общем виде можно представить следующим образом: повышенная реактивность на музыкальные впечатления порождает склонность к слушанию музыки и ее исполнению, которые перерастают в устойчивую потребность в занятиях музыкой. При этом взаимосвязь между способностями и деятельностью выражается в том, что в одних ситуациях первичным по отношению к деятельности является склонность к музыке и проявление определенных природных свойств, в других — деятельность выступает основной формой и главной причиной формирования способностей.

3) При решении проблем развития музыкальных *способностей пианиста-исполнителя* (в данном случае – студента фортепианного класса) необходимо учитывать

- общие тенденции развития музыкальных способностей,
- более высокий качественный уровень способностей профессионала-музыканта и
- их исполнительскую специфику.

Это позволяет, приняв за основу традиционные подходы к классификации способностей, рассматривать музыкальную одаренность как систему взаимодействующих общих (умственных), специальных (музыкальных) и собственно исполнительских способностей. В комплекс музыкальных способностей пианиста-исполнителя включаются в качестве его основы музыкальный слух, чувство ритма, музыкальная память, способности чтения текста и охвата формы музыкального произведения, музыкальное мышление, художественно-творческое воображение и интерпретаторские способности.

В свою очередь, каждая способность – сложное образование, состоящее из множества взаимодействующих компонентов, в том числе «моментов» общей одаренности и личностных качеств. Трансформируясь в специальные музыкальные способности, они содействуют их развитию от элементарных ко все более сложным составляющим и обеспечивают их объединение в целостную систему.

4) Все музыкальные способности развиваются в условиях тесного взаимодействия: не может быть одной способности при полном отсутствии других, однако *качественное развитие их индивидуально-различно*, поэтому в практике обучения большое значение приобретает вопрос о том или ином их соотношении и о возможности определенного рода компенсации относительно слабых компонентов другими, более совершенными¹. На этом пути педагогу предоставляется творческая свобода выбора, возможность использования наиболее сильных сторон индивидуальной музыкальной одаренности.

5) Особое значение в педагогическом процессе имеет достижение *единства эмоционального и сознательного* в развитии личности, что значительно повышает психические возможности учащихся и позволяет учителю расширять спектр средств педагогического воздействия. Это становится возможным благодаря постоянному и активному привлечению связей музыки с жизнью, заострению

¹ «Слабость какой-нибудь одной способности не исключает возможности успешного выполнения даже такой деятельности, которая тесно связана с этой способностью» (19, 21).

внимания ученика на жизненном содержании музыки и ее выразительных средствах, подключению музыкальных знаний и внемузыкальных ассоциаций, выявлению и обогащению музыкально-художественного и общего жизненного опыта учащегося, наконец, благодаря личностному воздействию на его духовный мир, что помогает «заразить» ученика музыкой, вызвать у него сопереживание чуду музыкального искусства и в конечном счете выработать эмоционально-ценностный подход к нему

б) *Развитие музыкальных способностей студента-пианиста тесно связано с его учебной деятельностью* — оно происходит «внутри» творческого процесса освоения и исполнения музыкальных произведений, при глубоком «погружении» в эмоционально-содержательный мир произведения и выработке соответствующих ему исполнительских приемов

Поэтому педагог должен использовать все возможности этого процесса для становления личности музыканта — постоянно связывать задачи исполнительского освоения произведения и совершенствования пианистического мастерства студента с развитием его общих и музыкальных способностей, которые в конечном счете и будут определять его профессиональное и творческое будущее

ЛИТЕРАТУРА

- 1 *Абулханова Савиская К А* Некоторые особенности жизни и творческого переживания // *Взаимосвязь методов психической и методической подготовки учителя музыки* — М 1994
- 2 *Асафьев Б В* Музыкальная форма как процесс — Л 1963
- 3 *Баренбойм Л А* Об основных тенденциях музыкальной педагогики XX века — *Музыкальная педагогика и исполнительство* — Л 1974
- 4 *Бочкарев Л Л* Психология музыкальной деятельности — М 1997
- 5 *Выготский Л С* Психология искусства — М 1968
- 6 *Ютсдинер А Л* Музыкальная психология — М 1993
- 7 *Кирнарская Д К* Современные представления о музыкальных способностях // *Вопросы психологии* — М 1988 — №2
- 8 *Машкапар С М* Музыкальные слуховые значения природы особенностей и методов правильного развития — Пг 1915
- 9 *Малышкова А В* Фортепианно-исполнительское интонирование — М 1990
- 10 *Мясищев В П* и *Ютсдинер А Л* Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение // *Искусство музыкальное музыкальная психология и музыкальная педагогика Хрестоматия Вып 1 Ч II* — М 1991
- 11 *Назакинскии F В* О психологии музыкального восприятия — М 1972
- 12 *Потомарев Я А Галкина Т В Кононенко М А* Музыкальная одаренность Исследование общих компонентов // *Когнитивное обучение Современное состояние и перспективы* — М 1997

- 13 *Ражников В И* Диалоги о музыкальной педагогике — М, 1994
- 14 *Раппопорт С Х* От художника к зрителю Как построено и как функционирует произведение искусства — М, 1978
- 15 *Римский-Корсаков Н А* Музыкальные способности и дарования // Почти собр соч — Т2 — М, 1963
- 16 *Сохор А И* Вопросы социологии и эстетики музыки Вып 1 — 2 — М, 1980
- 17 *Стоянова Г* Художественная эмпатия — индикатор профессионального уровня педагога-музыканта // Методологические проблемы музыкальной педагогики — М, 1991
- 18 *Тарасова К В* Онтогенез музыкальных способностей — М 1988
- 19 *Тялов Б М* Психология индивидуальных различий // Избр труды — Т1 — М, 1985
- 20 *Цыбин Г М* Обучение игре на фортепиано — М 1984

II. РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Глава 1 МУЗЫКАЛЬНЫЙ СЛУХ

Одна из характерных тенденций музыкальной педагогики XX века, как отмечают музыканты-исследователи, — это привлечение внимания к формированию музыкального слуха как основы музыкального воспитания и к поискам эффективных методов, ведущих к его интенсивному развитию.

Обращаясь к проблемам фортепианного обучения, мы и здесь должны обозначить музыкально-слуховое развитие как одну из важнейших его целей, что, к сожалению, не всегда имеет место в практике преподавания. Поставленная цель требует определения путей и методов активизации этого процесса. Для этого представляется необходимым прежде всего проанализировать следующие вопросы:

1) что в самом психологическом механизме музыкального слуха как способности дает основания для решения поставленной задачи;

2) как общение с фортепиано и сама исполнительская деятельность влияют на развитие данной способности, а значит, каким образом педагог сможет нивелировать недостатки и использовать преимущества и инструмента, и учебного процесса.

Ответить на первый вопрос позволяет исследование теоретико-методологических основ развития музыкального слуха как способности. Оно дает основания обратить внимание педагога на следующее:

— Музыкальный слух, как и любая способность, — сложное образование, в котором взаимодействуют природные качества индивидуума и общественный компонент, общественно выработанные знания и способы действия. Все эти компоненты сплавляются в способность лишь в определенных условиях деятельности и в результате общения.

— Способность эта проявляется и эффективно развивается лишь в такой деятельности, которая необходимо требует ее участия и в которой приобретаются соответствующие знания, умения и навыки. При этом надо иметь в виду, что способности не равняются знаниям, умениям и навыкам, но питаются ими и, развиваясь, в свою очередь открывают возможности для приобретения новых знаний, для совершенствования умений и навыков.

— Специальные способности должны рассматриваться как часть целого, во взаимосвязи с другими качествами личности (ха-

рактором, волей и т. д.), что позволяет «подключать» их к развитию способностей.

— Способности эти не могут просто насаждаться извне — у каждого человека существуют свои внутренние условия их функционирования, которые должны изучаться и учитываться в работе. При этом качественное различие музыкально-слуховых способностей позволяет учителю использовать возможности «компенсации» способностей и влечет за собой различия в способах выполнения одной и той же деятельности.

Развернутый анализ психолого-педагогических предпосылок развития музыкального слуха также подтверждает, что слух не существует как «способность в себе», вне восприятия музыки или ее воспроизведения в живом звучании или представлении. При этом музыкальный слух передает психике и воссоздает в ней не только акустическую картину произведения. Чувствительность слухового аппарата при наличии «отчетливости и глубины самого ощущения и суждения о нем» (С.М. Майкапар) рождает способность слуховой дифференциации. Эта способность неразрывно связана с ладовым чувством, то есть способностью «эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии» (Б.М. Теплов). Таким образом, посредством слуховой дифференциации и с помощью способности чувствовать эмоциональную выразительность воспринимаемой музыки слух добывает звуковую информацию, а она в свою очередь обрабатывается музыкальным мышлением, при котором слушатель оперирует слуховыми представлениями. В формировании музыкально-слуховых представлений и развитии умения оперировать ими решающую роль приобретает как собственно музыкальный, так и общий жизненный опыт (8).

Музыкальное мышление — от проникновения в выразительный подтекст интонации и восприятия ее как смысловой единицы музыкальной речи, через освоение логической и конструктивной организации звуковых структур (Б.В. Асафьев) приводит к пониманию музыки как осмысленной речи, к восприятию звуковых образов, переживаемых эмоционально и интеллектуально, и к соотношению их со своим «музыкальным багажом». Отсюда — задачи «учить бесконечному вслушиванию в музыку» (К.Н. Игумнов), «воспитывать думающий слух» (Ф.М. Blumenфельд).

Проведенный анализ психолого-педагогических основ развития музыкального слуха, а также знакомство с музыкально-теоретическими трудами и практикой крупнейших педагогов-пианистов подводят нас к *широкой трактовке музыкального слуха как направляемого опытом, сознанием и эмоциями интонационно-чуткого слуха, способного проследживать, осмысливать и оценивать*

происходящие в музыке события, наблюдать за ее течением, ли музыкальной формой как процессом¹ (Б.В. Асафьев, А.Л. Баренбойм, Е.В. Назайкинский, Г.М. Цыпин).

Как любое сложное явление, музыкальный слух обладает и сложной структурой, включает в себя множество компонентов, направленных на восприятие различных сторон музыки (звукорисовой и ритмической², динамической и тембровой...). Отсюда — *различные виды музыкального слуха*. В фортепианно-педагогической и исполнительской практике принято деление на виды музыкального слуха в зависимости от его объектов: мелодический, гармонический, полифонический, а также чрезвычайно важные для пианистов тембродинамический слух и чувство формы, или по — Н.А. Римскому-Корсакову — «архитектонический слух». Такого подразделения придерживаемся и мы в дальнейшем исследовании путей активизации музыкально-слухового развития студентов в процессе их фортепианной подготовки.

Следующий вопрос — о *специфике слуха пианиста-исполнителя*, которую должен отчетливо представлять педагог фортепианного класса³. Она определяется в первую очередь *особенностями самого инструмента*. Так, фиксированной высотой определяется та чистая, «незамутненная» звуковая среда, которая создает благоприятные условия для воспитания слуха (особенно на начальных его этапах). С другой стороны, отсутствие необходимости «вытягивать интонацию» вызывает «привыкание», делает слух более инертным, что требует постоянного внимания к слышанию-переживанию ладовой окраски звуков мелодии, выразительного значения интервалов и т. д.

Ударная природа фортепиано заставляет использовать избирательные способности слуха и создавать иллюзию пения, мелодической слитности. Это требует от педагога и ученика постоянной заботы о качестве звучания, которая предполагает не только слуховой контроль, но и отработку нужных пианистических приемов.

Недостатки, рождаемые фиксированным строем и ударной природой инструмента, так же как и трудности их преодоления, возмещаются поистине неисчерпаемыми динамическими и тембровыми возможностями фортепиано. Недаром А.Г. Рубинштейн

¹ Такой подход является основополагающим и в данной работе

² Чувство ритма рассматривается как отдельная музыкальная способность, так же как и чувство формы, — вслед за обращением к проблемам музыкального мышления и памяти.

³ Особенности «пианистического слуха», так же как и ряд методических приемов его развития, раскрыты в учебном пособии Г.М. Цыпина (9).

утверждал, что рояль может звучать как сто инструментов, а К. Черни вызывался демонстрировать сто динамических градаций одного звука. Поэтому пианист, лишенный власти над выразительными возможностями высотного интонирования и вокального легато, должен особое внимание уделять динамическим и тембровым свойствам инструмента, должен тонко слышать и тембрить звучания: помнить, что их колорит в значительной мере зависит от распределения силы и времени звучания голосов, составляющих аккорды и элементы фактуры, от регистров и их сопоставления, от пианистического туше и в первую очередь — от внутреннеслуховых представлений исполнителя, определяющих поиски нужного звучания и нужных приемов звукоизвлечения.

Наконец, самая существенная особенность слуха пианиста — его педальный слух. Педаль в учебной практике уделяется обычно недостаточное внимание, хотя педагог фортепиано должен постоянно помнить о том, что «педаль — душа рояля» (А.Г. Рубинштейн). И действительно, педаль помогает не только связывать звуки — создавать иллюзию легато, «удерживать» большие гармонические комплексы, но и влияет на «объем», динамику звучания и — самое главное — предоставляет поистине безграничные красочно-колористические возможности.

Обращаясь к вопросу о *влиянии на слуховое развитие самой учебной и исполнительской деятельности* пианиста, следует отметить прежде всего тот факт, что фортепиано — инструмент многоголосный. Это создает уникальные условия для воспитания способности слуховой дифференциации и, конечно, для эффективного развития полифонического слуха. Предоставляемые возможности требуют постоянной работы над приучением слышать музыкальную ткань дифференцированно, разделять ее на голоса и планы и объединять их в представлении и живом звучании. Это предполагает включение в работу внутреннего слуха, а значит, и развивает его.

Говоря о внутреннеслуховых представлениях пианиста, следует отметить чрезвычайно важное обстоятельство — то, что они не только слуховые, но и двигательные. Поэтому с самого начала обучения педагог должен заботиться о формировании прочных слуходвигательных связей, при которых слух воспитывает руку пианиста, и она становится «слышащей рукой», а игровые ощущения, связываясь со слышимым результатом, делают руку компонентом слуха. Естественно, что определяющими здесь являются слуховые представления, но ученик должен искать и находить пианистические средства, ведущие к их реализации. При этом сам учебный процесс, с его возможностями временного вычленения отдельных эпизодов и решения частных задач, создает благоприятные условия для

поэтапного формирования различных компонентов слуха и включения их в процесс создания исполнительского образа.

Работа над образом, над исполнительской интерпретацией произведения — на всех этапах его разучивания — дает возможность педагогу раскрывать эмоциональность ученика, воздействовать на его воображение и фантазию, развивать музыкальное мышление. При этом педагог, с одной стороны, заостряет внимание ученика на взаимообусловленности композиторского творчества, законов восприятия и исполнительства, помогает искать истоки эмоционального воздействия в самом произведении, *исходя из композиторского замысла* в своей трактовке. С другой — учит *соотносить музыку со своим опытом*, находить в ней черты и оттенки, отвечающие своим личностным особенностям, и создавать убедительную индивидуальную интерпретацию. Совместное творчество учителя и ученика, возникающее в процессе индивидуальных занятий, помогает достичь активного и деятельного отношения к музыке, непосредственного восхищения и радости от общения с ней, наконец, найти «путь к себе» и — через самовыражение — к самопознанию.

В то же время это и познание мира, познание жизни, ибо «в содержании искусства заключено двойное знание — знание о мире и самопознание художника» (М.С. Каган). Уникальные возможности фортепиано позволяют исполнять любую литературу, что ведет к обогащению музыкального опыта ученика. А постоянная работа с новым музыкальным материалом развивает умение схватывать его комплексно, соотносить со своими знаниями и представлениями, адекватно «понимать» его. Поэтому педагог должен всячески стимулировать музыкальные интересы ученика, способствовать обогащению его духовного мира новыми художественными впечатлениями, прививать ему самостоятельность мышления и творческую инициативность.

Таким образом, проведенный обзор возможностей и перспектив слухового развития, коренящихся в самой психологической природе слуха, природе инструмента и исполнительского общения с ним и изучаемой музыкой, помогает выработать *основные педагогические установки*, направленные к оптимизации процесса исполнительского обучения и слухового воспитания студента фортепианного класса. Это

- стимулирование слухового внимания, «энергии вслушивания» (Э. Курт);

- связывание определенных выразительных средств или элементов фактуры изучаемого произведения с их эмоционально-психологическим подтекстом, художественно-выразительным значением;

- активизация музыкально-слуховых представлений и постоянная корректирующая работа внутреннего слуха;
 - воспитание интонационной чуткости, понимания логики развития и охвата формы произведения, а также введение в учебный процесс теоретических сведений с целью развития «думающего» слуха;
 - соотнесение поставленных слуховых задач с конкретными исполнительскими приемами их достижения;
 - стимулирование самостоятельных поисков и творческого подхода к интерпретации изучаемого произведения и к работе над ним.
- Эти и другие педагогические установки ложатся в основу учебного процесса, в котором «рука об руку» с формированием пианистического мастерства стимулируется слуховое развитие ученика. А конкретные методы работы пианиста над развитием слуха целесообразно рассмотреть дифференцированно – по отношению к каждому из перечисленных выше видов слуха.

Мелодический слух

Понятие мелодического слуха часто сводят к чистоте интонирования, точности восприятия и воспроизведения звуковысотных отношений. Но оно более емко и многогранно. Как категория художественного порядка мелодический слух – это способность полно и убедительно раскрыть (в восприятии и исполнении) эмоционально-психологическую сущность одногласно изложенной музыкальной мысли. Или (по Теплову) – это способность восприятия и воспроизведения мелодии не просто как ряда звуков, а как ряда интервалов, передающих известное настроение и являющихся выражением известного содержания в определенной форме.

Способность мелодического слышания имеет первостепенное значение в фортепианной педагогике. Развитие ее в учебном процессе идет по двум руслам.

1. *Работа над музыкальной интонацией* как над словами-понятиями в речи. Осознание интонации как горизонтальной частицы музыки, проникновение в ее экспрессивно-психологическую суть и адекватное воспроизведение ее – путь развития не только слуха, но и пианистического мастерства. Основа его в интонировании интервала, подобном голосовому преодолению его напряженности, сопротивляемости (по Асафьеву – в ощущении «вокальвесомости» интервала). Для пианиста не должно быть безразлично, на какой интервал шагает мелодия – близкий или далекий, консонанс или диссонанс и т. д., – иначе он не почувствует выразительности мелодии. Одновременно интервал, как мельчайшая частица горизон-

тального движения, лежит в основе сопряженности звуков и — далее — в основе напевности и динамичности мелодии.

Пианистические средства выразительности (а значит, и методы работы) при этом должны быть направлены к преодолению пунктирности звучания, созданию иллюзии непрерывности, слитности мелодического движения. На этом пути ученик приобретает навыки легато: плавное опускание пальцев, объединяющие движения руки, тончайшие градации микродинамики, использование интонационных возможностей агогики и артикуляции. Но главное здесь — усовершенствование механизмов слуха на основе вокально-речевого опыта: включение внутреннего интонирования во все этапы работы, реальное — «внешнее» опевание отдельных мелодических оборотов, сравнение их с речевыми и вокальными фразами, использование вокального навыка филирования звука.

Иные методы связаны с использованием двигательного опыта и способностей зрительной оценки пространства. Это

- графическое изображение мелодического рисунка;
- представление «пространственной направленности» движения и осмысление пластических свойств, характеризующих тип движения мелодики (плавность или скачки, зигзаги, острые повороты и т. д.);
- представление нотной записи и использование влияния музыкальной терминологии;
- «подключение» образов игровых движений как выразительных действий.

Но главное условие результативности работы — то, что мелодический рисунок и его интервалы должны быть «пережиты» пианистом.

2. Другое направление работы — *восприятие и воспроизведение мелодического целого*. Эта работа воспитывает «горизонтальный слух» — способность проникать слухом далеко вперед, ощущать любой звуковой миг в его взаимосвязи с предыдущим и последующим, объединять их «арками» — близкими и далекими.

К формированию горизонтального слышания и пианистической передаче мелодического целого направлены различные методы работы¹. Наиболее целесообразный путь (по Курту) — окинув взглядом большое протяжение мелодии, внутренним слухом представить ее целостное звучание и исполнительски наметить связи на большие расстояния, «организовать крупные волны движения». Помощь на этом пути пианист часто находит в охвате мелодии одним гармоническим ощущением, нивелировании влияния тактовой

¹ Большой материал для выявления таких методов дают труды Б.В. Асафьева (1, 2), Э. Курта (6) и А.В. Малинковой (7).

метрики и замене ее ритмом человеческого дыхания — так выработывается движение мелодии «поверх метрических схем».

Но главное — работа над фразами и их объединением, в которой часто возможны и желательны аналогии с синтаксисом речи. Пианистической лепке фразы способствуют:

- выявление «внутренней энергии» фразы, определяющей ее «конфигурацию» — начало, подъем, кульминацию, спад;

- определение кульминационных вершин и их соотношения между собой, выяснение, каково движение к ним и от них и определение выразительных средств, которые его реализуют (ритм, динамика, агогика, пластика);

- выявление эмоционально-смысловой роли цезур;

- уяснение характера соотношения фраз между собой, установление принципов их объединения в мелодическое целое и определение пианистических приемов организации целостного движения.

Таким образом прокладывается путь от интонации к фразе, их объединению между собой, к формированию мелодического целого и, наконец, к охвату формы произведения.

Помимо этого, в процесс воспитания мелодического слуха включается и развитие навыков слухового вычленения мелодии из контекста, и выработка пианистических умений дифференцированно, выпукло исполнять мелодию в гармонической ткани или окружении других голосов — умения «дать красную нить мелодии» (Н.К. Метнер). Этому служит выявление динамических, артикуляционных, ритмических характеристик голоса и их пианистическая реализация. Но главное — выработать устойчивую слуховую потребность в этом, которая и будет определять поиски нужных звучаний. В то же время такая работа способствует и развитию гармонического слуха.

Гармонический слух

В широком смысле гармонический слух — это способность слышать, понимать художественно-выразительный смысл, наслаждаться многоголосием в музыкальном произведении. Но так как многоголосные складывания — гомофонно-гармонический и полифонический — существенно различаются между собой, то мы разделяем и способности их слышания.

Гармонический слух — музыкальный слух в его проявлении по отношению к созвучиям — комплексам звуков различной высоты в их одновременном сочетании и к закономерной связи созвучий. Развитый гармонический слух — более высокий этап музыкально-слуховой эволюции, поэтому (по Теплому) эта способность в своем развитии может сильно отставать от мелодического слуха. Однако

современные исследователи (Ю.Б. Алиев и др.) отмечают и то, что в педагогической практике существует недооценка возможностей учащихся в восприятии многоголосия, — «отсутствует сколько-нибудь полная система формирования и развития гармонического слуха при восприятии музыкальных произведений».

В то же время именно процесс фортепианных занятий дает возможность непосредственно, собственноручно воспроизводить многоголосие, «конструировать вертикаль, прощупывать ее пальцами и слухом» (Г.М. Цыпин).

Механизм формирования и развития гармонического слуха может строиться соответственно концепции музыканта-теоретика Ю.Н. Тюлина, согласно которой в гармоническом восприятии наличествуют две стороны: *восприятие самого характера звучания вертикали* (некоторые педагоги-музыканты, как, например, С.И. Савшинский, разделяют его на тембровое и фоническое) и *слышание ладовых функций аккордов*.

Аккордовая вертикаль в многоголосии воспринимается по-разному. Тембровые качества созвучий связаны с непосредственным ощущением тембровых свойств инструмента, его регистра и с восприятием «массы» звучания, его «плотности или прозрачности», которое зависит от числа звуков, их интервалики и расположения в музыкальном пространстве. Для определения фонических качеств гармонии надо дать себе отчет в звуковом содержании аккорда — мысленно разложить его на «слагаемые» и представить себе его звуки и интервалы. Все эти компоненты слухового представления и восприятия имеют опору в жизненном опыте, «подключают» к работе голосовой аппарат, мышечные ощущения, двигательные-пространственные представления и понятийную деятельность. Занятия на фортепиано предоставляют уникальную возможность проделывать такую работу реально — в бесконечном количестве «проб» и сравнений с представлениями. При этом многозвучие можно слушать как сложное единство: выделять отдельные звуки, переключать внимание на любые составляющие, различать консонантность или диссонантность, в диссонансах вычленять неустойчивые компоненты и слушать их тяготение и т. д. Однако во всех случаях интенсивность восприятия аккорда как единицы гармонии зависит от степени привлечения к нему нашего внимания.

Фортепианный репертуар сам со себе содержит фундаментальные формулы аккордики, поэтому изучение его может привести к слуховому усвоению всех типов аккордовых структур, к формированию соответствующих представлений. Однако для этого требуется целенаправленная работа:

— внимательное прослушивание аккорда как такового, исполнение его как целого;

— «прощупывание» его составляющих, дробление звуковых комплексов;

— определение его фонических и тембровых свойств (тяжесть или легкость, округлость или острота, темнота или свет и т. д.), а также выявление их зависимости от артикуляции аккорда — целостной или дифференцированной по его составляющим;

— видоизменение фактуры, «извлечение гармонических экстрактов» (Л.Н. Оборин и др.) и их проигрывание;

— заострение внимания на гармонических тонкостях, красочно-живописных деталях гармонического изложения (Г.Г. Нейгауз), поиски соответствующего пианистического туше и раскрытие перспектив использования педалей.

Другая сторона гармонического слуха — *восприятие и представление ладогармонических функций созвучий*. Эта сторона как данность часто проходит мимо учащихся. Поэтому нужно пристально «всматриваться» в те или иные ладофункциональные связи, соединения, последования; «стараться вслушиваться в совокупность всех голосов, всей вертикальной линии» (Н.К. Метнер).

Целесообразные методы работы:

— медленное проигрывание произведения, сопровождаемое напряженным вслушиванием во все гармонические модификации, смены гармонических структур;

— попутный гармонический анализ (Н.Г. Рубинштейн, Г.Г. Нейгауз, Л.Н. Оборин), который дает возможность осознания логики модуляций, чередования тональностей, закономерностей гармонического движения, гармонической структуры.

Но главное — каждая вертикаль, каждая последовательность аккордов — это не абстрактная гармоническая данность, а выразитель образно-поэтического смысла. Поэтому необходима эмоциональная, чувственная реакция на красочные функции, своеобразие фони́зма аккорда, эстетический отклик на ладогармонические «метаморфозы». Значит, нужна и постоянная педагогическая установка на выявление экспрессивной сущности и образного смысла гармоний и гармонического движения.

В этой работе надо иметь в виду и то, что значение гармоний в музыке не может быть сведено к слышанию и сопоставлению аккордов. Гармония играет значительную роль и в *интонировании музыкальной горизонтальной*. При этом развитый гармонический слух раскрывает выразительное значение каждого момента мелодии, чутко реагирует на ладотональное значение аккордов и их модуляций.

Более того, гармонический язык непрерывно развивается. Появляются сложные гармонические комплексы, полифункциональность, политональность, полиладовость. Да и гармония сама включается в логику горизонтального движения, взаимодействует с полифонией¹, часто становится (в современной музыке) основой тематизма. Появляется «тематическая гармония» (Ю.Н. Холопов) — один из характерных приемов современной музыки, придающий гармонии тематически-индивидуализированное значение. Все это требует постоянного обогащения слухового опыта, «собственноручного» ознакомления с новой музыкой, включения в работу теоретических сведений, расширения музыкальных знаний, стимулирования музыкальных интересов.

Тембродинамический слух

Тембр и динамика — важнейшие и сильнодействующие средства выразительности в руках пианиста. Как мы уже говорили, фортепиано — инструмент богатейшего тембродинамического потенциала². Поэтому если пианисту не дано изменить уже взятый звук, то он располагает различными возможностями для изменения звуковых градаций и оттенков как по горизонтали, так и по вертикали. Так пианистические средства воплощения динамики и тембра включаются в «работу» мелодического (создание иллюзии пения) и гармонического слуха (особенно при восприятии тембровой стороны аккордов, колорит которых в значительной мере зависит от распределения регистровых, артикуляционных и динамических средств). Поэтому пианист должен тонко слышать и умело применять динамические и тембровые средства выразительности.

Трудность решения этих задач в том, что развитый тембродинамический слух является одной из высших форм музыкального слуха, так как:

- сама его природа — художественно-эстетического порядка;
- он связан с постоянной работой внутреннеслуховых представлений и необходимостью дифференцированного слышания музыкальной ткани;
- он требует от исполнителя тонкой нюансировки и разнообразного туше, искусной распределяемости красок и владения многочисленными секретами пианистической «звукописи». Требуя от

¹ В этом случае гармонии надо слышать «насквозь», улавливать их внутреннюю жизнь, определяемую голосоведением.

² Ф. Бузони называл его великолепным актером, способным подражать звучанию любого инструмента, любого голоса.

музыканта-исполнителя таких разнообразных навыков и умений, работа над тембром и динамикой, естественно, и создает необходимые условия для развития способностей их восприятия.

Однако практика показывает (и это отмечают многие педагоги-исследователи), что только специальная направленность внимания приучает понимать законы динамической организации и придавать значение тембровой стороне музыки и тем воспитывает способность различать, представлять и «создавать» тембры. Все это предполагает ясное понимание учеником тех возможностей, которые может дать динамический и тембровый потенциал фортепиано.

Динамика дает возможность разнообразных сопоставлений звучания по горизонтали и вертикали, передает характер развития (плавное нарастание и спад или «террасы», «пласты», создающие контрасты в обеих координатах музыкального пространства). Значительна ее роль в формировании фразы (совместно с мелодической пластикой), подчеркивании гармонического начала, усилении метрики, заострении ритма. Через сопоставление кульминаций и «обозначение» границ фраз и более крупных разделов она дает возможность организации формы произведения. Особенно велико ее эмоциональное воздействие — нагнетание напряженности, драматизма, передача конфликтов или уход от них — вплоть до растворения и покоя. Велика роль динамики и в создании музыкального пространства, включая его третью, «иллюзорную» координату — глубину. Но здесь к этим процессам подключается и тембр.

Тембр служит в первую очередь выявлению красочности в музыке. Под пальцами пианиста могут рождаться звуки теплые или холодные, мягкие или острые, светлые или темные и т. д. — разнообразие красок может быть беспредельным. Их исполнительская передача связана с поисками нужного «прикосновения», соответствующей пальцевой дикции — так появляются «пустые» или «стальные» пальцы, «масло» или сухость, колкость в звучании. Однако решающая роль в такой работе принадлежит, естественно, внутреннеслуховым представлениям пианиста, его воображению, фантазии и его музыкальному и общехудожественному опыту.

Включению этих способностей в исполнительский и учебный процесс способствуют разные методы работы — не только «показ» педагога, но и его словесные характеристики: яркая метафора, образное сравнение, аналогии с другими видами искусства и особенно с живописью. Мысленная оркестровка фортепианной фактуры помогает не только передаче воображаемых тембров, но и рождает разнообразие собственно фортепианных красок и, конечно, уточняет слух, делает его более острым, дифференцированным. Приемы воображаемой аранжировки и сравнения с вокально-речевыми

закономерностями «очеловечивают» исполнение, сообщают ему одухотворенность, усиливают его эмоциональное воздействие и активизируют эмоциональные компоненты музыкального слуха. Аранжировка (как и оркестровка) дает даже возможность портретных характеристик — способствует передаче человеческих темпераментов, речевых манер, эмоциональных состояний и волевых особенностей. Все это выводит учащихся за пределы изучаемой музыки, обогащает их духовный мир, формирует художественную культуру.

Наконец, такое сильное выразительное средство фортепиано, как *педаль* (левая и правая), значительно расширяет исполнительские возможности пианиста, заставляет уделить ей особое внимание¹. «Воспитание ноги» заключается и в бережном, аккуратном пользовании педалью, и в освоении различных ее видов (запаздывающая, опережающая, прямая, полупедаль, четверть-педаль), и в осознании не только ее связующей функции, но и динамических, и темброво-колеристических возможностей².

В педагогической практике существуют два исходных принципа педализации. Согласно одному (А.Б. Гольденвейзер и др.) основная звучность рояля — беспедальная; другие музыканты (школы К.Н. Игумнова, Г.Г. Нейгауза) считают педаль неотъемлемым компонентом фортепианного звучания. Однако в конечном счете решающую роль тут играет стиль произведения, вкус исполнителя и, в первую очередь, его слух.

Таким образом, требуя от музыканта-исполнителя разнообразных и высокоразвитых пианистических навыков и умений, работа над тембром и динамикой создает и необходимые условия для воспитания способностей их восприятия — для развития тембродинамического слуха, обогащения слуховых представлений, стимулирования эмоциональной реакции на музыку, активизации воображения и фантазии учащихся.

Полифонический слух

Этот вид музыкального слуха как особая способность редко рассматривается в психолого-педагогических разработках проблем музыкального развития. В теоретической литературе этот термин, как правило, употребляется в обозначении одного из компонентов гармонического слышания. В то же время это понятие, как

¹ Недаром В.И. Сафонов, слушая игру А.Н. Скрябина, говорил: «Что вы смотрите на его руки, смотрите на его ноги!»

² Это касается и левой педали, тембровые качества которой используются значительно реже динамических.

самостоятельное, широко распространено в обиходе педагогов-практиков и в первую очередь пианистов, которые постоянно имеют дело со слуховым восприятием и исполнительской трактовкой полифонических сочинений. Что же заставляет рассматривать полифонический слух обособленно от гармонического — для изучения слуховой способности восприятия и воспроизведения полифонической фактуры?

Естественно, это коренные различия (вплоть до полной противоположности) между полифоническим и гомофонно-гармоническим складами. Подробный анализ этих различий (3), а также изучение полифонизации как одной из ведущих тенденций современного музыкального творчества подводит к выводу о том, что необходимость восприятия музыки сегодня с позиции полифонии, полифонического слуха диктуется факторами исторического порядка — факторами как широкой полифонизации всей современной музыки и замены в ней самого типа мышления, так и обогащения самой полифонической речи достижениями гомофонно-гармонического стиля. С другой стороны, вследствие консервативности «общественной памяти музыки» (Б.В. Асафьев), она сталкивается с определенной слуховой инерцией: возникает известное расхождение между профессиональной музыкой XX века и трудностью восприятия ее с позиции слухового сознания, сформированного под влиянием прошлых стилей.

Это накладывает на педагогику во всех областях воспитания особую ответственность, требует особой установки, особой направленности: мы сталкиваемся в ней не просто с фактом дальнейшего развития музыкального слуха, а с необходимостью его качественного изменения, его перевода на позиции мелодического, «горизонтального» мышления. В то же время «полифонический слух сегодня — не просто возвращение к горизонтальному восприятию, которое существовало до возникновения и расцвета гомофонной гармонии, — это горизонтальное восприятие, обогащенное всеми достижениями вертикально-гармонического»¹.

Таким образом, можно утверждать, что на современном уровне развития музыкальной культуры полифонический подход необходим не только при восприятии произведений собственно полифонических жанров и форм: глубокое взаимопроникновение стилей и особо

¹ Способность эта столь сложна, а задачи по формированию и развитию ее столь обширны и многообразны, что это потребовало разработки специальной методики развития полифонического слуха студента в процессе его фортепианной подготовки и анализа практики изучения современных полифонических произведений в целях слухового и исполнительского совершенствования (5; 10).

значительная роль в нем полифонической логики музыкальной речи предопределяет усвоение полифоничности как существенного свойства многоголосия.

Учитывая все сказанное, а также ориентируясь на широкую трактовку музыкального слуха, характерную для современной музыкальной педагогики, следует определить *полифонический слух как особо сложную, но единую способность, направленную на целостное восприятие специфических свойств полифонической музыки и полифоничности как общего и существенного свойства многоголосия.*

Сложность способности в первую очередь объясняется тем, что при восприятии полифонии анализируются и обобщаются раздражители, которые сами являются более сложными, обобщенными комплексами. Поэтому она необходимо включает *целый ряд различных способностей, которые сами становятся компонентами полифонического слуха.* Это и мелодический слух (так как полифонический комплекс состоит из мелодий), и гармонический слух (так как мелодии соотносятся в вертикали и подчас сплавляются в гармонические комплексы), и тембродинамический слух (так как каждый голос характеризуется своим тембром и отличной от другого динамикой), чувство ритма (так как он часто различен в сочетающихся линиях), чувство музыкальной логики и способность «охвата формы» (так как лишь они позволяют услышать и осознать логику горизонтального продвижения и вертикального сочетания линий), способности внутреннего представления указанных сложных — вплоть до целого — комплексов. Сюда входят также такие грани музыкального восприятия, которые являются более общими для музыкального слуха и характерны для художественной одаренности вообще: определенные свойства памяти, внимания.

В то же время следует подчеркнуть, что все эти компоненты находятся в активном внутреннем взаимодействии и выступают слитно, как целое. *Единство способности* является в определенной мере и отражением единства воспринимаемого «объекта» — полифонической речи, органическую основу которой составляет, по определению А.Н. Дмитриева, именно логическая функциональная связь мелодических голосов, а не комплекс одновременно звучащих мелодий, каждая из которых имеет самостоятельную музыкальную форму.

«Объект» восприятия определяет и *специфику полифонического слуха*, так как в условиях восприятия полифонической музыки все компоненты его приобретают особые качества, рождаются новые свойства их взаимоотношений. Так, в восприятии полифонии при перекрестном действии мелодического и гармонического слуха основой, ядром его является слух мелодический, дающий возмож-

ность «продольного разреза» музыкальной ткани, а гармонический обеспечивает вторичный процесс — объединение линий образующими созвучиями. Более того, своеобразным регулятором их взаимоотношений является метроритмическое чувство. При этом определяющее воздействие ритма (в полифонии) или метра (в гомофонии) настолько ощутимо, что позволяет исследователям (Э. Курт) считать его главным показателем стиля. Аналогичным образом изменяются и другие компоненты полифонического слуха — новые условия функционирования вскрывают их иные потенциальные возможности. Это ставит педагога перед необходимостью выявления специфических особенностей компонентов¹ полифонического слуха и определения конкретных задач их формирования в процессе исполнительства (4).

При воспитании *мелодического слуха* первостепенное значение имеет слышание мелодии как целого: не допуская пунктирного ее восприятия, оно исключает гармоническое понимание отдельно взятых тонов и далее — связывание их «нота против ноты», помогает выявить непосредственно выразительное значение мелодических ходов, часто самостоятельный гармонический смысл развернутых мелодических отрезков. Опорой для формирования такого восприятия может стать выявление основных свойств мелоса — напевности, сопряженности и динамичности; это позволяет «забыть про звуки и сопереживать движению» (Э. Курт).

Другая важная задача — умение охватить мелодию большой протяженности, которая движется «поверх метрических схем, управляемая ритмом-дыханием» (Б.В. Асафьев). Протяженность, несимметричность и свобода членения такой мелодии, ее текучесть и непрерывность создают большие трудности в ее восприятии, преодолению которых могут способствовать навыки «цепной» взаимосвязи мотивов в процессе мелодического развертывания и умение охватить общее движение. Наконец, на самых высоких ступенях развития слухового сознания появляется способность «свернутого восприятия» — восприятия мелодии в собирательном ее виде: при этом интервалы, метрические единицы и даже направление движения может меняться, но собирательное чувство характерности линейного движения и сопоставление вариантов мелодии обеспечивают ее узнаваемость.

Особая трудность восприятия мелодии в полифонической музыке — необходимость и выделить ее индивидуальное «лицо»

¹ В дальнейшем такие термины, как мелодический, гармонический слух и т. д., будут употребляться в значении «слагаемых» компонентов сложной структуры полифонического слуха

в контексте, и почувствовать ее смысловую и выразительную зависимость от него.

Этому способствуют и специфические особенности *гармонического слуха* как компонента полифонического. Основным условием такого вертикального контроля в полифоническом ансамбле является то, что воздействие определенного, до известной степени бессознательного гармонического чувства при соединении нескольких голосов не должно становиться основополагающим. Линеарная установка слуха настолько ослабляет их вертикальное сцепление, что восприятие каждого созвучия как гармонической единицы становится невозможным и ненужным — это позволяет слышать полифоническую ткань в гораздо больших гармонических пропорциях.

Однако в некоторых случаях гармоническое восприятие аккорда как самостоятельной единицы выходит на передний план. Оно необходимо на одновременно звучащих значительных точках линий (кульминациях, гранях формы и т. д.), где созвучия превращаются в мощный гармонический фактор, роль которого не уменьшается от большей, чем в гомофонии, «раздвинутости» этих точек во времени. Кроме того, в полифонии само образование аккорда является результатом более или менее длительного движения голосов: «контрапункт не исходит из аккорда, но достигает до аккорда» (Э. Курт) — это требует ясного слышания гармонической стороны составляющих мелодий.

Наконец, гармоническое восприятие вертикали как аккорда само включается в логику горизонтального движения — «мелос создает эту гармонию как интонацию» (Б.В. Асафьев). Возникающий таким образом в полифонии органический сплав гармонии как результата голосоведения и гармонии вертикальных комплексов требует особого развития гармонического слуха, сочетающего восприятие самостоятельного значения созвучий с ощущением полной свободы от гармонических представлений.

Не менее специфично в восприятии полифонии и *метро-ритмическое чувство*, что обусловлено особо активным и различным по своей направленности влиянием метра и ритма на формирование стилевых особенностей музыки и рождающимися отсюда особенностями взаимодействия данного компонента с мелодическим и гармоническим. Прежде всего, ясно выраженная метрическая пульсация, свойственная гомофонии, в полифоническом восприятии отсутствует и заменяется другими средствами, в первую очередь, ритмом дыхания. Следует также отметить, что структура полифонической линии не только свободна от симметрии акцентов — ей свойствен совершенно другой способ ударений, заключающийся не в тактовых отношениях, а в самой мелодической пластике. При этом кульминационные точки требуют наибольшего динамического

ударения, да и само ударение воспринимается иначе, чем простой ритмический акцент, — оно вызывает ощущение повышения энергии линейного движения, а не резкого толчка, как в классической мелодике. Важно, что чувство тактовой ритмики отступает в этом случае в область скрытых стимулов ритмической организации, становится канвой, поверх которой развертывается полифоническая мелодия.

Еще более труден охват сложной структуры полифонического многоголосия, в котором многоплановость ритмического рисунка соответствует подчас метрической многомерности, что требует еще более высокого уровня развития ритмического чувства и оказывается возможным лишь благодаря интенсивному развитию определенных свойств памяти и способности «предслышания». Это ставит задачу, наряду с выявлением основной метрической единицы — такта, установления более крупных «надтактовых и сверхтактовых» метрических комплексов, определяемых ритмом мелодических линий и гармонического дыхания, сменой лиг и даже симметрией еще более крупных единиц — таких, как последования «тематических комплексов», интермедий и т. д. Именно этот уровень метроритмического ощущения становится здесь необычайно важным: не будучи предопределен какими-либо обозначениями в нотной записи, он создает особые трудности в работе.

Следует обратить внимание и на особые *формы взаимодействия* рассмотренных выше *компонентов полифонического слышания*. Основной принцип состоит здесь в том, что гармоническая вертикаль и метр, по существу, имеют значение второстепенное, координирующее, а мелодическое развертывание и ритмическое своеобразие голосов — первостепенное, движущее, определяющее природу полифонической структуры. Отсюда и различия в организации слуховых способностей. Так, связанное с активной тактовой пульсацией метроритмическое чувство в гомофонии обеспечивает отчетливость и одновременность разграничения мелодических отрезков и закрепляет его гармоническим восприятием вертикалей и строго симметричным воздействием каденций. В то же время характерные для полифонического восприятия высокоразвитое ощущение метрической многомерности и навыки фразировки «поверх метрических схем», на основе ритма дыхания ведут к схватыванию больших мелодических протяженностей и слышанию постоянно изменяющегося взаимодействия их кульминаций или остановок, а также к раздвижению опорных гармонических точек, к восприятию гармонического смысла целых мелодических комплексов. Это требует более совершенного и специфического развития всех трех компонентов и приучает слышать полифоническую речь как «движение, образуемое голосоведением и дисциплинируемое ритмом» (Б.В. Асафьев).

При рассмотрении процессов восприятия мелодии, гармонии и ритма мы касались двух координат музыкального пространства: вертикали и горизонтали. Но в полифонии особую важность приобретает и третья координата — глубина, «разноудаленность» планов, так как именно она помогает созданию представления о различно действующих в музыкальном пространстве объектах — мелодиях. Одна из основных задач полифонического слышания и исполнения — обеспечить «свободу действия» мелодических линий в музыкальном пространстве. Но определенные сочетания «сталкивающихся» в вертикали линий (в случае регистровой близости или перекрещивания голосов) создают опасность при восприятии их «склеивания» в недифференцированное целое. Восставая против таких сочетаний, слух сам находит выход — в замене вертикальных представлений глубинными, в ощущении «перспективы» размещения голосов.

Особо важную роль в развитии такой способности играет *тембродинамический слух*. Включаясь в комплекс полифонического слышания, он приобретает и ряд специфических качеств.

Динамика в полифонической ткани выполняет две основные функции. Первая — создание ощущения напряженности движения, организация нарастаний и спадов — характерна в большей мере для горизонтальной координаты. В глубинной — она создает впечатление приближения или удаления, причем значение восприятия динамической и артикуляционной нюансировки каждого голоса увеличивается в связи с тем, что при удалении предметов от переднего плана контуры их смягчаются (артикуляционная сторона), теряется интенсивность их окраски (динамическая и тембровая сторона). Ощущение динамического нарастания и приближения создается также эффектом постепенного накопления многоголосия.

Вторая функция, особенно важная в полифонии, — создание ощущения многоплановости пространства на протяжении всего произведения. Создается это «чувство перспективы» разными средствами: изменение звуковых пропорций создает иллюзию перемещения объектов-мелодий в пространстве. Звуковые «просветы» — паузы, цезуры — помогают воспринимать само пространство и диалоги пространственно разделенных лиц. Но особо важное значение приобретает динамика в полифонии как одно из средств создания контраста в одновременности — она дает возможность слухового различения голосов. Конечно, динамика действует здесь совместно с другими средствами: различной пластикой и ритмическими характеристиками мелодических линий, несовпадением кульминаций и т. д., что создает вместе со «ступенчатой-динамической» дифференциацией голосов ощущение разнообразия и напряженности звучания.

Ряд отличительных особенностей в слышании полифонии приобретает и тембровый слух. Он выступает здесь в первую очередь как ощущение красочного характера не вертикали, а горизонтали. Развиваясь дальше, он превращается в умение «мыслить воображаемыми тембрами» — способность, которая приобретает в полифонии чрезвычайно важную роль: тембровый слух становится главным средством индивидуализации и различения голосов. Источники тембровой дифференциации голосов — восприятие оркестрово-инструментальной окраски их звучания и привлечение «чувственного впечатления» вокальной звучности или разговорной интонации человеческого голоса. В результате тембр становится заместителем — «репрезентантом» звукового объекта, его знаком, символом.

Итак, мы видим, что именно тембродинамический слух облегчает восприятие многоплановой изменчивости полифонического многоголосия. Более того, являясь сильным эмоционально-выразительным компонентом слуха, он воздействует на фантазию, стимулирует яркое и отчетливое внутреннее представление музыкальных образов.

Способность внутреннеслуховых представлений полифонической музыки связана в первую очередь с необходимостью формирования в слуховом сознании полимелодических комплексов, сочетающих чувство «индивидуальной проявленности» нескольких линий с ощущением их гармонического и смыслового объединения. Эта задача значительно расширяет содержание музыкально-слуховых представлений: выводит их за пределы возможностей внутреннего пропевания, вызывает к жизни другие средства. При этом значительно возрастает роль различных зрительно-слуховых сплавов: от представлений клавиатуры и нотного текста к созданию зрительно-слуховых схем и комплексных образов игровых движений вплоть до непосредственного «слышания глазами» и яркого видения пространственной картины музыкального действия. Представление же смысловой общности голосов и особенностей их взаимоотношений невозможно без участия интеллектуально-слуховых сплавов, предполагающих активную роль понятийной деятельности, а также без подключения опыта человеческого общения, состоящего в использовании логических закономерностей диалога или беседы нескольких лиц для понимания музыкального смысла полифонической речи.

Требуя высокого уровня внутреннего слуха, полифоническая практика (особенно учебно-исполнительская) сама создает возможности для его «поэтапного» формирования и развития: переводит его из пассивной формы в активную, которой свойственно чувство «перспективы интонирования»; развивает способности опережающего отражения и формирует симультанные образы восприятия, в которых

музыка уподобляется явлениям пространственным и которые можно охватить одним взглядом. При этом происходит как бы вертикальное сочетание симультанных представлений, рожденных горизонтально, приводящее к созданию образа развернутой по горизонтали своеобразной музыкальной панорамы архитектурных сооружений или пространственно-объемных картин. Это уже тот высший этап развития внутреннего слуха, который называется «текущей симультанностью», когда музыка воспринимается в одновременном охватывании всех ее компонентов, но при этом каждый миг звукодвижения осознается в его связи с предшествующим и последующим.

Такие высокоразвитые формы внутреннего слуха ложатся в основу *чувства музыкальной формы* полифонического произведения. Полифонический склад создает при этом специфические трудности и требует развития обеих его сторон: процессуальной и кристаллической. Последовательное развитие формы от мотивного зерна — через тему — образование из нее линии и — далее — через образование больших одноголосных и многоголосных комплексов — к внутренним законам организации формы в целом — требует предельного внимания к самой процессуальности развития. Образование горизонтальных «звукочаек» тесно взаимосвязано здесь с дифференцированным и единым представлением вертикали, что часто рождает особые — «диагональные» — близкие и далекие связи. Кроме того, равноправие линий и непрерывное их развертывание затрудняют дифференцирование во времени, а «сцепление интонаций» не только в горизонтали, но и в вертикали повышает «плотность формы». Значит, восприятие ее должно базироваться не на ощущении симметрии частей (которые в полифонии, наоборот, часто неравны), а на том же прослеживании процессов движения в мелодике, которые поддерживают друг друга в состоянии «неустойчивого равновесия» (Б.В. Асафьев).

Однако этого недостаточно: полное и совершенное восприятие формы полифонического произведения невозможно без осознания ее как конструкции. Необходимым условием этого процесса и является формирование симультанных образов. Чтобы почувствовать и осознать структуру и композицию произведения в их единстве, нужно «отодвинуть» его в представлении — это даст возможность сопоставления частей и планов произведения, ощущение их соразмерности, чувство единства вертикальной и горизонтальной организации.

Так из взаимодействия процессуальной и кристаллической сторон складывается та высокая степень горизонтального слышания, при которой вся музыкальная ткань, так же как и форма, может быть понята из «перспективы, видимой горизонтальным, движущимся вместе с линиями, взглядом» (Б.В. Асафьев).

Анализируя особенности слышания полифонии музыкантом-профессионалом, следует отметить тот важный факт, что ни слуховой охват логики развертывания «звучащего потока», ни архитектурное чувство, ни формирующаяся в результате их взаимодействия высокоразвитая ступень горизонтального слышания не были бы возможны без активной деятельности *мышления как компонента полифонического слуха*. Она заключается прежде всего в сведении к рациональному единству многообразных музыкальных взаимоотношений голосов как действующих лиц конкретного музыкального произведения, происходящих в нем музыкальных событий и — далее — типичных образных и стилевых особенностей многочисленных полифонических произведений.

Процесс осмысления полифонической музыки и заключается в том, что в течение ее освоения в сознании создаются не только конкретные образы прослушанных произведений, но и обобщенные представления о полифонических комплексах, о полифонии как специфическом музыкальном складе — создаются «полифонические эталонные программы восприятия музыки» (З.А. Ринкявичус).

Создание таких обобщенных образов и программ восприятия, а значит, и развитие полифонического мышления зависит, таким образом, как от музыкально-образного багажа, накопленного в результате предыдущего знакомства с большим числом разнообразных полифонических произведений, так и от знания специфических закономерностей полифонического развития, помогающего быстрее и точнее постигать его художественный смысл. Такого рода мыслительная активность на «полифоническом уровне» развития музыкального слуха становится не только необходимой, но и ярко выраженной. Интеллектуальное начало — одна из самых характерных черт полифонии — дает простор для осмысления сложных сторон и многозначных явлений действительности.

Однако, будучи искусством высокоинтеллектуальным, полифония (и особенно современная) тем не менее не отказывается, а, наоборот, углубляет возможности своего эмоционального воздействия, создает условия для развитой «эмоционально-осмысливающей» деятельности музыкального сознания¹.

Изучая специфику структуры полифонического слуха и составляющих его компонентов, нельзя не остановиться на очень важной проблеме *внимания*, так как особые его качества не только необходимо развиваются в процессе слухового и исполнительского освоения

¹ В этом направлении особенно результативна работа исполнителя над современной полифонической музыкой, развивающие возможности которой анализируются в учебно-методических пособиях последних лет (5; 10).

полифонии, но и, в свою очередь, способствуют формированию специфических свойств как слуха в целом, так и отдельных его сторон.

Как и в восприятии гомофонии, необходимым качеством его является сосредоточенность, концентрированность. В полифонии оно дает возможность, несмотря на многообразие всевозможных «звуковых отношений», схватывать наиболее важные связи и их логику. Особые трудности возникают при воспитании необходимого умения «обращаться с вниманием экономично» (С.М. Майкапар).

В полифонии невозможно резкое временное отграничение моментов, в которых можно «выключать» внимание (тема или возможность появления ее присутствует постоянно во всех голосах), но в той или иной форме она предоставляет и такие возможности. Это чередование тематических проведений с секвентными интерлюдиями, на которых «отдыхает» слуховое внимание, разреженности или сгущенности тематических проведений и т. д. Конечно, таких возможностей немного и они подчас трудно обнаруживаются в сложной и текучей полифонической ткани — тем более необходимо уметь ими пользоваться.

Другая важная задача — работа над увеличением объема внимания, что позволяет в необходимой мере схватывать ряд одновременно протекающих и нередко разнородных мелодических образований. Повышенные требования к объему внимания предъявляет и необходимость фиксировать тематические изменения во времени и сохранять их в памяти на всем протяжении полифонического произведения как специфические образы обобщенного целого¹.

Наконец, пожалуй, самые важные в полифоническом восприятии качества гибкости, подвижности и распределяемости внимания — без них невозможно почти непрерывное перемещение его фокуса с одного голоса на другой. Целенаправленное переключение внимания во многом предопределяется рядом композиционных приемов, но не менее важен тут и фактор произвольности, своеобразной избирательности слухового сознания. Это ставит постоянную задачу в каждый определенный момент времени найти наиболее важный «объект внимания», а также (в зависимости от степени контрастности голосов) либо фиксировать дифференциацию различных планов, либо воспринимать многоголосие как единый целостный поток².

Итак, качества распределяемости и переключаемости внимания настолько важны в полифоническом слухе, что являются показателем

¹ Особенно важно это в современной полифонии, в которой тематическое развитие приводит порой не к утверждению темы, а к «преображению тематизма»

² Конкретные примеры такой работы в процессе исполнительского освоения полифонических произведений можно найти в ряде методических разработок (5 и др.).

телями уровня его профессиональной развитости, а задача развития их становится определяющей в практической (в частности — в исполнительской) работе.

Не менее важной задачей как практики воспитания слуха, так и фортепианно-исполнительской подготовки студента является определение специфических *навыков и умений*, которые необходимо развиваются в общении с полифоническим материалом. Прежде всего это навыки, обеспечивающие способность слуховой ориентировки в многоголосии полифонического склада, навыки горизонтального слышания и «продольного» расслоения слухом фактуры. Не менее важен и определяющий суть полифонии навык целостного слухового охвата «полимелодических интонаций», когда развитие мелодических элементов в одном голосе сравнивается на слух с другими голосами, что существенно меняет их выразительный смысл. Но образование самих навыков — процесс длительный и трудный. Именно поэтому мы часто сталкиваемся с таким явлением, как восприятие и исполнение полифонического произведения с помощью навыков, сформировавшихся в гомофонии (слышание только гармонической «красоты» или жесткости звучания, объединение сопровождающих голосов в недифференцированный звуковой фон), что в корне изменяет смысл полифонического произведения и лишает его художественного своеобразия.

Комплексы указанных и других слуховых навыков органически входят в умения, — такие, как умение сосредоточенно наблюдать за течением музыки и охватывать ее содержание и форму «одним взглядом»; умение мыслить многоплановыми звукообразами, в которых горизонтальные арки тесно взаимосвязаны с единым и дифференцированным представлением вертикали; наконец, умение произвольно оперировать в представлении разными голосами и планами, что связано с пространственными навыками слуха и с умением регулировать направленность восприятия.

Высокое развитие этих умений и «золотой фонд слуховых навыков» (Б.В. Асафьев) уже сами по себе свидетельствуют о развитой способности полифонического слышания, обеспечивают свободу ориентировки в сложной многоголосной ткани и являются, таким образом, необходимой составной частью полифонического слуха. В то же время навыки становятся и стимуляторами слухового развития и, развиваясь далее, «переплавляются» (в условиях целенаправленно организованного педагогического процесса) в определенные профессиональные навыки применительно к роду музыкальной деятельности (в данном случае — к исполнительству).

Таким образом, полифонический слух имеет в каждом компоненте и их связях свои отличительные свойства, определяющие и необ-

ходимость особого внимания к развитию этих качеств. Исследование их позволяет выявить ряд специфических задач современного слухового воспитания, которые заключаются либо в совершенно ином, подчас прямо противоположном подходе к воспринимаемой музыке, либо в акцентировке тех способностей, которые ранее оставались в тени (10). Эти задачи и должны быть поставлены в практической работе по развитию полифонического слуха у студента-пианиста в процессе слухового и исполнительского освоения им полифонических произведений.

Подводя итоги рассмотрению музыкального слуха как «стержневой» музыкальной способности, следует подчеркнуть, что подготовка квалифицированного учителя музыки требует специального внимания к его развитию. Формирование музыкального слуха как высокоразвитой профессиональной способности, основывающееся на постоянной связи с обширным и разнообразным фортепианным репертуаром, становится важной частью развивающего обучения в музыкально-исполнительском классе.

Эта работа не только обогащает музыкально-слуховую сферу и совершенствует слуховые способности студента — она органически связывает развитие этих способностей с формированием широкого круга музыкально-исполнительских умений и навыков, следовательно, повышает общую профессиональную культуру обучающегося музыке, в частности, будущего учителя-музыканта в школе. Применяемые при этом методы обучения формируют навыки самостоятельной работы, развивают профессиональное и творческое мышление учащегося. А расширение учебного репертуара за счет произведений современных композиторов не только стимулирует познавательную деятельность и обогащает музыкальный опыт студента, но и вооружает будущего педагога ценностными критериями, необходимыми для правильной ориентировки в новых и сложных музыкальных явлениях современности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б В Музыкальная форма как процесс Л 1963
2. Асафьев Б В Речевая интонация М, Л 1965
3. Каузова А Г Особенности полифонической речи в музыке и некоторые задачи современной музыкальной педагогики // Вопросы фортепианной педагогики — М 1980
4. Каузова А Г Полифонический слух и специфические задачи его развития в процессе музыкально-исполнительской подготовки студента // Вопросы исполнительской подготовки учителя музыки М, 1982
5. Каузова А Г Развитие полифонического слуха учащегося-пианиста в процессе работы над современным репертуаром Учеб пособие — М, 1997

6. *Курт Э* Основы линейного контрапункта — М., 1931
7. *Маликовская А В* Фортепиано-исполнительскоеintonирование — М., 1990
8. *Пазактский Е. В* О психологии музыкального восприятия — М., 1972.
9. *Цытин Г М* Обучение игре на фортепиано — М., 1984
10. *Щербикова А И* Освоение фортепианной музыки XX века как нового мира музыкальных ценностей — М., 1999

Глава 2

МУЗЫКАЛЬНЫЙ РИТМ

Ритм — явление чрезвычайно широкого толкования. Мы говорим о стихотворном ритме и о ритме пространственных соотношений в изобразительном искусстве, размышляем о ритме спектакля и отдельного сценического образа. Мы используем этот термин в значении смены времен года, дня и ночи; применяем его в контексте работы сердца, дыхания и других органических процессов.

Ритм выступает как «некая универсальная космическая категория» (Б.М. Теплов). Он может включать в себя «все соотношения временного параметра, быть совокупностью всех временных координаций» (В.Н. Холопова).

Музыкальное искусство — не исключение. Каждое произведение или его часть, каждый отдельный звук имеет свою продолжительность. Подобно тому как произведение скульптуры или его деталь немислимы вне пространства и вне пространственных закономерностей, музыкальное произведение и составляющие его звуки немислимы вне времени и, следовательно, вне временных закономерностей.

Музыка есть звуковой процесс, развертываемый во времени, она исполняется и воспринимается лишь в движении «от предыдущего к последующему». Ритм следует рассматривать как «один из центральных, основополагающих элементов музыки, обуславливающий ту или иную закономерность в распределении (организации) звуков во времени» (Г.М. Цыпин).

Проблемам музыкального ритма посвящена обширная литература. Эта тема привлекала внимание исследователей на всем протяжении многовековой истории искусства, эстетики и философии, начиная с античных времен (Плутарх, Аристотель, Плотин, Ж.-Ж. Руссо, Вольтер, И.В. Гёте, Г.Ф. Гегель).

В XX столетии много интересного в разработку проблемы музыкального ритма внесли Г. Л. Катуар, Н. А. Гарбузов, Б. М. Теплов, Л. А. Мазель, В. А. Цуккерман, Е. В. Назайкинский, В. П. Бобровский, В. В. Медушевский, В. Н. Холопова, В. Ю. Григорьев, Г. М. Цыпин, А. Л. Готсдинер.

Среди зарубежных специалистов, осуществляющих аналогичные изыскания, следует отметить Г. Римана, Э. Жака-Далькроза, Э. Курта, К. Коффку, Р. Мак-Даугола, Г. Сипора, К. А. Мартинсена.

Однако, невзирая на обширное количество научных трудов о ритме, проблема интенсификации воспитания метроритмических представлений и по сегодняшний день считается актуальной и входит в разряд наиболее сложных задач музыкальной педагогики. Это

связано с тем, что звук является комплексным раздражителем, обладающим, с одной стороны, высотой — компонентом более определенным, четко зафиксированным в нотном стане, с другой стороны — длительностью, компонентом более слабым, зафиксированным в нотной записи условно, символически.

Условность запечатления композитором ритмической (время-измерительной) стороны музыки, невозможность абсолютно точно закрепить в нотном тексте многообразие реальных отношений длительностей создает многочисленные трудности в процессе музыкально-ритмического воспитания, служит источником скептического отношения к самим перспективам решения этой задачи. «Мы не можем измерить длительность звуков, помимо своего непосредственного ритмического чувства, — пишет А.Б. Гольденвейзер. — Если... играющий держит целую ноту длиннее, чем вам кажется, то попробуйте доказать ему, что правы вы, а не он» (3, 9 — 10). Аналогичной позиции придерживается Б.М. Теплов, считающий, что на основе точного исполнения нотной записи «не получится еще требуемого ритма», а «получится только приблизительно точное воспроизведение определенных соотношений длительностей...» (15, 302).

Вместе с тем практика фортепианного обучения располагает определенным опытом, позволяющим дать утвердительный ответ на вопрос о формировании и развитии чувства ритма. Этот опыт базируется на фундаментальных положениях отечественной психологии и физиологии «о воспитуемости» любых существующих в природе способностей при наличии «соответствующих условий», «соответствующей деятельности» (Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, И.П. Павлов).

Экспериментально доказано, что одним из важнейших условий эффективности музыкально-ритмического воспитания ученика является целенаправленное педагогическое воздействие. Что же касается выбора «соответствующей деятельности», то накопленный фортепианной педагогикой опыт в этой области свидетельствует о том, что «собственное исполнение музыки, и прежде всего исполнение музыки на фортепиано, оптимально содействует музыкально-ритмическому воспитанию» (17).

Для разъяснения этого положения необходимо осветить два основополагающих аспекта музыкального ритма и, соответственно, музыкально-ритмического чувства.

Во-первых, ритм представляет собой не только время-измерительную категорию. «Будучи одним из первоэлементов музыки, выразительным средством, он отражает эмоциональное содержание музыки, ее образно-поэтическую сущность» (17). Это значит, что между «волевой стороной человеческой психики и ритмом

в музыкальном искусстве» существует тесная связь и что средствами ритма передается в музыке «уровень» проявлений воли от самых элементарных до наиболее сложных, от непосредственных — до обобщенных» (Х.С. Кушнарев). Известно, что наиболее углубленное проникновение в смысл музыкальной речи происходит в процессе собственного исполнения, которое в наивысшей степени способствует активным формам музыкального переживания. Творческая интерпретация музыки позволяет исполнителю непосредственно окунуться в ритмическую жизнь музыки, заставляет его «активно переживать (отражать в движении) музыку и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения» (Б.М. Теплов).

Во-вторых, чувство ритма в своей основе двигательно-моторно. В исследованиях Г. Сишора, К. Коффки, Ч. Ракмиша было доказано, что ритмическому переживанию музыки всегда сопутствуют двигательные реакции, различные мускульные иннервации, выражающиеся в отбивании ритма ногой, движениями пальцев, головой, гортани, корпуса. На аналогичные явления указывал Э. Жак-Далькроз, считавший, что «без телесных ощущений ритма ... не может быть воспринят ритм музыкальный... В образовании и развитии чувства ритма участвует все наше тело» (6, 9).

«Иное дело, когда опорой чувства музыкального ритма становится двигательно-моторный аппарат музыканта-исполнителя, с его предельно дифференцированными пальцевыми операциями, — пишет Г.М. Цыпин. — Опора такого рода вызывает к жизни значительно более утонченные ритмические проявления» (17, 84).

Таким образом, собственное исполнение музыки, во-первых, раскрывая эмоциональную сущность ритма и, во-вторых, предоставляя необходимый двигательно-моторный фундамент, создает оптимальные условия развития чувства музыкального ритма ученика.

Теперь коснемся вопроса, связанного с привилегированным положением фортепиано в музыкально-ритмическом воспитании.

Известно, что «универсальность», «разносторонность» ритмического воспитания во многом предопределяется умением исполнителя ощутить ритмический стиль музыки, разобраться в его особенностях и специфических чертах.

В литературе для фортепиано представлена широкая панорама разнохарактерных стилевых явлений. Начиная с ранних лет обучения музыке каждый ученик получает возможность ознакомиться с полифоническими произведениями композиторов XVII — XVIII столетий, осознать присущую им ритмическую контрастность голосов, постичь особенности комплементарной ритмики. Работа над произ-

ведениями венских классиков приучит его добиваться четкости, упругости и энергичности метроритмической пульсации. Сочинения эпохи романтизма обогатят «ритмический опыт» ученика пластичностью, распевностью, изяществом и синкопированностью ритмических узоров; музыка импрессионизма — живописно-колористическими возможностями метроритма, репертуар XX столетия — обостренно-экспрессивными гранями ритмовыразительности.

Помимо этого, фортепиано может предоставить и необходимый материал для освоения явлений полиритмии (полиметрии), представляющих собой сочетание двух или трех ритмов (метров) в одновременности (15, 49). Это позволит ученику успешно решать задачи, связанные с исполнением соотношений $3/2$, $4/5$, $3/5$, и, безусловно, положительно повлияет на развитие его метроритмического чувства.

Наконец, фортепиано с его ударной природой как никакой другой музыкальный инструмент стимулирует выработку у ученика обостренного ощущения акцента — одного из главных элементов в метроритмической организации музыки, во многом выявляющих ритмический колорит произведения.

Установив специфические преимущества воспитания чувства ритма в классе фортепиано, перейдем теперь к ступеням воспитания этой способности.

Начальная ступень связана с формированием и развитием элементарного, первичного чувства ритма ученика.

Ряд авторитетных исследователей (Г.М. Цыпин, А.Л. Островский, К.В. Тарасова) выделяют три главных структурных элемента, образующих чувство ритма на начальном этапе его становления. К ним относятся такие категории, как темп, акцент и соотношение длительностей по времени.

Для развития чувства темпа — умения ощущать музыку в размеренном, ровном, единообразном движении — педагогу необходимо выработать у ученика навык восприятия и воспроизведения равномерной последовательности одинаковых длительностей. Г.П. Прокофьев считает, что ощущение мерности пульсации должно стать основополагающим, «доминантным» в развитии первичного чувства ритма. Это фундаментальное умение позволит учащемуся «неуклонно выдерживать метрическую точность при игре разных упражнений» (12, 103).

С акцентом — обязательным условием ритмической группировки, а следовательно, и ритма вообще учащийся-пианист соприкасается на первых же уроках. Определяя акцент как «более сильное или выделяющееся ... раздражение», Б.М. Теплов писал: «Без акцентов нет ритма» (15, 270).

Мерный стук метронома сам по себе еще не является ритмичным. Он воспринимается нами «ритмически только с того момента, когда мы расчлняем последовательность одинаковых звуков на группы, выделяя отдельные звуки как более громкие, акцентируя их (раз-два, раз-два, раз-два-три и т. д.). Подчеркивая значимость данного аспекта в ритмическом воспитании, Э. Жак-Далькроз определил «второй задачей (после выработки ощущения одинаковых длительностей *Е.К.*)... развить ощущение чередующихся пластических ударений» (6, 26).

И, наконец, третий компонент элементарной музыкально-ритмической способности — чувство соотношения длительностей во времени. Он связан с умением ученика ориентироваться в ритмических структурах, соизмерять и различать разнообразные по временной «стоимости» длительности звуков. Интенсивная тренировка этого фундаментального навыка, позволяющего ученику осуществить разбор и грамотное воспроизведение музыкального материала, должна проводиться с первых же уроков. «Достигнуть музыкально осмысленных результатов минуя его,... совершенно невозможно» (17).

Периоду первоначального воспитания чувства ритма принадлежит существенная роль. По мнению Б.М. Теплова, он имеет решающее влияние на «ритмическую будущность» ученика.

Вместе с тем этот период справедливо называют «предысторией развития чувства ритма».

«Его подлинная история, — пишет Г. М. Цыпин, — начинается с той поры, когда на авансцену в учебной деятельности выступают факторы, связанные с выразительно-смысловой сущностью музыки, в частности, ее ритмического компонента. Музыкальный ритм, в прямом и всеобъемлющем смысле этого понятия, учащийся начинает осязать лишь тогда, когда соприкасается с эмоционально-содержательным музыкальным материалом» (17, 89 — 90).

Известно, что графическая запись ритмической стороны носит «скорее арифметический, чем художественный характер» (Л.А. Баренбойм) и дает весьма условное, относительное представление о художественно-содержательном, эмоционально насыщенном метроритме произведения.

Раскрытие ритмических идей композитора потребует подлинного творчества исполнителя: особого «поэтического домысливания», переживания ритма, эмоционального проникновения в наиболее сокровенные стороны художественной ритмовыразительности.

В связи с этим педагогу необходимо направить ритмическое воспитание ученика по пути осознания музыкального ритма как образно-смысловой категории (вторая ступень воспитания ритмической способности).

Каковы проблемы музыкально-исполнительского ритма?

1. Темпо-ритм (музыкальная пульсация).

Темпо-ритм как «организующее и дисциплинирующее движение музыки начало» (Б. Асафьев), как «великая исполнительская формообразующая проблема» (Г.Г. Нейгауз) выдвигает перед интерпретатором задачи первостепенной важности и сложности. Он привносит в музыку различный эмоционально-психологический колорит, придает ей ту или иную выразительность, помогает исполнителю наполнить все фрагменты произведения единством ритмической пульсации и способствует организации времени на уровне драматургической целостности формы. «Найден верный темпо-ритм — и произведение оживет под пальцами интерпретатора; нет — и поэтическая идея композитора может оказаться деформированной, а то и полностью искаженной», — пишет Г.М. Цыпин (17, 92).

Учитывая это, необходимо определить, какие установки исполнительской практики позволят исполнителю успешно решить проблему музыкальной пульсации.

Прежде всего, следует помнить о том, что поиски ключевого темпа не должны проводиться абстрактно, как нахождение некоей «правильной» скорости, взятой вне связи с определенным содержанием. «Тот или иной темп — это определенная сфера образов, жанров, эмоций», — подчеркивает Е. Назайкинский. Поэтому «выраженное числом метрономических единиц... значение... темпа всегда оценивается относительно и воспринимается как некоторое качество быстроты, умеренности или медленности движения» (9, 14, 15).

Следовательно, в выборе темпа исполнителю необходимо руководствоваться не количественной, а качественной его категорией, позволяющей определить, «как с позиций художественно-эстетических раскрывается во времени музыкальная мысль» (17, 92). Причем характер ее движения может быть осознан лишь с той поры, когда ученик «расслышит биение ритмического пульса произведения и сумеет проникнуться этим ощущением» (Л.Н. Оборин).

Настроиться на должный пульс или «почувствовать себя в нужной ритмической среде» формы (Г.Г. Нейгауз) необходимо еще до момента извлечения на клавиатуре первых звуков, то есть до того, как начать играть фактически. В связи с этим уместно привести одну из педагогических заповедей А.Н. Рубинштейна, цитируемых И. Гофманом: «...раньше, чем Ваши пальцы коснутся клавиш, Вы должны начать пьесу в уме, т. е. представить себе мысленно ее темп...» (5, 48).

О том же пишет и А.Б. Гольденвейзер. Он советует музыкантам перед началом исполнения почувствовать в себе пульс движения, его текучесть. Лишь ощутив в себе это биение, можно приступить к исполнению, иначе получится «ряд бесконечных звуков, а не живая

цельная линия» (2, 33). Такое внутреннее сосредоточение на определенном характере движения, внутренняя установка на определенный пульс исполняемого сочинения дает возможность музыканту почувствовать уверенность и свободу в передаче темпоритмического стержня, «на котором все строится» (Г.Г. Нейгауз) и без которого исполнительская концепция утратит свою целостность.

2. Ритмическая фразировка (периодизация) — следующий аспект в музыкально-ритмическом воспитании. Он заключается в выработке у ученика умения преодолеть «воздействие метроритмических шпор» тактирования (Р. Штраус) и добиться осмысленной, убеждающей передачи целостной музыкальной мысли.

Подобно тому как «ритм стиха заключается в его смысле, а не в тяжеловесном и размеренном подчеркивании цезуры» (Ф. Лист), ритм музыки не может быть отождествлен с тактовыми клетками, рассматриваемыми как локальные выразительно-смысловые единицы с собственным, им лишь присущим содержанием. Механически-монотонное тактирование, отождествление акцента с сильной долей такта А. Шнабель рассматривал как элементарнейшую ошибку в понимании ритма, видел в нем «анафему» исполнения.

Для преодоления этого негативного явления следует направить исполнительский поиск ученика по пути выявления ритмических формул, фраз и периодов «как относительно завершённых элементов в целостном метроритмическом орнаменте произведения» (17, 93). В прояснении очертаний ритмического рисунка необходимо руководствоваться ощущением внутренней устремленности метроритмического движения (легкое время — тяжелое, или наоборот), а также исследованием ритмической конфигурации музыкальной стопы (ямб, хорей).

Благодаря этому ученик постепенно приобщится к осознанию и переживанию выразительной сущности ритмического рисунка, рассматриваемого как совокупность опорных и безударных долей, и научится фразировать произведение не по тактовым ячейкам, а по «периодам», исходя из музыкально осмысленных разделов формы.

3. Свобода ритмического движения (агогика, *rubato*).

Развертывание музыки во времени никогда не бывает монотонным, механически безостановочным, лишенным живого дыхания. Осознание непрерывности ритмического становления как «однородности» времени ошибочно и свидетельствует о непонимании исполнителем подлинной сущности ритма. Ведь ритм предполагает не только пульсацию, он подразумевает сгущение и разрежение времени, его замедление и ускорение, шаги и остановки. «В природе не существует ... абстрактного тождества (в движении)», — писал Гегель. Все в ней «то ускоряет, то замедляет свой

бег». Музыкальное искусство — не исключение. Оно требует «свободы от педантичности метра и варварского однообразия ритма. Ибо недостаток свободного движения, вялость и косность легко приводят к... унынию» (4, 302).

Искусство *rubato*, заключающееся в умении исполнителя балансировать между ритмической упорядоченностью и тенденцией к ее нарушению, и позволит музыканту уберечь пульсацию от «унизительной роли фельдфебеля такта» (Ф. Лист), оживить музыкальное движение прихотливыми переливами агогических оттенков, наполнить его «величайшей свободой, являющейся вольным и необходимым дыханием искусства» (В. Кандинский).

Известно, что игре *rubato* невозможно обучить, ей можно только обучиться. Эту манеру нельзя механически репродуцировать, скопировать путем подражания общепризнанным авторитетам. Она познается в личном художественном опыте, принадлежит к числу «собственных средств» музыканта-исполнителя (В. Холопова).

Вместе с тем фортепианная педагогика располагает значительным опытом, содержащим в себе основные установки в отношении *tempo rubato*. К ним относятся:

а) непринужденность и естественность ритмического движения, устранение всего надуманного, искусственного, фальшивого. Достигнуть этого, по мнению Я. Флиера, возможно на основе углубленного постижения звуковых идей композитора, прояснения ритмодинамической логики фразы, «выявления» внутренних тяготений и «устремлений», заложенных в ней (16, 70);

б) стилистическая достоверность манеры *rubato*: соответствие ритмической свободы исполнителя эстетическим принципам композитора, жанровым особенностям пьесы, характеру эпохи, в которую произведение было написано, и т. д.

«Каждой эпохе дана своя мера... свободы, — отмечал В. Кандинский. — И даже наигениальнейшая сила не в состоянии перескочить через границы этой свободы» (7, 34).

Представляется, что для временного определения степени агогических отклонений исполнителю необходимо подробно изучить особенности содержания произведения, выявить характерные отличительные свойства стиля композиторского письма, художественной традиции века, к которому принадлежит данное сочинение, и т. д. Такое глубинное проникновение в поэтический мир музыки позволит исполнителю достичь непринужденности и художественной правдивости ритмической речи и добиться стилистической точности манеры *rubato*;

в) осознание *rubato* как гармонии, художественной сбалансированности всех темповых отклонений в ходе исполнения. В рабо-

те над интерпретацией Г.Г. Нейгауз настоятельно требовал, чтобы свобода музыкального движения не отождествлялась с анархией, ритмическим произволом и абсолютной вольностью в обращении с музыкальным временем. Для этого он учил обобщать все изменения темпа, не терять его единства, все приводить к общему знаменателю: «Сколько взяли, столько и отдайте Господину Времени» (10, 368). Это означает, что любые агогические отклонения не должны помешать интерпретатору сохранить суммарную продолжительность времени, занимаемого музыкальной мыслью. Они не могут нарушить равномерность метрической пульсации, которая обеспечивает ощущение единства движения при всем разнообразии его форм.

Ф. Лист был убежден в том, что сохранение чувства единой пульсации как своего рода «правила», исключениями из которого являются темповые отклонения, — необходимое условие при игре *rubato*. «Посмотрите на ветви, как они колышутся и волнуются, — призывал он учеников. — Видите, ствол и сучья держатся крепко: это и есть *tempo rubato*» (8, 76 — 77). Так Ф. Лист доказывал своим питомцам, что темповый стержень при игре *rubato* может отклоняться в ту или иную сторону, причем значительно, однако он не должен быть сломан или деформирован.

И, наконец, многие авторитетные пианисты настоятельно советуют предварять игру *rubato* ритмически точным исполнением. Я. Флиер рекомендовал в начале работы над сочинением соблюдать строгую ритмическую дисциплину, в дальнейшем же, в соответствии с задачами художественной выразительности, исполнение может стать более свободным в темповом отношении. Попытка неопытного ученика сразу «перескочить» ко второму этапу, минуя первый, по мнению Флиера, ошибочна, так как «может привести к аморфности всей метроритмической структуры произведения» (16, 70).

4. Паузы.

О гигантском значении динамической функции пауз в создании музыкального образа сказано и написано много. «Пауза — знак молчания — отнюдь не прекращает музыкального движения, не выключает восприятия из круга звукосопряжений и потому является фактором музыкального формирования», — утверждал Б. Асафьев (1, 65). Музыка представляет собой звуковой процесс, «именно как процесс, а не миг и не застывшее состояние, она протекает во времени», писал Г.Г. Нейгауз. Вот почему паузы, ферматы, остановки между частями многочастного произведения «далеко не безразличны с точки зрения музыкально-временной логики» (11, 56).

В связи с этим исполнителю необходимо научиться творчески обращаться с тишиной, «превратить беззвучие в музыку»: преодолеть в паузах образование смыслового вакуума, снижение эмоционального

тонуса музыки, способных нарушить логику становления художественного образа. Добиться этого можно, следуя совету Г.Г. Нейгауза: «Тишину, перерывы, остановки, паузы (!) надо слышать, это тоже музыка! “Слушание музыки” ни на секунду не должно прекращаться! Тогда все будет убедительно и верно. Полезно также перерывы эти мысленно продирижировать» (11, 56).

Подробно рассмотрев ступени ритмического воспитания, перейдем теперь к изложению тех конкретных приемов и способов работы, которые имеют прямое и непосредственное воздействие на развитие музыкально-ритмического сознания учащихся.

1. Просчитывание исполняемой музыки представляет собой одну из наиболее распространенных форм двигательного («голосового») отражения ритмических процессов. Счет помогает музыканту осуществить расшифровку временной структуры произведения: выявить метрически опорные доли, произвести соизмерение различных длительностей между собой. И. Гофман придавал этой форме работы «неоценимое значение», видел в ней наилучшее средство развития чувства ритма учеников. Вместе с тем, он указывал на недопустимость превращения счета в систему, ибо это может привести к нивелированию непосредственных, эмоционально окрашенных музыкально-ритмических ощущений, стать тормозом для развития исполнительского ритма. Громкое арифметическое просчитывание вслух необходимо применять избирательно, по мере необходимости, как вспомогательное средство для уяснения ритмических соотношений, постепенно заменять его счетом про себя и затем переходить к одним лишь внутренним ощущениям равномерно пульсирующих временных долей.

2. Использование ритмосхем (ритмочертежей).

Указанный прием представляет собой графическую запись временной структуры произведения или его части. В ритмосхеме длительности выстраиваются в необходимой последовательности и комбинациях на одной строке, подобно тому как композитор оформляет партию, предназначенную для группы ударных инструментов симфонического оркестра. Это позволяет ученику условно «абстрагироваться» от интонационного содержания музыки и целиком сосредоточиться на прояснении временных отношений: как бы увидеть, конкретизировать, запечатлеть музыкальное время в пространстве, получить наглядное представление о том или ином метроритмическом узоре произведения.

3. Простукивание — прохлопывание метроритмических структур.

Освобождая ученика от реальных игровых проблем, от решения задач сугубо технического свойства, этот способ работы специально направлен на высвечивание временного ракурса произведения,

прояснение всех особенностей ритмического становления музыки. Широко применяя этот прием на практике (особенно в работе с начинающими или малоопытными музыкантами), следует помнить о том, что музыкальный ритм существует только в диалектическом единстве с другими выразительными средствами музыки. Поэтому наиболее предпочтительными являются те виды прохлопывания (простукивания) метроритмических структур, которые сопровождаются непосредственным ощущением характера музыки: можно отбивать счет рукой, а мелодию напевать.

4. Дирижирование. В силу своей доступности, активности, ответственности этот метод призван раскрепостить творческий потенциал музыканта, вызвать у него особый эмоциональный настрой, живую обостренную реакцию на развертывание музыкальной мысли во времени. Дирижерский способ работы с успехом применяли в педагогическом процессе ведущие музыканты современности. Г.Г. Нейгауз видел эталон творческой одаренности пианиста в умении быть «прежде всего дирижером». Он советовал ученикам «продиржировать пьесу от начала до конца — так, как будто играет кто-то другой, воображаемый пианист, а дирижирующий внушает ему свою волю». Это позволит освободить интерпретацию от временной аморфности, ритмической деформации, укрепит в будущих исполнителях ощущение незыблемости музыкального времени, приучит их не прекращать слушание музыки ни на мгновение и, тем самым, держать под неустанным слуховым контролем логику развертывания музыкального материала (11, 47).

5. Искоренение дефектов темпа.

Ускорения, замедления, неустойчивость в движении принадлежат к числу типичных, наиболее распространенных недостатков ученического исполнения. Причины темповых колебаний нередко связаны с техническим несовершенством исполнения, а также с неправильным распределением внимания в процессе актуализации произведения.

При ускорении, например, внимание учащегося слишком рано фиксируется на последующем музыкальном материале. В результате исполнение «комкается» и возникает ощущение торопливости. Для устранения этого недостатка необходимо поставить перед учеником какие-либо исполнительские задачи: играть более выразительно, «мелодично», пытаться услышать тот или иной фрагмент произведения «сквозь призму увеличительного стекла». А.Б. Гольденвейзер часто напоминал ученикам мудрое правило Э. Петри: «Играйте конец пассажа так, будто вы хотите сделать *ritenuto*, — тогда он выйдет точно в темпе» (13, 101).

Замедления происходят зачастую от чрезмерной загруженности внимания какими-либо деталями произведения. В этом случае очень

важно овладеть «ритмом в увеличении»: научиться объединять одной смысловой перспективой сначала небольшие музыкальные построения, затем более значительные по объему конструкции.

К числу других методических приемов, активно способствующих устранению темповой разрозненности, следует отнести сопоставление отдельных фрагментов пьесы с ее начальными тактами. Например, очень часто в ученическом исполнении классических сонат и сонатин темп различных разделов формы не совпадает с начальным: замедляются технически сложные фрагменты и эпизоды кантиленного характера. Для предотвращения этого недостатка необходимо скоординировать между собой по времени начальные такты главной партии с аналогичными построениями связующей, побочной, заключительной партий, разработки и репризы, исполняя их непосредственно после первой фразы произведения. Тем самым ученик сможет привести все части формы к общему временному «знаменателю» и осуществить важный шаг по пути адекватного раскрытия содержания музыки.

Не последняя роль в выправлении дефектов темпа принадлежит методу, заимствованному фортепианной педагогикой из системы Э. Жана-Далькроза. Его суть заключается в том, что в процессе исполнения произведения учащийся совершает искусственную остановку, четко просчитывает вслух два-три пустых такта и затем, не меняя темп, возобновляет свое исполнение.

Частичному устранению темповой разрозненности будет способствовать и умеренное использование метронома. Свое скептическое отношение к этому прибору неоднократно выражали общепризнанные музыкальные авторитеты. «Мучительно слушать неритмичное исполнение, — сетовал А.Б. Гольденвейзер, — но уже вовсе непереносимым становится, когда играют метроритмично!» (13, 103).

И. Гофман утверждал, что метроном можно применять эпизодически, преимущественно в небольших пассажах для проверки способности ученика сыграть их строго в темпе. Он предлагал использовать аппарат как средство контроля, позволяющее, с одной стороны, выявить приблизительную среднюю скорость пьесы, а с другой — удостовериться, «не унесли ли вас ваши чувства слишком далеко от среднего темпа» (5, 103). Убедившись в положительном или отрицательном результате, согласно совету Гофмана, следует немедленно прекратить занятия с метрономом.

6. Суггестивные воздействия педагога.

К различным приемам вербального и невербального эмоционально окрашенного педагогического воздействия, помогающим ученику двигаться по необходимой «точно очерченной метроритмической колее», следует отнести: совместный счет вслух, легкие и метрически

точные похлопывания по плечу или корпусу музицирующего ученика, использование различного рода жестов и движений, дирижирование, постукивание, создающие необходимый ориентир неритмичному исполнению, а также конкретный игровой показ преподавателя, являющийся тем своеобразным мерилом, которое, с одной стороны, позволит ликвидировать различные метроритмические ошибки, а с другой — «вдохнет жизнь» в инертное ученическое исполнение.

7 Ансамблевое музицирование.

В статье «О музыкальном образовании» Н. А. Римский-Корсаков писал о том, что чувство ровности движения приобретается всякой совместной игрой, подчеркивая тем самым корректирующее воздействие игры в ансамбле на каждого из партнеров.

Яркой иллюстрацией совместного исполнительского «ритмического творчества высочайшего полета» явилось блистательное ансамблевое искусство таких выдающихся музыкантов XX столетия, как Арт. Рубинштейн и Р. Серкин, К. Игумнов и Г. Нейгауз, К. Флеш и А. Шнабель, Ф. Шаляпин и С. Рахманинов, Л. Оборин, С. Кнушевицкий и Д. Ойстрах, Н. Гутман, О. Каган и С. Рихтер.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Асафьев Б В Музыкальная форма как процесс Кн 1 и 2 — Л 1971
- 2 В класс. А Б Гольдшвицера — М, 1986
- 3 Вопросы фортепианной педагогики Вып 2 — М 1967
- 4 Гегель Г Ф Эстетика Т 3 М, 1971
- 5 Иофман И Фортепианная игра Ответы на вопросы о фортепианной игре М, 1998
- 6 Жак Далькроз Э Ритм Его воспитательное значение для музыки и искусства — 2-е изд — М 1922
- 7 Кандинский В О духовном в искусстве — М, 1992
- 8 Мильштейн Я И Ф Лист Ч 2 М, 1956
- 9 Назайкинский Е В О музыкальном темпе М 1965
- 10 Нейгауз Г I Воспоминания Письма Материалы — М 1992
- 11 Нейгауз Г Г Об искусстве фортепианной игры — М, 1961
- 12 Прокофьев Г П Формирование музыканта-исполнителя (пианиста) М, 1956
- 13 Секреты фортепианного мастерства Мысли и афоризмы выдающихся музыкантов — М, 1998
- 14 Холопова В Музыкальный ритм — М, 1980
- 15 Теплов Б М Психология музыкальных способностей — М, Л 1947
- 16 Цытин Г М Я В Флиер М 1972
- 17 Цытин Г М Обучение игре на фортепиано — М, 1984

Глава 3

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПАМЯТЬ

Проблема памяти является одной из самых сложных и актуальных в педагогике и психологии. Процесс формирования и развития памяти исследовался в течение десятилетий и продолжает активно изучаться в настоящее время. Психология рассматривает память как особый вид отражения окружающего нас мира, действительности. Основной чертой памяти человека является ее созидательный, осмысленный характер. Исследованиями психологов доказано взаимодействие памяти с интеллектуальной деятельностью личности, его профессией, эмоциональным отношением к запоминаемому материалу. Одним из наиболее существенных факторов, влияющих на память, является мышление человека, его знания, эрудиция, когнитивный уровень. По мнению П.П. Блонского, «память, поднимаясь в связи с развитием все на более и более высокую ступень познания, тем самым все более и более приближается к мышлению» (2, 313).

Процесс запоминания включает в себя такие категории мышления, как анализ и синтез, обобщение и сравнение, опирается на них и становится более осмысленным и прочным. В результате аналитико-синтетической деятельности выявляются основные и второстепенные признаки предметов и явлений, вскрывается роль и значение каждого элемента в целом, а затем слияние всех составных частей воедино. «Сравнение, — по учению К. Д. Ушинского, — есть основа всякого понимания и всякого мышления» (13, 436). Только при помощи сравнения возможно нахождение различия и тождества в наиболее сходных или в наиболее противоположных явлениях, что, несомненно, эффективно воздействует на память. «Для того чтобы тот или иной мыслительный процесс, — считает А.А. Смирнов, — был использован для запоминания и воспроизведения, необходимо не только овладеть им самим по себе, как самостоятельно выполняемым действием, но и научиться применять его как средство, облегчающее запоминание... как операцию, подчиненную задаче запомнить» (18, 293).

Современными исследованиями в области психологии доказана взаимосвязь эмоционального и рационального в деятельности человека, причем эмоциональное восприятие сопровождается осознанием его, и чем богаче эмоциональная реакция, тем глубже интеллектуальная обработка. Это положение целиком относится к процессу развития памяти, так как запоминание связано с осмыслением материала и эмоциональным отношением к нему. По мнению С.Л. Рубинштейна, «эмоциональные процессы никак не могут противопоставляться познавательным как внешние, друг друга исключая»

ющие противоположности. Сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального» (7, 459).

Процесс запоминания, по мнению ученых-психологов, может быть — в зависимости от характера его направленности — произвольным или непроизвольным.

Произвольное запоминание характеризуется сознательной целенаправленностью на осуществление той или иной проблемы, например установкой на выучивание наизусть. Ученые считают, что наиболее эффективным может быть произвольное запоминание, опирающееся на активную умственную деятельность. «Только сочетание направленности на запоминание, — считает А.А. Смирнов, — и высшие формы интеллектуальной активности создают прочную основу максимально успешного заучивания, делают запоминание наиболее продуктивным» (8, 332). Именно наличие установки на запоминание обеспечивает его результативность. «При прочих равных условиях, — подчеркивает А.А. Смирнов, — произвольное запоминание эффективнее непроизвольного» (9, 107). Непроизвольное запоминание характеризуется отсутствием мнемонической задачи, а деятельность, ведущая к запоминанию, направлена на решение других задач. Непроизвольное запоминание имеет большое практическое значение; важна также его роль в игровой и трудовой деятельности человека.

Общие закономерности развития памяти распространяются на музыкальную память. «Музыкальная память представляет собой способность человека к запоминанию, сохранению в сознании и последующему воспроизведению музыкального материала» (10, 101). Для музыканта-исполнителя и педагога значение памяти очень велико, так как игра наизусть дает возможность ярче воплотить художественный образ, проявить свое отношение к данному произведению. Эффективное развитие личности музыканта, его эрудиция, мышление зависят во многом от количества сочинений, сохраненных в памяти.

Игре наизусть, именно этому виду деятельности придавали большое значение крупные музыканты. Р. Шуман считал, что «аккорд, сыгранный как угодно свободно по нотам, и наполовину не звучит так свободно, как сыгранный на память» (11, 250). По мнению И. Гофмана, «игра на память необходима для свободы исполнения» (3, 174).

Музыкальная память подразделяется на несколько видов: слухобразную, двигательную-моторную, эмоциональную, конструктивно-логическую и зрительную. А.Д. Алексеев утверждает, что «... важно, чтобы у пианиста были развиты по крайней мере три вида памяти — слуховая, служащая основой для успешной работы в любой области музыкального исполнительства, логическая, связанная с пониманием содержания произведения, закономерностей развития мысли компо-

зителя, и двигательно-моторная — крайне важная именно для исполнителя-инструменталиста» (1, 25). Формирование слухо-образной памяти связано с преобразованием внутренних слуховых представлений, которые являются основой запоминания музыкального материала. Т.Л. Беркман в книге «Индивидуальное обучение музыке» подчеркивает значение взаимосвязи процессов развития внутреннего слуха и музыкальной памяти. Активное запоминание произведений создает благоприятные условия для формирования внутреннеслуховых представлений.

Большое значение для выучивания музыкального репертуара имеет логическая память. «Музыка — прежде всего логика, — говорит С.Е. Фейнберг, — как бы мы не определяли музыку, мы всегда найдем в ней последовательность глубоко обусловленных звучаний, и эта обусловленность родственна той деятельности сознания, которую мы называем логикой» (12, 501 — 502). Логическая память подразумевает активное включение мышления человека, умение анализировать, обобщать, сравнивать. Должен присутствовать многосторонний анализ произведения; «следует разобратся в тематическом материале, структуре его, особенностях гармонического языка. Необходим “целостный” анализ, то есть ... такой анализ, который на объективной научной основе раскрывает содержание произведения в единстве с его формой» (5, 8).

Метод целостного анализа, применяемый при разучивании музыкального репертуара, дает возможность приобретения и усвоения музыковедческих и теоретических знаний, которые помогают более глубокому и осмысленному подходу к раскрытию содержания сочинения, вводят в соответствующий мир образов, ассоциируются с определенным звуковым туше, динамической выразительностью. Данные целостного анализа направляют, делают продуманной, логичекой последовательную работу над музыкальным материалом, что в свою очередь эффективно способствует запоминанию. Для раскрытия авторского замысла произведения немаловажное значение имеет осмысление всей структуры и каждой части в отдельности, охват музыкальной формы в целом. Известный болгарский музыкант А. Стоянов указал на необходимость анализировать структуру и форму изучаемого репертуара. В методических трудах А.П. Щапова также высказывается мысль о значении структурного анализа для осознания общего плана развития произведения, его образно-эмоционального содержания. Для осознанного исполнения произведения необходимо уметь расчленять текст на смысловые разделы, а затем соединять воедино законченные построения. Мысль все время должна быть направлена на логическое развитие произведения, которое как бы фильтруется через сознание.

Каждое новое исполнение произведения предполагает мысленный охват его в целом, умение начинать с любой смысловой грани, что несомненно способствует развитию памяти.

В формировании и развитии музыкальной памяти существенное значение имеет изучение гармонии в тесной взаимосвязи с осмыслением музыкальной формы, так как, являясь логическим началом в музыке, гармония помогает понять строение музыкальных произведений и их частей. «Как никакой другой элемент, — пишет В.А. Цуккерман, — гармония демонстрирует закономерность, взаимную связь и рациональную последовательность своих частей. Но дело отнюдь не только в демонстрации собственной закономерности. Как никакой другой элемент, гармония выявляет общую логику музыкального развития» (5, 240).

Процесс рационального освоения репертуара с целью эффективно развития музыкальной памяти должен включать следующие важные моменты:

1. Анализ формы музыкального произведения, то есть выяснение его структуры и композиционно-драматургического плана.
2. Выяснение общих интонационных особенностей произведения, вытекающих из своеобразия музыкального языка композитора.
3. Установление конкретных смысловых связей между структурой целого произведения и отдельными частями.
4. Определение особенностей и взаимосвязей основных средств художественной выразительности, примененных в произведении.

Таким образом, целостный анализ музыкальных произведений способствует глубокому осознанию содержания, структуры, средств выразительности изучаемого репертуара, что в свою очередь благотворно влияет на развитие логической памяти.

Научными исследованиями доказана тесная взаимосвязь эмоционального и интеллектуального в процессе любого творчества, включая музыкально-исполнительское. «Музыка есть путь к познанию огромного и содержательного мира человеческих чувств... — читаем в книге Б.М. Теплова. — Лишенная своего эмоционального содержания, музыка перестает быть искусством» (14, 9). По мнению В.И. Додонова, «эмоции и мышление имеют одни истоки и тесно переплетаются друг с другом в своем функционировании на высших уровнях» (4, 37 — 38).

Это теоретическое положение согласуется с современной музыкальной практикой, отражая ее основную тенденцию к интеллектуализации форм художественной деятельности. Каждый из этих двух процессов (эмоциональный и интеллектуальный), взаимодействующих и взаимодополняющих, имеет свою специфику и выполняет определенные функции. Всегда наряду с эмоциональным восприятием

произведения необходимо активизировать интеллектуальные возможности учащихся, что имеет большое значение и во многом определяет содержание дальнейшей работы над музыкальным репертуаром. Исполнителю необходимо «живейшее восприятие» музыкального произведения, эмоциональная реакция.

Известно, что единство эмоции и мысли подчеркивал Н.К. Метнер в книге «Муза и мода». Он отмечал, что мысль без чувства — это рассудочность, так же как и чувство без мысли — всего лишь ощущение. «Тот, кто только переживает искусство, — говорил Г.Г. Нейгауз, — остается навсегда лишь любителем, кто только размышляет о нем, будет исследователем-музыковедом, исполнителю необходим синтез и антитезы: живейшего восприятия и соображения» (16, 198 — 199). Интересным представляется высказывание Г. Берлиоза: «В музыке проявляется одновременно и чувство, и разум, от каждого занимающегося ею, будь то исполнитель или композитор, она требует прородного вдохновения и познаний, которые приобретаются только путем длительного изучения и глубоких размышлений» (17, 159).

Невозможно воплощение художественного образа музыкального сочинения без эмоционального переживания, без эмоционального отношения к нему. «Если мышление создает понятия, то пережитые эмоции ведут к возникновению эмоциональных обобщений» (4, 32). Г.М. Коган отмечал важную роль эмоциональных факторов для высокой эффективности запоминания. «Та музыка, которая вас потрясет, тронет, взволнует до глубины души, запомнится... ибо трудно и мало эффективно учить на память “холодным способом”. Запоминание музыки перестает быть проблемой лишь при горячей отливке» (6, 123). Безусловно, интерес к музыкальному сочинению, «влюбленность» в него существенно влияет на запоминание.

Итак, логическая и эмоциональная память взаимодействует в процессе выучивания наизусть музыкального материала.

Произвольное и произвольное запоминание — эти два направления существуют в музыкальной педагогике и теории музыкального исполнительства. Установка на выучивание наизусть музыкальных сочинений — важнейшее условие произвольного запоминания, опирающегося на осмысление репертуара, приемов и способов работы над ним. Сторонником произвольного запоминания музыкального репертуара был А.Б. Гольденвейзер, который советовал начинать работу над произведением с выучивания его наизусть. Естественно, вначале необходимо осуществить подробный анализ его. К.Н. Игумнов также рекомендовал приступать к выучиванию музыкального сочинения на память на начальном этапе работы. При

этом он придавал большое значение предварительному ознакомлению с пьесой и детальному анализу ее по нотам.

Многие музыканты считают, что при усвоении музыкального произведения не стоит выделять запоминание как целенаправленное действие, так как оно осуществляется в процессе работы пианиста над репертуаром, то есть рекомендуют произвольное запоминание. «Отсутствие всякого нажима со стороны педагога на быстрое запоминание, — утверждает Г.П. Прокофьев, — входит существенным фактором в благоприятное протекание процесса запоминания» (15, 452). Такой же точки зрения придерживались Г.Г. Нейгауз и С.Т. Рихтер, которые не считали необходимым специально выучивать на память. По мнению С.Е. Фейнберга, пианисту полезно больше уделять времени детальному разбору нового сочинения по нотам и только после этого приступить к выучиванию на память. А.Г. Рубинштейн предостерегал от преждевременного выучивания наизусть, так как можно что-то упустить в изучаемом сочинении.

Преодоление и освоение технических трудностей музыкальных произведений требует двигательной активности, формирования двигательного компонента музыкальной памяти, значение которого велико для музыканта-исполнителя, — в данном случае осуществляется также произвольное запоминание.

Итак, активная музыкальная деятельность, включающая как интеллектуально-эмоциональное, так и виртуозно-техническое освоение музыкального репертуара, успешно обеспечивает соединение процессов произвольного и произвольного запоминания. Учитывая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

— формирование и развитие музыкальной памяти происходит в соответствии с общими законами психологии и педагогики;

— процесс формирования и развития музыкальной памяти связан со всем строем психической жизни человека, его мышлением, профессиональной деятельностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. — М., 1961.
2. Блонский П.А. Избранные психологические произведения. — М., 1964.
3. Гофман И. Ответы на вопросы о фортепианной игре. — М., 1961.
4. Додонов В.И. Эмоция как ценность. — М., 1971.
5. Мазель Л.А., Цукерман В.А. Анализ музыкальных произведений. — М., 1967.
6. Коган Г.М. У врат мастерства. — М., 1969.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1946.
8. Смирнов А.А. Проблема психологии памяти. — М., 1966.
9. Смирнов А.А. Психология запоминания. — М., 1948.

10. *Цытин Г. М.* Обучение игре на фортепиано. — М., 1984.
11. *Шуман Р.* Статьи о музыке. — М., 1956.
12. *Фейнберг С. Е.* Пианизм как искусство. — М., 1963.
13. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические произведения. — Т. 2. — М., 1939.
14. *Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей. — М.; Л., 1947.
15. *Прокофьев Г. П.* Формирование музыканта-исполнителя. — М., 1956.
16. *Нейгауз Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры. — М., 1958.
17. *Берлиоз Г.* О подражании в музыке // Избранные статьи. — М., 1956.
18. *Смирнов А. А.* Развитие памяти // Психологическая наука в СССР. — М., 1959.

В истории педагогики есть проблемы, которые всегда являются актуальными. Такова и проблема соотношения развития мышления и приобретения знаний в процессе обучения, привлекавшая внимание прогрессивных педагогов и психологов с давних времен.

Психология рассматривает мышление как процесс непрерывного взаимодействия человека с окружающим его миром, процесс, направленный на изыскание нового, на выявление самых существенных свойств предметов объективной действительности. Одной из форм человеческого мышления является понятие, которое, будучи продуктом мышления, отражает обобщенное содержание не одного, а целой группы предметов, о каждом из которых, его свойствах, связях и отношениях у человека создается ряд суждений, в совокупности составляющих понятие.

В процессе обучения понятия у учащихся образуются тогда, когда налицо познавательные задачи и запас конкретных представлений, являющихся основой нового понятия. Исследованиями психологов доказано, что сознательно понятия усваиваются учащимися только в определенной системе, которая отражает развитие окружающего нас мира в логической последовательности.

Образование понятий — это непрерывный анализ и синтез изучаемых явлений. В результате анализа выделяются самые существенные признаки предметов; благодаря синтезу эти признаки сливаются и означают понятие.

Обобщение — мысленное соединение самых главных связей многих предметов, отражаемых мышлением, в одно понятие. Умение обобщать — один из критериев, определяющих прочность усвоенного материала, способность свободно оперировать знаниями в новых условиях.

Сравнение — важнейшая составная часть процесса мышления, потому что для полного и глубокого познания действительности необходимо находить различие в наиболее сходных предметах и сходства в самых противоположных. К. Д. Ушинский считал, что сравнение является основой всякого понимания и мышления.

Знания — результат познания объективного мира. А. Я. Пономарев в своей книге «Знания, мышление и умственное развитие» говорит о взаимосвязи мышления и знаний, рассматривает мышление как процесс, а знания — как предмет этого процесса; но в то же время знания, являясь следствием мышления, одновременно становятся одним из необходимых его условий. Усвоение знаний подразумевает активную умственную деятельность. Развитие мышления и усвоение знаний — процессы, имеющие двустороннюю связь: с одной стороны,

развитие мышления происходит с помощью усвоения знаний, с другой — наиболее эффективное усвоение нового материала возможно только при определенном уровне развития мышления. «Развитие умственных способностей, — утверждает С.Л. Рубинштейн, — или умственное развитие человека, совершается в процессе овладения знаниями ... но процесс овладения знаниями и процесс развития не совпадают, хотя они взаимосвязаны и взаимодействуют» (8, 129). Постоянно возникающее противоречие между получаемыми знаниями и уровнем интеллектуального развития учащихся является главной движущей силой развития мышления.

Процесс обучения эффективен, если усвоение систематизированных знаний является стержнем всего учебного процесса. Дидактический принцип систематичности предполагает преподавание основ наук в строго логическом порядке и принадлежит к наиболее значимым, обеспечивает развитие познавательных возможностей учащихся.

Исследованиями доказано, что «системность знаний, а следовательно, их подвижность, не могут быть выработаны без тренировки учащихся в сопоставлении одних фактов и понятий в деятельности» (11, 106).

Знания должны сообщаться в строго выстроенной системе, когда каждое последующее понятие вытекает из предыдущего, а предыдущее находит свое дальнейшее развитие в последующем. Только систематичность усвоения материала может обеспечить развитие познавательных возможностей учащихся, их способность самостоятельно решать встающие перед ними задачи, и лишь при тесной связи систематичности усвоения знаний и применения их в практической деятельности достигаются положительные результаты в обучении, в развитии мышления.

Таким образом, очевидно, что научные исследования психологов и дидактиков подтверждают два частных условия прочности усвоения наук:

- а) усвоение знаний в строгой системе;
- в) постоянное применение усвоенной системы знаний в практической деятельности.

Общие закономерности обучения распространяются и на музыкальные дисциплины. Вместе с тем, своеобразие предмета обуславливает и определенные различия в практической реализации педагогических принципов.

Вопросу развития мышления и получения знаний немаловажное значение придается и в музыкальной педагогике. Еще в конце прошлого века в методических пособиях В.П. Гутора, С.Т. Шлезингера, И.М. Курбатова сделаны первые шаги в постановке и практическом

решении вопроса развития профессионального мышления и пополнения знаний в фортепианном обучении. Выдающиеся музыканты-исполнители и педагоги В.И. Сафонов, А.Н. Есипова, братья А.Г. и Н.Г. Рубинштейны ратовали за развитие интеллекта и расширение знаний учащихся в процессе занятий в музыкальном классе. Мастера русской пианистической школы А.Б. Гольденвейзер, К.Н. Игумнов, С.Е. Фейнберг, Г.Г. Нейгауз, а также их ученики своей исполнительской и педагогической деятельностью доказали верность педагогическому принципу, утверждающему необходимость развития музыкального мышления, расширения кругозора, эрудиции учащихся.

Подчиняясь общим законам психологии о мышлении, музыкальное мышление возникает на основе восприятия звуковых последований в том случае, когда осознается содержание музыкального сочинения.

Если рассматривать музыкальное мышление в генетическом аспекте, то истоки его идут к восприятию интонации, именно интонация является первоосновой музыкально-эстетического переживания. «Музыка — интонация», — гласит классическая формула Б.В. Асафьева. В понятие «интонация» входит понимание содержания музыки, средств музыкальной выразительности, то есть осознание интонационной основы, характерной для музыки вообще и для стиля каждого композитора в частности. Музыкальное мышление подразумевает осмысление логики организации различных звуковых структур, от простейших до сложных, умение оперировать музыкальным материалом, находить сходство и различие, анализировать и синтезировать, устанавливать взаимосвязи. Именно рационально-логическое начало в музыкальном мышлении объединяет его с мышлением в общепринятом смысле этого понятия. *Музыкальное мышление* — переосмысление и обобщение жизненных впечатлений, отражение в сознании человека музыкального образа, представляющего собой единство эмоционального и рационального.

Как и каждый вид искусства, музыка пользуется особыми средствами для передачи содержания художественного произведения, своим специфическим языком. Формирование и развитие музыкального мышления учащихся должно основываться на глубоком познании законов музыкального искусства, внутренних закономерностях музыкального творчества, на осмыслении важнейших средств выразительности, воплощающих художественно-образное содержание музыкальных произведений.

Музыкальное мышление включает в себя анализ и синтез, сравнение и обобщение. Интеллектуальное развитие учащихся не может быть достигнуто только увеличением объема знаний, существенное значение приобретает овладение приемами умственной деятельности. Анализ и синтез дают возможность музыканту проникнуть

в сущность произведения, глубоко понять его содержание, точнее оценить выразительные возможности всех средств музыкальной выразительности. Анализ и синтез как приемы умственной деятельности в процессе музыкального обучения способствуют развитию мышления, приучают к критическому построению выводов.

Способность к обобщениям является показателем более высокого уровня умственного развития учащихся и основывается на принципе *системности* знаний. Практика показывает, что даже при наличии хороших знаний по теоретическим дисциплинам учащиеся часто не в состоянии эти знания систематизировать, сделать обобщение, в результате чего не могут применить их в нужный момент.

Большое значение в музыкальном обучении имеет сравнение, сфера влияния которого безгранична. Педагог использует сравнение в процессе сообщения знаний, учащийся — овладевая ими. Прием сравнения активизирует имеющуюся систему ассоциаций и создает новые, вовлекает разнообразные связи в процесс познания какого-нибудь явления, тем самым способствуя более глубокому и полному его осмыслению. Сравнение как мыслительная операция несет в себе противоречие, основывающееся на различии уровня знаний, имеющихся и необходимых для решения поставленной задачи. Это противоречие существенно способствует развитию мышления.

Образные красочные сравнения постоянно применяются в музыкально-педагогической практике, помогая раскрыть идейно-эмоциональное содержание музыкального произведения, приобрести новые знания в других областях искусства. Применяются сравнения при изучении композиторов противоположных направлений, а также близких по своим творческим школам с целью подчеркнуть особенности стиля того или иного автора, лучше осознать самобытность музыкального языка. Таким образом, прием сравнения является основным для приобретения новых знаний. Развитие музыкального мышления осуществляется в процессе освоения музыкальных знаний, которые являются особой формой познания действительности.

А.Б. Гольденвейзер считал, что «у каждого музыканта должна быть своя «кладовая» знаний, свои драгоценные накопления прослушанного, исполненного, пережитого. Эти накопления словно аккумулятор энергии, питающей творческое воображение, необходимое для постоянного движения вперед» (3, 86).

В «кладовой» художника должны быть определенные теоретические знания: о стиле композитора, строении и структуре музыкального сочинения, об особенностях гармонии и фактуры. «Чем глубже наши знания о произведении, — говорит С.И. Савшинский, — тем больше они обогащают наше воображение, углубляют понимание, тем, естественно, богаче будет исполнение, тем с большим

увлечением и любовью мы будем работать над ним и тем убедительнее будем играть» (9, 44).

Г.Г. Нейгауз всегда подчеркивал значение теоретической работы над произведением, *подробного анализа* его, ратуя за сближение исполнителя, теоретика и музыковеда. «Педагог по специальности должен давать ученику весь комплекс знаний, необходимых для изучения произведения. При такой постановке вопроса будут развиваться не только пианистические, но и музыкально-теоретические познавательные навыки» (4, 60). Постоянное применение разносторонних знаний в процессе фортепианного обучения — главное условие эффективного развития интеллектуальных возможностей учащихся. В процессе обучения в классе фортепиано, в процессе разучивания разнообразных музыкальных сочинений учащиеся должны приобретать не просто хаотичные, отрывочные сведения, а специальные знания, выстроенные в систему, что будет способствовать более эффективному развитию музыкального мышления и оказывать существенную практическую помощь в самостоятельной работе. Интенсивное развитие мышления, способность к аналитико-синтетической деятельности осуществляется при овладении знаниями в системе, построенной по принципу дедукции, то есть от общего к частному. При освоении музыкального репертуара необходимы знания о стиле композитора, исторической эпохе, музыкальном жанре, структуре сочинения, понимание особенностей музыкального языка, глубокое осознание замысла композитора.

Особого внимания заслуживают вопросы стиля композитора, чьи произведения изучаются. «Стиль — это исторически сложившаяся общность образной системы, средств и приемов художественного выражения, обусловленная единством идейного содержания искусства (12, 341). Понятие «стиль в музыке» означает «выражение некоторого единства, охватывающего какое-либо множество художественных явлений, произведений одного автора или ряда авторов включая совокупность произведений, относящихся к целому историческому периоду» (12, 115). Стиль — многообъемлющее понятие, вбирающее в себя различные аспекты его характеристики: способ отражения художником окружающей жизни, особенности музыкального языка, самобытность, оригинальность и вместе с тем зависимость его от общественных идеалов.

Для понимания стиля композитора необходимо изучение всего его творчества в тесной связи с обществом, культурой той исторической эпохи и страны, к которой принадлежит композитор. Таким образом, знания о стиле являются ведущими в процессе овладения музыкальными сочинениями, и постоянное накопление, углубление

и оперирование ими эффективно содействуют развитию музыкального мышления.

Немаловажное значение в педагогическом процессе имеет изучение музыкальных жанров. Понятие «жанр» входит в общую иерархию понятий, которыми оперирует музыкальное мышление. «Музыкальные жанры — это роды и виды музыкальных произведений, исторически сложившихся в связи с различными типами содержания музыки, в связи с определенными жизненными назначениями, с различными социальными функциями и различными условиями ее исполнения и восприятия» (5, 22).

Понятие «музыкальный жанр» включает в себя круг образов, определенное идейно-художественное содержание, воспроизводящееся в музыкальных произведениях и являющееся характерным для каждой исторической эпохи. Музыкальные жанры, будучи средствами типизации жизненного содержания в музыке, отражением действительности, имеют свои определенные средства выразительности. Для раскрытия содержания музыкальных произведений необходимы подробные знания о музыкальных жанрах.

Без осмысления логики развития музыкального произведения, структуры его невозможно добиться целостности в исполнении. Понятие «архитектоническое мышление» подразумевает умение охватить произведение в целом, осознать каждый элемент как логически подчиненный целому. Поэтому знания о музыкальной форме обязательны.

Многие выдающиеся педагоги-музыканты прошлого и настоящего придавали большое значение анализу средств музыкальной выразительности, причем акцентировали внимание на *гармонии*.

Являясь логическим началом в музыке, гармония помогает понять строение музыкального сочинения, выявить логику его развития. В формировании музыкального мышления учащихся, основанном на познании закономерностей музыкального искусства, существенное значение имеет изучение гармонии. Только благодаря глубокому пониманию законов выразительности музыкального языка до конца познается специфика художественно-образного мышления в музыке. В.А. Цуккерман пишет: «Как никакой другой элемент, гармония выявляет общую логику музыкального развития» (5, 240). И далее автор указывает: «Гармоническое развитие в большей степени, чем всякое другое, способно отражать процессы, относящиеся к области мышления» (5, 241). Таким образом, произведя подробный гармонический анализ произведения, учащиеся лучше осознают содержание, структуру сочинения, имеют возможность пополнять и расширять свои знания по гармонии, сравнивать особенности гармонического языка различных композиторов, тем самым развивая

свои интеллектуальные возможности. Из вышеизложенного можно сделать заключение, что понятие «гармонический язык произведения» является существенным компонентом музыкального мышления.

В понятие «гармонический язык» произведения входит понимание фактуры как формы существования гармонии. Приемы фактурного изложения имеют стилевую и историческую определенность. Анализ музыкального произведения, особенности фактурного преобразования гармонии должны рассматриваться в связи со стилем композитора и характером художественного образа данного сочинения. Подробный анализ фактурных особенностей дает возможность учащимся расширить знания о выразительности гармонического языка, а также оперировать уже имеющимися сведениями о стиле композитора.

Мелодия — выражение музыкальной мысли; гармония всегда едина с мелодией, обогащает ее, подчеркивает ее выразительность. Закономерности внутреннего строения мелодии подчинены общей логике развития музыкального образа в целом. На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы: закон взаимосвязи развития мышления и пополнения знаний в полной мере действует и в процессе фортепианного обучения. Для раскрытия содержания, понимания сути музыкальных произведений необходимы знания о стиле, музыкальном жанре, структуре, гармоническом языке, особенностях фактуры и мелодии. Один из основных дидактических принципов обучения — системность — является также основным и для музыкального обучения, в данном случае фортепианного.

Постоянное приобретение новых знаний, умение применять их на практике, вовлечение основных мыслительных процессов — все это эффективно способствует развитию интеллектуальных возможностей учащихся.

Известно, что процесс работы над музыкальным репертуаром обычно проходит несколько этапов, на каждом из которых ставятся вполне конкретные задачи, что имеет немаловажное значение в рациональной организации процесса освоения произведений.

Разрабатывая методику поэтапного изучения музыкального материала, овладения знаниями в строгой последовательности, необходимо найти пути и методы, всемерно способствующие систематическому пополнению фонда знаний, развитию мышления и расширению кругозора учащихся на занятиях в инструментальном классе.

Условно работу над музыкальным репертуаром можно разделить на три этапа.

На первом этапе целесообразно общее ознакомление с музыкальным произведением, охват в целом его содержания, характера, логики развития музыкальной мысли. «Перед тем как приступить к разучиванию произведения, — говорит А.Б. Гольденвейзер, — необходимо составить себе общее представление о его характере, форме и содержании, о тех задачах, которые ставит перед собой композитор» (13, 125). Для осознанного общего восприятия музыкального сочинения, для объективного постижения его художественного образа необходимо усвоить знания стиля, музыкального жанра, исторической эпохи и творческого направления, которому принадлежит композитор.

Опираясь на теоретические исследования музыковедов и педагогов-музыкантов, следует использовать на первом этапе *метод целостного анализа музыкального произведения*, способствующего обогащению учащихся знаниями. Метод целостного анализа музыкального сочинения подразумевает изучение его «не только как целого, но и в его существенных связях с другими явлениями — с другими художественными произведениями... со стилем композитора или композиторской школы, наконец, с общими социально-историческими условиями, породившими данный стиль и такого рода произведения» (5, 10).

Теоретики-музыканты (А.Н. Серов, Л.А. Мазель, В.А. Цуккерман, Ю.Н. Раге и др.) настоятельно рекомендуют использовать метод целостного анализа для раскрытия содержания музыки через смысловую сторону, а это неизбежно влечет необходимость приобретения новых знаний. Постигание любого произведения искусства, в данном случае музыкального, в первую очередь требует анализа идейно-эмоционального содержания, эстетических принципов, творческого направления, стилевых особенностей композитора. Целостное восприятие музыкального сочинения невозможно без выявления его внутренних смысловых сторон, что позволяет вслед за выделением частей сочетать их друг с другом в нашем сознании, объединять в единое целое.

«Исполняя произведения композиторов различных эпох и стран, — говорит Г.Г. Нейгауз, — музыкант должен хорошо представлять себе творческий облик самого композитора, его идейные и эстетические позиции, ту общественную среду, которая наложила отпечаток на его искусство» (6, 172).

Выдающийся педагог С.Е. Фейнберг считал, что для изучения стиля композитора следует знакомиться с большим количеством его произведений. Например, для более глубокого осмысления произведений И.С.Баха полезно знать его органную, вокальную, инструментальную музыку, а исполнение фортепианных пьес П.И. Чайковского только выиграет от знакомства с его романсами, симфониями, операми.

Для раскрытия содержания музыкального произведения и его звукового воплощения необходимы знания стилевых особенностей композитора, так как в практической работе с учащимися проблемы осознания нотного текста в первую очередь связаны с пониманием стиля. Для решения этой проблемы целесообразно применить *метод сравнительной характеристики* стилей композиторов как близких, так и противоположных творческих направлений. Метод сравнительной характеристики даст возможность приобрести новые знания, что в свою очередь будет способствовать интенсивному развитию музыкального мышления.

В качестве примера сравнительной характеристики можно взять два направления в музыкальном искусстве XVIII века: французскую клавесинную музыку — стиль рококо и итальянскую клавесинную школу того же периода.

Французский галантный стиль, или «рококо», ярко отражает эстетические воззрения светского общества того времени, характерное для него стремление к изяществу, вычурности, витиеватости, миниатюризму. Стилиевые черты рококо нашли свое выражение в живописи, литературе, поэзии, а также в музыкальном искусстве, в творчестве композиторов-клавесинистов Ф. Куперена, Ж.Ф. Рамо, Ж.Ф. Дандриё и др.

Клавесинные произведения этих композиторов были небольшие, изящные, с обилием мелизмов в мелодии, исполнение их требовало от музыкантов мастерства, утонченного вкуса. Без серьезного изучения стиля рококо в целом невозможно осмысление художественных образов в музыкальных сочинениях французских клавесинистов.

Ярким представителем итальянской клавесинной школы первой половины XVIII века является Д. Скарлатти. На примере его сонат необходимо показать характерные черты итальянской клавесинной музыки в целом и провести сравнение с французской. Следует обратить внимание на самобытность и новизну творчества Скарлатти — его музыка больше связана с народными истоками, проникнута радостью, задором. По сравнению с произведениями французских клавесинистов мелодика Скарлатти менее прихотлива, менее изысканна, мелизмов меньше и они носят выразительный характер. Таким образом, анализируя и сравнивая творчество композиторов двух направлений, учащиеся получают возможность не только изучить их стилевые особенности, но и познакомиться с исторической эпохой и ее отражением в искусстве, использовать полученные знания для обобщения и выводов при осмыслении и разборе стилей композиторов других школ и направлений.

Учеными-психологами доказано, что *обобщение* является более сложным мыслительным процессом, который осуществляется в тесной связи с анализом, синтезом и сравнением. Малоэффективен

педагогический процесс, если учащиеся не применяют знания на практике, не пользуются ими. С целью максимального задействования знаний на практике следует применить *метод обобщения*, подразумевающий выявление наиболее характерных стилевых особенностей композитора в одном или нескольких его произведениях.

Например, на основе обобщения характерных стилевых черт в прелюдиях Шопена возможно иметь достаточно полное представление о стиле композитора, в творчестве которого находим обобщение многих традиций мирового искусства, органическое соединение самых характерных черт всех основных стилевых направлений первой половины XIX века. Шопену присуще романтическое воплощение образов, ясность и логичность формы, гармония разума и чувства.

Добиться результативности педагогического процесса в смысле развития мышления учащихся при освоении знаний позволит *метод историко-стилистической дедукции*, суть которого заключается в нахождении общих закономерностей стиля, жанра в данном образце (произведении). В метод историко-стилистической дедукции включается понятие «жанр». Известно, что музыкальный жанр тесно связан с исторической эпохой, характерной для нее тематикой. Использование этого метода влечет за собой необходимость приобретения знаний о законах музыкального искусства, о взаимосвязи прошлого и настоящего в культуре, о философии и эстетических взглядах той эпохи, в которую жил композитор.

Например, целесообразно использовать этот метод при прохождении сонат Л. Бетховена. Именно сонатная форма, по мнению Б.В. Асафьева, «вровень с остальными проявлениями духовной культуры человечества... могла своими средствами выразить сложное и уточненное содержание идей и чувствований XIX столетия» (1, 231).

Над фортепианными сонатами Бетховен работал всю жизнь, и нет эмоциональных состояний, конфликтов, столкновений чувств, которые не нашли бы в них отражения. Именно сонатная форма открывает неограниченные возможности для противопоставления музыкальных образов, их борьбы, и чем глубже контраст этих образов, тем сложнее и напряженнее процесс самого развития, которое у Бетховена становится основной движущей силой, преобразующей коренным образом сонатную форму.

Таким образом, анализируя сонаты Бетховена, учащийся сможет от общей характеристики исторической эпохи творчества композитора перейти к более глубокому и подробному анализу сонат, а затем на основе полученных знаний сделать историко-стилистическое обобщение.

Итак, целостный анализ музыкального произведения, применяемый на первом этапе, включающий методы сравнительной характеристики, обобщения, историко-стилистической дедукции, дает возможность приобретения знаний в области исторической эпохи, творческих направлений, стиля, музыкального жанра, а это в свою очередь положительно воздействует на интеллектуальное развитие учащихся.

Целостный анализ музыкального сочинения может быть произведен с различной степенью полноты и детализации.

На втором этапе работы над музыкальным произведением для развития музыкального мышления ставится задача пополнения знаний учащихся в области музыкальной формы и средств музыкальной выразительности.

Осознанному исполнению сочинений всегда предшествует подробный их анализ. Большую роль подробному изучению произведений придавали передовые педагоги-музыканты. А.Б. Гольденвейзер требовал общего анализа произведения и тех задач, которые ставит автор. Г.Г. Нейгауз всегда подчеркивал значение комплексного метода преподавания. Учитель должен довести до учеников не только так называемое содержание произведения, «но и дать ему подробный анализ формы, структуры в целом и в деталях, гармонии, мелодии, полифонии, фортепианной фактуры» (7, 202).

Учитывая задачи второго этапа работы над музыкальным произведением, следует рекомендовать метод дифференцированного анализа музыкального сочинения.

Для раскрытия авторского замысла произведения большое значение имеет осмысление всей его структуры и каждой части в отдельности, охват музыкальной формы в целом.

«Осознание структурных особенностей музыки может усилить яркость, рельефность игры, но пренебрегать анализом формы произведения не следует, и воспитание самостоятельности мышления в этом направлении создает прочную основу убедительного исполнения» (4, 189).

Г.М. Коган предлагает разбивать произведения на «куски», а потом собирать их в единое целое. В методическом труде А.П. Шапова высказывается мнение о необходимости структурного анализа, что должно способствовать пониманию общего плана развития произведения, его идейно-эмоционального содержания. В процессе фортепианного обучения учащиеся не только расширяют свои знания о музыкальной форме, но и получают возможность практически, в собственном исполнении воплотить художественный образ сочинения.

Для расширения и углубления знаний о музыкальной форме представляется целесообразным применить *метод сравнения* одинаковых музыкальных форм у композиторов разных направлений.

Например, сравнить формы старинного (куплетного) рондо и рондо зрелого классицизма, обратив внимание учащегося на общие и отличительные моменты. Дополняя и расширяя представления о музыкальной форме в классе фортепиано, педагог воздействует не только на качество исполнения, но и помогает практически использовать ранее накопленные знания.

Для более глубокого усвоения сведений о музыкальной форме возможно рекомендовать *метод обобщения*, то есть нахождения общих черт аналогичных музыкальных форм у разных композиторов. Например, произведения в простой двух-трехактной форме у Мендельсона и Грига. Предлагаемый метод дифференцированного анализа музыкального произведения подразумевает осмысление средств музыкальной выразительности.

Особое внимание следует уделить гармоническому языку музыкальных сочинений, поскольку именно гармония способствует пониманию логики развития и раскрытия содержания изучаемого репертуара. Эффективен *метод гармонического анализа*, который в процессе фортепианного обучения можно рассматривать с двух сторон: во-первых, как расширение и углубление сведений из соответствующей области теоретических знаний; во-вторых, как способ лучшего слышания фортепианной фактуры. Метод гармонического анализа сложных частей произведения помогает не только применению знаний по гармонии на практике, но и осмысленному яркому звуковому воплощению содержания произведения.

В подробный анализ сочинения включается также мелодия, которая сама по себе является выражением определенной музыкальной мысли, эмоции, настроения, художественного образа. Необходимо обращать внимание на логику развития мелодической линии, на различие мелоса у композиторов разных творческих направлений.

Учитывая вышеизложенное, можно сделать следующий вывод: рекомендованный метод дифференцированного анализа на втором этапе изучения музыкального произведения дает возможность приобретения и усвоения сведений о музыкальной форме и средствах музыкальной выразительности, применения в процессе работы таких мыслительных операций, как сравнение и обобщение, способствует эффективному развитию музыкального мышления.

Но для того, чтобы ярко и убедительно исполнить музыкальное произведение, надо не только понять, но и пережить его, придать ему свою индивидуальную, эмоциональную окраску. Процесс музыкального обучения диалектически соединяет две главные сферы психической активности человека — интеллект и эмоции. Неразрывная связь эмоционального и рационального лучше всего обеспечивает усвоение музыкального материала. Эмоциональное

восприятие музыкального произведения, воплощение его в звуковом образе является главным на *третьем этапе работы*, и основой для этого должны послужить приобретенные ранее знания. Направляя мышление учащихся на изучение и осмысление творческих направлений в музыкальном искусстве, стилевых особенностей композиторов, нельзя отрываться от конкретностей определенной исторической эпохи и, в частности, от явлений, происходящих в смежных искусствах — литературе, живописи, поэзии, театре. «Исполнителю должно быть не безразлично, — говорит С.И. Савшинский, — все что касается судьбы композитора, его характера и обстоятельств, при которых родилось изучаемое произведение» (9, 42).

Творческие связи каждого крупного музыканта многогранны и разнообразны. Известно, что немало инструментальных сочинений создавалось под воздействием поэзии, живописи, и это нашло своеобразное отражение в музыке, в звуковых образах.

Для понимания некоторых музыкальных произведений требуется, по мнению Б.М. Теплова, общая внемузыкальная подготовка. «Кто из музыкантов станет возражать против того, что содержание многих вещей Бетховена, хотя бы из последних сонат, связано с глубокими философскими идеями. Исходя только из музыки бетховенских сонат, нельзя узнать ни одной философской идеи. С этими идеями нужно познакомиться по другим, внемузыкальным источникам: по биографии Бетховена, его письмам, записным книжкам, по той философской литературе, которую он изучал. И для того, кто знаком с интеллектуальной атмосферой, в которой жил и творил Бетховен, его произведения становятся выражением не просто эмоционального содержания, но и больших философских мыслей» (10, 22).

Тщательное изучение эпохи, истории создания сочинения необходимо для более глубокого понимания сути художественного произведения. Подробное знакомство с историческим периодом поможет учащемуся найти в исполнении равновесие между традиционным и новым, прошлым и современным.

Исторический экскурс имеет большое значение для общего развития, усвоения специальных знаний. Желательно сопоставление творчества композиторов с творчеством деятелей других видов искусств того же направления и выявление общих закономерностей. Такой подход будет способствовать усвоению знаний и, соответственно, развитию мышления.

На третьем этапе работы над музыкальным произведением для более эффективного развития образного мышления учащихся, для более совершенной передачи художественного образа в их собственном исполнении целесообразно систематически пополнять знания учащихся в области смежных искусств.

Углубленное и разностороннее изучение музыкального произведения открывает учащемуся пути к более развернутым ассоциациям, освещающим самые значительные повороты в образно-драматическом развитии сочинения. Музыкальные переживания всегда усиливаются и закрепляются благодаря ассоциативным представлениям; в воспитании музыканта большое значение имеет способность к образно-ассоциативному мышлению. Ярким примером связи музыкального искусства и живописи, примером, дающим возможность ознакомиться с целым направлением в искусстве, может служить импрессионизм.

Художники-импрессионисты К. Моне, О. Ренуар, Э. Дега стремились передать жизнь во всем богатстве и сверкании ее красок, схватить в увиденном неповторимо характерное, сохранить свежесть первого впечатления. Только осознав особенности этого направления в живописи, возможна плодотворная работа над произведениями К. Дебюсси.

В процессе «проникновения в музыкальное искусство, — пишет Г.Г. Нейгауз, — чрезвычайно большое значение приобретает общая культура исполнителя, его эрудиция в области истории человеческого общества, его знания художественной литературы, поэзии, живописи» (6, 172).

Учитывая вышеизложенное, целесообразно рекомендовать для третьего этапа *метод комплексного анализа* исторической эпохи.

Чем большей эрудицией обладает учащийся в вопросах искусств данной эпохи, чем глубже и разностороннее его знания о творчестве композитора, чем свободнее он владеет методами целостного и дифференцированного анализа, тем больше разнообразных ассоциаций вызывает в нем изучение произведения.

Известно, что без словесных пояснений и определений невозможно обойтись в педагогической практике. Для лучшего осмысления содержания музыкального произведения возможно применение *метода словесной интерпретации* музыкального образа. Этот метод эффективен для развития образного мышления, способности в устной форме, на основе полученных знаний, ярко и убедительно излагать свои мысли.

На эмоциональную сферу учащихся положительно воздействуют образные сравнения, свободные от примитивной иллюстрированности, изложенные в красочной эмоциональной словесной форме, способные обогащать и творчески направлять процесс работы над музыкальным произведением. Применение *метода художественного сравнения* требует от учащегося постоянного творческого поиска самых разнообразных знаний во всех областях искусства, а от педагога — умения литературно излагать мысли. В практической деятельности

выдающихся педагогов-музыкантов, в теоретических обоснованиях их педагогических принципов особое значение придавалось использованию красочных сравнений и обобщений.

Таким образом, методы комплексного анализа исторической эпохи, словесной интерпретации содержания музыкального произведения, художественного сравнения, рекомендуемые для третьего этапа работы, способствуют накоплению знаний учащихся в области смежных искусств, развитию образного мышления, совершенствованию исполнительского мастерства.

Поэтапная работа над музыкальным произведением, основывающаяся на предложенных методах работы, служит базой для систематического приобретения знаний, интенсивно влияет на развитие профессионально-интеллектуальных качеств учащихся, а также помогает успешно осуществлять самостоятельное изучение музыкального материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1. — 2-е изд. — М., 1971.
2. Выдающиеся педагоги-пианисты о фортепианном искусстве. — Л., 1966.
3. Вопросы фортепианного исполнительства. Вып. 1. — М., 1965.
4. Воспитание пианиста в детской музыкальной школе. — Киев, 1964.
5. Мазель Л. А., Цуккерман В. А. Анализ музыкальных произведений. — М., 1967.
6. Мастера советской пианистической школы. Вып. 1. — М., 1954.
7. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. — М., 1961.
8. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. — М., 1959.
9. Савицкий С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением. — М., 1964.
10. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.; Л., 1947.
11. Психология усвоения знаний. Вып. 61 // Труды Института психологии. — М., 1954.
12. Михайлов М. П. К проблеме стилевого анализа // Современные вопросы музыковедения. — М., 1971.
13. Николаев А. Исполнительские и педагогические принципы А. Б. Гольденвейзера // Мастера советской пианистической школы. — М., 1964.

Глава 5

ЧТЕНИЕ С ЛИСТА

В структуре учебных занятий студента на музыкальном факультете педагогического университета важная роль принадлежит ознакомлению с новым музыкальным материалом. Будущий учитель музыки в школе поставлен перед необходимостью много играть по нотам, и зачастую без длительной предварительной подготовки.

Теория и практика подготовки профессионального музыканта свидетельствуют, что способность к беглому чтению нотного текста — один из важных факторов развития *комплекса музыкальных способностей*. Показать эту связь, раскрыть при этом особенности и закономерности квалифицированного чтения с листа — задача данного раздела пособия.

В этой главе будут рассмотрены следующие *основные положения*:

— способность к чтению с листа, в отличие от умений и навыков, необходимых в других видах игры по нотам (о них ниже), обладает статусом художественной деятельности. Это означает: чтение музыки с листа есть акт ее *интерпретации*. Только с этих позиций можно понять специфику, ведущую психологическую установку чтения;

— способность эмоционально-образного *переживания* (образного видения) музыки управляет нахождением конкретных исполнительских средств, а не наоборот. В то же время приемы технологического (технического) освоения произведения с листа и его художественно-образного постижения не одинаковы и требуют различного педагогического подхода. Так же различаются приемы самообучения и обучения беглому чтению;

— чтение с листа есть основной *способ работы* учащегося-музыканта на этапе ознакомления с новым произведением. В силу эмоционально-образной природы, а также некоторых других особенностей чтение с листа является общей, базовой деятельностью для всех музыкально-исполнительских специальностей. Важную роль чтение с листа играет на музыкальном факультете университета, где каждый студент осваивает сразу три исполнительские специальности — игра на инструменте, дирижирование хором и пение.

Знание основных закономерностей и принципов чтения музыки с листа может существенно облегчить решение задач практической методики обучения и самообучения быстрому чтению.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЧТЕНИЯ С ЛИСТА**Определение понятия**

Практика показывает, что студенты-музыканты недостаточно владеют умением читать с листа. Многие незнакомы с такой техникой чтения нот, которая ведет к ускоренному восприятию нотной записи и беглому исполнению на инструменте. Им неизвестны исполнительские приемы, составляющие предмет ежедневной тренировки в занятиях чтением. У части учащихся, *стихийно* овладевших некоторыми приемами и удовлетворительно читающих с листа, зачастую преобладает механически беглое «считывание» нот. Известный пианист и педагог XIX века Г. Бюлов называл такую игру с листа «бескрылым нотоглотательством», а современный мастер аккомпанемента Дж. Мур сравнивал с работой стенографиста.

Говоря о «стихийном» чтении с листа, надо помнить о различиях в проявлении сложившихся музыкальных способностей

Известно, что в музыкальной деятельности способности человека проявляются неравномерно, избирательно. Одни проявляют себя успешно в композиции, другие — в сольном исполнительстве, третьи — в концертмейстерской работе. Одним учащимся легко дается заучивание пьесы наизусть, они предпочитают редко заглядывать в ноты. Другие, напротив, с огромным удовольствием работают по нотам и с неохотой играют музыку на память.

То же наблюдается и в таком специфическом виде музыкально-исполнительской деятельности, как игра с листа. Тогда как большинство учащихся-музыкантов усердно разучивают произведение («разбирают ноты»), единицы блестяще проигрывают его с листа — не занимаясь деталями, схватывают произведение целиком. Последнее есть не что иное, как яркое проявление склонности, одаренности музыканта к исполнению музыки с листа — «божий дар». Одаренные в этом отношении учащиеся, часто не ведая механизмов беглого чтения, компенсируют это незнание художественным воображением и проникновением в содержание музыки.

Среди учащихся, не отмеченных склонностью к свободной игре с листа, достаточно много стихийно овладевших некоторыми приемами такой игры. Однако их игра выглядит формальным чтением нот. Она замыкается в основном на нотном тексте и ограничивается установкой на двигательнo-технической стороне исполнения. В итоге звукообразное, а с ним и художественное содержание произведения остается в тени либо вовсе не принимается во внимание. (Любопытен в этой связи экспериментально установленный в нашей работе факт: художественно-образное восприятие музыки существенно влияет на технику чтения нотной записи, ускоряя решение многих зрительно-слуховых и двигательнo-технических задач исполнения — см. 16.)

Известный отечественный психолог Б.М. Теплов различал три основных вида музыкальной деятельности: слушание, исполнение и сочинение музыки (12).

Дополняя эту классификацию, польский психолог музыки Я. Вершиловский вводит еще одну относительно самостоятельную деятельность музыканта любого профиля – **чтение нот** или **игру по нотам**. Эта деятельность, по мнению ученого, имеет свои четко выраженные психологические особенности и является основной, ведущей для таких музыкальных специальностей, как концертмейстер, ансамблист и дирижер. По нашему мнению, в эту группу следует отнести и школьного учителя музыки.

Сказанное не означает, что чтение нот не входит в работу, например, композитора, критика, музыкального редактора или звукорежиссера. Автор справедливо утверждает, что игра по нотам, в том числе чтение с листа, у последней группы музыкальных специальностей *качественно* отличается от первой, она занимает в профессиональной деятельности этих музыкантов второстепенное или даже третьестепенное место.

Для предмета, рассматриваемого в данной главе, эти различия имеют принципиальное значение. Отсюда следует, что игра по нотам (или чтение нот) может и не быть чтением с листа.

Строго говоря, существует столько разновидностей игры по нотам, сколько дано условий и целей исполнения. Если принять за критерий *точность* воспроизведения нотного текста и *характер* музыкально-исполнительской задачи, то можно различать несколько **видов игры по нотам**.

Это разбор-изучение, то есть анализ и осмысление наиболее существенных фрагментов произведения. Это разбор-исполнение, то есть медленное проигрывание пьесы во всех подробностях нотной записи. Это также чтение с листа, которое мы рассмотрим ниже. Наконец, это эскизное проигрывание произведения в необходимом темпе и характере уже после предварительной работы (ознакомления) с ним.

Однако не все из перечисленного имеет художественно-образную природу.

Чтение музыки с листа является наиболее сложной разновидностью игры по нотам и, как показывают экспериментальные исследования (16), обладает статусом художественной деятельности. Здесь мысль музыканта движется от общего к частному, от целого к детали, от свернутого (симультанного) художественного образа к развернутому во времени музыкальному движению. Художественно-образная дедукция лежит в основе постижения музыкального содержания опытным исполнителем музыки с листа.

Где же пролегает та граница, которая отделяет чтение с листа от других видов игры по нотам? В чем состоит прочитывание музыкальной пьесы с листа? Существует два различных мнения на этот счет.

Первое сводится к довольно распространенному представлению: чтение с листа есть одноразовое проигрывание неизвестного музыкального материала «с листа», «с первого взгляда» — a live ouvert, a prima vista. В «Музыкальной энциклопедии» так и сказано: «исполнение по нотам какой-либо пьесы без предварительного ее разучивания» (20, стлб. 105). Из этого следует, что все последующие обращения к произведению — второе, третье, четвертое — уже не являются в строгом смысле чтением с листа. Однако практика выдающихся музыкантов-исполнителей и педагогов свидетельствует, что это не совсем так.

Согласно второй точке зрения (ее высказывают пианисты Я. Зак, Г. Коган, А. Фолдеш и др.), чтением с листа можно называть не только одноразовое, но также двухразовое или двух-трехкратное проигрывание нового музыкального материала целиком. Понятно, что приведенные здесь количественные «нормы» не являются жесткими.

Не случайно Г.М. Коган в последующих изданиях своей книги «Работа пианиста» снял их и ограничился общим указанием: проигрывания с листа следует прекратить, как только исполнитель приобретет самое общее представление о характере музыкального содержания (6, 9). Д. Ойстрах также считал необходимым «некоторое время поиграть» произведение с листа (4, 27). С. Фейнберг советовал при первой встрече «лучше подождать, пока новое произведение превратится в музыкальный образ» (22, 141).

Выходит, в работе музыканта-исполнителя количество проигрываний не имеет принципиального значения. Ведь это не одноразовый акт — как, например, аккомпанемент с листа на концерте. Еще более справедлив этот вывод в отношении учебной деятельности студента-пианиста, в отношении специально организованного обучения — курсов по освоению навыков чтения с листа на фортепиано. (Другое дело, когда речь заходит о тестировании способности к беглому чтению. Тестовое испытание осуществляется в одноразовом проигрывании. Выявить исходный уровень прочтения учащимися музыки с листа можно лишь выполнив, по меньшей мере, два условия. Первое: чтобы спрашивать — надо обучать. И второе: надо разработать процедуру такого исследования, предложить критерии квалифицированного чтения и т. п. Такие процедуры осуществляются в специальном исследовании — см. 16.)

Выясняя вопрос о количестве проигрываний, за пределом которого чтение с листа перестает быть таковым, мы приходим еще к одному важному выводу.

Чтение с листа, становится **основным методом работы** на первоначальной стадии, при первой встрече с новым произведением.

Этому способствует психологическая природа беглого чтения — особый способ мысли, установка на целостное восприятие и исполнение, специальные исполнительские стратегии, статус художественной деятельности и даже условие необязательности выполнения всех указаний нотного текста.

Играя с листа, исполнитель может делать то, что не позволяется, например, в игре наизусть. Многие мастера, отмечая своеобразие чтения с листа, говорят о том, что в процессе беглого проигрывания «не все прочитывается как следует» (Г. Нейгауз), допускаются и «ноты фальшивые» (М. Гринберг) и «темп приблизительный» (К. Игумнов). Нельзя ставить обязательной задачей точное выигрывание всех нот и тонких нюансов. «То, что не удастся при первых проигрываниях, не должно пробуждать чувство разочарования», — писал С. Фейнберг (22, 144).

Предварительное чтение-ознакомление необходимо для того, чтобы «постигнуть идею в целом» (Л. Ауэр), «молниеносно овладеть музыкой», соприкоснуться с «духовным образом» сочинения (Г. Нейгауз). Оно направлено на то, чтобы схватить его «как бы с птичьего полета» (Л. Баренбойм), почувствовать его «психологическую тональность» (Г. Коган). При этом важно «сформировать отношение к данному произведению» (Я. Зак), «дать произведению воздействовать на себя», только в результате чего и возникает «предчувствие его подлинного содержания» (С. Савшинский).

При всей «приблизительности» игры с листа — оно прежде всего свободное и увлеченное исполнение музыки. Свободное не столько в техническом, сколько в художественно-содержательном отношении. Оно требует активного восприятия и переживания музыки. Именно благодаря переживанию эмоционально-образного содержания произведения создается первое яркое представление о нем. Создается то образное видение, которое становится «камертоном» всей последующей работы, ее «путеводной звездой».

Таким образом, сыграть произведение с листа означает не просто бегло проиграть его без предварительного разучивания. Первоначальное прочтение предполагает прежде всего проникновение в его художественную сущность. Первое яркое впечатление возникает только в результате *интерпретации* музыкального содержания, как бы оно ни было приблизительным и несовершенным.

Обобщая сказанное выше, можно так определить **понятие «чтение с листа»**.

Прочитать произведение с листа — значит быстро схватить и эскизно передать эмоционально-образный смысл музыки, при некоторой приблизительности воспроизведения нотной записи.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЧТЕНИЯ

Психологическая структура Механизмы и коды чтения нотного текста

Чтение музыки с листа — сложный психофизический процесс. При необходимости его можно рассматривать также с позиций психофизиологии (например, психофизиологии движений пианиста), социолингвистики, семиотики, семантики и т. д. Тем более что до сего времени в тонких механизмах чтения многое остается еще не ясным.

Вместе с тем, для совершенствования обучения чтению с листа необходимо знать факторы, определяющие специфику и эффективность отдельных его составляющих. Теоретическая модель позволяет понять некоторые особенности ее структуры и функционирования.

При исследовании сложных процессов современная наука использует метод моделирования. Строится упрощенная модель явления, не поддающегося непосредственному наблюдению.

Для понимания механизмов чтения с листа мы представим ее объяснительную, теоретическую модель (см. схему — рис. 1).



Рис. 1. Структура музыкально-исполнительской деятельности чтения

Будем рассматривать беглое чтение нот как целостную деятельность человека. В данном случае это деятельность музыканта, учащегося-исполнителя, направленная на акт коммуникации, общения (композитор, произведение, эпоха, исполнительские стили, отношение самого исполнителя и т. д.).

Во всякой деятельности различают два ее момента: операционально-технический и мотивационный.

Применительно к музыкально-исполнительской деятельности эти моменты выступают как технологическая и художественно-содержательная ее стороны. К первой относятся приемы, действия, навыки, умения; ко второй — художественное восприятие как социально обусловленное и личностно значимое отношение к произведению.

У опытного музыканта, играющего с листа, обе эти стороны слиты воедино. Однако различие технологического и художественно-содержательного в игре с листа очень важно — важно для обучения и самообучения чтению.

Появляется возможность осмыслить путь, механизм формирования музыкально-исполнительского образа. Подчеркнем здесь слово «исполнительского»: ниже будут раскрыты его особенности — как путь становления, построения смысла исполняемого, а не только усвоения знаний, умений и навыков.

Обратимся к нашей схеме — системе вложенных друг в друга квадратов, где каждый следующий охватывает предыдущие.

Речь пойдет о смыслах, образах и «кодах дешифровки» нотного текста.

Как сгруппируются ноты, в каких образах они предстанут перед взором исполнителя — все это относится к *графическому* уровню прочтения нотного текста.

Далее, переходим на более высокий уровень — второй квадрат. Здесь пианист, например, имеет дело с клавишами своего инструмента, которые не связаны напрямую с графическими образами нот. На *клавиатурном* уровне чтения приходится ориентироваться в их топографии, находить нужные игровые движения, аппликатуру и сложным путем взаимодействовать с графическими образами нотной записи. Появляется как бы новый код чтения. И задача, которую предстоит решить, состоит в том, чтобы связать эти два кода — графический и клавиатурный.

Третий квадрат представляет выход в звук — точнее, в *звуковой образ*. Теперь уже мы видим нотную графику, ощущаем клавиатуру и движения на ней и слышим звучание. На этом уровне происходит чудодейственное превращение: включаются слуховой опыт, музыкально-слуховые представления. Появляется новая стратегия чтения, более совершенная и точная установка музыканта-исполнителя, которая с опытом закрепляется в виде особого кода чтения нотной записи. Как видно из графической схемы, этот код в скрытом, латентном виде включает в себя предыдущие два.

Однако звучание, полученное в результате игры по нотам, кроме того, что связано с музыкально-слуховыми представлениями, мало что даст читающему с листа, если он не владеет последним, четвертым уровнем беглой «дешифровки» нотной записи.

Этот последний, самый высокий уровень чтения с листа — уровень *художественного образа*. Если исполнитель не ощущает эмоционально-смысловую сторону музыкального содержания, прочтение произведения не состоится. Этот код чтения принципиально другого уровня. Он, конечно же, не сводится к предыдущим трем, более простым по своей организации. Но в работе пианиста он включает в себя в скрытом состоянии все три предыдущих кода.

Рассмотрим четыре компонента структуры («коды») беглого чтения более подробно.

Все четыре компонента образуют иерархию. Иными словами, они соотносятся так, что художественный образ включает в себя звуковой (слуховой), клавиатурный и графический образы (будем помнить всегда об условности такого разделения и наименования в педагогических целях).

В то же время каждый из названных компонентов относительно самостоятелен, отличается своеобразием обобщения и представляет собой качественно новое психическое образование (для упрощения мы будем обращаться к более простому понятию — «коды» чтения).

Так, **графические образы** формируются в процессе зрительно-интеллектуального восприятия нот. Логика их осмысления находится в тесной связи с музыкально-теоретическими знаниями и опытом игры на инструменте. Беглое чтение нотной записи осуществляется благодаря группировке нотных знаков в относительно устойчивые комплексы по вертикали и горизонтали. Это зрительные образы отдельных нотных групп: интервала, аккорда терцовой и нетерцовой группы, кластера, ритмической фигуры и повторяющихся ритмических образований. Это зрительные образы разномасштабных целостных структур нотного текста: мотива, фразы, предложения, периода, целостной «картины» различных слоев нотной фактуры и т. п.

Клавиатурные образы фиксируют переход с образов нотной графики на образы клавиатурного пространства, исполнительских движений и их обобщений (двигательных комплексов). Благодаря этим образам устанавливаются специфические, например, для пианиста зрительно-слухо-клавиатурные связи. Эти образования ускоряют процесс считывания и исполнения. К ним относятся осязательные и мышечно-двигательные ощущения различных нотных групп, их пространственные представления, связанные с аппликатурой. К ним относятся также типовые формулы фортепианной фактуры («ключевые формулы», по Ф. Листу): гаммы, арпеджии, аккорды, фактурные формы (мелодия с аккомпанементом и др.), различные движения рук — параллельные, расходящиеся, перекрестные и т. п. На этом уровне освоения чтения с листа

появляется особая двигательная «изготовка», не связанная напрямую с отдельными нотными знаками.

Более высокие и содержательные в музыкальном отношении обобщения совершаются в сфере звучания, *звукового образа*. Определяющую роль здесь играют музыкально-слуховые представления. Функция *внутреннего слуха* — опыт оперирования такими представлениями. Благодаря внутреннему слышанию происходит «озвучивание» нотного текста и его осмысленное восприятие. Очень важное значение для этого имеет восприятие интонаций-значений. Теоретики музыки называют их комплексами-стереотипами интонационного смысла — это темы, лейтмотивы, лады, гармонии, ритмо-формулы различных жанров и т. п.

Роль внутреннего слуха в беглом и выразительном чтении с листа огромна. Только благодаря этой способности зрительное восприятие нотного текста качественно изменяется. «У лиц с высокоразвитым внутренним слухом, — пишет Б.М. Теплов, — имеет место не возникновение слуховых представлений *после* зрительного восприятия, а непосредственное “*слышание*” глазами, превращение зрительного восприятия нотного текста в зрительно-слуховое восприятие. Сам нотный текст начинает переживаться слуховым образом. Иначе говоря, внутренний слух образованного музыканта характеризуется не просто яркостью музыкальных слуховых представлений, но своеобразным сплавом этих представлений со зрительными образами нотного текста. И когда такой сплав образовался, человек приобретает способность “слышать” читаемые глазами ноты и “видеть” нотную запись слышимой музыки» (12, 186).

Еще одно важное психическое образование на уровне звукообразного чтения — *догадка*. Это фундаментальное свойство беглого чтения позволяет предвосхищать развертывание музыкального текста, предугадывать в общих чертах его ближайшие моменты. «Чтение с листа в значительной степени сводится к предугадыванию, как вы можете убедиться, проанализировав свое чтение книг», — напоминает И. Гофман (5, 162). Причем когда мы говорим о предугадывании, то имеем в виду не только зрительно-слуховое предвосхищение того, что предстоит сыграть в ближайших тактах (об этом говорит И. Гофман), но и заблаговременное представление игровых движений, то есть слухомоторную «изготовку».

Наконец, самым высоким уровнем чтения является сфера *художественного образа*. Ее ядром является эмоционально-смысловой образ или художественная эмоция. Здесь существенным является обобщение через жанр, стиль композитора, направления музыкального искусства эпохи. Индивидуальное отношение,

«личностный смысл» (А.Н. Леонтьев) играют на этом уровне чтения решающую роль. Объективные специализированные эмоции «обрастают» личностными смыслами. Образуется «чувство-мысль» (Е.Б. Вахтангов) — чувствующее понимание, понимающее чувство. Л.С. Выготский (3) называл это явление «эмоциональным мышлением».

Это находит отражение в «индивидуальной эмоциональной программе» исполнителя (В.Г. Ражников). Создается особая психологическая установка («о чем» предстоит играть, а затем «что» и «как» играть с листа). Именно эта программа объединяет отдельные моменты в сознании (чаще в подсознании) учащегося-музыканта — объединяет графические образы нотных групп, разрозненные слуховые и двигательные представления, различные внутримышечные ассоциации. Такого рода программу можно назвать художественным способом действия (ХСД) с музыкальным материалом (см. об этом 15).

Важно отметить, что к области технологии и техники чтения относятся первые три уровня, если идти от простого к сложному. В известном смысле это то, что *дано* учащемуся-исполнителю, то есть — нотный текст и музыкальный инструмент.

Эти уровни имеют отношение к педагогике чтения. Сюда относится все, что связано с формированием или *усвоением* зрительных образов нотной графики, образов клавиатурного пространства и игровых движений, с анализом звуковых (слуховых) образов.

Художественно-содержательная сторона чтения с листа связана с *построением* эмоционально-смысловых образов. Это то, что *задано* учащемуся-музыканту, что связано с его способностью прочесть скрытый смысл музыки, что в итоге определяет выбор конкретных исполнительских средств и действий. Учащийся должен совершить на этом уровне прочитывания нотной записи «эстетическое усилие» (С.Е. Фейнберг). Эстетическое отношение к произведению, переживание его музыкального содержания связано, осознанно или неосознанно, с личностным смыслом исполнителя. «Ведь отношению, смыслу нельзя обучить. Смысл можно только раскрыть в процессе обучения... Смыслу не учат — смысл воспитывается», — писал выдающийся отечественный психолог А.Н. Леонтьев (7, 286).

Рассмотренная в настоящем разделе теоретическая модель учитывает современные научные представления, сложившиеся в психологии чтения художественных текстов, эстетике и психологии музыки, в теоретическом музыкознании и теоретико-методических работах по обучению игре на фортепиано.

Эта модель показывает недостаточность принципа «вижу — слышу — играю» применительно к сложившейся способности чтения

с листа. (Только на ранних этапах обучения чтению нот начинающих школьников эти три звена разворачиваются в указанной последовательности.)

Обычно механизм процесса чтения описывается как простой перевод нотной записи во внутренне-слуховую картину и воплощение ее на клавиатуре (по принципу «вижу — слышу — играю — поправляю»). Правильный путь чтения с листа представляет собой не только «озвучение» нотного текста, преобразование его внутренним слухом в «картину», которая реализуется с помощью верно налаженных зрительно-слухо-клавиатурных связей.

Несомненно, нота «видимая» становится не только «слышимой», но и «ощущаемой». Ощущаемой в том смысле, что «внутренняя» моторика (представление движений) помогает «внешней» (действительные движения). О.Ф. Шульпяков (21) показал, что эти движения не «застывшие», они активны, переменчивы, он удачно называет их «ищущей моторикой».

Однако теоретический анализ и опытное исследование позволяют говорить еще об одном механизме, который регулирует исполнительский процесс беглого чтения.

Это эмоционально-образное переживание музыкального содержания, художественный компонент чтения. Он может быть выражен так: *«вижу — слышу — переживаю — ищу нужные движения — играю»*.

Приведенная цепь действий в такой строгой последовательности не обязательна для каждого пианиста. В индивидуальном исполнительском сознании отдельные звенья этой цепи редуцированы, свернуты по-разному. Но обязательно для квалифицированного чтения с листа наличие сложных сплавов особого качества: «вижу — играю» (то есть нахожу нужные движения), «вижу — слышу» (то есть понимаю, различаю), «вижу — переживаю». Первые два отражают зрительно-слухомоторную связь, третий сплав — связь структур нотного текста, звукового образа с эмоционально-смысловым.

Самый важный факт, установленный в новейшей психологии чтения с листа, — это положение звена «переживаю» в приведенной цепи действий. В зависимости от его местоположения — второе, третье, четвертое или пятое — можно судить об уровне, квалификации беглого чтения. Теоретическая модель, изложенная выше, позволяет также построить типологию учащихся-музыкантов, играющих с листа незнакомое произведение (14).

Настоящее пособие не предусматривает рассмотрение методических вопросов обучения. Поэтому в заключение мы коротко изложим три пункта: этапы, условия и приемы беглого чтения.

Процесс овладения навыками чтения с листа можно разделить на два этапа: чтение без инструмента (внутренне-слуховое чтение) и чтение за инструментом (чтение-игра). Практика показывает, что более всего эти этапы отвечают нуждам самообучения чтению или коррекционной работе, исправляющей неверные навыки чтения нот.

Первый этап рассматривается как подготовительный ко второму.

Каждый этап характеризуется присущими ему приемами работы.

На более совершенной ступени развития навыков чтения методы работы одного этапа могут переплетаться с характерными приемами другого. У различных учащихся в силу индивидуального музыкального развития эта взаимосвязь проступает в самых разнообразных сочетаниях. Ведь индивидуальным моментом и характеризуется комплексное восприятие нотного текста при чтении с листа.

Анализ специальной литературы и передового опыта позволил выявить следующие специфические условия процесса чтения с листа (см. табл.1).

Своеобразие условий, в которых протекает деятельность чтения, вызывает необходимость использовать особую технику ускоренного восприятия и исполнения нот.

К особым способам «обработки» нотного текста в процессе тренировки и исполнения с листа мы отнесли следующие технологические приемы (см. табл.2).

Несколько кратких комментариев.

Если не выполняются четыре основных условия беглого чтения, то такая игра по нотам не может квалифицироваться как чтение с листа. Четвертое условие — художественно-образное прочтение (здесь мы не рассматриваем его критерии) — обычно не упоминается в литературе о чтении с листа. Однако последние исследования (16) подтверждают необходимость введения этого условия.

Таблица 1

Основные условия беглого чтения

Условия	Характеристика
Распознавание «носителей» смысла	Быстрое распознавание в нотной записи главных носителей музыкального содержания — темы, мелодических и ритмических форм и интонаций, гармонических комплексов и оборотов, ладотональных сдвигов и т. п.
Динамическое мышление	Способность к быстрому переключению, выражающаяся в готовности к неожиданным музыкально-речевым ситуациям — резким сменам лада, тональности, фактуры, ведущего ритма, размера, характера звучания

Условия	Характеристика
Безостановочное проигрывание	Целостное и связанное исполнение неизвестного или малознакомого произведения в темпе, соответствующем характеру музыкального содержания
Художественно-образное восприятие	Эмоционально-ценностное восприятие произведения, переживание эмоционально-смыслового содержания музыки, обеспечивающее целостное и связанное исполнение (основа саморегуляции деятельности чтения)

Распознавание носителей содержания обеспечивается целым рядом приемов беглого чтения: предварительным прочтением текста глазами, относительным и обобщенным чтением, смысловой группировкой нот и структурным чтением. Прием упрощения фактуры не только ускоряет игру с листа, здесь он — важный показатель осмысленности чтения.

Условия безостановочного проигрывания и образного восприятия обеспечиваются приемами мысленного опережения, «забегания глазами вперед», «фотографирования» следующего за исполняемым отрезка текста с помощью принудительного прикрывания бумажкой исполняемого фрагмента. Этому же способствует игра «вслепую», не глядя на руки.

Приемами мы называем способы действия музыканта-исполнителя с нотным материалом. С позиции педагога, обучающего беглому чтению ученика, это прежде всего сложные навыки, требующие длительного формирования или коррекции на специально подобранном репертуаре для чтения с листа.

Характеристика приемов беглого чтения, упомянутых выше, дается в следующей таблице.

Таблица 2

Основные приемы беглого чтения

Приемы	Характеристика
Предварительное прочтение глазами	Зрительный обзор нотного текста, содержащий общий анализ и игру «в уме»
Относительное чтение	Зрительное восприятие «нотной картины», а не отдельных нотных знаков, т. е. чтение по графическим контурам нотных головок (горизонталь) и изображению нотных групп (вертикаль); чтение с преобладанием зрительного процесса (образа)

Приемы	Характеристика
Обобщенное чтение	Опора при считывании нот на типовые формулы фортепианной фактуры и звучащие обороты музыкальной речи — гаммы, арпеджио, фигурации, виды аккомпанементов, стилевые фактурные формы, ритмоформулы, секвенции, кадансы и другие формулы-стереотипы; чтение с преобладанием интеллектуального процесса
Смысловая группировка нот	Слуховое восприятие нотной записи по целостной «звуковой картине» — группировка (озвучивание) нот на уровне интервалов, аккордов, небольших мелодических построений; чтение с преобладанием слухового процесса (образа)
Структурное чтение	Удерживание целостных структур, крупных синтаксических единиц текста — фраз, предложений, повторяющихся построений различных масштабов; чтение с преобладанием структурно-синтаксического и эмоционально-образного восприятия
Упрощение фактуры	Облегчение фактуры фортепианного изложения, не затрагивающее функционального баса и мелодической линии
Игра «вслепую», не глядя на руки	Ориентировка на клавиатуре без помощи центрального (прямого) зрения; обзор большей части нотного листа в условиях периферического (бокового) зрения; этот прием совершенствует аппликатуРНую технику и ускоряет слухо-двигательную реакцию на нотные знаки; основа для считывания нот, опережающего исполнение
Мысленное опережение	«Забегание глазами вперед» исполняемого фрагмента и «фотографирование» его — запоминание; принудительное чтение последующего фрагмента с помощью прикрывания бумагой сыгранного отрезка текста; ведет к зрительно-слухо-моторному опережению реально звучащего текста. Когда слышание музыкальной ткани опережает исполнение, руки выполняют то, что подсказывает слух; обеспечивает кратковременное запоминание последующего фрагмента, двигательную готовность и непрерывность исполнения, облегчает смысловую догадку о ближайшем продолжении

ЛИТЕРАТУРА

1. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. — М., 1965.
2. Баренбойм Л. А. Фортепианная педагогика. — М., 1937.
3. Выготский Л. С. Психология искусства. — М., 1968.
4. Гинзбург Л. О работе над музыкальным произведением. — М., 1968.
5. Гофман И. Фортепианная игра. — М., 1961.
6. Коган Г. М. Работа пианиста. — М.: Музгиз, 1961.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.
8. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. — М., 1961.
9. Петрушин В. И. Музыкальная психология. — М., 1994.
10. Рахников В. Исследование музыкального исполнительского образа // Вопросы психологии. — 1978. — № 2.
11. Савишинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением. — Л., 1964.
12. Теплов Б. М. Проблема индивидуальных различий. — М., 1961.
13. Цатуриян К. А. Чтение с листа как метод работы с учащимися-пианистами // Вопросы инструментальной подготовки. — М., 1971.
14. Цатуриян К. А. О типологии чтения нового музыкального материала // Формирование музыкально-исполнительского мастерства. — М., 1981.
15. Цатуриян К. А. Художественный способ действия с музыкальным материалом и его особенности // Вопросы теории и методики инструментальной подготовки учителя-музыканта. — М., 1989.
16. Цатуриян К. А. Педагогические основы усвоения учащимися нового музыкального материала // Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 1983.
17. Цатуриян К. А. Чтение с листа. Чтение партитур // Музыкальный энциклопедический словарь. — М., 1990.
18. Цытин Г. М. Развитие учащегося-музыканта. — М., 1975.
19. Цытин Г. М. Психология музыкальной деятельности. — М., 1994.
20. Чтение с листа. A livre ouvert // Музыкальная энциклопедия. Том 1. — М., 1973.
21. Шулъяков О. Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя. — Л., 1973.
22. Фейнберг С. Е. Мастерство пианиста. — М., 1978.

Глава 6

ОХВАТ ФОРМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Современному миру необходимо гармоничное сочетание материального и духовного начал. Искусство помогает гуманистически ориентировать все сферы цивилизации и культуры. Его функция заключается в том, чтобы служить прогрессивному развитию общества, ставить перед ним философские, нравственные, социальные проблемы, показывать подлинно прекрасное в окружающей нас действительности.

Критерий красоты в искусстве определяется не только глубиной содержания произведения, мастерством художника-создателя, значимостью художественной концепции творения, но и совершенством формы. Русский живописец И. Крамской считал, что «искусство до такой степени заключается в форме, что только от этой формы зависит и идея».

Исследование формы, знание законов ее организации является методом познания действительности и путем к овладению содержанием. Изучение формы художественного произведения позволяет понять, что содержание произведения выступает как непрерывное единство, как нерасторжимая на фрагменты целостность, все элементы которой находятся в гармонии, в тесном взаимоотношении друг с другом.

Постижение формы, равно как и ее создание, осуществляется во многом благодаря особой способности, которую музыканты условно называют «архитектоническим слухом» (Н.А. Римский-Корсаков), «чутьем формы» (А.К. Глазунов), «чувством формы» (М.Ф. Гнесин), «волей к форме» (К.А. Мартинсен), «чувством и пониманием целого» (Г.Г. Нейгауз), «чувством формы или архитектурным чувством» (С.И. Савшинский). Под этими терминами авторы подразумевают умение охватить композицию произведения и определить место и роль каждого элемента в стройном целом. Понимая условность такой терминологии, мы используем эти понятия как синонимы в значении способности интерпретатора осуществлять внутренне-слуховой и исполнительский охват формы произведения и на этой основе создавать исполнительскую концепцию, гармоничную в целом и в каждой своей детали.

Архитектоническое чувство помогает художникам в поиске наилучшей формы, способной максимально точно передать авторский замысел. В музыкально-исполнительском искусстве архитектурное чувство подсказывает интерпретатору не только пропорции и свойства каждой детали, но и позволяет упорядочить их во времени, превратить исполнение в живую содержательную речь, в логично

разворачивающееся повествование. Оно помогает взглянуть на форму произведения «с высоты орлиного полета» (Г.Г. Нейгауз), способствует творческому воссозданию единства композиторского замысла. Чувство формы, таким образом, является показателем профессионализма и поэтому должно находиться под постоянным контролем музыканта, стать предметом его особой заботы.

Все сказанное имеет непосредственное отношение к подготовке будущих учителей музыки – специалистов широкого профиля. Успешность решения задач в области воспитания и образования подрастающего поколения зависит от качества профессиональной подготовки выпускников музыкально-педагогических факультетов. От уровня развития творческой инициативы студентов, культуры их научного мышления, степени совершенства «формообразующей» способности и зависит, в конечном итоге, возможность полноценного раскрытия содержания произведения и дальнейшей адекватной передачи замысла музыкального образа в целостности идеи.

Между тем практика инструментального обучения на музыкально-педагогическом факультете показывает, что способность охвата формы в должной мере развита не у всех студентов. Как справедливо отмечал И.В. Гёте, «материал видит всякий, содержание находит лишь тот, кто имеет с ним нечто общее, форма остается тайной для большинства».

Зачастую исполнительская концепция учащихся отличается излишней детализацией, неумением подчинить второстепенное главному. В результате музыкальное произведение утрачивает свой стержень, единство мысли, вложенное в него автором. Такое исполнение свидетельствует о невыполнении будущим учителем музыки «интерпретаторской миссии» (К.А. Мартинсен), заключающейся в творческом воссоздании целостности авторского замысла. Фрагментарное исполнение, искажающее музыкальное содержание, порождает у слушательской аудитории фрагментарное восприятие, которое не может быть адекватным и полноценным восприятием эстетического объекта. Поэтому важнейшей задачей педагога инструментального класса вуза является воспитание архитектурного чувства будущих учителей музыки.

Анализ способности охвата формы произведения обнаруживает сложность ее структуры, в которой в нерасторжимом единстве сочетаются:

- эмоциональный охват и интуитивное восприятие формы, связанное с непосредственным эмоционально-чувственным переживанием музыки и интуитивным ощущением ее движения;
- художественно-содержательный охват, связанный с постижением смысла, сущности интонационного развития произведения;

— конструктивно-логический охват, связанный с осознанием внутренней закономерности, последовательности становления художественного образа, с осознанием композиции сочинения как конструкции;

— исполнительский охват, связывающий воедино внутренне-слуховую гипотезу, то есть внутреннеслуховое представление художественного музыкального образа, с исполнительскими средствами его воплощения и рождающий исполнительский образ произведения.

Иными словами, изучение структуры формообразующей способности и ее компонентов показывает, что в ней «задействованы» различные психические процессы и формы психического отражения действительности (мышление, воображение, восприятие, память, представление, внимание, воля и т. д.) В то же время внимательное исследование указанных явлений психики обнаруживает в этом «сплаве» особую роль мыслительной деятельности исполнителя, которая помогает ему соотнести композиторскую логику и образный строй произведения с их собственным эмоциональным восприятием и интеллектуальным осмыслением, способствует созданию своей личной художественно-образной гипотезы, помогает отобрать исполнительские средства для ее реализации в индивидуальной интерпретаторской трактовке сочинения.

В связи с этим в качестве основного направления в работе по формированию и развитию способности внутреннеслухового и исполнительского охвата формы произведения у учащихся фортепианного класса нами выбрано целенаправленное развитие их музыкального мышления.

Творческий процесс работы над музыкальным образом в направлении от «бессознательного одухотворения вплоть до завершения произведения искусства» (К.Г. Юнг) мы условно разделили на четыре этапа: ознакомление, работа над деталями, оформление (то есть приспособление и корректировка деталей) и подготовка пьесы к сценическому воплощению. В соответствии с этими этапами работы над произведением процесс постижения исполнителем художественного образа составили четыре стадии: синтетический охват (на этапе ознакомления), развернутый анализ авторского текста (на этапе работы над деталями), синтетический дифференцированный охват (на этапе оформления) и синтез высшего порядка (на этапе подготовки к сценическому воплощению).

Такое разделение процесса работы над формированием развитого мышления на стадии позволяет определить, какие мыслительные операции являются ведущими на том или ином участке пути достижения цельной исполнительской интерпретации, и помогает направить усилия на их развитие.

На этапе ознакомления с произведением цель педагогической деятельности состоит в развитии синтетического мышления учащихся-инструменталистов, формировании установки на создание первоначального (возможно, еще слитного, нерасчлененного, недифференцированного в своем исходном состоянии) симульганного образа пьесы, что потребует расширения интеллектуального фона студентов и обогащения их музыкального багажа. Чем большим числом осмысленных музыкальных явлений пополнится личный опыт учащихся, тем более содержательными станут формирующиеся в их сознании художественные обобщения. Знание музыкальных факторов, умение разбираться в конструктивно-логических закономерностях музыки, владение информацией историко-теоретического порядка — все это настолько активизирует процессы аналитико-синтетической деятельности студентов, что позволит им увидеть композицию произведения единовременно на начальной стадии оформления исполнительской концепции. Расширение тезауруса учеников следует проводить с помощью методов чтения с листа и краткого музыкально-теоретического анализа произведений.

Чтение с листа (*a prima vista*) позволяет учащимся в минимум времени усвоить максимум информации о произведении: осуществить эмоциональную дешифровку нотного текста, получить целостное, обобщенное представление о сочинении, его образно-поэтическом строе. Как никакая другая форма деятельности чтение с листа активизирует процесс развития музыкального сознания, способствует укреплению внутреннего слышания нотной записи, помогает приобрести навыки быстрой ориентации в произведении и способствует тем самым полноценности его реализации на инструменте. Поэтому всемерное укрепление этого важнейшего умения должно стать отправным пунктом в педагогической работе по формированию архитектурного чувства студентов.

В ходе игровой и слушательской практики при чтении с листа нового сочинения преподавателю следует направить внимание учащегося не только на ощущение характера музыки. Педагог должен помочь студенту охватить в общих чертах контуры звуковой формы и сформировать целостное представление о произведении. Для выполнения такой работы необходимо вместе с учеником проследить ход становления авторской мысли, разобратся в логике ее развертывания. В связи с этим очень полезно предварить непосредственное чтение с листа просмотром нотного текста и мысленным ознакомлением с новым музыкальным материалом, которое, освободив на время читающего от реальных игровых действий, даст ему возможность целиком сконцентрироваться на содержании музыки, ее форме и строении, ее интонационных, гармонических и ритмических свойствах.

Огромную пользу во время таких предварительных просмотров принесет исполнителю *краткий, лаконичный музыкально-теоретический анализ* произведения, углубление которого будет далее продолжаться на всем протяжении работы над сочинением. Он поможет музыканту установить основное членение пьесы, выявить и словесно сформулировать характер каждой части, а также отличительные свойства и особенности ее связей с предыдущим, последующим и целым. Краткий анализ позволит определить границы тематических, промежуточных, дополнительных и всякого рода иных музыкальных образований. Он прояснит направление движения голосов, местоположение кульминаций, особенности динамического и темпового профиля, общий модуляционный план произведения и выявит основные технические трудности, работа над которыми потребует особого внимания исполнителя.

Такой сжатый, коротко изложенный музыкально-теоретический анализ будет способствовать быстрому ориентированию студента в контурах формы звукового полотна. Он позволит познать многогранность произведения путем расчленения его на составные части и исследования его строения в самых главных чертах, в обобщенном виде. Сложное здесь раскроется через рассмотрение более простых элементов музыкальной ткани, их классификацию и выделение особо важных этапов развития. Осознание языка произведения как определенной системы образно-выразительных средств, прояснение логики развертывания музыкальной идеи через конкретные формы ее проявления будет способствовать полноценности восприятия и переживания сочинения, ибо приведет к рождению впечатления о нем как о некоей целостности, сложном взаимодействующем единстве.

Таким образом, вся работа исполнителя над сочинением на первом этапе должна быть направлена на достижение первоначального синтетического представления о произведении. Выполнение этой задачи должно идти по пути обогащения тезауруса студентов и развития их аналитико-синтетического сознания с помощью методов чтения с листа и краткого анализа.

Этап работы над деталями подразумевает подробное изучение авторского текста. Это потребует мобилизации аналитической деятельности сознания учащегося-музыканта, что позволит расчленить в чувственном восприятии суммарный эффект стадии ознакомления и выявить существенные закономерности всех элементов музыкального языка.

Скрупулезное изучение нотной записи проясняет процессы развития произведения, уточняет внутреннеслуховое представление студента о каждой грани образа, учит понимать и ценить роль

отдельных средств музыкальной выразительности внутри художественного целого. Формирование в учениках соответствующего умения целесообразно осуществлять с помощью метода развернутого исполнительского анализа авторского текста. Его ключевым направлением является изучение системы художественных целей и двигательных средств, обеспечивающих их достижение. Отсюда следует, что исполнительский анализ означает не только обладание знаниями. Он представляет собой теснейший союз понимания и умелости, сплав знания и технического мастерства музыканта, соединение художественного замысла интерпретатора с исполнительскими средствами его воплощения.

Именно такая «понимающая умелость» (М. Хайдеггер) может быть названа эталоном *подлинного* ориентирования, осознания предмета или явления. Без нее невозможно достичь вершин познания, позволяющих охватить «бытие сущего в целостности его идеи».

Развернутый анализ авторского текста предусматривает аналитико-слуховое и исполнительское изучение важнейших «координат» музыкальной формы: мелодии, времени-ритма, гармонии, динамики, тембра, фактуры. Однако при расчленении ткани на составные компоненты необходимо помнить о том, что анализ не должен ограничиваться осмыслением свойств отдельных элементов музыкальной речи и их техническим совершенствованием, ибо это ведет к дроблению музыкального полотна. Необходимо предостеречь ученика от превращения анализа в «слепое анатомирование плоти» и научить его видеть в анализе то важнейшее условие, без которого невозможно прийти к синтетическому, обобщенному представлению о сочинении. Для этого следует направить внимание ученика на рассмотрение всех компонентов музыкальной ткани не изолированно, а в тесной взаимосвязи друг с другом.

Нужно стремиться к такой взаимозависимости, взаимообусловленности и смысловой упорядоченности всех элементов сочинения, которая помогла бы исполнителю создать из них живое музыкальное повествование. Эта связность может быть достигнута музыкантом благодаря навыку перспективного слухового мышления, в котором, по словам О. Мандельштама, «все именительные падежи следует заменить указующими направлением дательными».

Перспективное (или длинное, горизонтальное) мышление, постоянно проверяемое исполнительской практикой, позволит пианисту упорядочить синтаксис музыкальной речи, ощутить ее целевую направленность, устремленность, отразить логику становления авторской мысли, подчеркнуть процессуальность течения музыки. В работе над формой на стадии подробного исполнительского изучения произведения необходимо объять горизонтальным слуховым

мышлением все координаты музыкальной ткани: мелодию, время-ритм, гармонию, динамику, тембр и т. д., и в первую очередь такой важнейший элемент, как мелодическая линия.

Еще Г.Ф. Гегелем было подмечено, что мелодия должна представлять собой «объединяющее единство, а не дробность отдельных друг от друга рассеянных характерных черт». Философ призывал исполнителей устранять любые препятствия, мешающие гладкому течению мелодической линии. Он полагал, что лишь при условии, способствующем «поступательному движению в музыкальном развитии», можно обеспечить целостность всей концепции (3). Таким условием станет перспективное слуховое мышление исполнителя. Оно позволит музыканту избежать дробности в изложении мелодической линии и поможет ему превратить мелодию из отдельных акустических тонов в «замкнутую связь линейного движения» (7). Но перед тем как передать основной ее смысл, заключающийся в «стремлении к оформлению», исполнителю предстоит проделать долгий путь — подвергнуть мелодическую линию тщательному слуховому анализу.

Сначала следует разобраться в ее структуре: определить границы мелодических построений, выявить интервальный состав всех фраз и мотивов. Затем необходимо научиться дифференцированному отношению к различным расстояниям между звуками, то есть научиться по-разному переживать слухом каждую интонацию, каждый мелодический интервал. «Мелодический рисунок и его интервалика должны быть пережиты пианистом. Если пианист с одинаковой легкостью шагает в мелодии на близкий и далекий интервал, если он равнодушен к тому, будет ли это консонирующий или диссонирующий интервал, остается он в пределах лада или же выводит за его пределы, то это означает, что пианист не слышит выразительности мелодии и, конечно, такой пианист не сможет выразительно ее интонировать» (13, 74 — 75).

Постигнув таким образом энергию движения интервалов, исполнитель сможет без труда выявить для себя кульминационные точки мелодических построений, или «точки тяготения, влекущие к себе центральные узлы, на которых все строится» (11). В любом музыкальном предложении есть центр, главная интонационная точка. Задача исполнителя заключается в том, чтобы верно определить ее местоположение и направить к ней все движение. Это устремление и будет организовано исполнителем с помощью перспективного мышления. В результате фраза делается более слитной, в ней начнет «отражаться первый проблеск мысли, развивающейся потом в целом произведении», она все больше будет напоминать звено живой содержательной речи (11).

Далее, с помощью перспективного слухового мышления исполнитель приступает к постепенному объединению отдельных фраз в более крупные структурные единицы. Он отыскивает главную интонационную точку произведения — кульминационную вершину всей формы и организует движение к ней таким образом, чтобы «каждый эпизод влиял на другой, каждый динамический оттенок вызывал следующий». Иными словами, благодаря перспективному слуховому мышлению, музыкант добивается взаимозависимости и взаимообусловленности всех компонентов мелодии и приходит к созданию широкой фразировочной линии — основы прочности исполнительской интерпретации.

Умение объединить все элементы мелодической линии и достигнуть такой гладкости и непрерывности ее изложения, при которой каждая частица словно бы вытекает из предыдущей и готовит следующую, является для исполнителя задачей первостепенной важности. Вне этого умения невозможно в высшей степени овладеть логической завершенностью цельной формы.

Без единства мелодического начала нет и широты всей концепции, нет целого живого организма. Поэтому для музыканта имеет огромное значение навык перспективного слухового мышления. С его помощью пианист объединяет отдельные акустические тоны в замкнутую связь линейного движения и приходит к созданию широкой фразировочной линии — надежного фундамента исполнительской интерпретации.

При анализе музыкальной ткани педагогу инструментального класса следует сосредоточить внимание студента на особенностях темпо-ритмической стороны сочинения, ибо здесь начинается «самое нужное, самое трудное и самое главное» (В.А. Моцарт). Без внимательного изучения временных закономерностей, без тщательного исследования ритмической структуры сочинения невозможно грамотно организовать процесс развертывания музыкальной картины от предыдущего к последующему, осуществить синтез музыкального времени, добиться его «обозримости» в пространстве. Поэтому педагогу-инструменталисту необходимо привить ученикам уважение к «Господину Времени», сформировать в них навык подробного аналитико-слухового изучения ритмической стороны пьесы.

Анализ временных связей позволит исполнителю словно бы остановить музыкальное время и «расчленил его на отдельные элементы покоя». Благодаря этому учащийся сможет выявить все структурные единства сочинения, то есть уточнить временные соотношения между всеми звуками произведения и тем самым прояснить для себя смысловые единицы в ритмической организации произведения, осознать ритмические фразы и периоды пьесы. «Вне

выявления ритмических фраз и периодов как относительно завершенных элементов в целостном метроритмическом орнаменте произведения любые попытки художественной интерпретации этого произведения остались бы безуспешными», — пишет Г.М. Цыпин (16, 93).

Действительно, свободная ориентация во временных структурах помогает студенту прояснить процессы интенсивности ритмического развития пьесы, осознать их зависимость от характера художественной задачи. Благодаря анализу времени учащийся начинает понимать, что моменты нагнетания ритмического напряжения свидетельствуют о воплощении в произведении картин борьбы, конфликтов, острых противоречий. Рассредоточенная ритмическая энергия воссоздает иные образы: успокоенности, созерцательной лирики, картин безмятежной природы. Иными словами, на основе исполнительского изучения элементов музыкального времени, понимания уровня и разновидностей ритмического развития пианист постигает содержание произведения.

Однако аналитического внимания, направленного на отдельные моменты, еще явно не достаточно для усвоения и понимания ритмической структуры сочинения. Для этого требуется синтетический акт, ибо только имея ввиду единое целое, можно правильно понять расстановку акцентов и характерность построения.

Поэтому, изучив каждую из частиц ритмической ткани, музыканту необходимо научиться связывать их между собой в единый ряд. Здесь следует помнить о том, что связность эта не должна быть абстрактной, отвлеченной. Она предполагает такое внутреннее единство отдельных моментов, «при котором последовательные элементы вырастают друг в друга,... сплетаются все теснее и теснее, где все соотнесено со всем и всякая частность определяется целым» (15, 223).

Достигнуть такого единства времени, такого прорастания и взаимообусловленности всех частиц ритмической ткани произведения исполнитель сможет благодаря навыку перспективного слухового мышления. Он позволит пианисту охватить смысловые единства вначале небольших построений, затем более значительных по объему конструкций, вплоть до соотношений между частями циклических произведений. Иначе говоря, перспективное слышание поможет музыканту овладеть «ритмом в увеличении» (8), т. е. научит его соотносить между собой по длительности крупномасштабные смысловые единицы, оперировать своеобразными «долями», образующими «ритм формы» (В.П. Бобровский). В опоре на горизонтальное слышание студент сможет сгладить «швы» между всеми «долями» формы и, тем самым, синтезировать ритм, создать единую линию непрерывно текущего времени.

Во время работы с авторским текстом необходимо подвергнуть слуховому изучению и такой фактор музыкального сочинения, как гармоническая основа. Музыкальное искусство наиболее сильным своим выразителем имеет лад, гармонию, точнее — ладо-гармоническую функциональность, а шире — ладогармоническое развитие. Гармония, как никакой другой элемент, демонстрирует закономерность, взаимную связь и рациональную последовательность своих элементов и способствует выявлению общей логики музыкального развития.

Общая причина, объясняющая значение логического начала в музыке, заключена в природе музыкального образа. Поскольку ему не присуща материальная предметность и связь с изобразительным началом, постольку прочность логики при этих условиях особенно важна, ибо она позволяет осознать не выраженный ни словами, ни изображениями смысл музыки. «Временная природа музыки... требует максимально ясной убеждающей логической организованности, которая предохранила бы музыкальное произведение от «растекания во времени», — пишут Л. Мазель и В. Цуккерман (8, 242). Поэтому особенно важно внимательно изучить гармоническую структуру пьесы. Это позволит музыканту добиться непрерываемости логики развертывания художественного образа и уберечь интерпретацию от аморфности. Педагогу инструментального класса следует направить свои усилия на формирование в студентах соответствующего умения.

Навык подробного анализа ткани сочинения позволит учащемуся почувствовать закономерность движения гармонических функций, осознать логику модуляций, чередование тональностей. Иными словами, он станет той надежной опорой, которая поможет студенту ориентироваться в сложном лабиринте музыкальной формы.

На основе внимательного изучения гармонической структуры происходит кардинальное изменение представлений ученика о ладе. Студент начинает видеть в гармонии не застывшую структуру, а закономерность, основанную на внутреннем развитии. Осознание этого факта побуждает пианиста отказаться от мышления гармоническими столбами (вертикалями), то есть от формального, поверхностного с точки зрения исполнительской экспрессии отношения к гармонической основе сочинения и перейти к ощущению внутреннего сцепления гармоний, их органической и смысловой взаимосвязи. Иначе говоря, благодаря анализу исполнитель стремится направить силы на постижение гармонических явлений в развитии, в динамике выстраивания целостной музыкальной концепции. И в этом ему опять приходит на помощь навык перспективного мышления. Он позволяет активно ощутить,

«пережить» слухом энергию перехода одного вертикального комплекса в другой. Так, при исполнении гармонического диссонанса умение «длинно мыслить» увлекает слух пианиста в направлении ожидания аккордового благозвучия. Достигнутая (на этом пути) консонирующая вертикаль благодаря перспективному слышанию становится не остановкой процесса движения, а лишь временным «исчерпанием стимула» к нему. В новом ладотональном обороте она легко переосмысливается музыкантом ввиду переменности функции и опять превращается в неустойчивую.

Общая логика гармонического движения потребует немедленного разряжения (вновь) накопившейся энергии, что и будет осуществлено студентом с помощью горизонтального мышления. Постепенно, в опоре на навык перспективного слышания, учащийся начинает объединять мыслью все большее количество вертикалей. Благодаря умению мыслить горизонтально студент достигает такой высокой степени развития гармонического слуха, такой «интонационной его активности», которая позволяет ему соединять вертикали «арками на расстояниях» и сознательно управлять процессом движения гармонических функций («пока не ощутится устойчивость или недоуясненность») (1, 335). Иными словами, с помощью «длинного мышления» ученик получает возможность услышать гармоническую структуру произведения как бы насквозь, уловить и предвидеть всю ее внутреннюю жизнь, определяющуюся и определяемую голосоведением.

Таким образом, перспективное слышание позволяет пианисту выявить природу музыкальной гармонии, «внутренний музыкально-эмоциональный смысл гармонических метаморфоз», заключающийся в движении, в становлении функций, в непрерывной «борьбе сил за состояние равновесия». Оно способствует превращению гармонической основы сочинения в фактор, выявляющий логику развития музыкальной идеи, в надежный фундамент органически целостной интерпретации.

При анализе ткани музыкального полотна педагог-инструменталист должен направить внимание студента на такой фактор выразительности, как динамика. Она не является тем элементом, который в первую очередь определяет логику развертывания музыкальной мысли, в большинстве случаев динамика скорее сопутствует развитию мелодии, гармонии, нежели непосредственно формирует его. Тем не менее «без этого элементарного “спутника” формирующие средства... не смогут должным образом воздействовать, окажутся в значительной мере ограниченными и скованными в своем выразительном эффекте» (8, 314). Поэтому динамический профиль музыкальной формы должен постоянно находиться в поле зрения исполнителя. Его внимательное изучение поможет музыканту

выявить кульминационные моменты в произведении и исследовать те эффекты динамики, с помощью которых композитор передает нарастание эмоционального напряжения или его спад.

Предположим, что при изучении динамического плана пьесы исполнитель установил: точка наивысшего эмоционального накала находится в конце сочинения, а на подступах к главной кульминации встречаются несколько промежуточных вершин. Каким образом в этом случае будет упорядочена динамика произведения? Какое условие позволит пианисту создать стройный динамический профиль пьесы, отражающий логику становления музыкальной идеи? Этим условием станет перспективное слуховое мышление.

По мере уяснения ближайших динамических связей оно поможет исполнителю добиться динамической взаимообусловленности более крупных разделов произведения и постепенно объединить всю форму линией сквозного динамического развития. Горизонтальное слышание поможет музыканту обеспечить равномерное распределение энергии динамического нарастания. Оно не позволит исполнителю придать местным вершинам характер обособленности, самодовления и, тем самым, допустить нарушение естественного хода развертывания логики музыкальной мысли. В опоре на перспективное слышание пианист сможет выстроить динамический план композиции таким образом, чтобы напряженность местных кульминационных вех соответствовала их значимости в общем эмоциональном и смысловом контексте и была рассчитана по отношению к предшествующим и последующим кульминациям. Длинное слуховое мышление позволит музыканту превратить каждую из кульминационных вершин произведения в своеобразные ступени накопления, концентрации динамической энергии. С их помощью исполнитель добьется плавного нарастания эмоционального напряжения, достигнет его апогея в центральной кульминационной точке и без резких переходов осуществит его спад.

В результате форма сочинения окажется охваченной как бы единым эмоциональным порывом, сплошной динамической волной, что приведет к цементированию композиции, придаст ей черты цельности и монолитности. Благодаря горизонтальному слышанию динамика сочинения превратится в один из важнейших формообразующих факторов, способствующих выявлению структуры целого, помогающих интерпретатору достичь широты исполнительской концепции и при этом сохранить смысловое и эмоциональное значение каждого из фрагментов произведения.

И, наконец, при исследовании авторского текста педагогу-инструменталисту необходимо сконцентрировать внимание студента на тембральной стороне музыкального образа. Подобно динамике, она не

принадлежит к числу тех элементов, которые определяют специфическую внутреннюю организацию музыки и закономерности ее развития. Тем не менее тембральная сторона образа ощущается композитором как «неотъемлемая... часть души» произведения, как «тело», вне которого данная душа существовать не может (8, 319). Более того, Б. Асафьев полагает, что с помощью тембровой экспрессии и тембровой изобразительности композиторы преодолевали косные академические традиции конструктивных схем (1, 332). Тем самым исследователь подчеркивает значимость тембра, как структурной категории, видит в нем важнейший фактор «формования» произведения.

Представляется, что выдвинутое Б. Асафьевым предположение касается не только области композиторского творчества, но и имеет непосредственное отношение к работе исполнителя над формой. Ведь от того, насколько чутко сумеет музыкант расслышать «выразительность тембровой интонации» и достичь при исполнении «политембровости» фортепианного звучания, и зависит, в конечном итоге, будет ли превращена пианистическая концепция в объемную красочную картину или же она предстанет перед слушателями в виде бесстрастного «черно-белого» полотна. Поэтому при воспитании архитектурного чувства будущих учителей музыки педагогу инструментального класса следует сосредоточить свое внимание на развитии тембрового мышления студентов. Эта работа, на наш взгляд, должна заключаться не в раскрашивании интонаций музыкальной ткани и не в заучивании диапазонов и регистров различных инструментов оркестра. Суть ее должна состоять в осознании тембра «как выразительной речи», в понимании его как «интонационного единства», как категории, определяющей собой мелодию, гармонию, ритм, образность (1).

Рождение такого представления о тембре в сознании учащихся может произойти только на основе тщательного исполнительского изучения звуковой ткани произведения. Анализ позволит студенту понять, что музыкальная картина во многом напоминает живописное полотно: в ней тоже существуют первый и второй планы, есть главные и второстепенные элементы. Задача исполнителя заключается в том, чтобы суметь придать всему этому разную цену, то есть научиться тембрально индивидуализировать каждый пласт формы, по-разному «высвечивать» его в звуковом пространстве произведения.

Для успешного выполнения этой работы преподавателю инструментального класса необходимо научить студента распределять голоса по степени насыщенности их звучания, то есть соподчинять их по степени значимости. Следует направить слуховое внимание ученика на установление соотношения одних звуков с другими по вертикали и горизонтали, научить добиваться

равновесия голосов. Иначе говоря, нужно помочь учащемуся достичь тембровой однородности голосов, входящих в один пласт, и при этом соблюсти тембровый баланс между различными звуковыми планами формы. В особенности необходимо проследить за тем, чтобы пласты при наложении друг на друга не потеряли бы своего тембрового своеобразия, ибо это немедленно приведет к искажению содержания произведения.

С исключительным вниманием следует подойти к изучению гармонической стороны сочинения, являющейся основой «фортепианной инструментовки» (К.Н. Игумнов). Ее анализ должен помочь студенту в выявлении неповторимого тембрового своеобразия каждой тональности, встречающейся в пьесе. После этого педагогу следует объяснить, какие приемы помогут учащемуся разрешить противоречия между желанием получить тот или иной тембр и техническими границами инструмента, что позволит студенту преодолеть молоточковую природу рояля и добиться «политембровости» фортепианного звучания.

Секрет здесь заключен в тонком владении динамикой, в сочетании ее с агогикой, артикуляцией и умелым применением педали. Причем последняя является одним из самых сильных средств пианиста в создании «звуковой перспективы» и преодолении «бестембрности» рояля. К.А. Мартинсен называл ее «одним из важных средств построения формы». К.Н. Игумнов видел в ней неиссякаемый источник «поистине чудесных звуковых тайн». Поэтому творческий арсенал студента необходимо обогатить разновидностями педали: прямой, запаздывающей, звуковой, гармонической, ритмической, полупедалью, левой педалью и т. д. Владение этими приемами позволит музыканту наполнить произведение тончайшими градациями красочных переливов звуковой атмосферы, поможет по-разному высветить различные пласты в целостном музыкальном полотне.

После того как студент получил ясное слуховое представление о тембральной индивидуальности каждой тональности, педагог должен сосредоточить его слуховое внимание на переходах из одной тональности в другую, то есть моментах, свидетельствующих о важных изменениях в развитии музыкального образа. Чем острее тонально-колористический контраст, чем отдаленнее тональности друг от друга, тем больше возрастает необходимость в мощном объединяющем факторе, способном предотвратить нарушение плавного развертывания музыкальной мысли. Таким фактором станет перспективное слуховое мышление, с помощью которого исполнитель объединит неповторимое тембровое своеобразие каждой тональности в «целокупность... дифференцирующего порыва» (О.Э. Мандельштам).

Горизонтальное слышание позволит студенту максимально сохранить тембровый оттенок каждого пласта формы, не допуская при этом разрушения звукового колорита всей музыкальной картины. Такой подход поможет учащемуся воплотить на практике известную педагогическую заповедь Ж.Ж. Руссо, в которой философ призывал художников различных областей искусства учиться у радуги, но при этом не становиться ее рабом. Применительно к музыкальному исполнительству это выражается в следующем: быть «учеником радуги» — значит осмыслить, осознать тембровую сторону произведения, подвергнуть ее тщательному слуховому анализу, сформировать ясное представление о характерной окрашенности звука каждой детали сочинения. «Не превратиться в ее раба», суметь сохранить звуковую атмосферу целого музыканту позволит развитое перспективное слуховое мышление. С его помощью исполнитель оградит форму от звуковой пестроты, убережет общий звуковой тон от растворения в тембральном многообразии различных пластов. Благодаря «длинному мышлению», тембровая сторона произведения перестанет быть только чувственно-статической красотой и обретет статус мощного диалектического начала, способного сплотить форму в цельный красочный звуковой организм.

Таким образом, анализ является неотъемлемой стадией работы музыканта над оформлением звукового образа. Он способствует выкристаллизовыванию в сознании исполнителя ясных и четких слуховых представлений о деталях произведения. На основе этих представлений пианист постигает ближайшие логические связи сочинения. Далее благодаря длинному слуховому мышлению учащийся начинает охватывать более далекие смысловые соотношения, которые не являются последовательными звеньями в одной логической цепи. Он постепенно начинает предвосхищать, прогнозировать наступление того или иного фрагмента произведения, что свидетельствует об овладении навыком антиципации, то есть умением представлять результаты своего действия еще до его осуществления. С помощью антиципации «звукоидея начинает охватываться слухом в связи с целым рядом внутри ее возникающих ростков, сопоставлений, “намёков вперед”... — она и различается (анализируется) и, обрстая производными, обогащается» (1, 235).

«Длинное мышление» и антиципация позволяют исполнителю объединить отдельные компоненты сочинения в единое целое, увязать звучащее с уже отзвучавшим и прогнозировать будущее развитие музыкальной идеи, ожидать наступления предстоящих музыкальных событий. Эти важнейшие навыки помогают исполнителю овладеть «даром художественного предвидения» (С.Е. Фейнберг) и собрать произведение по форме.

Необходимость скрупулезного слухового изучения деталей очевидна. Доведенное до интуитивного уровня, оно способствует высвобождению творческих сил пианиста для тончайшей художественной работы по оформлению звукового полотна и является важнейшим шагом на пути создания целостной исполнительской интерпретации.

На этапе оформления пьесы деятельность интерпретатора должна быть направлена на достижение целостности исполнения сочинения, что зависит от умения обобщать музыкальный материал, объединять выученные детали в цельный организм. Главной задачей педагога на этой стадии является формирование синтетической способности ученика: развитие навыков перспективного слухового мышления и антиципации. Для ее решения используют следующие методы работы: пробные проигрывания пьесы целиком, занятия «в представлении», дирижирование и привлечение ассоциаций, связанных с пространственными видами искусств.

Пробные проигрывания произведения целиком и по частям, образуемым соединением нескольких фрагментов, позволят исполнителю определить пропорции деталей сочинения в целостном полотне и откорректировать их между собой. Благодаря пробным исполнениям пианист сможет выявить степень логичности переходов между построениями, устранить неточности ритмического становления музыки, динамического развертывания исполнительского образа. Пробные исполнения позволят обнаружить технические недостатки игры, препятствующие прочности фундамента исполнительского процесса. Устранение этих погрешностей потребует от студента сконцентрированности внимания на достижении особой гибкости пианистического аппарата, полного его подчинения сознанию, автоматизации всех двигательных приемов.

Совершенствование технического мастерства позволит исполнителю осуществить последовательный качественный переход от дискретности отдельных движений к целостному, завершенному процессу, освобожденному от затрудняющего на конечном этапе вмешательства осознания отдельных движений. Каждая исправленная погрешность не только повышает уровень выполнения намерений музыканта, но и вносит нечто новое в самый замысел: уточняет его, видоизменяет прежнее представление о целом и его внутренних связях. Это явится очередным шагом на пути достижения монолитности формы. И чем больше будет становиться этих освоенных «кирпичиков», тем легче и проще сможет исполнитель возвести само здание музыкальной композиции, создать полотно, в котором отточенность и выверенность каждой детали приведет к совершенству формы целого.

В связи с этим необходимо сочетать пробные проигрывания целиком с непрекращающимся углубленным трудом над деталями и частями произведения. Их слуховое прояснение и техническое совершенствование позволит музыканту с помощью навыка перспективного мышления добиться свободного обобщения все большего количества выученных фрагментов, беспрепятственного их объединения одной смысловой перспективой.

Помимо пробных проигрываний, одним из звеньев в овладении формой сочинения должны стать *занятия музыканта без инструмента, работа «в уме», «в представлении»*.

Этот метод имеет давнюю историю. Среди его сторонников можно назвать таких крупнейших исполнителей, как И. Гофман, Э. Петри, В. Гизекинг. Подлинным виртуозом в этом отношении был и видный московский пианист Г. Гинзбург, о котором рассказывали: «Он садился в кресло в удобной и спокойной позе и, закрыв глаза, «проигрывал» каждое произведение от начала до конца в медленном темпе, вызывая в своем представлении с абсолютной точностью все детали текста, звучание каждой ноты и всей музыкальной ткани в целом».

Огромное значение работе «в уме», вне опоры на реальное звучание, придавал и известный немецкий пианист-педагог К. Леймер. Он считал, что отстранение от реальных, игровых проблем, отключение пальцевых (мышечных) автоматизмов приведет к активизации фантазии музыканта. Благодаря этому исполнитель сможет полностью сосредоточиться на прояснении и уточнении звуковой формы пьесы, проследить слухом весь процесс лепки музыкального образа, который будет происходить на сцене: ощутить пропорциональность частей, установить взаимосвязи и соотношения между музыкальными построениями, учесть не только их длительность, но и содержательность.

Работа «в представлении» помогает учащемуся разобраться в эмоциональной и динамической весомости каждого фрагмента и способствует выявлению качества и меры всех выразительных средств произведения. Ее суть великолепно отразил немецкий писатель Г. Гессе.

В романе «Игра в бисер» он сравнивает внутреннеслуховую работу с искусством медитации, то есть сосредоточенного и в высшей степени эмоционального проникновения сознания исполнителя в звуковую материю музыкального произведения, умения концентрировать деятельность слуховой сферы и всех душевных сил на захватившем содержании. Его герой учится мыслить музыкальное сочинение не отвлеченно, а с начала до конца. Этим он достигает ясного слухового представления о движении мелодических линий, полифоническом

переплетении голосов, временной упорядоченности материи музыкального полотна, ее тембральной окрашенности. Благодаря работе в представлении он начинает постепенно управлять процессом развертывания музыкальной ткани, выстраивать музыкальные события в строгом соответствии с логикой развития художественной мысли. Внутреннеслуховое исполнение помогает ему достичь «единства и гармонии, космической закругленности и совершенства» формы музыкального произведения (Г. Гессе).

С.Е. Фейнберг тоже считает, что музыка может жить в слуховом воображении а priori — еще до звукового образа и осуществленного реального звучания. Поэтому он призывает исполнителей к постоянной тренировке внутреннего слуха, благодаря которой форма произведения обретает необходимую стройность и упорядоченность всех элементов между собой (14).

К созданию в представлении модели ясной звуковой картины, в которой все элементы взаимообусловлены и представляют собой логично разворачивающийся рассказ, следует идти с помощью навыков перспективного слухового мышления и антиципации. Мысленная актуализация сочинения потребует от студента высокой степени развития навыков самоконтроля, самооценки, мобилизации волевых качеств.

Огромное значение при формировании работы «в представлении» приобретает, на наш взгляд, и такое понятие, как «установка на целостный охват формы». Смысл этого понятия заключен в направленности сознания учащихся на достижение естественности течения событий музыкальной картины, взаимозависимости всех ее компонентов. Выполнение поставленной цели потребует от студентов полного сосредоточения внутреннеслуховой сферы, мышления, внимания, воли на выстраивании логики развертывания звукового потока, на устранении в нем неоправданных остановок и пустот, способных нарушить целостность музыкального полотна и привести, в итоге, к неадекватному отражению содержания сочинения в сознании слушателей.

В результате постоянной работы с установкой «на единство» форма произведения обретет в сознании учащихся вид гармоничной музыкальной композиции, все элементы которой спаяны между собой в смысловом отношении и могут быть рассмотрены каждый в отдельности лишь как органические частицы целого.

В процессе воспитания навыка исполнения произведения вне опоры на реальное звучание следует обратить внимание на то, что процесс представления не имеет непосредственного внешнего выражения, которое позволило бы со стороны следить за ним и контролировать его правильность. Поэтому обучение сводится в основном к самообучению

и самонаблюдению. Однако это не исключает возможности наметить пути и приемы воспитания умения трудиться без инструмента.

Методика его формирования должна быть построена исходя из уровня индивидуальной подготовки учащихся и носить характер постепенно возрастающей сложности. Вначале это будут представления небольших произведений, затем более крупных разделов, вплоть до объединения частей в цикле. Необходимо приучать студентов упражняться с нотами и на память, оперировать обобщенными представлениями, в которых акцентируются различные аспекты музыкального произведения.

Судить о выполнении этой работы педагог может только по результатам игры своих воспитанников. Чем дольше их интеллект был погружен в домашней работе в созерцание материи музыкального полотна, тем легче и увереннее осуществляет он объединение элементов формы, добивается синтеза музыкального времени, превращает композицию в пульсирующий монолит.

Польский пианист И. Гофман считал, что занятия в представлении чрезвычайно трудны и утомительны в умственном отношении, но зато они быстрее всего приводят к развитию той весьма важной способности, которая называется «охватом».

Помимо проигрываний произведения целиком и занятий в представлении, укажем на очень важный, на наш взгляд, способ работы, помогающий музыканту взглянуть на форму сочинения «с высоты орлиного полета» (Г.Г. Нейгауз). Речь пойдет об использовании на уроках в инструментальном классе *«дирижерского» метода работы*.

Несмотря на свою давнюю историю и предназначение способствовать возникновению положительной эмоциональной реакции ученика, «отвлечь от деталей и сконцентрировать внимание на цельности исполнения», мы вынуждены констатировать, что дирижерский метод занятий не является на сегодняшний день важным звеном в процессе формирования архитектурного чувства студентов. Практика обучения на музыкально-педагогическом факультете показывает, что этот способ работы над произведением применяется крайне редко, а порой и совсем выпадает из поля зрения преподавателей при воспитании чувства формы у учащихся.

Игнорирование дирижерского метода ведет к значительному снижению темпов оформления произведения, тормозит ход создания гармоничной исполнительской интерпретации. Общеизвестные авторитеты подтверждают огромную пользу дирижирования в работе над формой.

Идея использовать в процессе выкристаллизовывания формы театрального представления «метод физических действий» принадлежит К.С. Станиславскому. На одной из репетиций режиссер

заметил, что правильное физическое ощущение вызывает в актерах нужное эмоциональное состояние, а это, в конечном итоге, способствует выразительному исполнению роли. К.С. Станиславский полагал, что физическое ощущение «легче схватить, чем психологическое» в силу его доступности, удобства для фиксирования.

Так возник «метод физических действий», положивший начало развитию целого направления в русской театральной школе — системе К.С. Станиславского. С помощью этого метода прославленный режиссер добивался раскрепощения всех творческих возможностей артистов и мобилизации их мышления, эмоций, воли, воображения на достижение цельности спектакля, непрерывности развертывания формы театральной постановки.

Опыт знаменитого русского режиссера с успехом применяли в педагогическом процессе ведущие музыканты современности: Г.Г. Нейгауз, К.Н. Игумнов, Я.И. Зак, Л.А. Баренбойм, Г.П. Прокофьев, Е. Коланд.

Е. Коланд рассматривала дирижирование как уникальную форму занятий, позволяющую пианисту объять все произведение «одним круговым движением, непрерывной дуговой нитью». Такой охват поможет музыканту передать безостановочность течения звукового потока, что, несомненно, будет способствовать стройности формы произведения.

В силу своей материальности, дирижирование позволит студенту воочию проследить за ходом движения собственной мысли: направлена ли мысль перспективно, способна ли объединить крупные смысловые построения одним актом внимания, или она нарушается неоправданными остановками, ведущими к утрате связности музыкальной речи и, как следствие, к дроблению формы. Иными словами, дирижерский метод поможет выявить степень овладения учеником навыками горизонтального мышления и антиципации.

Особое значение приобретает дирижирование при организации временной структуры пьесы, в укреплении чувства ритма музыканта. Оно способствует освобождению интерпретации от ритмической вялости, неопределенности, подчеркивания частных в ущерб главному. Иначе говоря, оно оберегает Время-Ритм произведения от деформации, искажения, помогает музыканту ощутить пульсирующее биение времени даже в те моменты, которые связаны с ферматами и паузами. Дирижирование поможет музыканту услышать тишину, превратить «беззвучие» в музыку. Благодаря ему тишина перестанет быть формальной и обретет жизнь, живое дыхание. Она наполнится внутренним ритмом и будет восприниматься как единственно необходимая.

Дирижерский метод способствует синтезированию ритма сочинения, помогает добиться гладкости и естественности течения музыкальной мысли, позволяет исполнителю собрать произведение по форме.

Использование дирижирования в инструментальном классе значительно облегчается тем обстоятельством, что студенты музыкально-педагогического факультета, начиная с первого курса обучения, получают профессиональные знания на занятиях по хоровому дирижированию. Сформированные на этих уроках специальные умения и навыки помогут учащимся передать направленность музыкальной речи, организовать Время-Ритм произведения, выразить диалектическую сущность музыкального образа — его непрерывное становление во времени и, тем самым, позволят значительно сократить срок оформления музыкального полотна.

Наряду с проигрыванием сочинения целиком и занятиями без инструмента дирижирование способствует созданию линейных представлений о форме. Однако линейное, «линейное» течение — лишь одна из сторон организации произведения, другая связана с кристаллизацией формы в пространстве. Б. Асафьев рассматривал ее как «органический синтез», постигаемый в процессе «всеохватывания соотношения звучащих элементов в их стремлении к централизации, при условии, что само состояние звучания (становление музыки) есть некое неразрывное, непрерывное течение звучащего вещества, каждый миг коего немислим вне связи с целым» (цит. по 5, 82). Это ощущение формы связано для исполнителя с воссозданием целостности сочинения, с достижением симульганного охвата пьесы.

Как известно, симульганый образ представляет собой «специфическую форму инобытия чувственного, сукцессивного образа, переживаемого как процесс» (Б.М. Теплов) и выступает в виде данного как бы в одновременности представления сочинения. Это такой квази временной охват произведения, при котором ритмические, темповые соотношения, сопоставления масштабов частей и крупных построений воспринимаются нами как бы пространственно.

Музыкальные психологи считают, что симульганирование является одним из краеугольных камней в психологическом фундаменте музыкально-архитектонического мышления исполнителя (М.Г. Арановский). Оно позволяет музыканту объединить одной смысловой перспективой ряд отдельных звуковых мгновений и увидеть форму в ярком световом впечатлении. Без такого синтетического представления произведения, без слияния событий сочинения в один момент восприятия исполнитель не сможет прийти к созданию гармоничной формы, отражающей целостность композиторского замысла.

Становится очевидным, что процесс воспитания архитектурного чувства музыканта нельзя считать завершенным до тех пор, пока исполнитель не овладеет навыком симультанного охвата сочинения. Сложность его формирования заключается в том, что механизм одномоментных представлений действует подспудно и не до конца поддается изучению. Известно лишь, что симультанные образы «не могут быть чисто слуховыми или только слуховыми», огромную роль в них играют «моменты зрительные и интеллектуальные». Существует связь слуховых представлений с неслуховыми, например зрительными. Она бывает настолько тесной, что слуховой образ порой не может возникнуть без соответствующего «вспомогательного» образа (Б.М. Теплов).

Учитывая это, при формировании навыка симультанного охвата педагогу необходимо найти такое вспомогательное представление, которое позволит студенту увидеть форму сочинения «в одном световом мгновении». Таким представлением должны стать привлеченные в творческий исполнительский процесс работы над музыкальным образом *ассоциации, связанные с пространственными видами искусств.*

Этот интересный метод — не новшество в педагогической практике. Многие видные мастера исполнительского искусства считали, что воспитание способности дифференцированно и вместе с тем комплексно воспринимать звучание было бы невозможно без опоры на пространственные, предметные представления. Шуман писал о том, что образованный музыкант может с такой же пользой учиться на рафаэлевской Мадонне, как художник на симфонии Моцарта. Рафаэль и Микеланджело помогли Листу в понимании Моцарта и Бетховена, а Тициан и Россини представлялись ему звездами одинакового лучепреломления.

Метод ассоциаций широко использовали в педагогической практике такие корифеи фортепианного искусства, как Ф. Бузони, Г.Г. Нейгауз и С.Е. Фейнберг. С.Е. Фейнберг считал, что вещественность архитектуры или произведений изобразительных искусств дает исполнителю возможность прийти к правильному исходному пункту для восприятия музыкального произведения (14). Он учил студентов видеть общие для различных областей искусства законы организации пространства и раскрывал специфику их проявления в музыке.

Сравнивая экспозицию сонатного Allegro венских классиков с «пространственно законченным единством», с «фасадом здания», С.Е. Фейнберг формировал в сознании учащихся представление о ней как о «цельной, нерасторжимой в пространстве данности», которую нельзя разъять во времени, относя отдельные темы к настоящему, прошедшему или будущему.

Подобные аналогии приводили к удивительным результатам: постепенно в сознании учеников выкристаллизовывалось своеобразное геометризованное видение формы, то есть представление композиции как «выжимки из концепции», по определению О. Мандельштама. Не контура, не абриса, не оболочки, а именно выжимки, при которой музыкальные события находятся в слуховой сфере музыканта как бы в сжатом, уплотненном состоянии.

В психологии это явление определяют как синопсию. Суть ее, по мнению А.Н. Леонтьева, заключается в том, что у воспроизводящего субъекта появляется образ определенной графической схемы, по которой располагается запечатлеваемый материал, благодаря чему значительно облегчается процесс его воспроизведения.

Геометризованное представление формы, возникшее на основе привлечения ассоциаций, связанных с пространственными видами искусств, тесно переплетается в сознании студентов с ощущением процессуальности музыки. В результате этого «горизонталь» обретает строгие «готические» черты. Она срастается, объединяется в мышлении учащегося в своеобразный кристалл. Временное как бы переходит в пространственное, постепенно отождествляется с ним, что позволяет ученикам синтезировать форму пьесы в одном цельном впечатлении, в симультанном образе.

Однако, широко используя этот прием, видные представители фортепианного исполнительства и педагогики отводили ему лишь вспомогательную роль. Они считали, что для постижения сущности музыки и образования полноценной структуры воспроизведения чрезвычайно важны специфические музыкальные ассоциативные связи, которые возникают только в опыте общения с музыкой. Это — звуковые, ритмические, тембровые, интонационные эмоционально окрашенные представления и воспоминания, иными словами, все те слуховые ассоциации, которые непосредственно связаны с образностью в музыке. Использование же ассоциативных связей из пространственных видов искусств приводит к рождению в сознании музыканта опосредованных логических представлений о порядке, последовательности в расположении отдельных моментов произведения, представления симметрии, архитектурных пропорций, то есть тех представлений, которые будут способствовать «овеществлению», материализации сочинения. Ассоциации помогают исполнителю достичь уровня «представимости целого, наглядности мыслимого» (О.Э. Мандельштам) и тем самым позволяют конкретизировать в пространстве «неконкретный» музыкальный образ.

При использовании ассоциативного метода следует предостеречь студента от прямолинейного перенесения аналогий из области живописи, скульптуры и архитектуры в музыкальное искусство. Г.Г. Ней-

гауз считал невозможным отождествление симметрии музыкальной формы с обыкновенным повтором детали в архитектурном строении. Он был уверен, что трехкратное проведение музыкальной темы по схеме $A - A - A$ совершенно бессмысленно, ибо в музыке, с ее непрерывной временной изменчивостью, точного повтора быть не может. «Кто чувствует и понимает целое, ... несомненно даст схему $A - A1 - A2$. Еще лучше изобразить ее так: $A \rightarrow A1 \rightarrow A2$ » (12, 64).

Мы видим, что для Г.Г. Нейгауза целостный охват заключается прежде всего в овладении процессуальной стороной — музыкальным временем сочинения; симультанирование состоит в отождествлении понятий «произведение» и «его ритм», «пространство» и «время».

Привлеченные ассоциации помогают сформировать в студентах ощущение неизбежности «отпущенного» времени, они вырабатывают в будущих исполнителях строгое отношение к ритмической стороне сочинения, способствуют рождению представления о музыкальном времени как о некоем гештальте, единстве, внутри которого могут быть самые разнообразные изменения. Поэтому использование в процессе работы над пьесой метода ассоциаций, связанных с пространственными видами искусств, должно стать неотъемлемым звеном педагогической деятельности в процессе воспитания архитектурного чувства студентов.

Ассоциации явятся тем вспомогательным средством — зрительным представлением, благодаря которому в сознании учащихся возникнет слуховое одномоментное представление сочинения. Оно позволит запечатлеть форму произведения в виде нерасторжимого единства, рельефной музыкальной картины, обозреваемой целиком, как бы в сфотографированном виде. Такой своеобразный перевод временного музыкального процесса на язык пространственных представлений поможет исполнителю уберечь линейное течение музыкального времени от бесформенного растекания и резюмировать время в «одном ярком световом мгновении».

Таким образом, на этапе оформления произведения работа музыканта должна быть направлена на достижение монолитности исполнения сочинения. Успешность выполнения поставленной цели зависит от умения студента синтезировать музыкальный материал, собирать выученные детали в единый организм на основе развития навыков перспективного слухового мышления и антиципации. Подробно рассмотренные методы (пробные проигрывания пьесы целиком, занятия в представлении, дирижирование и привлечение ассоциаций, связанных пространственными видами искусств) направлены на смыкание в сознании учащихся понятий «форма-процесс» и «форма-схема», что позволит объединить значимые

события в гармоничную музыкальную картину, в цельный художественный образ.

Формирование синтетической способности сопровождается постоянным возвращением музыканта к деталям. Работа над фрагментами значительно сокращает время достижения синтетического охвата формы, повышает его качество, высвобождает силы студента для творческого воссоздания логики развертывания сочинения.

Цель заключительного этапа работы музыканта над произведением состоит в достижении уровня «эстетической завершенности» (М.М. Бахтин) интерпретации. На этой стадии педагогу необходимо мобилизовать мышление учеников на достижение синтеза высшего порядка, который строится на базе анализа, проделанного в период работы над деталями, и включает его в себя как бы в сфотографированном виде.

Развитая способность к синтезу позволит музыканту объять сочинение своеобразным кольцом, осуществить объединение музыкальных элементов формы сразу как бы в двух временных измерениях, в «двух временных пластах». С одной стороны, она способствует объединению «горизонтالي», то есть помогает интерпретатору предчувствовать и предслышать те музыкальные «события», которые еще только должны будут произойти, удерживать при этом в памяти представление о целостной художественной системе и контролировать реализацию своего замысла: выразительность, нюансировку, звучание и т. д. С другой стороны — позволяет исполнителю достичь обобщения временного масштаба, находящегося «за пределами переживания настоящего времени», то есть собрать композицию в ярком единовременном впечатлении, охватить ее симульганно, в единстве и взаимосвязи всех частей.

Такое раздвоение внимания (взаимодействие как бы с двумя временными слоями) является, по мнению современного методиста и музыковеда В.Ю. Григорьева, одним из надежных условий правильного построения исполнительского процесса, создания на эстраде цельной исполнительской картины.

О другом важнейшем условии, позволяющем интерпретатору достичь высот целостности концепции, уровня «обымания композиции извне», пишет крупнейший мыслитель и литературовед М.М. Бахтин. Он считает, что «положительному осуществлению формы», «свободной формовке содержания» способствует «изоляция», то есть некоторая отрешенность, отстраненность исполнителя в момент исполнения сочинения.

Эта отрешенность, на наш взгляд, вовсе не означает отключения сознательной сферы музыканта во время исполнения и потери его умения сосредоточенно следить за разворачивающимся во времени

процессом становления музыкального полотна. Она не имеет ничего общего с утрачиванием навыка управления ходом развития музыкального материала и способности эмоционально переживать его.

Изоляция поможет изменить ракурс во взгляде на форму, позволит исполнителю как бы «возвыситься» над музыкальными событиями, увидеть композицию с огромной высоты тем взором, каким смотрит на мир Иисус Христос, изображенный С. Дали на картине «Распятие». Благодаря отрешенности исполнитель «преодолеывает беспокойство своей воли и отдается чистому созерцанию сверхчувственной идеи» (Е.М. Браудо). Созерцательность помогает музыканту воспринимать сочинение не как реальность, но как образ, отражение реальности. В этот момент исполнитель испытывает «эстетическое наслаждение», ибо видит музыкальный образ в гармоничной завершенности, постигает его в единстве авторского замысла.

Следовательно, охват формы возможен лишь в том случае, если музыкант сможет подняться над реальностью и превратиться из непосредственного участника событий в режиссера музыкального действия. Такой подход к форме позволит исполнителю достичь в интерпретации равновесия между интеллектуальным началом и силой непосредственного чувства, добиться необходимого соотношения между рационально-логическим и эмоциональным.

Благодаря изоляции станет возможным проследить за тем, чтобы исполнение не превратилось в «простое выражение или воспроизведение эмоций» (А.Н. Леонтьев). С другой стороны, с помощью отрешенности пианист сможет оградить интерпретацию от засилья рациональных моментов, стереть в ней все следы анализа и работы ума — предоставить «пальцам возможность жить на эстраде собственной жизнью» (Ф. Лист).

Изоляция как бы позволит исполнителю все знать и все забыть, откроет простор для творческого воображения и фантазии, поможет «окунуться в сферу бессознательного, где не существует никаких надо, ... хочется перестать умствовать и целиком отдаться своему чувству» (Г.М. Цыпин). Она перенесет интерпретатора к тому удивительному волнующему душевному состоянию, которое он переживал при первом соприкосновении с музыкой.

Здесь вновь и в полной мере обретает свои права интуиция. Однако эта интуиция будет значительно отличаться от того неопределенного, неосознанного отклика, который возник на начальной стадии работы над сочинением. Благодаря музыкально-аналитической работе происходит обогащение эмоциональной сферы, «мысль расчищает и освещает дорогу чувству» (В.А. Цуккерман), наполняет его новыми импульсами, мощным зарядом интеллектуальной энергии. Анализирование, осмысление формы способствует

рождению интуиции на более высоком уровне, «интеллектуальной интуиции», которая помогает исполнителю «раскрыть частное в общем, общее в единичном», то есть прийти к синтезированию высшего порядка.

Осознание композиции как «стройной и совершенной во всех своих частях целокупности» (Цицерон), ясное видение всего произведения как в целом, так и в деталях свидетельствует о наступлении состояния творческого озарения — апогея архитектурного чувства музыканта. В этот момент исполнитель «совершает решающий прыжок с горы накопленного опыта в царство истины» (А. Спиркин), он словно поднимается над содержанием, парит над ним, охватывает его «обобщающей мыслью и объединяющим чувством» (Э. Гилельс) как «нерасторжимую в пространстве данность».

Таким образом, на этапе подготовки пьесы к сценическому воплощению совершенствование способности ученика к синтезированию должно стать задачей первостепенной важности, предметом особой заботы педагога. Достигнуть этого возможно благодаря дальнейшему укреплению навыков перспективного слухового мышления и антиципации, с помощью *методов исполнений произведения целиком, приобретающих характер сценического выступления, и занятий в представлении.*

Именно эти способы были основными в работе для многих выдающихся исполнителей и педагогов фортепианного искусства в предконцертный период их творческой деятельности.

А.П. Щапов, в частности, призывал студентов придавать исполнению пьесы от начала до конца характер концертной репетиции, настоящего сценического выступления, а не просто пробы (как это было на этапе оформления произведения). Для этого следует представить себя перед воображаемой аудиторией или выйти к специально приглашенным слушателям и исполнить произведение «с полной мобилизацией душевных сил и чувственной ответственности», как на концерте (17, 113).

Исполнение сочинения в подобных «экстремальных» условиях приучает музыканта преодолевать состояние волнения и позволяет ему целиком сосредоточиться на выстраивании логики художественной идеи, на достижении естественности развития во времени музыкальной мысли.

Игра целиком перед воображаемыми или приглашенными зрителями укрепляет не только горизонтальный слух исполнителя (перспективное мышление) и умение создавать предваряющее слуховое представление (навык антиципации). По мнению Г.Р. Гинзбурга, исполнение целиком мобилизует и направляет на синтетический охват формы все психические и физические возможности музыканта.

Благодаря ему тренируется такой важный фактор артистического успеха, как исполнительская воля, то есть «способность сознательно осуществлять на инструменте созданный в воображении яркий цельный художественный замысел» и умение подчинять весь свой энергетический потенциал выполнению этой задачи.

Исполнение пьесы целиком развивает эмоциональную выносливость интерпретатора, тот чувственный резерв, без которого невозможно «пережить форму эстетически». До тех пор, пока музыкант не научится охватывать сочинение единой эмоциональной волной и сохранять во время исполнения высокий накал душевных сил и «чувственной ответственности», его интерпретация не сможет достичь высот эстетической завершенности. Она будет представлять собой лишь россыпь эмоциональных вспышек, не дающих никакого представления о целом. Игра целиком помогает студенту развить в себе этот чувственный резерв.

Исполнение произведения от начала до конца укрепляет слуховое внимание музыканта и в первую очередь такое его качество, как сосредоточенность. Способность концентрироваться на исполняемом позволяет инструменталисту с помощью активного слухового контроля объективно оценивать реальное звучание и корректировать исполнение в желаемом направлении. Это приводит к постепенному освобождению интерпретации от элементов разрозненности и придает ей черты целостности и наполненности в передаче музыкального образа.

Необходимо помнить о том, что исполнения произведения от начала до конца не должны превращаться в самоцель и следовать одно за другим несколько раз подряд. Даже на заключительном этапе работы над музыкальным образом их необходимо чередовать с кропотливой работой над деталями.

Великий немецкий композитор К.В. Глюк неоднократно обращал внимание на зависимость архитектурной стройности музыкальной формы от совершенства всех ее элементов. Он был уверен, что достигнуть правды в искусстве можно лишь при неустанном возвращении к работе над фрагментами произведения. Невнимание к деталям, самое легкое изменение в движении или выражении, по мнению К.В. Глюка, ведут к разрушению целого, к утрачиванию его эффекта. Вот почему так важны настойчивость и упорный труд художника в стремлении придать каждой детали все большую точность, достичь ее совершенства.

Непрекращающаяся отделка фрагментов помогает музыканту достичь наибольшего совпадения исполнительского замысла и его воплощения, позволяет добиться соответствия намерения и его реализации на инструменте. Она способствует постепенной

автоматизации всех двигательных приемов, укрепляет технический резерв музыканта, его техническую выдержку — важнейшее обстоятельство, обеспечивающее прочность и стабильность исполнительского процесса.

Обретение двигательной свободы позволяет музыканту приблизиться к тем вершинам «легкости» и «обаяния», которые И.В. Гёте характеризовал как «высшие и последние воздействия искусства, заставляющие глубокомыслие улыбаться». На основе технической независимости исполнитель получает возможность полностью сосредоточиться на выстраивании во времени и пространстве логики развертывания музыкальной идеи, то есть целиком сконцентрироваться на наполнении интерпретации «безостановочной формообразующей тягой» (О.Э. Мандельштам).

Таким образом, совершенствование техники, приобретение мастерства между сценическими выступлениями является неотъемлемым компонентом успешности оформления музыкального образа, все тем же творческим процессом шлифовки художественного замысла, но уже в реальном, материализованном его воплощении. Без овладения этим ремеслом, служащим «подножием искусству» (А.С. Пушкин), невозможно прийти к созданию стройной по форме исполнительской интерпретации, отличающейся ювелирной отточенностью каждой грани и при этом не утратившей самого главного — своего внутреннего единства, своей цельности.

Следует помнить о том, что обретение технической независимости, достижение уровня автоматизации игровых действий не должно превращаться «в чисто внешнюю моторную работу». Результатом технической тренировки в обход слуховой сферы неизбежно становится притупление слуховой инициативы учащегося, что приводит к «омертвлению исполнения». Во избежание «слуховой инерции» и иссякания «энергии вслушивания», возникающих у студентов в итоге выучивания произведения, педагогу необходимо строить «техническое воспитание» на основе постоянного обращения к слуховой сфере учащихся.

Только тогда, когда ученик осознает музыкально-исполнительский процесс как «диалектическое триединство» — внутренне слуховое представление, двигательно-моторное воплощение звукового образа на инструменте, реальное звучание, контролируемое и корректируемое слухом, — он сможет создать интерпретацию, способную удовлетворить критериям подлинной художественности.

Помимо исполнений произведения целиком, другим методом совершенствования горизонтального мышления являются занятия в представлении. Р. Шуман советовал молодым пианистам до выступления на сцене тренировать способность свободно представлять

себе музыку мысленно, без помощи инструмента. «Только таким образом откроются внутренние источники, появятся всё большие ясность и чистота», — считал он. Л.Н. Оборин неоднократно подчеркивал, что работа над программой без инструмента в предконцертный период дает исполнителю яркое ощущение «звуковой формы» музыкального произведения. Н.К. Метнер рекомендовал исполнителям чередовать в перерывах между сценическими выступлениями занятия на инструменте с мысленной проверкой и совершенствованием выученных произведений. Он был убежден, что внутреннеслуховое исполнение, или «медитация», поможет музыканту ясно ощутить линии формы сочинения, почувствовать взаимообусловленность всех ее компонентов, приучит исполнителя «подобно Атласу нести на плечах... всю тяжесть своего искусства», контролировать слухом «время всех элементов» формы в целом. Медитация приведет к постепенному свертыванию композиции в сознании, в результате чего пианист сможет представить пьесу в целостном «завершенном виде... как бы уже написанной или исполненной» (10, 69).

Представляется, что регулярное применение метода внутренне слуховой работы, постоянная тренировка умения «сосредотачиваться на потоке внутреннего конденсированного времени» (В.Ю. Григорьев) настолько оптимизирует процесс развития навыков перспективного слухового мышления и антиципации исполнителя, что позволит ему управлять общей логикой создания исполнительского решения: мыслить, оперируя крупномасштабными смысловыми единицами, удерживать в поле внимания целостность формы сочинения, содержательную связь частей, темповый профиль и т. д. С помощью совершенного перспективного мышления музыкант получает возможность взглянуть на форму с режиссерской точки зрения — добиться, чтобы «малое в интерпретации вбиралось большим, большее еще более значительным, чтобы частные задачи подчинялись центральному» (Л.А. Баренбойм), не теряя при этом своего значения в единстве целого.

Объясняя подобное явление, В.Ю. Григорьев предполагает, что в этот момент мозг исполнителя работает в ином измерении. Используя сокращенные формы психической деятельности, он кодирует музыкальную информацию не только в режиме 1:1, но и в режиме 1:10, что влечет за собой изменение ее временного масштаба. В результате это приводит к «сворачиванию» музыкальной формы в сознании, благодаря чему исполнитель может целостно охватить все произведение внутренним слухом и хранить его в слуховой сфере в виде сжатой модели исполнительской деятельности.

Этот процесс подтвержден опытом многих авторитетных музыкантов. Известный скрипач Ж. Сигети упоминает о «способности, основанной на наличии внутреннего слуха, мысленно проигрывать отдельные части сочинения, которые таким образом прослушиваются в продолжении нескольких минут, тогда как в действительности исполнение их продолжается от 30-ти до 50-ти минут». Ж. Сигети называет эту способность «внутренним слухом с ускорителем времени» и считает, что это умение позволяет ему охватить основные контуры сочинения и закономерности построения пьесы (5, 40).

Регулярная тренировка синтетической способности, осуществляемая на заключительном этапе работы над произведением с помощью методов исполнения целиком и занятий в представлении, приводит к рождению в сознании ученика «свернутой» (сжатой) модели интерпретации. Эта модель хранит в себе звуковой эталон формы пьесы и необходимый для его воплощения на инструменте арсенал пианистических движений. Под контролем творческого сознания музыканта такая модель способна развернуться в синтаксически выстроенное повествование, отражающее логику становления художественной идеи, что является показателем высокоразвитого архитектурного чувства инструменталиста и свидетельствует об окончании периода оформления исполнительской концепции, о готовности интерпретации к сценическому воплощению.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Асафьев Б В Музыкальная форма как процесс Кн 1 и 2 — Л, 1971
- 2 Бахтин М М Вопросы литературы и эстетики — М, 1975
- 3 Гегель Сочинения В 14 т Т 12 — М, Л, 1938
- 4 Генрих Нейгауз Воспоминания Письма. Материалы — М, 1992
- 5 Григорьев В Ю Никколо Паганини Жизнь и творчество — М, 1987
- 6 Красовская Е П Чувство музыкальной формы («архитектоническое чувство») и его развитие в процессе музыкальных занятий Дисс канд пед наук — М, 1997
- 7 Курт Э Основы линейного контрапункта — М, 1931
- 8 Мазель Л А, Цуккерман В А Анализ музыкальных произведений Ч 1 — М, 1967
- 9 Мандельштам О Э Сочинения В 2 т Т 2 — М, 1990
- 10 Метнер Н К Повседневная работа пианиста и композитора — М, 1963
- 11 Мильштейн Я КН Игумнов о Шопене // Сов музыка — 1949 — № 10
- 12 Нейгауз Г Г Об искусстве фортепианной игры — М 1961
- 13 Савицкая С И Работа пианиста над музыкальным произведением — М, Л — 1964
- 14 Фейнберг С Е Пианизм как искусство — М, 1969
- 15 Флоренский П А Анализ пространственности и времени в художественно-образовательных произведениях М, 1993
- 16 Цылин Г М Обучение игре на фортепиано М, 1984
- 17 Шапов А П Фортепианная педагогика — М, 1960

Глава 7

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВООБРАЖЕНИЕ

Феномен музыкально-слуховых представлений издавна привлекает внимание музыкантов. В разное время в различных странах из общей массы людей, занимавшихся музыкой, выделялись талантливые одиночки, поражавшие современников своей удивительной способностью прослушивать и запоминать музыкальное произведение, не прикасаясь к инструменту и представляя его звучание в своем воображении. Действительно, трудно осознать, как мог создавать музыку абсолютно глухой Бетховен, какой точностью, красочностью и силой должна была обладать сфера его слуховых представлений, чтобы музыка, которую он «носил в себе»¹, записанная на бумагу и исполненная другими музыкантами, волновала души людей в течение стольких лет.

Способность представлять музыку без инструмента обычно ассоциировалась с феноменальной одаренностью обладателя и, как считалось, была более характерна для создателя музыки — композитора. В эпистолярном наследии и воспоминаниях современников многие страницы посвящены удивительному слуховому дару В.А. Моцарта, К.М. Вебера и многих других выдающихся представителей мира музыки.

Со второй половины XIX века в теоретических и методических заметках появляются мысли по поводу слухового предвосхищения не только при создании, но и при исполнении музыки, о необходимости слуховой коррекции исполнительского акта. Пытаясь уяснить предпосылки ярких творческих достижений, передовые музыканты и педагоги обращают свои взоры к способности, которая длительное время фигурировала в музыкальной педагогике под названием «внутренний слух». Высказывания, отражающие благотворное влияние внутреннеслуховой сферы на музыкально-исполнительскую деятельность, можно найти у Ф. Шопена, Ф. Листа, Г. Бюлова и многих других выдающихся музыкантов. Считая способность к внутреннеслуховому представлению музыки не привилегией особо одаренных, а решающим условием профессионального развития всех музыкантов, Роберт Шуман советует молодым музыкантам: «Привыкайте свободно представлять себе музыку мысленно, без помощи инструмента, только таким образом откроются внутренние источники, появятся все бóльшие ясность и чистота» (21, 36).

Особое место в раскрытии роли музыкально-слуховых представлений в деятельности музыканта-исполнителя следует от-

¹ «Носить музыку в себе» — выражение Б.В. Асафьева.

вести знаменитому пианисту И. Гофману, поражавшему окружающих феноменальным умением в течение короткого времени выучивать музыкальные пьесы, не прикасаясь к фортепиано. Исполнительским концепциям И. Гофмана, отличавшимся логической стройностью и реализовывавшимся благодаря огромному арсеналу технических и выразительных средств совершенно безупречно, всегда предшествовал яркий внутреннеслуховой образ и осознанное четкое представление всех деталей и характерных черт музыкального языка.

Активный методический поиск новых путей преподавания, наметившийся на рубеже XX века, в музыкальной и, в частности, в фортепианной педагогике, был связан с общим бурным расцветом наук. Возникает ряд педагогических концепций музыкального развития и слухового воспитания учащихся-пианистов (Т. Маттей, Б. Циглер, Ф. Левенштейн, К.А. Мартинсен и др.). В этих теоретических изысканиях обращалось особое внимание на необходимость использования потенциала внутреннеслуховой сферы учащихся в процессе обучения игре на фортепиано.

В России интерес к проблеме слухового развития возник еще во времена М.И. Глинки. В.Ф. Одоевский, один из первых русских музыковедов, высказал мысли, перекликающиеся с мнением Р. Шумана. Традиции, связанные с применением принципов общего слухового воспитания учащихся, были заложены в русской фортепианной школе А.Г. Рубинштейном и впоследствии отстаивались и эмпирически воплощались передовыми педагогами. Этому выдающемуся пианисту принадлежит знаменитое изречение: «Прежде, чем ваши пальцы коснутся клавиш, вы должны начать пьесу мысленно» (4, 60). Педагогические установки А.Г. Рубинштейна нашли свое воплощение в творческих и педагогических принципах его учеников (М.Н. Баринова, И. Гофмана и др.). Мысль о том, что музыка должна звучать именно так, как исполнитель представляет ее в своем воображении, высказывалась талантливыми русскими методистами М.Н. Курбатовым и И.Т. Назаровым. Великий русский композитор Н.А. Римский-Корсаков, обладавший совершенно уникальными слуховыми данными, впервые в истории музыкальной мысли делает эмпирический вывод о том, что музыкально-слуховые представления в процессе деятельности могут видоизменяться и совершенствоваться.

Одной из ярких фигур, внесших значительный вклад в разрешение проблемы слухового развития учеников, был выдающийся русский композитор и пианист Ф.М. Blumenфельд. И хотя его творческое кредо в этом вопросе не изложено в виде специальной теории или методических советов, в классе во время занятий им проводилась в жизнь стройная система педагогических взглядов, в основу которой

был положен принцип творческого развития музыкальных способностей, связанного прежде всего с побуждением к действию внутренислуховой сферы.

Хотелось бы специально отметить совпадение взглядов по поводу путей слухового развития Ф.М. Блуменфельда и выдающегося советского музыковеда и композитора Б.В. Асафьева. Так же как и Ф.М. Блуменфельд, Б.В. Асафьев разделяет музыкантов-исполнителей на две категории — «одни слушают и понимают музыку внутренним слухом... другие... слышат только тогда, когда оно (произведение. — Р. Г.) звучит в голосах или инструменте» (3, 92). Так же как и Ф.М. Блуменфельд, Б.В. Асафьев резко критикует музыкантов, механически озвучивающих нотный текст, указывает, что исполнитель должен всегда «носить музыку в себе» (2, 96).

Следует напомнить о том, что в истории исполнительского искусства было достаточно ярких творческих судеб пианистов, в совершенстве владевших способами умственной работы¹ над музыкальным произведением. Четко выраженная способность к внутренислуховому представлению музыки присутствовала, например, и у таких известных представителей зарубежного исполнительского искусства XX века, как Э. Петри, Б. Вальтер, В. Гизекинг, Арт. Рубинштейн и др. В частности, выдающийся пианист современности Артур Рубинштейн говорил о том, что не представляет себе процесса становления музыкальных образов без направляющего участия внутренислуховой сферы. Критикуя модную тенденцию, отражающую всеобъемлющее стремление молодых музыкантов к достижению вершин виртуозного мастерства, он советовал больше думать (подразумевая под этим мысленное прослушивание) и противопоставлял многочасовой технической тренировке процесс бесконечного вслушивания в музыку. Именно ему принадлежат удивительные слова, которые абсолютно точно отражают сущность взаимоотношений исполнителя с разучиваемым произведением: «пианист всегда должен “жить в музыке”, что бы он ни делал, где бы он ни был, а произведение — “жить в пианисте”, словно плод в чреве матери» (17, 295). Эта яркая характеристика становления идейно-образного содержания музыкального произведения во внутренислуховой сфере музыканта-исполнителя обнаруживает удивительное сходство взглядов Арт. Рубинштейна с приведенным выше мнением Б.В. Асафьева.

Не обошла вниманием проблему общего слухового развития и наша отечественная фортепианная педагогика. Видные теоретики

¹ В психологии «умственная работа» — это разнообразные действия человека, выполняемые во внутреннем плане без опоры на какие-либо внешние средства.

и методисты — Г.М. Коган, Л.А. Баренбойм, С.И. Савшинский, Г.М. Цыпин и др., посвятившие свой творческий поиск оптимизации процесса фортепианного обучения, неоднократно акцентировали влияние внутреннеслуховой сферы на формирование творческого облика музыканта-исполнителя. В частности, ценные мысли, высказанные Г.М. Цыпиным о заложенном в перспективе развития внутреннеслуховой сферы творческом потенциале музыканта-исполнителя, дают повод для серьезных размышлений о целесообразности современных методов фортепианного обучения. Творческие биографии многих выдающихся музыкантов (К.Н. Игумнов, Г.Р. Гинзбург, Я.И. Зак, Л.Н. Оборин и другие), использовавших в различных масштабах методы умственной работы, наглядно демонстрируют плодотворность музыкально-слуховых представлений в исполнительской деятельности.

Резюмируя этот краткий обзор авторитетных мнений, можно заметить, что музыкально-слуховые представления издавна являются предметом наблюдения передовых представителей музыкального мира. Путь, который преодолела в течение времени трактовка способности к внутреннеслуховому освоению музыкальных явлений, отражает процесс медленного и постепенного осознания огромной роли внутреннеслуховых образов в системе общего слухового развития и их творческого воздействия на исполнительский результат деятельности музыканта.

Музыка — это искусство слуховых впечатлений. Именно на основе слуховых впечатлений создается представление о различных музыкальных явлениях. Поэтому среди многих профессиональных качеств, характеризующих творческое лицо музыканта-исполнителя, его слуховые способности занимают центральное место. Музыкальный слух четко расщепляется на две области проявлений, неразрывно связанных и взаимно обуславливающих функциональные возможности друг друга, — сферу музыкального восприятия и сферу музыкально-слуховых представлений. Отпечатки музыкального восприятия, становясь достоянием памяти, превращаются в музыкально-слуховые представления и далее, в процессе эволюции, происходящей в ходе музыкально-исполнительской деятельности, открывают большие возможности для стабилизации внутреннеслуховых процессов.

Являясь одной из чувственных форм отражения внешнего мира, музыкально-слуховые представления (так же, как и другие виды представлений) зарождаются на основе реальных ощущений. Разнообразные звуковые впечатления обогащают слуховое восприятие. Большое значение для перехода реальных слуховых ощущений в представления имеет внедрение в этот процесс аналитических

функций мышления, присутствие которых в ходе селекции и классификации музыкальных впечатлений стимулирует темпы формирования внутреннеслуховых запасов, отбирая из общего потока прослушиваемой музыки самые яркие и значительные образы. В дальнейшем память сохраняет в виде музыкально-слуховых представлений лишь самые устойчивые из них. Удивительно точна поэтическая характеристика этого процесса, принадлежащая К. Паустовскому: «Память, как сказочное сито, пропускает сквозь себя мусор, но задерживает крупинки золота» (11, 180).

Вследствие того что в представлении чаще всего закрепляются те формы восприятия, которые в процессе общения человека с реальным миром выполняли самые активные, самые значимые функции, решающий смысл для становления внутреннеслуховой сферы приобретает личный музыкальный опыт. Музыкально-исполнительская деятельность является не только источником музыкально-слуховых ощущений, но и стимулятором глубины музыкального восприятия и полноценности возникающих на его основе внутреннеслуховых образов именно потому, что практика всегда есть основа и критерий правильного познания явлений объективной действительности¹.

Постоянное и целенаправленное общение с музыкой активизирует функциональные возможности внутреннеслуховой сферы. Как уже было отмечено выше, в памяти закрепляются далеко не все музыкальные образы, а лишь те из них, которые выполняли существенные функции и являлись необходимыми. Они и образуют устойчивые музыкально-слуховые представления. Так выражается роль профессиональной деятельности в процессе становления внутреннеслуховой сферы. В свою очередь любая человеческая деятельность не может выполняться без опережающих умственных «конструкций» представления. Поэтому музыкально-слуховые представления как результат слуховых впечатлений, накапливаясь, концентрируют слуховой опыт и создают новую специфическую область знаний о соответствующих музыкальных явлениях, поднимая тем самым ее (деятельность) на качественно новую, более высокую ступень. Такова диалектика взаимоотношений внутреннеслуховых процессов и музыкальной деятельности, повторяющая общую психологическую закономерность².

¹ Известный психолог Б.М.Теллов напоминает, что «музыкально-слуховые представления возникают и развиваются не сами собой, а лишь в процессе деятельности, которая с необходимостью требует этих представлений» (15, 258).

² Здесь следует сослаться на одно из основных положений психологии: «Возникшие в процессе деятельности представления включаются во внутреннюю структуру данной деятельности, расширяют ее первоначальный характер и создают готовность к новой деятельности» (1, 293).

Развитие внутреннеслуховой сферы музыканта-исполнителя — это длинный и сложный путь от простых элементарных форм слуховых представлений до творческих проявлений воображения. И хотя динамика этого процесса предполагает непрерывное постоянное расширение и обогащение внутреннеслуховой сферы, музыкально-слуховые представления на разных этапах эволюции существенно различаются по функциональным возможностям и качественным признакам. Именно это положение обуславливает разделение музыкально-слуховых процессов на два основных уровня, относящихся к различным формам проявлений человеческой психики, — репродуктивный и продуктивный.

Репродуктивные музыкально-слуховые процессы как результат отражения музыкального восприятия относятся к области вторичных явлений (как бы внутреннеслуховых копий) и принадлежат функции памяти.

*Продуктивные*¹ музыкально-слуховые процессы (или процессы воображения) несут на себе печать деятельности мышления и представляют субъективную личностную переработку внутреннеслуховых образов памяти, происходящую по требованию сознания. Тесное взаимодействие репродуктивных и продуктивных механизмов человеческой психики не разрешает провести четкую разграничительную черту между репродуктивным и творческим началами во внутреннеслуховых процессах. Элементы продуктивности часто присутствуют даже на самых ранних этапах формирования внутреннеслуховой сферы, точно так же как и элементы слуховой репродукции находят место среди самых ярких творческих проявлений слухового воображения.

При отсутствии специальной педагогической коррекции процесс становления внутреннеслуховой сферы происходит спонтанно и зависит от уровня музыкальной одаренности индивида. Началом его можно считать появление внутреннеслуховых образов, возникающих непосредственно за реальным звучанием. Однако, лишённые звуковой опоры, они затем быстро тускнеют и становятся неуловимыми. Слуховые представления, находящиеся в зачаточном состоянии, вследствие своей функциональной беспомощности не могут оказывать влияния на ход деятельности и стимулировать рост профессионального мастерства. Значение таких образов памяти заключается

¹ В психологии понятие «продуктивные представления» расшифровывается как «творческие» или «эвристические». Известный отечественный ученый-психолог Е.И. Игнатьев определяет такие представления как «... создание нового образа путем замыкания новых связей между следами прежних восприятий» (8, 5).

в том, что они могут стать «стартовой площадкой», с которой начинается эволюционное движение.

Следующая ступень — произвольные музыкально-слуховые представления, которые тоже являются результатом чувственного отражения. Как правило, они бывают схематичными, отрывочными, могут возникать в виде навязчивых мелодических отрывков и редко бывают связаны с четким звуко-высотным и мелодическим рисунком. Происходит это обычно так: «Нечто (вы сами не знаете что) западает в ваш ум (причем не знаете даже откуда) и развивается там (вы не знаете как) в некую форму ... Это небольшие мотивы, которые ощущаются даже не как тона, а как всего лишь неопределенная звуковая кривая» (18, 116). Такие музыкально-слуховые представления являются следствием спонтанного неосознанного восприятия, носящего чисто эмоциональный характер. Любое музыкальное явление вызывает адекватное эмоциональное отражение, которое само по себе не предполагает анализ и конкретизацию музыкальных образов и, соответственно, возникающих на их основе музыкально-слуховых представлений. Поэтому дальнейшее развитие внутреннеслуховой сферы прежде всего требует вмешательства мышления в процессе ее формирования.

Акцентируя роль восприятия в процессе становления внутреннеслуховой сферы, следует подчеркнуть моменты, которые могут создать существенную базу для непрерывной качественной эволюции музыкально-слуховых представлений. Общение с музыкой всегда окрашено определенным чувством. Эмоциональное состояние, возникающее во время прослушивания музыки, является непосредственной естественной реакцией на восприятие и, в свою очередь, активно влияет на этот процесс. Чем ярче музыкальное воздействие на слушателя, тем лучше запоминает он эмоциональное переживание и, соответственно, вызвавшие его музыкальные образы¹. Анализ такого воздействия стимулирует желание выделить основные признаки музыкальных явлений, искать и находить сходство, взаимосвязи и различия между ними, то есть постигать их смысл. Наступает момент не только переживания, но и осмысления музыки.

Конкретизация образов восприятия происходит по двум направлениям. Первое связано с прояснением и корректировкой звуковысотного и ритмического рисунка, второе, проявляющееся немного позднее, — с уточнением колористического спектра звуковой палитры прослушиваемой музыки. Анализ музыкальных впечатлений

¹ Е. И. Игнатьев особо выделяет роль восприятия в формировании представлений и воображения: «Основой для создания образов является восприятие. От характера и глубины восприятия зависит качество соответствующих образов» (8, 6).

выражается словами, словесными характеристиками. Понятия, размышления, умозаключения способствуют уяснению и конкретизации слуховых ощущений, помогают выделить их существенные признаки. Отмечая роль интеллектуального начала в музыкальном восприятии, Б.В. Асафьев писал: «Слушая, мы не только чувствуем или испытываем те или иные состояния, но и дифференцируем воспринимаемый материал, производим отбор, оцениваем, следовательно, мыслим» (2, 64). Целенаправленное преднамеренное внимание к процессу восприятия способствует возникновению и закреплению в коре головного мозга ассоциативных связей. Результат осмысленного восприятия — более точный и четкий внутренислуховой образ тесно связан с понятийной стороной мышления.

Итак, с включением сознания в процесс прослушивания музыки (имеется в виду наличие целевой установки) обостряется восприятие, совершенствуются музыкально-слуховые представления, формируется слуховой опыт, который можно определить как особую специфическую область знаний¹. Музыкально-слуховые образы переходят из области чувственного (эмоционального) в область сознательного (интеллектуального) отражения. Чем активнее происходит этот процесс, тем многограннее и стабильнее становится его продукт — музыкально-слуховые представления, которые не только конкретизируются в звуковысотном отношении, но и освобождаются от непосредственной связи с восприятием и приобретают гибкость и подвижность. У исполнителя появляется возможность в любой момент «вынуть из кладовой» памяти необходимый музыкальный образ, т. е. формируется умение свободно и произвольно управлять музыкально-слуховыми представлениями.

Считая произвольность и регулируемость музыкально-слуховых представлений их качественной характеристикой, известный русский психолог Б.М. Теплов поясняет, что о внутренислуховой сфере музыканта-исполнителя можно серьезно говорить лишь тогда, когда появляется возможность произвольно оперировать музыкально-слуховыми представлениями (15, 162). Произвольные репродуктивные музыкально-слуховые представления — это результат умственных действий, открывающих возможность свободно, по своему желанию вызывать из памяти необходимые звуковые образы.

¹ С.М. Майкапар указывал: «Чем больше мы работаем над ясным отчетливым восприятием внешних впечатлений, чем они богаче красками и разностороннее по характеру, тем и внутренний слух будет получать все больший материал для своего развития и обогащения» (9, 199).

Произвольные музыкально-слуховые представления находятся в постоянной взаимосвязи с процессами мышления и восприятия. Чем выше подвижность и регулируемость внутреннеслуховых образов, тем активнее происходит их качественная эволюция. Такие внутреннеслуховые представления уже могут включаться в ход музыкально-исполнительской деятельности и в определенной степени предвосхищать отдельные элементы музыкального произведения¹. Произвольная, регулируемая мышлением возможность вызывать из памяти музыкально-слуховые представления способствует более точной огранке звукового исполнительского результата, который, воспринимаясь, в свою очередь, дает толчок функционированию новых, более рельефных внутреннеслуховых образов.

Дальнейшая эволюция музыкально-слуховых представлений происходит под знаком постоянного совершенствования внутреннеслухового образа. Она тесно связана с внедрением в этот процесс музыкально-теоретических знаний, которые не только смогут обеспечить грамотный анализ материала музыкального восприятия, но и будут способствовать конкретности и устойчивости музыкально-слуховых представлений.

Не умаляя важности звуковысотной конкретизации музыкально-слуховых представлений, следует отметить, что правильный путь музыкально-слухового воспитания ведет через точные звуковысотные к ярким тембро-динамическим внутреннеслуховым образам, с появлением которых наступает новый качественный этап, связанный с моментами проявления творческого начала в деятельности музыканта. Поскольку «звуковысотная ткань в основном дана исполнителю, его творческое воображение должно быть направлено на представление того конкретного звучания, в котором эта звуковысотная ткань реализуется», — подчеркивает Б.М. Теплов (15, 168). Для полноценного включения в процесс музыкально-исполнительской деятельности музыкально-слуховые представления должны быть способны отражать тембр инструмента, на котором играет исполнитель, или, применяя терминологию из области изобразительного искусства, должны «обрести материал воплощения». Считая достижение такого уровня развития внутреннеслуховой сферы моментом профессионального рождения настоящего музыканта-инструменталиста, С.И. Савшинский справедливо утверждает: «исполнитель становится пианистом лишь тогда, когда мыслит музыку в фортепианных тембрах» (13, 75).

¹ Следует отметить, что произвольность и достаточно высокая организация музыкально-слуховых представлений на данном этапе не исключает их спонтанного возникновения.

Однако, несмотря на большое значение этой ступени эволюции внутреннеслуховой сферы, являющейся в какой-то степени поворотным моментом в деятельности музыканта-исполнителя, музыкально-слуховые представления все же остаются неполноценными до тех пор, пока не приобретут динамической яркости и тембровой красочности, приближающих их к реальному звучанию. «Специфика исполнительского внутреннего слуха заключается в том, что наряду с представлениями высотных и ритмических соотношений звуков, он оперирует и такими категориями, как динамика, краска, тембр, колорит. Настоящий музыкант-исполнитель не просто видит мысленным взором музыкальную ткань — он видит ее ... в цвете» (20, 126).

В основе процесса «окрашивания» музыкально-слуховых представлений лежат активное аналитическое музыкальное восприятие, гибкость и подвижность мышления, а также умение пользоваться ресурсами арсенала музыкальной памяти. Чем большее количество различных ассоциативных связей может оживить в своей музыкальной памяти исполнитель, тем ярче, точнее и содержательнее будут отражающие их внутреннеслуховые образы. Процесс конкретизации музыкально-слуховых представлений наполнен не только музыкальными ассоциативными связями. Достоянием внутреннеслуховой сферы становятся впечатления, полученные в процессе общения с природой, постижения жизни и даже знакомство с далекими от мира музыки явлениями, то есть весь заключенный в жизненном опыте музыканта-исполнителя круг предметных и эмоциональных ассоциаций¹. В результате происходящего качественного обогащения музыкально-слуховой образ, носивший характер рельефного графического изображения, расцветает живописным многообразием красок и обретает полнокровность «живого» звучания.

Трудно переоценить роль тембро-динамических внутреннеслуховых представлений, являющихся богатым и многогранным строительным материалом для создания художественного образа музыкального произведения². Вариантное множество внутреннеслуховых тембро-динамических характеристик предполагает

¹ В частности, Е.В. Назайкинский так характеризует этот процесс: «Весь мир в его красках, звуках, осязаемых, видимых, слышимых, жизненные судьбы, улыбки и гримасы, страсти и настроения, грустные и веселые мысли, высокие думы — вот то море жизненных впечатлений художника, которые вдруг принимают специфические музыкальные звуковые формы» (10, 179).

² Многие исследователи (Б.М. Теплов, А.Б. Шапов, С.И. Савшинский, Г.М. Цыпин и др.) справедливо относят тембро-динамический слух к разряду высших творческих музыкальных способностей.

активное проявление субъективно-индивидуального начала в выборе колористических приемов для построения музыкального образа. Поиск необходимых звуковых колоритов связан с работой мышления.

Процессы, происходящие во внутреннелуховой сфере на этом этапе, несут в себе значительно больше элементов продуктивности, чем репродуктивного начала, и являются уже определенными формами проявления музыкального воображения. Эволюция репродуктивных музыкально-слуховых представлений предопределяется постепенным внедрением функций мышления в процессы восприятия и памяти.

Итак, первоначально возникая как элементарное эмоциональное отражение, музыкально-слуховые представления преодолевают длительный путь становления и развития. В ходе музыкально-исполнительской деятельности из беспомощных, расплывчатых, неустойчивых фрагментарных образов, требующих постоянной опоры на реальное звучание, они превращаются в регулируемые конкретные яркие красочные образы, способные превосходить исполнительский результат, то есть переходят в область сознательного отражения и создают почву для комбинационной деятельности мышления, характеризующей творческие процессы.

Исполнительская (так же как и авторская) концепция музыкального произведения возникает исключительно на основе внутреннелуховых образов. Глубина и полноценность ее зависит от способности исполнителя к представлению «звуковой картины» во всех ее подробностях. Опираясь на запас представлений своей внутреннелуховой сферы, исполнитель планирует и вынашивает звуковой образ музыкального произведения в своем воображении, как правило, задолго до того момента, когда оно будет представлено на суд слушателей.

Базисом для создания художественного замысла музыкального произведения, как уже было сказано выше, является предыдущий слуховой опыт, трансформированный в виде музыкально-слуховых представлений. Или, выражаясь точнее, — многообразии музыкально-слуховых представлений, накопленных памятью, и является тем строительным материалом, из которого слуховое воображение музыканта-исполнителя создает свои яркие красочные обобщающие образы. На эту особенность музыкальной памяти указывает Г.М. Коган, характеризуя ее как «резервуар воображения».

Воплощение звукового образа музыкального произведения требует серьезных творческих решений. Оно, прежде всего, связано с отбором адекватных средств художественной выразительности. Исполнитель должен отыскать в арсеналах своей памяти необ-

ходимые краски для создания звуковой палитры и отражения образного содержания именно данного конкретного музыкального произведения. Этот процесс может стать полноценным лишь в случае активизации аналитических и поисковых функций мышления. Происходит целенаправленное качественное преобразование репродуктивных музыкально-слуховых представлений музыканта-исполнителя, итогом которого и является возникновение новых внутреннеслуховых образов, ранее не имевших места в его слуховом опыте. Репродуктивные музыкально-слуховые представления, дополняясь, обогащаясь, трансформируясь в процессе деятельности, переходят на качественно новую ступень развития — ступень продуктивности и становятся представлениями музыкального воображения. Такие музыкально-слуховые представления отличаются большей емкостью, глубиной и подвижностью, стоят на более высоком качественном уровне и несут значительную художественно-образную нагрузку.

Итак, что же представляют собой продуктивные творческие образы воображения? Обратимся за ответом к авторитетным деятелям смежных наук. Выдающийся психолог С.Л. Рубинштейн утверждает, что «преобразование становится основной характеристикой воображения. Воображать — это преобразовать» (12, 324). Известный русский педагог К.Д. Ушинский придерживается того же мнения: «воображение отличается от воспоминания новостью производимых им ассоциаций из тех представлений, которые сохранились памятью... воображению принадлежит только новая комбинация этих элементов, сохраненных памятью» (16, 405). Именно доминирующее начало преобразовательной деятельности сознания коренным образом отличает плод слухового воображения — продуктивные творческие музыкально-слуховые представления — от репродуктивных образов былых музыкальных восприятий, а вариантное их разнообразие является порождением личностной музыкантской индивидуальности исполнителя и обусловлено умением трансформировать в различных соотношениях данные приобретенного слухового опыта. Функциональные возможности внутреннеслуховой сферы зависят от количественного и качественного состава репродуктивного музыкально-слухового арсенала и свободы владения и управления его элементами.

Становление продуктивных музыкально-слуховых представлений пианиста чрезвычайно тесно связано с деятельностью мышления. Возникающий в сознании музыкальный образ является одновременно продуктом и анализа, и синтеза репродуктивных слуховых представлений, в процессе накопления которых памятью отбираются лишь самые четкие, самые устойчивые, самые яркие

представления. Оформление художественно-образного содержания музыкального произведения, в свою очередь, требует строгого отбора средств выразительности из запасов памяти. Этому процессу сопутствуют анализ, сопоставление, вычленение и синтез различных репродуктивных слуховых проявлений¹.

Творческие проявления исполнителя всеми своими корнями врастают в познание мира звуковых образов. Новые музыкально-исполнительские идеи рождаются в результате умения находить и выделять существенные грани и признаки музыкального образа и управлять его трансформацией. Иными словами, такие идеи возникают на основе преобразовательной деятельности мышления, материалом для которой служат репродуктивные музыкально-слуховые представления, выступающие в данной ситуации в качестве арсенала специфических профессиональных знаний об огромном круге музыкальных явлений.

В то же время трансформация музыкально-слуховых представлений и оперирование ими не может происходить только на основе богатства внутреннеслухового арсенала. Эти процессы предопределяются требованиями, которые выдвигает перед исполнителем музыкальное произведение, а следовательно, нуждаются в серьезных теоретических знаниях, на базе которых интерпретатор сможет решить, как и какими выразительными средствами следует воспользоваться для трактовки данного музыкального образа. Поэтому можно утверждать, что широкий объем внутреннеслуховых представлений лишь тогда может стать для музыканта настоящей сокровищницей художественных средств исполнительского воплощения произведения, когда он сумеет грамотно разобраться в закономерностях и особенностях строения и развития музыкального образа².

Только на основе слияния и взаимопроникновения теоретических и слуховых знаний, руководящих грамотным функционированием внутреннеслуховой сферы, может приобрести художественную ценность своеобразие субъективной окраски интерпретации музыкального произведения.

Творческий облик пианиста, как и любого другого художника, всегда содержит отпечаток его кругозора, поэтому точность и правильность продуктивных музыкально-слуховых представлений

¹ Следует напомнить, что Е.И. Игнатьев характеризует воображение (т. е. продуктивный уровень сферы представлений) как «процесс неотступного думания» (6, 18).

² В. А. Цуккерман подчеркивает, что главный смысл теоретических предметов «не в прикладных умениях; важнейшая их цель – проникновение в язык музыки, в мир ее выразительных средств, в текст произведения» (19, 359).

обеспечивается именно широтой запаса общих и специальных музыкальных теоретических знаний и зависит от их уровня. По словам Л.А. Баренбойма, «в исполнительском искусстве творческую фантазию сможет проявить тот, кто обладает большим музыкальным опытом, больше знает разнохарактерной музыки, разучил большее количество музыкальных произведений» (4, 137). С этим высказыванием перекликается мнение С.И. Савшинского: «надо и много знать, и много понимать не только в музыке, но и в том произведении, которое слушаешь, а над которым работаешь — тем более» (13, 13).

Опираясь на теоретические знания и внутреннеслуховой арсенал, музыкальное воображение исполнителя создает такие внутреннеслуховые образы, которые не имеют аналогов в его предшествовавшем слуховом опыте. Поэтому в диалектическом единстве музыкального познания и интеллектуального преобразования воображение и мышление не только союзники — они неразрывно соединены двусторонней функциональной диалектической связью¹.

Творческие искания музыканта-исполнителя тесно связаны с продуктивными проявлениями внутреннеслуховой сферы. Музыкальный образ, возникающий как результат функционирования музыкального воображения, динамичен. Подчиняясь общей психологической закономерности², музыкальный образ развивается от простого к сложному и, воспринимаясь в реальном звучании, постоянно совершенствуется, меняя свои очертания и обрстая новыми художественными подробностями и тембрально-красочными находками.

Следует отметить, что при переносе этой общей для сферы представлений закономерности на музыкальную почву педагог-музыканты, выражая ее разными словами, всегда сохраняли основную сущность явления. Приведем примеры: «Если музыкально-слуховые представления предвзвешивают и формируют звучание, то полученное вслед за этим правильное звучание совершенствует слуховые представления» (5, 28). «В процессе работы над музыкальным произведением реальный звуковой результат воплощения у живого исполнителя является не предметом пассивного созерцания, но,

¹ Придавая огромное значение творческому воображению актера, великий реформатор русской театральной сцены К.С. Станиславский подчеркивал неразрывную связь его с мышлением и знаниями. «Всякий вымысел воображения должен быть точно обоснован и крепко установлен ... рассчитывать на активность воображения, предоставленного самому себе, нельзя» (14, 148).

² Е.И. Игнатъев так сформулировал эту закономерность: «В процессе деятельности все время происходит восприятие уже сделанного продукта, оно обогащает образ и может направлять его развитие» (8, 6).

активно воспринимаемая, в свою очередь пополняет и поднимает на новую высоту или видоизменяет и замысел и, соответственно, исполнение» (22, 82).

В процессе формирования исполнительской концепции музыкального произведения внутреннеслуховой образ всегда превосходит реальное звучание. Он как бы является тем внутреннеслуховым идеалом выразительности и красочности музыкального образа, который постоянно направляет и стимулирует творческий поиск музыканта-исполнителя. Именно поэтому полноценное воплощение художественного замысла музыкального произведения предполагает наличие обширного арсенала музыкально-слуховых представлений. Находя в этих запасах нужное и отбрасывая ненужное, исполнитель варьирует и синтезирует внутреннеслуховые образы в необходимых для данного произведения соотношениях. Акцентируя невозможность созидательной человеческой деятельности без предваряющих конструкций воображения вообще, следует напомнить одно из ведущих положений психологии: «Воображение всегда несколько упреждает, забегает вперед и тем самым направляет и совершенствует идеальный образ» (7, 34 – 35).

Описанный выше процесс активизации внутреннеслуховой сферы музыканта-исполнителя представляет собой сложный психический акт. Он сопряжен с умственным сосредоточением и требует целенаправленного устойчивого внимания, регулярного упражнения и проявления волевых качеств. Активизация внутреннеслуховой сферы музыканта-исполнителя не является самоцелью. Происходящая в ходе музыкально-исполнительской деятельности, она повышает художественную ценность исполнительского результата и предусматривает постоянное и непрерывное его совершенствование.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б.Г.* Психология чувственного познания. — М., 1960.
2. *Асафьев Б.В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — 2-е изд. — М., 1973.
3. *Асафьев Б.В.* Музыкальная форма как процесс. — Кн. 1 и 2. — М., 1971.
4. *Баренбойм Л.А.* Музыкальная педагогика и исполнительство. — Л., 1974.
5. *Беркман Т.Л.* Индивидуальное обучение музыке. — М., 1964.
6. *Игнатъев Е.И.* Воображение и его развитие в творческой деятельности. — М., 1968.
7. *Игнатъев Е.И.* Воображение как средство познания и управления творческой деятельностью // Вопросы психологии труда.— Ярославль, 1966.

- 8 *Игнатъев Е И* О некоторых особенностях изучения представлений и воображения // Известия АПН РСФСР – М, 1956
- 9 *Маикапар С М* Музыкальный слух, его значение, природа, особенности и метод правильного развития – 2-е изд – Пг, 1915
- 10 *Назайкински Е В* О психологии музыкального восприятия – М, 1978
- 11 *Паустовский К Г* Золотая роза // Собр соч В 6 т Т 2 – М 1957
- 12 *Рубинштейн С Л* Основы общей психологии 2-е изд - М 1946
- 13 *Савицкий С И* Работа пианиста над музыкальным произведением Л, 1964
- 14 *Станиславский К С* Работа актера над собой – М, 1938
- 15 *Геллов Б М* Психология музыкальных способностей // Избр труды Т 1 – М, 1985
- 16 *Ушинский К Д* Человек как предмет воспитания опыт педагогической антропологии // Собр соч Т 8 М, Л, 1948
- 17 *Хентов С М* Диалог с Артуром Рубинштейном // Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве – М, Л, 1966
- 18 *Хиндемит П* Мир композитора // Советская музыка – 1963 – №5
- 19 *Цуккерман В А* Музыкально-теоретические очерки и этюды – М, 1970
- 20 *Цытин Г М* Развитие музыкального слуха и чувства ритма у учащихся фортепианного класса // Музыкальное развитие учащихся – М, 1973
- 21 *Шуман Р* Жизненные правила для музыкантов – М, 1959
- 22 *Эфрусси Е С* Музыкальное воспитание начинающих пианистов // Развитие пианиста – М, 1935

Глава 8

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Полноценное художественное раскрытие образного содержания музыкального произведения является центральной проблемой исполнительского искусства. Музыкальное произведение (в отличие от итогового продукта таких видов искусства, как живопись, скульптура, литература) не является по своей природе самостоятельно функционирующим результатом художественного творчества. Оно вручает свою судьбу в руки музыканта-исполнителя и полностью подчиняется его прочтению, пониманию, художественному вкусу. Известный французский музыковед Ж. Бреле нашла для этого явления удивительно точные и прекрасные слова о том, что музыкальное произведение не может оживить себя само: «Как Спящая красавица, которую должен разбудить принц, оно (музыкальное произведение. — *P. Г.*) ждет, чтобы исполнитель разбудил его ото сна» (4, 166). Без исполнительского искусства музыка существовать не может.

Звучающий музыкальный образ является синтетическим продуктом деятельности воображения двух человеческих индивидуальностей — композитора и исполнителя. Созданная композитором музыка продолжает свое дальнейшее существование как бы самостоятельно. Поэтому так велика роль исполнителя в процессе интерпретации музыкального произведения. Качественный уровень его творческих и профессиональных возможностей обуславливает, в конечном счете, эстетическую ценность художественного продукта. Музыкальное произведение (в лице композитора) доверяет исполнителю и свое содержание, и свою жизнь.

Творческий смысл музыкально-исполнительской деятельности подчеркивали многие выдающиеся музыканты. Вот что писал по этому поводу известный русский композитор и музыкальный критик А.Н. Серов: «Великая тайна великих исполнителей в том, что они исполняемое силою своего таланта освещают изнутри, просветляют, влагают туда целый новый мир из своей собственной души, оставаясь между тем в высшей степени объективными, и даже чем сильнее эта объективность, тем больше и новизны является каждый раз в осуществлении ... данной музыки» (10, 132).

Носителем авторских намерений в этом акте ознакомления с музыкой служит нотная запись музыкального произведения, которая, являясь посредником между композитором и исполнителем, при помощи знаковой символики отражает объективное содержание авторского замысла и общее направление авторской логики развития художественного образа.

Следует отметить, что нотная страница доносит до исполнителя многие грани авторского замысла (например, форму, темп, метр, динамику, исполнительские указания, фразировку, артикуляционные указания и т. д., а часто и программное содержание пьесы, ее название). Однако все эти данные указывают лишь общее направление развития музыкального образа. Запись знаков агогики, динамики, артикуляции, а также темповых обозначений не отражает точного авторского понимания этих средств выразительности. Каждый элемент нотного текста может быть расшифрован разными исполнителями по-разному. Поэтому, читая нотную запись, исполнитель всегда бывает поставлен перед выбором вариантов трактовки музыкального произведения.

Наверное, следует согласиться с тем, что нотная запись достаточно схематична и позволяет «установить лишь важнейшие черты музыкального произведения как системы. Непосредственно в нотном тексте точно закреплены лишь те стороны авторского замысла, которые материализованы в звуковысотных соотношениях» (4, 141)¹. Лишь детальное рассмотрение музыки, опора на богатый личностный слуховой опыт и теоретические знания поможет пианисту проникнуть «сквозь текст в подтекст», создать план «драматургического сквозного действия» музыкального произведения.

В то же время, несмотря на сетования известных музыкантов, и особенно композиторов, на схематичность и приблизительность современной системы нотной записи, многие видные музыкальные деятели считали информационную емкость авторского текста достаточной. Такого мнения, в частности, придерживались прославленные представители русской фортепианной школы А.Г. Рубинштейн, Ф.М. Блуменфельд и др. Ученик А. Рубинштейна, выдающийся пианист И. Гофман утверждал, что «верная интерпретация музыкального произведения вытекает из правильного понимания его (нотного текста. — *Р. Г.*), а это, в свою очередь, зависит только от скрупулезно точного чтения» (3, 68). И далее: «Исполнитель всегда должен быть убежден, что он играет только то, что написано» (3, 67). Такой же характер носят указания Ф.М. Блуменфельда его ученикам: «Всегда и везде нужно задумываться и вслушиваться в каждый авторский знак» (2, 90). Все приведенные выше высказывания объединены одной общей идеей бережного отношения исполнителя к расшифровке авторской нотной записи.

¹ Эта позиция созвучна мнениям многих известных музыкантов. Вот некоторые из них: «Ноты — лишь посредник между авторским замыслом и исполнителем» (6, 346). «Нотная страница «в лучшем случае является лишь схемой того, что композитор хотел выразить в звуках при помощи графических символов» (12, 24).

Очень важно, чтобы пианист сумел правильно воспринять текст, «услышать между нот» (литературный синоним — «прочсть между строк»), чтобы найденное им в нотной записи обернулось в его воображении яркими, точными, емкими звуковыми образами. Исполнитель должен ассимилировать нотный текст, включить его в свой эмоциональный мир. Очень уместно привести здесь слова С.И. Савшинского: «Тщательно и скрупулезно, вдумчиво, догадливо и творчески изучая ее (нотную запись. — Р. Г.), исполнитель проникает в замысел композитора и суть произведения. Нотный текст всегда остается главным и бесспорным источником знаний» (9, 39). С.И. Савшинский указывает, что нотный текст для пианиста, обладающего богатым арсеналом продуктивных музыкально-слуховых представлений, развитым мышлением и прочной профессиональной и общей музыкальной подготовкой, практически информационно неисчерпаем. Лишь на фоне знания общих и характерных черт, стилевых особенностей творчества композитора пианист-исполнитель сумеет почувствовать эмоциональное назначение каждого элемента музыкальной ткани произведения, каждого функционального соотношения.

Следует отметить, что двойственная природа музыкально-исполнительской деятельности, подразумевающая обязательную зависимость исполнителя от авторского нотного текста, но одновременно носящая четко выраженный творческий характер, иногда становилась предметом спора между видными музыкантами прошлого. Можно напомнить, в частности, о полемике, вспыхнувшей в музыкальном мире в начале XX века между приверженцами требования «объективизации» исполнения и вытекавших из него сетований по поводу несовершенства нотной записи (И. Стравинский, А. Оннегер, Б. Барток, П. Хиндемит и др.) и крупными исполнителями, отстаивавшими необходимость творческого истолкования авторского текста (П. Казальс, М. Лонг, Б. Вальгер, А. Корто и др.).

Не вдаваясь в анализ причин, послуживших толчком к возникновению столь полярных мнений, исходивших, очевидно, из общестетической позиции их авторов, отметим, что право на творческое прочтение нотной записи характеризует музыкально-исполнительское искусство уже в XVII — XVIII веках и позднее находит своих защитников в лице таких выдающихся деятелей, как Ф. Лист, Р. Шуман, М. Глинка, А. Рубинштейн, В. Стасов, П. Чайковский и многие другие. Общепринятая точка зрения отечественного музыкознания на исполнительское искусство выражена Б.В. Асафьевым: «С позиции музыки как смысла *соравноценны процессы и музыкального творчества* — композиторское, внутреннее интонирование... — и *музыкального исполнения*, — воспроизведение сочиненного, когда

музыкальный художественный объект становится достоянием общественного сознания» (1, 264).

Сложный процесс становления исполнительской концепции от момента ее зарождения в сознании в виде общего эмоционального ощущения музыки до ярких конкретных обобщенных образов актуализации произведения требует от пианиста активной поисковой деятельности, в ходе которой обязательно применяются и совершенствуются знания, обогащаются индивидуальные приемы и методы работы, углубляется способность к аналитической деятельности, открывающей пути к практическим находкам. Этот емкий и многоликий созидательный акт целиком и полностью является отражением творческих функциональных возможностей внутренне-слуховой сферы пианиста, базируется на ее активизации и, кроме способности к предвосхищению логической последовательности звучания, включает также такие чисто исполнительские компоненты, как инициативный подход к трактовке идейно-образного содержания музыкального произведения и умение оберегать свою исполнительскую концепцию от налета слуховых штампов.

Раскрывая музыкальный образ наиболее близкими его художественной и личностной индивидуальности выразительными средствами, музыкант-исполнитель в слуховом воображении строит свой собственный самобытный вариант прочтения музыкального произведения. «“Замороженные” в нотной символике чувства, мысли и идеи композитора исполнитель сможет “растопить” лишь теплотой своего творческого воображения, опирающегося на активность слуха, музыкальный и жизненный опыт, специальные знания и общую культуру», — отмечает Л. Баренбойм (2, 90).

В результате субъективной оценки художественно-образного содержания музыкального произведения исполнитель, пропуская его через призму своей психики, трансформирует и акцентирует различные грани образа соответственно своим музыкально-слуховым представлениям о логике развития его художественного содержания. Звуковой образ, возникающий в воображении пианиста-исполнителя, несет на себе отпечаток его индивидуальности. Отношение исполнителя к окружающему миру, его темперамент, особенности мышления отражаются в динамичности создаваемого им музыкального образа, его эмоциональной насыщенности, а также на подборе средств выразительности и приемов интерпретации. Музыкант-исполнитель насыщает свое прочтение произведения интонационными и красочными находками, которые отражают его личностное музыкальное мышление и являются трансформацией данных его внутренне-слухового опыта, окрашенных субъективным эмоциональным отношением. Другими словами, музыка,

преломляясь в психике исполнителя, приобретает новые качества, характерные только для данного музыканта. «Психика исполнителя не зеркало, — отмечает С.И. Савшинский, — она не только отражает, но и преобразует» (9, 75).

Отстаивая право исполнителя на свою личностную позицию в искусстве интерпретации, А.Корто писал: «если бы даже по поводу данного сочинения существовал исторический документ, который обосновывал бы его неоспоримый эмоциональный характер, а ваше чувство убежденного интерпретатора было бы иным, я не побоялся бы утверждать, что и в этом случае вы должны придерживаться вашего личного ощущения» (7, 20).

Итак, своя позиция в трактовке явлений искусства ... Ее правомерность волновала не только музыкантов. Еще раз, возвращаясь к взаимоотношениям авторского текста и его интерпретации исполнителем, следует напомнить слова великого реформатора русского театрального искусства К.С. Станиславского: «Артист может переживать только свои собственные эмоции ... Нельзя же вырвать из себя собственную душу и взамен взять напрокат другую, более подходящую для роли» (11, 353).

Эмоциональный мир исполнителя, уровень его общей и музыкальной культуры, психологические особенности его личности, окружающая его жизнь, социальные условия, историческая и этническая почва, на которой он вырос, — все это вступает во взаимодействие с результатом его деятельности. Именно благодаря такой ситуации становится возможным существование многообразия различных трактовок одного и того же музыкального произведения, отмеченных печатью исполнительского творчества. Однако личностная позиция как черта отношения исполнителя-пианиста к авторскому тексту может базироваться лишь на отличном знании музыкального материала, понимании музыкального языка как сущности творчества композитора, чутком ощущении формы, стиля, образного строя музыки.

Оригинальность исполнительского почерка художника рождается на базе продуктивности его воображения и личностных качеств, присущих его мышлению¹. Своеобразие тембральной палитры,

¹ Разграничим оригинальность как содержательный процесс индивидуальных личностных продуктивных художественных стремлений и оригинальничание — вычурность, желание любым способом отличаться от других, себе подобных как выражение крайнего субъективизма и не имеющее никакого отношения к творческим проявлениям личности. Как творческий процесс, оригинальность тесно связана с «индивидуальным своеобразием музыкального мышления и восприятия», ее дыханием «определяется само направление работы исполнителя — от постижения замысла композитора до отбора средств выражения» (8, 76), она всегда отражает устремленность личности к созидательному поиску.

самобытная интонационная окраска музыкального материала всегда более ценны, нежели самая искусная копия. Раскрывая образный строй произведения при помощи наиболее близких его художественной индивидуальности выразительных средств, пианист наделяет музыкальный образ характерными чертами своего внутреннего слышания, основывается на особенностях своих субъективных музыкально-слуховых представлений. Иными словами, музыкальный образ, преломляясь в сознании исполнителя, приобретает новые качества, характерные для творческого почерка конкретного исполнителя.

Начальная стадия построения концепции художественно-образного содержания музыкальной пьесы предполагает прежде всего осознание исполнительских задач. Соответственно тому, что «прочитывает» музыкант в нотной записи, в его воображении зарождается звуковой образ. Эмоциональная реакция исполнителя, возникающая при первом знакомстве с произведением, очень важна. Эмоциональное постижение музыки, ее способность с первой встречи проникать в мир чувств и переживаний исполнителя служит фундаментом целостности образа музыкального произведения. Первоначальное эмоциональное отражение приобретает, как правило, вид общего симультанного представления, заключающего логику развития содержания музыкального произведения. На основе такого единовременного представления зарождается впоследствии исполнительская гипотеза, оно также накладывает отпечаток на проектирование исполнительского плана произведения и является опорой его интонационной выразительности. Возникающее как непосредственный отклик исполнителя на музыку, это первоначальное эмоциональное ощущение несет в себе именно то личностное своеобразие реакции на прочтение нотного текста, которое сможет обернуться последующей субъективной неповторимостью исполнительского результата. Г.М. Коган указывает: «Едва ли не самое главное в работе — момент, когда создается в представлении образ произведения» (5, 253). Эту мысль продолжает С.И. Савшинский, подчеркивая, что если в это время «не выкристаллизовался жизненный образ произведения, то вся дальнейшая над ним работа будет вестись вслепую» (9, 63).

Первые впечатления направляют и стимулируют творческий поиск пианиста. Процесс познания музыкального образа опирается на глубокое исследование нотного текста произведения, практическая неисчерпаемость которого позволяет искать и находить все новые грани звучания и превращать условные знаки нотной записи в яркие, сочные емкие звуковые образы. Проникая вглубь идейно-образного содержания музыки, исполнитель обнаруживает закономерности

формы, музыкального языка и стиля, индивидуальные черты и особенности. В воображении музыканта, по свидетельству И. Гофмана, начинает «вырисовываться звуковая картина. Она действует на соответственные доли мозга, возбуждает их сообразно своей яркости». И далее И. Гофман отмечает: «при разучивании нового произведения настоятельно необходимо, чтобы в уме сложилась *совершенно ясная звуковая картина*, прежде чем начнется механическая (или техническая) работа» (3, 57). Общая картина музыкального замысла вдохновляет работу воображения, придает конкретность продуктивным слуховым образам, побуждает мысль исполнителя к поиску новых творческих решений. Знакомство с музыкой становится творчески-познавательным процессом, направленным на всесторонний охват художественно-образного содержания пьесы. Осмысленный итог этой работы предстанет в виде углубленного понимания единства формы и содержания произведения, что будет способствовать логике развития музыкального образа и безошибочной расстановке смысловых акцентов.

Очень важным моментом для созревания художественного содержания является процесс планирования образа, необходимость которого диктуется переходом от общего ощущения образного строя произведения к отделке его частных деталей. Наступает период конкретизации замысла. Эта работа корректируется мышлением. На основе целостного анализа нотного текста происходит уточнение исполнительской концепции музыкального произведения, совершается акт постепенного наполнения звукового контура живой интонационной плотью тембров, красок и других звуковых подробностей. Общий симультанный образ в процессе анализа детализируется, конкретизируется, насыщается подробностями, вырисовывается в частностях. Логика развертывания художественно-образного содержания во времени систематизирует продуктивные проявления внутреннеслуховой сферы музыканта-исполнителя и руководит эмоциональным, смысловым и интонационным насыщением деталей. Подбор средств выразительности и размещение смысловых акцентов предопределяются общим развитием музыкального образа. Они должны естественно вписываться в намеченный исполнительский план, не нарушая линии «сквозного действия» в драматургическом развитии музыкальной пьесы.

Качественный уровень проявлений внутреннеслуховой сферы проверяется и корректируется практикой. В ходе исполнения музыкального произведения проявляются недочеты, которые устремляют исполнителя на поиск иных средств выразительности, более точно отвечающих его художественным требованиям. Этот процесс отражает диалектику совершенствования исполнительской концепции.

Строгость и объективность слуховой самооценки и непрерывный внутреннеслуховой поиск помогут исполнителю сформировать свою оригинальную палитру средств выразительности, позволят выйти за пределы традиционного воплощения музыки и придать своему исполнительскому результату неповторимую субъективную окраску.

Следующий этап работы приводит музыканта снова к обобщению конкретизированного и детализированного содержания музыкального произведения в единый целостный симультанный образ. В отличие от первоначального эмоционального ощущения, он на этот раз заключает в себе произведение со всеми художественными подробностями, дает возможность яснее почувствовать архитектуру формы, отсечь все лишние детали, нарушающие логику эволюции образа, способствует наиболее оптимальному распределению средств выразительности, дирижерской организации музыкального материала, содействует адекватности исполнительской концепции ведущим закономерностям развития образного содержания музыки. Наличие способности к такому роду музыкально-слуховых представлений сигнализирует о высокой степени пластичности и оперативности внутреннеслуховых функций исполнителя.

Оформление музыкального образа в воображении исполнителя происходит постепенно и является идеальной концепцией музыкального произведения (как бы образом-эталоном). Мысленный звуковой образ всегда шире, объемнее и содержательнее, чем его реальное воплощение. Он, как правило, является тем недосыгаемым идеалом, к реальному звуковому воплощению которого постоянно стремится исполнитель. Суть процесса формирования исполнительской концепции художественно-образного содержания музыкального произведения очень ярко описывает А. Корто: «Интерпретатор в поисках художественной правды как бы авиатор, озирающий местность с высоты полета, и одновременно странник, пешеход, видящий мельчайшие детали и особенности местности. В работе над произведением интерпретатор должен проделать три действия. Сначала подняться ввысь, чтобы увидеть местность, ее рельеф, общие контуры, затем спуститься и исколесить вдоль и поперек местность, чтобы все увидеть, почувствовать и запомнить, и, наконец, вновь подняться ввысь, чтобы в момент передачи произведения, воплощая общую картину, вышолнить характерные особенности сочинения» (7, 208)¹.

¹ Необходимо еще раз напомнить, что яркость, убедительность, полноценность и достоверность воплощения музыки находится в прямой зависимости от творческих возможностей музыканта-исполнителя. Большое значение имеет также его музыкальная интуиция, выступающая в данном случае как неосознанное спонтанное проявление синтеза музыкального мышления и профессиональных знаний.

Совершенствование музыкального образа безгранично. Разрастаясь, он преодолевает несколько этапов развития — от общего эмоционально-образного постижения музыки, через профессиональный и слуховой поиск к субъективному отражению содержания музыкального произведения. Исполнитель пропускает музыкальный образ через призму своей психики, трансформируя и акцентируя различные его грани соответственно своему представлению о логике развития его художественной сущности, и, наконец, наступает этап актуализации музыки, когда в ходе реального исполнительского акта музыкант проверяет на практике адекватность полета своего воображения.

Интерпретация — это сложный процесс активизации человеческой психики, который, как любое проявление, отражающее субъективные качества личности, имеет неисчерпаемое количество вариантов реализации. «Это особый процесс, живой и многоликий, разнообразный по формам и способам своего существования; то он протекает в сфере сознания и прерывается, не найдя выхода в реальность; то обретает частично адекватные себе материальные формы, но так и не вырастает в законченное художественное целое; то складывается стремительно и почти одномоментно, выливаясь в материальную плоть; то зреет медленно и трудно, многократно меняя свою структуру и сущность» (4, 98).

Музыкальное произведение, сохраняя свое объективное содержание, обязательно претерпевает изменения во времени. Каждая эпоха отмечает ранее незамеченные черты и интонации музыкального образа, требует определенного характера произнесения музыкальных мыслей. Трансформируя явления окружающего мира в своем субъективном опыте, художник осмысливает и выражает именно те проблемы, которые более всего волнуют в настоящий момент его современников. Глубина и многогранность музыкального образа дает исполнителю возможность подчеркнуть именно те его стороны, которые наиболее созвучны текущей эпохе. Выдающийся пианист и педагог С.Е. Фейнберг утверждал, что художественное воздействие произведения обретает силу только тогда, когда находится артист, умеющий перевоссоздать замысел автора и связать его с устремлениями своего времени.

С течением времени происходит эволюция музыкального языка. Возникают новые средства выразительности, которые расширяют мировоззрение, обогащают слуховой опыт и тем самым стимулируют и активизируют продуктивную деятельность слухового воображения исполнителя, раздвигая колористические возможности его звуковой палитры.

Познание музыкального произведения, проникновение в его художественные глубины, как и освоение любого другого жизненного явления, безгранично. Динамика процесса обуславливается постоянным стремлением музыкального образа к совершенству, протекает в неразрывном единстве с чувственными и рациональными формами познания и стимулируется продуктивной деятельностью внутреннеслуховой сферы музыканта-исполнителя. Путь, по которому идет пианист от первого знакомства с музыкальным произведением до его первого исполнения, по меткой характеристике С.Е. Фейнберга, — это «линия, ведущая от бесконечного через конечные элементы нотной записи опять к бесконечному» (13, 43). Яркое, достоверное, убедительное воплощение музыкального произведения в реальном звучании и вынесение его на суд слушателей являются главной целью этого трудного пути.

Хочется закончить это повествование о творческих возможностях музыканта-исполнителя замечательными словами, вышедшими из-под пера выдающегося французского пианиста Альфреда Корто: «Музыка должна быть заразительной — опасно, величественно. Она предполагает, — если вы ее достаточно любите, чтобы посвятить ей вашу жизнь. <...> Вы должны безостановочно, не зная отдыха, нести ей горячую душу и все ресурсы вашего воображения и вашей любви. Из этого, с каждым днем все более тонкого понимания глубоких тайн искусства, возможно, в какое-либо священное мгновение ваших занятий родится внутренний трепет, который явится предчувствием приближения художественной правды. В тот день ваша техника прогрессирует в большей мере, чем ценою месяцев беспредметных гамм и бесплодных виртуозных упражнений. Тогда ваши пальцы станут передатчиками вашей мысли. Вы станете *интерпретатором*, а не просто исполнителем ... Интерпретировать — это воссоздавать в себе произведение, которое играешь» (7, 18).

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. — 2-е изд. — Л., 1971.
2. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. — Л., 1974.
3. Гофман И. Фортепианная игра. — М., 1961.
4. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации // Философский анализ. — Новосибирск., 1982.
5. Коган Г. М. Избранные статьи. — М., 1972.
6. Коган Г. М. Парадоксы об исполнительстве // О музыке. — М., 1974.
7. Корто А. О фортепианном искусстве // Статьи, материалы, документы. — М., 1965.

8. *Крастинь В.* Традиции и новаторство в исполнительском искусстве // Вопросы музыкально-исполнительского искусства. — М., 1969.
9. *Савишинский С.И.* Работа пианиста над музыкальным произведением. — М.; Л., 1964.
10. *Серов А.Н.* Воспоминания о Глинке // Избр. статьи. Т. 1. — М.; Л., 1950.
11. *Станиславский К.С.* Работа актера над собой. — М., 1938.
12. *Уильямс Р.В.* Становление музыки. — М., 1961.
13. *Фейнберг С.Е.* Пианизм как искусство. — М., 1965.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

СТИЛЕВОЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО

(история, теория, методика)

Стильное исполнение — это не копия с исполнения данного времени.

Б. Л. Яворский

Художественный стиль — важнейший элемент культуры, одна из самых совершенных и емких форм культурной памяти человечества.

В. В. Медушевский

Глава 1

СТИЛЕВОЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Становление понятия «стильного исполнения»

Едва ли не высшей похвалой музыканту-исполнителю, в особенности тому, кто еще учится этому искусству, является признание за его интерпретацией *верности стилю* композитора. Неудивительно поэтому, что величайшие педагоги-пианисты придавали работе над стилем столь большое значение. «Стиль — прежде всего»; «Искажая стиль, исполнитель тем самым искажает лицо автора. И это наиболее тяжкий грех из всех возможных грехов», — писали Б. Яворский и К. Игумнов.

Что же скрывается за понятием «верности стилю»? Может быть, следование какому-то исполнительскому эталону? Но ведь он меняется со временем. Достаточно прослушать записи игры, например, известнейшего в свое время пианиста Иосифа Гофмана, восхищавшей в свое время наших соотечественников, чтобы понять, как меняются вкусы и исполнительские идеалы. А редакции различных музыкальных произведений, сохранившие для нас память об интерпретациях пианистов прошлого, — разве позволят себе нынешние исполнители так менять темпы в фортепианных концертах Бетховена, как это предлагает Эжен Д'Альбер — крупный артист, ученик Ф. Листа? А пестреющие динамическими указаниями, бесконечными «вилочками» редакции К. Черни — разве будет кто-нибудь сегодня так играть произведения Баха? А ведь Черни был одним из первых педагогов-музыкантов, поставивших перед исполнителями проблему стиля.

Интересную, хотя и парадоксальную мысль высказал известный музыкант-исследователь Я.И. Мильштейн: если исполнить Сонату Шопена так, как исполнял ее сам автор, то можно заслужить упрек в непонимании шопеновского стиля.

Пытаясь решить проблему верности стилю, мы сталкиваемся еще с одним явлением — оказывается, стильных интерпретаций может быть много и они подчас весьма различны. Факт этот остается непостижимым для догматической школьной педагогики, представители которой, в ответ на любое отступление от некоей негласно принятой нормы, восклицают: «Это — не Бах!», или «Не Бетховен!». По их мнению, а оно достаточно распространено в массовом музыкальном обучении, может существовать лишь одно правильное, то есть верное стилю, толкование.

Нередко в поисках стилистической достоверности идут по несколько внешнему пути, возрождая старинные инструменты, строго соблюдая при этом исполнительские законы ушедшей эпохи и не позволяя

личному чувству проникнуть в интерпретацию. Путь этот, при всей бесспорной «культурности», чреват опасностью поместить музыку под стекло, сделав ее музейным экспонатом. Однако музыкальные произведения обладают известной «гибкостью стиля» (С.Е. Фейнберг), позволяющей им войти в новую для них исполнительскую эпоху, в новый культурный контекст. Музыкальное исполнительство — это всегда диалог двух личностей — композитора и интерпретатора. Ведь музыке для того, чтобы жить, нужна душа исполнителя, в которой она возрождается вновь и вновь. Жизнь музыки, как и любая жизнь на Земле, чтобы быть вечной, должна воплотиться во временном и разном.

Но может быть, ответ подскажет сама музыка — разве не открыто ее «лицо», ее стиль чуткому исполнителю? Зрелому и опытному — да; а вот молодого, пусть даже способного, но еще не очень эрудированного, может подвести его музыкальная интуиция. Может обмануть некоторое сходство мелодических оборотов или же приемов фортепианного изложения в произведениях, принадлежащих разным стилям. Но как слова на разных языках, похожие по звучанию, они в разных стиливых контекстах имеют различный смысл. Слушатели разных времен нередко обманывались таким образом. Известно, например, что Первую симфонию Брамса современники называли Десятой симфонией Бетховена из-за сходства некоторых звуковых структур. Однако мир смыслов за ними был уже иной — он принадлежал иному времени, новому, пришедшему на смену музыкальному классицизму, романтическому стилю. И чем больше остается позади музыкальных эпох, направлений, школ, тем сильнее опасность их «стилевой интерференции» и тем важнее их разведение в разные смысловые пространства. Практика же показывает, что ученики «спотыкаются» именно на таких «похожестях» и по неопытности попадают не в тот стиль.

Может быть, сомнения разрешит нотная запись — тот важнейший документ, который нам оставил композитор? Но ведь нотный текст — это всего лишь семиотический, то есть знаковый, объект, требующий знания ключа, языка. Таким кодом, помогающим расшифровать знаки, распознать их значения, и является авторский стиль. Для того, чтобы озвучить эти знаки на инструменте, надо понять их смысл, а для этого необходимо хоть немного владеть стилем.

Что же необходимо исполнителю и педагогу, помимо его общей и музыкальной эрудиции, чтобы проникнуть в тайны стиля? Прежде всего — знать, что представляет собой стиль как эстетическая категория. А это достаточно сложно, поскольку имеет множество ее толкований. Вот что пишет об этом известный философ А.Ф. Лосев: «Мне страшно пускаться в тот океан, который представляют собой

разнообразные понимания стиля со всей их путаницей и неразберихой». Утвердившись в музыкознании еще в эпоху барокко, понятие стиля пережило множество трактовок. В XVII веке оно означало чаще всего «жанровый» стиль, а также стиль новый, современный или же старый. Позже его сближали с понятием «манеры» и до недавнего времени почти отождествляли со словом «форма». Сейчас понятие стиля трактуется и как содержательная система средств (Л. Мазель), и как «высший вид художественного единства» (С. Скребков), и как «глубинная интонация» (В. Медушевский), и как особая, неповторимая «картина мира». С теоретической точки зрения стиль — это «единство системно организованных элементов музыкального языка, обусловленных единством системы музыкального мышления» (М. Михайлов).

Для исполнителя же и слушателя — это созданный композитором смысловой мир, мир его чувств и идей, породивший свой особый «план выражения» (Р. Барт), то есть все то, что отличает музыку одного композитора от музыки другого.

Однако в любой из трактовок стиль — это прежде всего *единство*, целостность. Именно такое представление должно быть главенствующим для педагога, ибо исполнение в стиле должно порождать ощущение эстетической гармонии.

Педагогу-музыканту важно также понимать, какую роль играет стиль в исполнительском искусстве, — является ли он знаком художественной нормы и традиции, или же дает исполнителю свободу творческого самовыражения. Забегая вперед, скажем, что в стиле как в сложной диалектической категории сплетаются воедино обе функции, становясь для музыканта своего рода внутренним законом, нравственной нормой, не противоречащей его духовной свободе.

И, наконец, педагогу необходимо знать, какими средствами форировать в ученике чувство и понимание стиля как особого мира идей и образов, чтобы мир этот стал для него своим, а его музыкальная речь в любом стиле — столь же естественной, как изъяснение на родном языке.

Проблемой стиля традиционно занимаются эстетика, культурология, искусствоведение. Но чтобы глубже понять, что же собой представляет феномен стиля в музыке, интересно было бы на него взглянуть с точки зрения психологии, психолингвистики и герменевтики, то есть науки о понимании.

Исполнение, верное стилю, — это знак душевной и духовной культуры, а она не возникает сама по себе. Ее надо терпеливо и умело создавать, не разрушив органики внутреннего мира ученика. В этом и необходимость, и сложность стилевого подхода, цель которого научить воссоздавать в живом звучании всю глубину и непов-

торимость образного мира, характерного для какой-либо эпохи и, конечно, для того или иного композитора. Поэтому особое внимание будет уделено автором тому, как именно формировать в сознании ученика столь необходимые ему чувство и понимание стиля и что делать для того, чтобы это воплощалось в ярком, образном и при этом верном стиле исполнении.

Путь познания стиля бесконечен. И если ученику-пианисту удастся вместе со своим педагогом пройти хоть часть этого пути, его исполнение станет более совершенным, а его духовный мир — глубже и шире. Ведь, познавая стиль, мы познаем человеческую культуру, и неся свое искусство людям, осознаем свое место в этой культуре, а значит, и свое место в жизни.

Почему возникает перед исполнителями и педагогами проблема «верности стилю»? Корни ее уходят в глубь самого явления исполнительского искусства. Дело в том, что музыка, для того чтобы стать понятой людьми, а значит, превратиться в факт искусства, должна прозвучать, то есть быть услышанной. Исполнение, таким образом, является формой существования любого музыкального произведения, в том числе и фортепианного. Звучание — это актуальная форма его бытия. Пока произведение не стало доступно многим людям и образ его еще не укоренился в социальном сознании, оно существует в потенциальной форме; если уже вошедшее в музыкальную культуру произведение не звучит в данный момент, его существование называется виртуальным (см. 21). Формой же его бытия, или же его «онтологическим статусом», является *исполнение*.

Если исполнителем музыки является не ее создатель (а, как мы знаем, произведение «отделяется» от своего творца уже в эпоху Возрождения), то возникает ситуация появления так называемого «второго субъекта», то есть исполнителя, роль которого в истории культуры достаточно драматична. Даже не углубляясь в историю взаимоотношений исполнителя и композитора, можно с уверенностью сказать, что, сколько бы ни выступали композиторы против «интерпретации» своих сочинений, как это было на рубеже XIX и XX столетий, они должны были «отпустить» свои творения жить в «большом времени» (М.М. Бахтин) — ведь жизнь человека конечна, музыка же бессмертна. И именно исполнителю дано вновь и вновь возрождать ее к жизни.

Своеобразным подтверждением мысли о сотворческой роли исполнителя, начинавшей вызревать где-то с последней трети XIX столетия, (преимущественно в среде русских музыкантов), является учение об «интонационной форме музыки», созданное в продолжение асафьевских традиций В.В. Медушевским. Элементами этой формы,

создающими ее «звуковое тело», являются исполнительские средства — темп, динамика, артикуляция. Если нарушается внутренняя логика этих средств, в корне может быть изменен смысл музыки. Таким образом, жизнь музыки оказывается всецело зависимой от исполнителя — богатства или скудости его внутреннего мира, меры его музыкальной одаренности, уровня его культуры, профессионального мастерства и т. д.

На основании чего же выстраивают исполнители это свое-чужое творение, это «новое событие в жизни художественного текста» (М.М. Бахтин), которым является исполнение? По мере освоения, озвучивания нотных знаков в их сознании возникает некий внутренний образ, мысленный «чертеж» будущего звучания, каркасом которого служит не что иное, как стиль произведения. Эта, лежащая в основе исполнительского толкования, внутренняя структура в разное время идентифицировалась либо «с замыслом» композитора как ее духовной основой, либо с нотным текстом как ее материальной проекцией. Но во все времена она, пусть еще не будучи названной и не всегда осознаваемой, являлась тем, что мы считаем сегодня *стилем композитора*, а именно возрождаемым в человеческом сознании миром смыслов, нашедших свое выражение в музыкальном языке.

Существует еще одна причина, делающая проблему «верности стилю» особенно актуальной. Это — сосуществование в толще культуры различных музыкальных миров, различных языков, которые нужно понять и воспроизвести в звучании. А для этого их необходимо прежде всего разделить. Вспомним, что, наверное, самое точное, самое короткое и самое емкое определение стиля было дано Б.В. Асафьевым: «свойство (характер) или основные черты, по которым можно отличить сочинения одного композитора от другого, или произведения одного исторического периода от другого» (10, 76 — 77).

Уметь выявить это отличие и отразить его в своем исполнении — это также один из аспектов проблемы «стильности» исполнения. И это оказывается достаточно непростой задачей, так как умение читать музыку «на языке оригинала» практически трудно осуществимо. Каждая эпоха имеет свой обобщенный язык культуры, свой стиль восприятия, и он невольно подчиняет себе разные творческие стили, размывая их уникальность. «Создавая новый стиль изложения, композитор воздействует и на будущее, и на прошлое», — пишет С.Е. Фейнберг. Что хочет этим сказать музыкант? На будущее — понятно, а на прошлое — как это возможно? По всей видимости, речь идет именно о понимании музыки прошлого, которую мы невольно воспринимаем сквозь призму стиля, захватившего первенство в музыкальной культуре нашего времени.

И вот тут, в создавшейся исторической ретроспективе проблема разделения стилей, умения подобрать к каждому из них свой ключ становится особенно важной.

Любопытно, что об этой невольной стилевой интерференции (смешении) пишут музыканты, принадлежащие разным эпохам. Так, у Ванды Ландовской мы читаем: «слушая Монтеверди или вирджиналистов, мы чувствуем их через ту музыку, которая пласт за пластом осела в нас. Физически, по-человечески иначе и быть не может. Мы не в силах избежать этих влияний» (22, 342). А вот как об этом же пишет Т. Д. Гутман: «когда писали Шуман, Шопен, уже был Бетховен, а до него был Бах ... Раз уж мы знаем Шопена, то как это может не отразиться на прочтении Бетховена? Это звучит парадоксально... Но мы живые люди. Весь вопрос только в том, что нельзя “шопенизировать” Бетховена, нельзя “шуманизировать” Баха. Но если есть культура, *чувство стиля и вкус* (курсив наш. — А.Н.), то исполнение обретает какой-то особый аромат» (6, 62). Этот аромат и есть верность стилю. А для этого необходимы «чувство стиля и вкус», что, по сути дела, одно и то же. И необходимость разделить — иначе один смысловой мир будет поглощен другим, растворится в нем.

Несколько десятилетий назад эту проблему поставил Я.И. Мильштейн. Он писал: «Понимание *индивидуальных* стилистических черт композитора — вот что необходимо прежде всего исполнителю. Каждый стиль, каждый род исполняемых произведений исполнитель должен осознавать, чувствовать точно и глубоко в индивидуализированном виде. Он должен понимать, что каждое стилевое образование имеет свои особенности, присущие только ему определенные формы и черты, и его нельзя смешивать с другими произвольно, по своему желанию. Бах — Моцарт, Шуберт — Шопен, Лист — Брамс, Дебюсси — Хиндемит, Рахманинов — Прокофьев — разве не имеют их стили больше различия, чем сходства? Различны характерные признаки и свойства музыкального материала, способы его обработки, структурные связи. И при исполнении нельзя игнорировать это обстоятельство, нельзя смешивать различные представления о произведениях в одно, пусть и идеальное представление. Установить отличия данного стиля от предшествующих и последующих стилей, противопоставить его другим современным стилям важнее, чем искать между ними сходство» (26, 6). И далее: «Одно ясно: исполнять Баха надо иначе, чем Моцарта, а Моцарта иначе, чем Бетховена, Бетховена же иначе, чем Шумана или Шопена и т. д. и т. п. И это *иначе* относится как к пониманию характера исполняемого произведения, так и к пониманию стиля данного композитора, данного художественного направления, а иногда даже стиля целой эпохи» (26, 10).

Эти слова остаются столь же актуальными и для наших дней. Можно предположить, что острота этой проблемы со временем возрастает: ведь с появлением новых стилей увеличивается возможность их интерференции, а чем сильнее удаляются от нас стили прошлого, тем большей становится опасность их исполнительского сближения.

Сказанное порождает одну проблему, важную для исполнителя и, конечно, для педагога. Речь идет об исполнительском *критерии*, которым педагог должен вооружить своего ученика.

Как известно, в исполнительском искусстве не бывает абстрактного «хорошо» и «плохо» — то, что хорошо при исполнении Баха, может в корне противоречить трактовке Шопена. Таким образом, критерии исполнения действуют всегда в рамках определенного творческого стиля. Известно, что крупное творческое явление (будь то музыка национальной школы, направления или же отдельного композитора) группирует вокруг себя, стягивает к себе определенные исполнительско-выразительные средства, отменяя при этом другие. Показательны в этом смысле слова Г.Г. Нейгауза: «Звуковая окраска — это тоже вопрос стиля. Нельзя давать с одинаковой звуковой окраской таких, например, композиторов, противоположных по своим настроениям, как Чайковский и Дебюсси. У Чайковского краски, как бы идущие изнутри, тот звук, о котором Рахманинов говорил, что пальцы должны прорасти через клавиши <...> С другой стороны, возьмите Дебюсси — это совсем другие краски. У него преобладают внешние образы, всё более воздушно. Следовательно, краски будут совершенно различные в том и другом случае» (7, 41).

Но и этот внутрителиевой критерий не абсолютен. Создаваемый в практике крупных исполнителей-педагогов, он, как все живое в мире, стареет и со временем уходит в небытие. Он действует в рамках того или иного исполнительского стиля, господствующего в определенную эпоху или же в какой-либо исполнительско-педагогической школе. Вот почему музыканты-педагоги часто не могут найти общего языка в споре об интерпретации. Каждый из них декларирует принципы своей школы, а они бывают весьма различны. И речь здесь может идти не о том, что «правильно» или «неправильно», а о том, что оказывается истинным с позиций определенного исполнительского стиля. Таким образом, исполнительско-педагогический критерий оказывается «дважды стиливым», формируясь в контекстах двух стилей — композиторского и исполнительского.

Все, о чем шла речь — и о «сотворческой» роли исполнителя, и о необходимости дифференциации стилей, и о педагогическом критерии — можно считать факторами возникновения проблемы

«верности стиля». Может, однако, возникнуть вопрос: так ли уж необходимо педагогу касаться проблем стиля? Практика показывает, что педагог нередко и сам не осознает того, что его замечания носят стилевой характер. А ведь по сути дела любое его указание, касающееся исполнения того или иного произведения, нацеливает ученика на трактовку творчества композитора в целом, на отличие интерпретации его стиля от стиля другого автора. Любое обобщение, сделанное педагогом, без которого ученику трудно обойтись в самостоятельной работе, выводит педагогический процесс на стилевой уровень. Не будь этого, указания педагога останутся на чисто эмпирическом уровне. При этом сам педагог, хочет он того или нет, выступает от лица какого-то исполнительского стиля. Таким образом, понятие стиля вторгается в педагогический процесс, подчас даже минуя сознание преподавателя.

Несколько позже мы познакомимся с тем, что думают о вопросах стиля ведущие музыканты прошлого. А сейчас постараемся ответить на вопрос, что же именно понимается сегодня под «верностью стилю», или «стильностью» исполнения. Это, бесспорно, максимальное проникновение в «стилевую специфику произведений композитора, являющую собой наиболее концентрированное выражение его художественной индивидуальности» (2, 69). Еще в пятидесятых годах А.Д. Алексеев дал в целом верную, хотя и несколько упрощенную характеристику «стильного» исполнения, основой которого, по его мнению, «является воссоздание в ярких художественно заостренных образах наиболее типического, жизненного, передового в исполняемом произведении» (1, 170). Еще ранее, на заре века И. Гофман писал, что «под стильным исполнением музыкальной пьесы понимается такое исполнение, при котором способ выражения абсолютно соответствует ее содержанию» (12, 63). Это определение, данное почти сто лет назад, фактически соответствует сегодняшнему пониманию, трактующему стиль как единство формы и содержания (см. вторую главу). Путь же к стильному исполнению лежит через «исследование музыкальных стилей, проникновение вглубь до самых корней произведения, изучение человека, создавшего его, эпохи, создавшей этого человека, жизни эпохи во всех ее проявлениях» (26, 29).

Фактически о постижении стиля говорит В.Ю. Григорьев, утверждая, что «расшифровка исполнителем авторского кода», «системы художественных смыслов и значений» требует «специальных навыков в соответствии с традициями, задачами времени, уровнем развития музыкальной культуры» (13, 69). «Верное стилю» исполнение можно охарактеризовать как яркое, правдивое воплощение во всех деталях замысла композитора, раскрытие смысла

с помощью всех необходимых исполнительских средств выразительности. К этому определению нам предстоит еще многое добавить. Но даже принимая его как рабочее, нельзя не заметить, что простота его обманчива. Так, пытаясь обозначить главное в качестве «стильности», мы оказываемся перед необходимостью разрешить многие проблемы. Действительно, кто поручится, что один пианист играет «в стиле», а другой — нет? И возможна ли вообще объективная оценка «верности стилю», объективный критерий «стильности»? И наконец, как совместить свободу и творчество исполнителя с необходимостью следовать воле автора? И далее, при каких условиях стиль выступает как равнодействующая для этих двух начал? За этими вопросами следуют более частные: например, каково соотношение знания объективных закономерностей стиля и субъективной исполнительской интуиции, индивидуальности и традиционности в выборе исполнительских средств и т. д. Скажем сразу, что эти вопросы возникли не сегодня — некоторые из них насчитывают не одну сотню лет. Каждая эпоха отвечает на них исходя из собственных эстетических представлений. Несколько позже мы попытаемся дать на них ответы. Сейчас же познакомимся с тем, как и когда возникла в исполнительстве и педагогике проблема стиля, когда вошел в исполнительско-педагогический обиход сам этот термин; как менялось со временем содержание понятия стиля и как формировалось наше нынешнее его понимание. Обратимся к истории.

Понятие «стиль» в исполнительско-педагогический обиход входит где-то с последней трети XVIII столетия. Именно тогда начинает осознаваться самостоятельная роль музыканта-исполнителя, при этом сам термин трактуется как способ выражения, манера. И хотя термин «интерпретация» по отношению к музыкальному исполнительству возникает на сто лет позже, сама проблема интерпретации музыки уже становится актуальной.

По всей видимости, понимание стиля как выражения национального менталитета возникает еще раньше. «Писания Кванца¹, например, доказывают, что музыканты баховского времени вполне различали индивидуальные вкусы каждой нации, и делалось это с тем, чтобы разнообразить и оттенить интерпретацию» (22, 95). Так, мы читаем в книге Ванды Ландовской «О музыке»: «Еще до Баха в трактате Атанасиуса Кирхера “Универсальная музыка” мы встречаем различение национальных характерных особенностей: “Я утверждаю, что музыканты извлекут пользу из подобных упражнений, без которых они вряд ли создадут нечто великолепное. У французов

¹ Его основной труд «Опыт руководства по игре на поперечной флейте» был создан в 1752 году.

они научатся стилю *hyperchromaticum* и т. д. (многокрасочность и многогранность изображаемого — *прим. автора*), у англичан — симфоническому стилю, в котором процветает чудесное разнообразие инструментов, у немцев — гармоническому стилю, в котором множество голосов и искусное соединение партий» (22, 96).

Мысль о том, что дух каждой нации, воплощенный в музыке, требует от исполнителя особых средств, конкретизируется несколько позже, а именно, в «Клавирной школе» Тюрка¹, созданной в 1789 году. Приведем выдержку из этого трактата: «произведение, написанное в итальянском национальном вкусе, должно, вообще говоря, исполняться средним (полутяжелым) способом исполнения, хотя исключения, конечно, встречаются очень часто. Более легким должно быть исполнение французского произведения. Наоборот, вещи немецких композиторов следует большею частью исполнять тяжелым, сильным способом исполнения» (3, 68). Интересно, что в этом раннем образце стилевого подхода к исполнению уже есть понимание вариантной множественности трактовок. Тюрк считает необходимым воплощать в исполнении и стиль каждого автора: «Надо учитывать также и манеру композитора. Произведения Генделя, Себастьяна Баха следует играть с большей настойчивостью, чем современный концерт Моцарта, Кожелуха и др. Сонаты для клавесина не должны исполняться тяжелым (способом), который, однако, следует применять при игре клавирных сонат Ф.Э. Баха» (3, 68).

Тот факт, что термин «стиль» трактуется в значении манеры, способа выражения, доказывает, например, выдержка из труда немецкого музыковеда Хиллера, адресованного вокалистам (1774 год), приводимая в книге А.В. Малинковской: «Страны, национальный вкус народа, гений автора, место, время, сюжеты (тематика) — все это запечатлевается в музыке и выливается в различие манер письма, то есть определяет стили» (24, 66). Подобная трактовка стиля как определенной формы выражения оказалась достаточно живучей. И по сей день понятие «стиль», употребляемое в быту, фактически указывает на ту или иную манеру, например, «стиль поведения», «стиль высказывания».

В течение XIX столетия внимание к проблеме «стильности» исполнения усиливается. «Стилевым характеристикам искусства мастеров пианизма авторы фортепианных руководств первой половины XIX века стали посвящать специальные разделы» (24, 66). Первым из таких руководств стал труд К. Черни «Полная теоретическая и практическая фортепианная школа» (1846 год).

¹ Тюрк — образованный музыкант, органист, теоретик и педагог, пропагандировавший музыку И.С. Баха, Г.Ф. Генделя, Й. Гайдна и В.А. Моцарта.

Серьезный, вдумчивый педагог, ученик Бетховена, знакомый нашим современным ученикам-музыкантам по огромному количеству написанных им этюдов, дает в своем методическом труде профессиональный анализ существующих стилей — композиторских и исполнительских. Заканчивая их характеристику, музыкант пишет: «Из этого краткого описания мыслящий исполнитель легко поймет, что каждого композитора надо играть в том стиле, в каком он писал, и что было бы весьма ошибочным исполнять всех перечисленных мастеров на один лад» (3, 122). Чрезвычайно важным с сегодняшней точки зрения является его высказывание: «само собой разумеется, что талантливый законченный музыкант может вкладывать в чужое сочинение свой дух и свою индивидуальность, но, конечно, при условии, что характер произведения останется неискаженным» (3, 122). Так, уже более ста пятидесяти лет назад перед мыслящим музыкантом встала проблема, и по сей день актуальная для исполнительства и педагогики, а именно — проблема верности стилю и сохранению при этом собственной творческой индивидуальности.

В первой половине XIX столетия обсуждение музыкально-исполнительских проблем приобретает систематический характер. В это время в музыкальном исполнительстве наблюдаются две тенденции: одна, инициированная композиторами, — к все более точной фиксации в нотах своих художественных намерений, и другая — исполнительская, — к творческой свободе. В этой борьбе двух начал, свидетельствующей об отказе от эстетических норм, господствовавших в искусстве столетием ранее, когда композитор «доверял» исполнителю, его таланту и вкусу, отдавая ему свое творение, естественно должна была возрасти роль стиля как некоего объективного феномена, который был призван примирить оба начала. Все чаще звучат обращенные к исполнителю призывы «к верности» автору, идее произведения, его тексту, духу, замыслу. За этими словами незримо стояло то, что мы назвали бы сегодня «стилем произведения» — разные грани, разные стороны этого понятия.

Со временем понятие «верности» становится фактически синонимом «объективности». Возникает антитеза объективного и субъективного исполнительства. К концу века происходит максимальная поляризация этих понятий, что связано с реальными процессами, происходящими в исполнительском искусстве. Романтическое исполнительство, связанное с именами Шопена и Листа, к концу столетия постепенно вырождается, дробясь на малые русла — постромантического, салонно-виртуозного и академического направлений. В исполнительском искусстве, как и в педагогике, все более берет верх академизм, ставивший своей целью максимальную объективность.

Процесс этот объясняется многими причинами: тут и тяга к текстовой точности, возникшая как противодействие пианистическому волюнтаризму, и «возвращение к оригиналу», пришедшее на смену транскрипциям, — все это в контексте антиромантических тенденций, особенно окрепших в наступившем столетии, способствовало победе академизма, захватившего позиции и в исполнительстве, и в педагогике. На знамени же академизма оказался начертанным «стиль», ставший своего рода «охранной грамотой» этого направления. Характеризуя ситуацию в пианизме конца века, В. Чинаев пишет: «Рационализм “бесчувственной” мысли, “внеличностное” толкование нотного текста становятся важнейшими критериями стилистически адекватного исполнения» (39, 25).

Если в конце XVIII столетия понятие стиля выполняло, условно говоря, дифференцирующую функцию, подчеркивая разницу между стиливыми явлениями, то теперь оно приобретает функцию «нормативно-ценностной» категории. В этой роли стиль будет выступать и в дальнейшем, лишь варьируя в разные времена степень нормативности и меняя ценностное содержание. В рубежное десятилетие XIX и XX веков нормой «стильности» становится максимально точное выполнение текста, а ценностью — освобождение от собственного «Я» (Е. Коланд), от живого эмоционального прочтения музыки. «Стильность» теперь противопоставляется естественному человеческому чувству. Так возникает бытующая и по сегодняшний день эстетическая оппозиция: «стиль — чувство».

Об исполнении «в стиле» или «в классической манере», которое относится к любой музыке, созданной до Бетховена, и о котором музыканты знают «уже многие годы», пишет известная польская клавесинистка Ванда Ландовска: «это нечто бесстрастное, оочечневшее и бледное, что-то противоположное чувству» (22, 90). В трактовке многих ее современников-музыкантов стиль — это суровость и сдержанность, или, что звучит поистине устрашающе, — «чопорное равнодушие», «как на похоронах незнакомого покойника». «Меньше чувства, больше стиля», — так поучал Ландовску один из ее профессоров.

Интересно, что фактически к тому же времени относится и совершенно иная трактовка «стильности», принадлежащая Иосифу Гофману. Видимо, следуя традиции, он уделяет особое внимание этой проблеме, посвящая «стильному» исполнению целую главу своей книги, однако решает ее по-своему. Так, мы читаем у него: «Талант один не в состоянии поднять завесы, скрывающей духовное содержание сочинения, если обладатель этого таланта пренебрегает самым тщательным изучением чисто материальных элементов произведения. Его игра может ласкать слух... но он никогда не сумеет

стильно исполнить пьесу» (12, 66). Значит, по мысли артиста, стильно исполнить пьесу — это выявить ее духовное содержание. Какое верное, мудрое и современное суждение! Еще и сегодня не все педагоги приходят к этой мысли, высказанной крупным пианистом на заре XX столетия.

Музыкант видит в неточности чтения одну «из главных причин непонимания сокровенной сущности пьесы, *присущего ей стиля*» (курсив наш. — А. Н.) (12, 67). Даже если не до конца согласиться с этой мыслью, нельзя не заметить, что под «стилем» пианист понимает «сокровенную сущность» музыки. Значит, для него стиль — это уже не просто манера, способ выражения, а нечто гораздо большее и, что особенно важно, лежащее в иной, не формальной, а духовно-содержательной плоскости. Возможно, столь прогрессивное суждение пианиста в какой-то своей части сформировалось в общении с А. Рубинштейном и вообще с русскими музыкантами, для которых всегда были чужды формализм и бездушие.

В музыкальной культуре Запада, однако, происходят и иные явления, противоположные тем, что представлены в воспоминаниях Ландовской. На рубеже столетий можно было наблюдать проявления позитивных тенденций. В среде музыкантов появляется интерес к истории музыки. Выходят в свет академические издания произведений Баха, Генделя, Моцарта, происходит сближение музыкально-теоретической и исполнительской мысли. Стилиевые особенности музыки и их исполнительская реализации становятся предметом серьезных размышлений.

Появляются нового типа редакции, текстологически выверенные, свободные от исполнительских наставлений, «замутняющих источники», а также редакции, запечатлевшие новый, более адекватный стилистически интерпретационный подход. Интерес в этом смысле представляет сравнение редакций «Хорошо темперированного клавира» Баха, принадлежащих К. Черни и Ф. Бузони. В них закреплено не просто различие художественных индивидуальностей и даже не только принципиально различный подход к музыке композитора, а иное мироощущение эпохи, иной стиль восприятия и толкования музыки. Сравнение этих двух памятников эпохи свидетельствует о безусловном движении к более истинному, более глубокому постижению стиля.

Ф. Бузони как крупный музыкант, заложивший основы пианизма нового типа, не прошел мимо проблемы стиля. Для него исполнительское постижение музыкального стиля — совершенно естественное явление. В своей работе «О пианистическом мастерстве», обозначая задачи исполнителя, он пишет: «нужно ли называть в дополнение чувство формы, стиля?» (16, 146). Музыкант

высказывает еще одну важную мысль: «чувство (в музыке) требует двух спутников: вкуса и стиля» (16, 150). Так, в трактовке стиля, принадлежащей яркой творческой личности, зачеркивается противопоставление стиля — чувству.

Русская критическая мысль последней трети XIX века также интенсивно работает над решением музыкально-исполнительских проблем. Традиция русской музыкальной критики, заложенная Глинкой, Одоевским и Серовым и продолженная в трудах Стасова, Кюи, Чайковского, объединила в себе понимание творческой роли исполнителя и предельное уважение к произведению и к его творцу. Именно в среде русских музыкантов возникает идея диалектической двойственности музыкального исполнительства, мысль о сотворческой роли артиста (А.Рубинштейн), о единстве субъективного и объективного начал в создании музыкальной интерпретации. Для Рубинштейна и Кюи необходимая «верность автору» — это верность его духу, а не только его тексту. Так в среде русских музыкантов возникает полемика вокруг «духа» и «буквы» в музыкальном исполнительстве, продолженная в следующем столетии.

Все большее размежевание в европейской культуре «субъективистов» и «объективистов» вызывает отрицательную реакцию среди русских музыкантов. Известны слова Антона Рубинштейна: «Мне совершенно непостижимо, что вообще понимают под объективным исполнением. Всякое исполнение, если оно не производится машиною, а личностью, есть само собою субъективное. Правильно передавать смысл объекта (сочинения) — долг и закон для исполнителя, но каждый делай это по-своему, то есть субъективно; и мыслимо ли иначе?..» (21, 19) Чрезвычайно важна для всей дальнейшей истории исполнительской эстетики мысль пианиста, высказанная им достаточно резко: «Если передача сочинения должна быть объективна, то *только одна* манера была бы правильна и все исполнители должны бы только ей подражать; чем же становились бы исполнители? Обезьянами?» (21, 19). Великий пианист, выражая свою принципиальную позицию, словно предвосхитил возникшую несколькими десятилетиями позже полемику вокруг «единственно верного исполнения». Вспомним, что даже такой крупный музыкант, как Фуртвенглер, считал возможным существование одной «правильной» интерпретации. Таким образом, русской исполнительской эстетике была чужда однобоко формальная трактовка стиля, погоня за ложно понимаемым «мнимым стилем» (Ландовска). В ней формировались «такие магистральные ее линии, как проблема раскрытия в исполнении художественного замысла композитора, *истинность* интерпретации;

сущность исполнения как творческого посредничества между композитором и слушателем и другие» (24, 99).

В русской музыкально-исполнительской педагогике формируется образ музыкального стиля, во многом близкий тому, каким мы понимаем его сегодня. Это понимание сквозит в высказываниях русских музыкантов даже тогда, когда они не употребляют сам термин «стиль». Так, например, А. Малинковская чутко уловила в критических словах А. Буховцева, относящихся к книге Х. Римана «Катехизис фортепианной игры», внимание именно к стилю: «Что имел в виду комментатор, говоря о противоречии между “правильностью” и “ясностью, понятностью” музыкальной речи, о том, что “каждый данный случай” требует определенного приспособления к нему приемов произнесения? Думается, что прежде всего речь здесь идет о стилевых факторах интонирования» (24, 104). А что, как не «стильность» исполнения, имеет в виду М. Курбатов, выдвигая в своей книге «Несколько слов о художественном исполнении на фортепиано» «идею единства» (24, 106)? Стилевой фактор просматривается и в таком его высказывании: «Отношение композитора к звуку составляет его характерную физиономию, которую исполнитель обязан прежде всего понять и оценить» (цит. по 24, 109). Интересно, что буквально теми же словами определил стиль несколькими десятилетиями позже Г.Г. Нейгауз.

Следует заметить, что ценностное содержание стилевой категории в трактовке таких крупных художников, как В. Ландовска, И. Гофман, Ф. Бузони, А. Рубинштейн и др., в корне отлична от того, каким предстает понимание стиля в традициях академизма. Здесь стиль не только не противопоставляется чувству, но, напротив, формируется на почве «переживания музыки» (Курбатов), творческого отношения исполнителя к музыке, глубокого постижения ее смысла и яркого, личного его воплощения. Забегая немного вперед, скажем, что в практике крупных мастеров пианизма последних десятилетий XIX века начал складываться стилевой подход, раскрытию которого будет посвящен следующий раздел настоящей главы.

В первые десятилетия XX века в европейском пианизме еще более усилились объективистские тенденции. Стремление к неприкосновенности подлинника становится ценностной установкой исполнительского стиля. Появляются лозунги: «точное воспроизведение нотного текста», «верность произведению», «уважение», «трезвость» (в отношении к произведению. — А.Н.) (21, 28). Естественно, что в этой ситуации нормативность стиля лишь укреплялась. Отказ от личного творческого начала в исполнительстве выхолащивал интерпретацию, порождая исполнительский штамп, становящийся традицией. Видимо, в ее адрес сказаны слова Бузони:

традиция есть «гипсовая маска, снятая с жизни, маска, которая, пройдя через поток многих лет и через руки бесчисленных ремесленников, ... позволяет скорее только догадываться о своем сходстве с оригиналом» (16, 149).

Мы видим, таким образом, что трактовка понятия «стиль» оказалась раздвоенной, что неминуемо отразилось на эстетических взглядах крупных музыкантов того времени. Так, уважая авторский стиль и считая необходимым его изучать и адекватно воспроизводить в исполнении, они с презрением относятся к «стильности» как окаменевшей традиции. Пример подобного отношения мы находим в исполнительстве и педагогике А. Шнабеля. «Шнабель категорически возражал против так называемого “стильного” исполнения сочинений великих композиторов: например, против преднамеренно “деликатного” звучания моцартовских произведений, против излишне мерного и суховатого исполнения музыки Баха. Он считал, что все это привнесено в музыку извне и потому противоречит самой сути артистического творчества, основанного на непредвзятом исполнительском прочтении произведения» (32, 81 — 82). На первый взгляд мысль эта может показаться спорной. Действительно, значит ли, что «непредвзятое исполнение» — это выпавшее из любой традиции? Вероятнее всего, здесь присутствует скрытое раздражение против пассивного следования традиционным исполнительским стереотипам, не стимулирующее творческую фантазию, не порождающее в исполнителе живого сотворческого начала.

Шнабель как самобытный художник был вообще против «клишированного» деления музыкально-исторического процесса на стилиевые периоды. Так, отвечая на вопрос: «Считаете ли Вы, что Бетховен больше принадлежит к классическому периоду», музыкант ответил: «Я сожалею об этом делении на “классическую” и “романтическую” музыку: в действительности нет никакой разграничительной линии, которую мы могли бы провести между ними. Любая великая идея, выраженная в искусстве, содержит в себе романтические элементы и организована в форму, которую вы могли бы назвать классической» (17, 163 — 164). Сказанное не мешало Шнабелю как мыслящему музыканту и педагогу признавать важность постижения музыкального стиля; он «постоянно напоминал ученикам, что они должны иметь ясное представление о музыкальных стилях, о специфике и своеобразии языка того композитора, произведение которого изучают» (32, 82). При этом пианист признавался, что не видит «большой опасности в том, если музыкально одаренный человек, впервые играя пьесу Куперена, использует в ней звучность, более приемлемую, допустим, в сочинении Скрябина» (17, 173). Видимо, в этих словах также

проявилось свойственное музыканту стремление к «непредвзятости»; кроме того, педагог, вероятно, считал, что будет лучше, если одаренный человек сам найдет свой стилевой путь, чем, став на привычную дорогу, освободит себя от творческого поиска.

Зрелое, вполне соответствующее современному толкование стиля мы находим у Маргариты Лонг. «Вне стиля, — говорит пианистка, — техника, звучность, темперамент, даже самая тонкая восприимчивость остаются качествами маловажными...» (38, 67). Стиль для артистки — уникальный мир, который должен быть воссоздан в исполнении. «Ни одна нота не звучит одинаково в прелюдии Дебюсси и Ноктюрне Форе» (там же). В этой трактовке «стиль» снова обретает «разделительную» функцию, как это было более ста лет назад у Тюрка, затем у Черни, позже у Курбатова и — уже в не столь давние времена — у Нейгауза и Фейнберга.

М. Лонг развивает очень интересную и плодотворную мысль о зависимости техники от стиля. Действительно, если «ни одна нота не звучит одинаково» в разных стилях, то и способы их извлечения будут различными. «Техника и стиль связаны неразрывно. Общеизвестно, что нельзя интерпретировать различных авторов с помощью одной и той же техники» (38, 67). «Стиль есть функция техники, ибо без техники, соответствующей требованиям почерка, свойственного данному произведению, не существует исполнения» (18, 32).

Маргарита Лонг считала, что формирование индивидуальности исполнителя проходит две ступени — изучение текста и обобщение особенностей стиля. Есть все основания предполагать, что столь почтительное отношение к стилю было свойственно и всему окружению пианистки и, в частности, господствовало в стенах Парижской консерватории. К годам ее совместной работы с Форе (то есть к двум первым десятилетиям XX века) относится следующее воспоминание: «Однажды утром, после репетиции Третьего концерта Бетховена для “Конcertов Ламурé” в присутствии моих двух “музыкальных советников”, мы возвращались в фиакре домой. От “Театра Сары Бернар” дорога длинная. Я чувствовала, что Форе в плохом настроении. Он не говорил ни слова. — “Мэтр! Что с Вами? Разве я плохо играла?” Он мне ответил ворчливо: “Почему Вы сыграли последний пассаж в финальной каденции двумя руками? Бетховенская техника — не техника Листа...», (18, 32). Нет сомнения в том, что стиль для пианистки — это знак уважения к автору, признак исполнительской культуры. «Я хотела бы еще, чтобы знали, что с музыкой нельзя быть “на ты”. Это — отрицание стиля, делающее исполнение произведения вульгарным» (там же). Артистка добавляет: «Форе, в других отношениях такой безразличный, подвергал меня настоящей “музыкальной тирании”, когда речь заходила о стиле» (там же).

Со второй трети XX столетия позиции «объективистов» начинают ослабевать. Все чаще раздаются голоса музыкантов в защиту живого, эмоционально насыщенного исполнения, напоенного личностной энергией артиста. «Надо отдать себе ясный отчет, — пишет Бруно Вальтер, — в том, что так называемый “объективный” стиль, то есть нарочито либо неумышленно бездушное, или попросту безличное исполнение, повредит любому музыкальному произведению» (цит. по 21, 36). Замечательный виолончелист Пабло Казальс восклицает: «Как это пуристы не понимают, что нельзя механически воспроизводить музыкальный текст? Это противоречит музыке... Что подразумевать музыканту под ... “объективно понять”? Как ему отрешиться от исполнительского “субъективизма” и уйти от собственных эмоций, переживаемых им при интерпретации произведения великого мастера?» (там же). Как близки эти слова тем, что прозвучали за полвека до того из уст Антона Рубинштейна! Воистину, борьба «за» и «против» личного начала в искусстве будет продолжаться вечно, лишь варьируя свои формы. Крен же в одну из сторон неизбежно повлечет за собой движение в противоположном направлении. За этим будут стоять разные причины, разные условия, но суть этих колебаний останется неизменной.

В середине 60-х годов после фестиваля старинной музыки в Касселе вспыхнула дискуссия по поводу «аутентичности», то есть исторической достоверности исполнения, отстаивавшейся некоторыми музыкантами. Оппоненты этого направления заявили: «Нереальное стремление к музейной реконструкции такого исполнения музыки, которое было обязательным для данной эпохи, — если при этом не преследуется иной цели — пахнет педантизмом старого холостяка и нафталином» (21, 37). Польский журналист Т. Охлевский, выступая в поддержку этого высказывания, писал: «Стильность исполнения есть функция современности. История исполнительской практики очень интересна, но голос ее умолкает перед эстрадой... Стиль рождается под пальцами, под смычком артиста-исполнителя» (там же).

В наше время снова звучат голоса в защиту аутентичности. Видимо, снова наступает этап, представляющий собой виток исторической спирали. Однако ясно, что и нормы, и ценности этого стиля будут уже иными. Небесполезно в этой связи обратиться к словам величайшего пианиста современности, недавно ушедшего от нас Святослава Рихтера, отражающим и мудрую объективность, и уважение к личности артиста: «Не осовременивать умышленно сочинение, а больше вникать в его внутренний мир. Тогда оно и станет близким нам, современникам. Надо исходить из характера произведения, быть верным его духу. Прочесть, исполнить музыку, исходя из нее самой — вот что важнее всего. Надо верить в автора

и верить ... в себя. От исполнителя я жду, что он откроет мне автора. Идеальный исполнитель — лишь зеркало автора. Самое важное — любить то, что исполняешь, и верить в то, что исполняешь» (26, 187).

Последнее утверждение созвучно тому, что высказала В. Ландовска десятилетиями ранее: «Я никогда не старалась буквально воспроизвести то, что делали старые мастера. Я изучаю, я скрупулезно исследую, я люблю, и я воссоздаю» (22, 343). Эти слова могли бы лечь в основу стилевого подхода и в исполнительстве, и в музыкальной педагогике.

Роль категории стиля в русском исполнительском искусстве нашего века также имеет свою историю. Русской эстетической мысли был чужд формализм. Русские музыканты, воспитанные на традициях отечественной музыкальной критики, выступали за творческий подход к интерпретации, за жизненно полноценное исполнительское искусство, за сотворческую роль пианиста-интерпретатора. Характерны для российской исполнительской эстетики слова К.Н. Игумнова: «Исполнитель прежде всего творец. <...> Исполнитель — не приказчик, не раб, не крепостной... Без него музыка, записанная в нотах, мертва. Исполнитель вызывает ее к жизни» (33, 116 — 117). Поэтому и ценностным наполнением категории стиля в России никогда не являлось исполнительское бездушие, отказ от личностного начала.

Наука о музыкально-исполнительском искусстве в России, его история и теория возникает в 30-е годы XX столетия. Создателем этой новой области музыкознания, позже получившей название «интерпретологии», выступил Г.М. Коган. В его работах, а также в трудах его соратников и последователей — А.Д. Алексеева, Я.И. Мильштейна, Д.А. Рабиновича получает развитие еще одно ответвление стилевой проблемы, а именно, теория и история исполнительского стиля, разработанная уже в наше время В.П. Чинаевым. Основы же научного подхода к стилевым проблемам исполнительства заложили Б.В. Асафьев и Б.Л. Яворский.

Ведущие русские музыканты, сталкиваясь в собственной исполнительской и педагогической работе с необходимостью решать на практике стилевую проблему, оставили нам многочисленные высказывания, рисующие их отношение к этой стороне интерпретации. Обобщение их позволяет выстроить концепцию «стильности», характерную для русской музыкальной культуры нашего столетия. Познакомимся с наиболее интересными из высказываний, принадлежащих как теоретикам пианистического искусства, так и педагогам-практикам.

Б. Асафьев не раз в своих исследованиях касается вопросов исполнительского искусства и, в том числе, проблемы стиля. Как

и Яворский, он осознает важность следования стилю: «чутье живой формы обусловлено свойствами материала и стилистическими заданиями». «Стилистические задания» — это задачи исполнительской реализации музыкального стиля. По мнению же Яворского, «стиль — прежде всего». При этом музыкант разделяет явления стильности и стилизации: «стильное исполнение — это не копия с исполнения данного времени» (37, 17). Так выражает ученый свое отношение к аутентичной интерпретации.

В 1954 году выходит в свет статья А.Д. Алексеева «О проблеме стильного исполнения» — первая серьезная работа, посвященная этой проблеме. Музыкант называет ее одной из «важнейших и труднейших» (1, 159), еще недостаточно разработанных в отношении «классического наследия». Изучение проблемы «стильного исполнения» заключается, по его мнению, в выявлении «того, что следует понимать под чувством стиля, где надо искать ключ к правдивому воссозданию образов прошлого, в каком соответствии в подлинно художественном исполнительстве должны сочетаться историзм и ощущение современности» (там же). Эти вопросы и по сей день являются важнейшими для решения исполнительской стилевой проблемы. Дающие программу ее изучения, они не требуют однозначного ответа. То, как именно каждая эпоха и каждое направление в искусстве отвечает на них, и есть понимание сути этой категории — степени ее нормативности и качества ценностного содержания. Раз и навсегда полученный ответ на эти вопросы означал бы прекращение эволюции исполнительского стиля, лишь в рамках которого определяются критерии истинности в понимании того или иного творческого стиля. Для нас сейчас важно, что вопросы эти были в то время поставлены, что говорит об их актуальности. Ответ же, данный на них самим ученым (см. выше), фактически означал неприятие отечественными музыкантами академизма, их стремление к реалистическому прочтению музыки.

В трудах Г.М. Когана, изучающего проблему «верности стилю», возникает антитеза: «дух — буква». Единожды эти понятия им употреблены как рядоположенные — буква, дух и стиль (20, 15). Однако в дальнейшем первые два «прорастают» в третье, разрывая его изнутри. «Чем более мы стараемся вжиться в прошлую эпоху через познание и воссоздание ее “букв”, тем более мы отдаляемся от ее духа. Убежден, что Бетховен ужаснулся бы, услышав современное, максимально “автентичное” исполнение его произведений, и был бы особенно поражен, узнав, что именно такое исполнение мы считаем наиболее точно воспроизводящим тогдашнюю манеру игры» (20, 245). Ученый фактически ставит вопрос, что есть стиль — дух или буква, иными словами, форма или содержание. (На этот вопрос мы ответим в следующей главе.)

В работах Когана поднимается очень важная проблема, актуальная и по сей день, которую можно назвать «стиль и творчество». Рассматривая проблему творческого прочтения произведения, ученый приходит к выводу, что «такое прочтение допустимо лишь в пределах объективных закономерностей самого произведения. Но ведь совокупность последних — всегда явления определенного *стиля*, выход за пределы которого неизбежно связан с тем или иным, большим или меньшим *изменением* названных закономерностей. Значит, допустимо лишь такое исполнение, такое “прочтение”, которое не нарушает стиля произведения, остается в его (стиля) границах. Но возможно ли это при значительной дистанции между эпохами, при большой разнице идеологий?» (20, 26). И далее: «Творческое прочтение произведения неминуемо ведет к его *стилевому переосмыслению*, то есть к прегрешению против тех самых закономерностей, которые только что были объявлены неприкосновенными для исполнителя» (там же).

Сочетание «стиля» и творчества, «своего» и «чужого» в исполнительском искусстве — это по сути дела поднятая на новую ступень осмысления проблема субъективного и объективного начал. Мера этого соотношения также не может быть определена раз и навсегда — она находится в рамках того или иного направления в исполнительском искусстве, той или иной традиции. В приведенном высказывании противостояние стиля и творчества обнажено настолько, что возникает вопрос, возможно ли вообще их сосуществование. Если нет, то вряд ли стиль, порождая лишь догму и рутину, рассматривался бы как необходимая художественная детерминанта музыкального исполнительства. Положительный ответ дает сама исполнительская практика; тот же ответ звучит, например, из уст К.Н. Игумнова: «Знания стиливых особенностей никогда не связывают исполнителя, а, напротив, окрыляют его» (35, 120). Нам придется в дальнейшем приводить еще много аргументов для того, чтобы это утверждение не вызывало сомнений.

В книге Л.Е. Таккеля «Исполнителю, педагогу, слушателю» вновь возникает проблема «стильного» исполнения. Музыкант убежден, что «стильная игра — всегда игра выразительная. Ведь стиль — это вовсе не сумма формообразующих приемов, стиль — явление содержательное, определяемое художественным миром автора и воссоздающее его, автора, образы и идеи» (9, 75). Ученый заявляет: «яркая игра — стильная игра» (9, 81). Так подводится черта под столетним противостоянием «стиля» и «чувства»!

Как же видят проблему «верности стилю» музыканты-практики, как именно формирует она их отношение к исполняемой музыке и какую роль играет она в их педагогической работе? Вновь обратимся

к русской музыкальной культуре рубежа XIX и XX столетий. С.И. Танеев — серьезный, эрудированный музыкант, великолепный пианист и педагог — что думает он о роли стиля в музыкальном исполнительстве, а также в педагогическом процессе? «Итак, в каждой вещи, твердо заученной рассмотри и утверди: ... стиль (вкус, здоровое, искреннее чувство, отсутствие сентиментальности)» (15, 131 — 132). И далее: «Звуки должны непосредственно вязаться с чувством... согревая звуки чувством, нужно эти чувства проверять разумом, выдерживать стиль» (15, 133). Обратим внимание — стиль и чувства не противопоставлены друг другу, а для того, чтобы был соблюден стиль, надо чувства проверять разумом. Спустя несколько десятилетий подобный же сплав чувства и разума, лишь названный по-другому, будет характеризовать понимание стиля Г.Г. Нейгаузом.

В среде высокообразованных русских музыкантов, также как и на Западе, формируется мысль о стилевой детерминированности любого исполнительского средства: будь то характер звука, динамика, темпоритм, педализация (вспомним слова М. Лонг). Возможно, яснее других выразил эту мысль Я.И. Мильштейн: «В каждой мелочи, в каждом эмоциональном побуждении, в каждом душевном оттенке, во всем — сказывается стиль, манера восприятия, выражения автора, его среды, его времени, даже стиль автора в тот или иной период жизни. Все это распространяется на ритм, гармонию, фразировку, артикуляцию, словом, на все элементы музыкального языка. Исполнитель не должен игнорировать данное обстоятельство» (26, 10). Своеобразно преломляется та же идея Ф.М. Blumenфельдом, педагогическая работа которого строилась на претворении стилевых черт музыки. Обращая внимание ученика на стилевой характер авторских указаний, он говорил: «Один и тот же знак у Бетховена, Шопена, Шумана, Рахманинова, Листа или Скрябина может иметь различные смысловые оттенки» (цит. по 5, 90). Его требованием к ученикам было стилевое гармоническое слышание или «стилистический» гармонический слух, умение «очистить» при работе над музыкой отдаленной эпохи свой слух от позднейших «наслоений».

Огромное значение придавал проблеме стиля как фактору воспитания молодых исполнителей пианист-педагог, основоположник Ленинградской пианистической школы Л.В. Николаев. Он считал обязательным включение стилевой проблематики в формирование «фортепианно-исполнительского комплекса» пианиста, настаивая на необходимости изучения и практического освоения музыкальных стилей. Это, по его мнению, должно было служить необходимой основой для создания индивидуальной интерпретации. Таким образом, в его трактовке стиля снималась антитеза «стиль —

личность», по сей день служащая предметом дискуссий. При этом он резко выступал против «единственной» трактовки стиля. «За мою долгую музыкально-педагогическую и исполнительскую практику, — говорил он, — мне приходилось встречаться с самыми разнообразными взглядами относительно того, как трактовать тот или иной стиль, того или иного автора» (4, 150). В 1939 году Николаев прочитал доклад «О стилях фортепианной литературы» (рукопись хранится в ГЦММК), в котором отражено его понимание композиторских стилей, оригинальное, во многом идущее вразрез с установившимися традициями.

Для музыкантов — представителей Московской пианистической школы, чья деятельность протекала с 30-х до начала 60-х годов, был очевиден тот факт, что стиль каждого композитора — это его неповторимый образный мир. И все их педагогические усилия были направлены на творческую, лично неповторимую исполнительскую реализацию этого мира. Так, бесспорно, «стилевой» была педагогическая деятельность А.Б. Гольденвейзера, тщательно изучавшего оригинальные авторские тексты и редактировавшего многие произведения Баха, сонаты Моцарта и Бетховена.

Конечно, стилевой подход к преподаванию характеризовал К.Н. Игумнова, собственное исполнение которого, по воспоминанию Я.И. Мильштейна, было «верным стилем», хотя и далеким от «стилизации». Бесспорно, стилевым был метод Г.Г. Нейгауза, воспринявшего любое явление музыки в богатейшем контексте человеческой культуры. Так работал и С.Е. Фейнберг, оставивший в своей прекрасной книге «Пианизм как искусство» ценнейшие образцы понимания различных стилей. В следующем разделе мы приведем примеры работы этих музыкантов, запечатленные в их собственных теоретических трудах. Познакомимся с некоторыми их высказываниями по поводу стиля.

Для К.Н. Игумнова «стиль — лицо автора», по его мнению, «в стиле должна быть жизнь» (25, 411); это — чувство меры, предел, который диктуется вкусом исполнителя, то есть чувством стиля («автор имеет пределы, за которые нельзя выходить»).

Мнение А.Б. Гольденвейзера сводится к тому, что исполнитель, безусловно, должен обладать собственным стилем, но основным критерием оценки всегда остается его *соответствие* или, наоборот, *противоречие* стилю самого композитора.

В книге Г.Г. Нейгауза «Искусство фортепианной игры» и в других его работах об исполнительской реализации стиля говорится в ряду необходимых творческих задач. Музыканту явно близок афоризм Бюффона «Стиль — это человек»; вслед за французским философом он утверждает, что «стиль — это и есть сам композитор». Стиль — это

его физиономия. При этом стиль не есть нечто внешнее, то есть форма, это сокровенное нутро автора, в нем выразилось его мирозозерцание. «Хороший стиль — это правда, истина» (27, 261). Недопонимание «духа композитора, его стиля», «духа эпохи», по мнению музыканта, «вредно отражается на главных элементам музыки: звуке и ритме» (27, 62 — 63).

Кроме отдельных реплик, точных и ярких, рисующих благоговение художника перед правдой искусства, считающего вкус (что есть фактически «чувство стиля») *совестью* исполнителя, музыкант посвящает вопросу стиля специальный раздел в одной из глав своей книги. В свойственной ему легкой, остроумной манере рисует он портрет четырех существующих в то время стилей игры. «Первый — никакого стиля: Бах исполняется “с чувством” а Г^а Шопен или Фильд, Бетховен сухо и деловито а Г^а Клементи; Брамс — порывисто и с эротизмом а Г^а Скрябин или с листовским пафосом, Скрябин — салонно а Г^а Ребиков или Аренский, Моцарт — а Г^а старая дева» (27, 260). Второй стиль музыкант называет «морговым», возражая А.А. Николаеву за присвоение ему термина «мозговой». Этот стиль характеризуется следующим образом: «Исполнитель так стеснен “сводом законов”..., так старательно “соблюдает стиль”, так доктринерски уверен, что можно играть только так и никак не иначе, так старается показать, что автор “старый” ..., что в конце концов бедный автор умирает на глазах у огорченного слушателя» (27, 260 — 261). Третий стиль — «музейный», в целом совпадает с понятием аутентичного стиля и, казалось бы, не несет в себе в трактовке музыканта негативного начала. Однако яркий творческий художник не на стороне музейности — его симпатии всецело отданы четвертому стилю, который он характеризует как «исполнение, озаренное “проникающими лучами” интуиции, вдохновения, исполнение “современное”, живое, но насыщенное непоказной эрудицией, исполнение, дышащее любовью к автору, диктующей богатство и разнообразие технических приемов» (там же). Вот это и есть, по видимому, истинно стильное исполнение! Заметим, что оно порождено сочетанием интуиции и эрудиции (вспомним, чувство плюс разум в трактовке стиля Танеевым), а также любовью к автору. Лучшее определение стильности трудно себе представить.

Заставляет задуматься фраза Мастера: «Чем талантливее, музыкальные пианист, тем меньше его беспокоят “вопросы стиля”, как они обычно представляются педагогам-методистам» (27, 262). Как видно, музыкант разделяет понятия стиля на две части: школьно-догматическое понимание стильности и стильность как истинная интeрпретация. В этом он не одинок — нечто похожее мы находим и в уже названной книге С.Е. Фейнберга, и видели у Шнабеля.

Возникает естественный вопрос — что же нужно, чтобы и школьное и артистическое понимание стиля опиралось на одни и те же закономерности, чтобы сблизить эти две его трактовки и, соответственно, две функции этой категории, сделав ее фактором пианистической культуры и проявления личностно-творческого начала, чтобы объединились норма и ценность на любом исполнительском уровне. Позже мы коснемся этого вопроса и поговорим о нем подробнее.

Наиболее полно вопросы стилистичности исполнения разработаны С.Е. Фейнбергом, посвятившим специальную главу в своей книге изучению стиля. Его концепция является самой зрелой, продуманной, выверенной многолетней исполнительской и педагогической практикой. К числу чрезвычайно ценных принадлежит мысль музыканта о невозможности исполнения без понимания стиля автора. В качестве примера он приводит признание А. Рубинштейна о «неисполнимости» Первой сонаты Скрябина. Это парадоксальное утверждение должно заставить задуматься психологов и педагогов. Действительно, как мог великий пианист, в репертуар которого входили образцы всех существовавших стилей, считать неисполнимой скрябинскую музыку? Видимо, дело здесь в новизне стиля Скрябина, в непривычности и неувоенности его образного мира, в неясности того, что стоит за средствами изложения и, соответственно, как их озвучивать — темброво, ритмически и, наконец, технически. Возникает предположение, что только с постижением глубинной, стилевой детерминанты, связывающей отдельные выразительные средства, делающей их репрезентантами единого смыслового мира, появляется возможность расшифровать значение каждого композиционного приема, любого отдельного средства. Напрашивается вывод: чтобы качественно исполнить какое-либо одно произведение композитора, необходимо постичь *стиль его в целом*.

С.Е. Фейнберг не прошел мимо двойственной трактовки стиля, выступающего, с одной стороны, как высшая художественная цель, как фактор обновления музыки в каждую последующую эпоху и, с другой стороны, как свод ограничений, подчас являющихся рудиментами отживающих традиций. Музыкант пишет о «предвзятом» отношении к стилю исполнения («С какой армией предрассудков приходится бороться, начиная со школьных догматов и кончая салонными пересудами!»). «Школьная догматика, — считает он, — заранее предопределяет стандартный тип игры, соответствующий ходячим представлениям о “правильном” исполнении данного автора» (36, 79).

Ложное понимание стиля как догмы неожиданно начинает размывать само представление о стиле как разделяющем факторе

(см. выше). «Иногда приходится слышать Бетховена, наделенного грубыми акцентами, жесткой, будто бы ему свойственной фразировкой, или слишком изнеженного, лишённого метрической основы Шопена. Но что еще хуже, — оттенки и исполнительские указания незаметно переключиваются из одного стиля в другой, от одного автора к другому» (36, 80).

Негативное отношение к стилю как догме, как знаку обветшалой традиции связано, вероятно, и с тем, что в те годы нормативность некоторых исполнительских приемов стала тормозом для проявления творческой индивидуальности исполнителя и требовала обновления. В. Чинаев пишет, например, что в исполнительстве того времени закрепляются «стилистические клише» и образно-художественные «идиомы», систематизированные еще в эпоху есиповско-гофмановского пианизма» (39, 30).

Названные пианисты-педагоги не стремились теоретически, с эстетических позиций обосновать возможность и необходимость взаимопроникновения двух сторон стиля, однако доказали это своей педагогической практикой. Выступая за развитие творческого начала в исполнении своих учеников — будущих пианистов, они оставили ценные наблюдения над отдельными стилями, трактуя их как определенные стилиевые константы, невыполнение которых свидетельствует о погрешностях вкуса. Некоторые из них мы приведем в следующем разделе в качестве примеров стилевой педагогической работы.

Поколение пианистов, пришедших на смену названным мастерам и усвоивших их музыкальную и педагогическую культуру, унаследовало от своих учителей и отношение к стилю как важнейшему фактору исполнения. Стилевой подход в обучении молодых музыкантов становится для них нормой. Далее мы приведем несколько примеров, иллюстрирующих взгляды на роль стилевого начала в исполнительстве, характерных для российских музыкантов, сохраненные в воспоминаниях их учеников и последователей.

По свидетельству М. Воскресенского, ученика Л. Оборина, рассказ Профессора «о стиле исполняемого произведения порой занимает на уроке много времени» (8, 215). Когда же ученик приносит пьесу на урок впервые, учитель прежде всего обращает внимание «на ее стилистические закономерности» (там же).

Сохранились воспоминания и о занятиях Я. Зака и Э. Гилельса, которые также огромное внимание уделяли постижению стиля композитора. Призывая к этому, музыканты, однако, не считали, что требование стилевой достоверности приводит к унификации исполнительских трактовок — для них, так же как и для многих музыкантов, «стиль» и привычно шаблонная «стильность» были поня-

тиями разного порядка. Так, Э. Гилельс считал, что каждый композитор создает собственную систему средств (иными словами, стиль), которую исполнитель обязан тщательно изучать (см. 31, 164). При этом первое, что требовал мастер от ученика, — «отказаться от шаблонов, штампов в трактовке произведения, услышать его по-своему».

Я.И. Зак также сетует на «незыблемую традиционность», похожесть наших исполнителей, «пусть даже высокий, но этакий творческий стандарт» (14, 82). Музыкант напоминает нам мудрые слова В.Э. Мейерхольда о различии между «школой и творчеством» и вспоминает слова художника В.А. Серова о «волшебной ошибке», делающей полотно истинным произведением искусства. Однако до того, как создать такое полотно, художник непременно должен «набросать правильный портрет» (14, 83). Кто знает, может быть, в этом и есть секрет перехода от стиля в его школьном понимании к стилю как качеству художественной зрелости. Может быть, путь от стиля к Стилю с большой буквы есть непременно нарушение первого, через обязательное его усвоение, к последующему отрицанию.

Среди современных музыкантов-исполнителей, обращающихся к проблеме стиля, — Е.Я. Либерман, автор книги «Творческая работа пианиста с авторским текстом». Рисуя современную ситуацию в исполнительском искусстве со все возрастающей ролью в ней интеллектуального начала, пианист пишет: «В наше время изучение сочинения, его эпохи, очищение традиций исполнения от позднейших наслоений, возрождение первоначальной подлинности приобрело значение научного основания исполнительского акта. Новая ступень в непрерывной истории музыкального искусства! Отдадим себе отчет в том, что Гилельс, вместе с Рихтером и дугими корифеями исполнительства XX века, явился одним из создателей и носителей этой новой парадигмы» (23, 155 — 156).

Эта новая парадигма есть, по сути дела, не что иное, как возрождение на новом витке истории явления аутентичности, выраженной в лозунге «Назад к подлиннику!». Это движение к уже известной обновленной «стильности», нормой и ценностью которой снова становятся чистота и неприкосновенность авторского текста.

Стремясь найти наиболее достоверный репрезентант стиля, музыкант приходит к выводу, что им является не авторское исполнение, а его текст. Это, безусловно верное, положение требует, однако, уточнения. Нет сомнения в том, что стиль композитора находит выражение в тексте его произведения. Но для того, чтобы расшифровать этот текст, надо многое знать об исполнительских традициях времени, в которое жил композитор, о традициях записи музыки, о том, что именно фиксировалось в тексте, а что лишь подразумевалось. Здесь встает важная проблема понимания —

и текста, и стиля. Позже мы вернемся к этой проблеме, сейчас же лишь заметим, что вопрос связи текста и стиля достаточно сложен. Взаимная зависимость этих двух начал порождает замкнутый круг: стиль можно познать, лишь изучая текст, но сам текст для своей расшифровки требует знания кода, то есть стилей композитора и его эпохи.

Возвращаясь к книге Е. Либермана, отметим еще одно важное для нашей темы положение. Музыкант включает стиль, наряду с жанром и образностью, в число самых необходимых исполнителю факторов, называя их тремя китами, «на которых покоится возможность исполнительского инварианта» (23, 209), то есть того, что остается неизменным при любых интерпретациях. Действительно, верность этим трем началам может стать критерием истинности интерпретации, однако роль стиля в этой триаде неравнозначна двум другим началам. Бесспорно, жанр, будучи важнейшей типологической категорией, группирует вокруг себя определенные средства и задает направление в трактовке образа. Однако конкретизация этих средств и, соответственно, их образное наполнение связаны, прежде всего, с тем стилевым контекстом, в рамках которого они выступают. Так, мазурки Шопена отличаются от мазурок Лядова, а шопеновский вальс или, скажем, вальс Шуберта далеки от вальсов Чайковского или Прокофьева, хотя во всех случаях какие-то основные черты жанра сохраняются. Что же касается «определяющих очертаний образного строя произведения», то они всецело связаны с образным миром композитора, то есть с его стилем. Если ученик, например, пытается проникнуть в смысл выразительных средств музыки, анализируя их ладовые, тональные, гармонические, метроритмические и фактурные свойства, он идет по правильному пути. Однако он постигнет лишь выразительную потенцию этих средств. Они станут выразителями образа лишь объединяясь, синтезируясь в определенном стиле, создавая художественное целое, которое, как известно, всегда превосходит сумму своих отдельных частей. Таким образом, возвращаясь к цитированной работе, можно сказать: бесспорно, стиль вместе с жанром и образом составляет тот «Рубикон, переступить который недозволено даже богам» (23, 209), однако среди «трех китов» он оказывается не просто первым среди равных, а главным, сущностным, определяющим и, в известной мере, подчиняющим себе остальные.

Мы познакомились с различными взглядами пианистов-исполнителей и педагогов на проблему «верности стилю» при создании интерпретации. Панорама этих разных точек зрения позволила нам проследить двухсотлетнюю эволюцию проблемы

«стильности», актуальность которой и поныне не становится меньшей. Попробуем сделать некоторые выводы.

1. Возникнув в последней трети XVIII века, проблема «верности стилю», появление которой связано с выделением исполнительства в специальную профессию, становится объектом активного обсуждения в среде музыкантов, начиная с середины XIX столетия. Стиль по отношению к исполнительской деятельности выступает первоначально в дифференцирующей функции, свойственной этой категории и по сегодняшний день.

2. В последние десятилетия XIX века категория стиля наполняется новым содержанием, выполняя «нормативно-ценностную» функцию. Дальнейшая эволюция этой категории определяется соотношением в ней этих двух начал, а также мерой нормативности и качественным содержанием ценности, различными в разные исторические эпохи.

3. В первые десятилетия XX века стиль в исполнительстве становится знаком высокого профессионализма. Одновременно начинает усиливаться наметившееся уже в конце XIX века раздвоение в трактовке этой категории: стиль, с одной стороны, понимается как основная исполнительская детерминанта и, с другой, — как знак традиции, со временем превращающийся в догму.

4. В русской исполнительской эстетике толкование стиля имеет некоторую специфику, связанную с неприятием российскими музыкантами столь распространенного на Западе «объективизма», выступающего в качестве одного из выражений понятия «стиль». Русским музыкантам XIX века свойственно реалистическое понимание интерпретаторского искусства, объединяющего в себе и объективное, и субъективное начала. В связи с этим двойственность в трактовке этой категории начинает осознаваться несколько позже, когда в самой исполнительской и, соответственно, педагогической практике сталкиваются разные традиции. При этом в целом в понимании русских музыкантов стиль выступает, прежде всего, как «дух» музыки, как связь духа и звучащей материи, а не как знак формы выражения, манеры.

5. В середине XX века в среде ведущих музыкантов как в нашей стране, так и на Западе укореняется мысль о том, что стиль, определяя все элементы музыкального языка, детерминирует все исполнительские средства. Начинается изучение проблемы «стильности» с теоретических позиций. Все усиливающееся раздвоение в понимании стилевой категории объясняет возникновение такой проблемы, становящейся темой обсуждения, как соотношение в исполнительстве стиля и творчества. Двойственность в трактовке стиля проявляется также в отнесении этой категории к двум различным областям: стиль

как «школьное» явление и стиль для профессионалов. Первое все больше догматизируется, вызывая отторжение творчески мыслящих музыкантов. На уровне школьного музыкального образования, а порой и в стенах какого-либо учебного заведения укореняется эталонное представление о том или ином стиле, оберегаемое, как святыня, под которое подгоняется исполнение учеников. Об этом явлении с горечью пишут музыканты (например, Л.А. Баренбойм).

6. В 60 – 80-х годах идет активная разработка эстетической категории стиля в теоретическом и исполнительском музыкознании. Создаются работы по истории и теории музыкальной интерпретации. Возникают исследования в области клавирного и фортепианного стиля, в частности Баха, Бетховена, Шопена, Листа, Равеля, Дебюсси, Скрябина, Прокофьева. Все это позволяет поставить проблему «стильности» на новый уровень осмысления. Знание и понимание композиторского стиля становится естественным требованием к музыканту-профессионалу — исполнителю и педагогу.

7. Многие вопросы, возникшие еще в конце XIX столетия, остаются и по сей день актуальными. Это антитезы: «стиль — чувство», «стиль — личность», «стиль — творчество», и более частная: «стиль — текст». Актуальной и для исполнительства, и для педагогики является проблема стиля и интуиции — эрудиции, а также мера соотношения двух последних феноменов в конкретной интерпретации.

8. «Верность стилю», или «стильность» исполнения, — историческая категория. Каждая эпоха создает свой идеал, свой эталон стильности, незримо присутствующий в сознании. Однако со временем, будучи тиражируемым во множестве интерпретаций, он устаревае. Это «эталонное» исполнение, не оскорбляющее ухо педагога, наделяется статусом «единственно верной интерпретации»; превращаясь в штамп, в «серийное производство», оно вызывает протест творчески мыслящих музыкантов. И чем толще этот слой устаревающих традиций, тем настойчивее пробиваются ростки нового исполнительского стиля.

Трудность, однако, заключается в том, что исчерпание традиций происходит не одномоментно и в массовое музыкальное сознание оно приходит, как правило, с опозданием. Отсюда живучесть рутины и упорство защищающей себя догмы. Вывод, который должен сделать для себя педагог, мог бы звучать так: даже будучи приверженцем одного толкования какого-либо произведения, нужно быть готовым к тому, что ученик услышит его по-другому и, возможно, его «ошибка» станет той «волшебной ошибкой», от которой потянутся нити к новому пониманию стиля.

9. Антитезы, о которых шла речь, порождаются двойственностью, внутренней противоречивостью самой этой категории. Чтобы

разрешить возникающие противоречия, необходим диалектический взгляд на стиль, позволяющий не только размежевать враждующие стороны, но и объединить их. Здесь невозможно решение: «или — или»; следует, по-видимому, найти аргументы в пользу решения: «и — и».¹

В следующем разделе мы познакомимся с образцами стилового подхода на уроках в фортепианном классе. Мы проследим за его зарождением и увидим его наиболее яркие образцы, нашедшие воплощение в педагогике зарубежных и отечественных мастеров пианизма.

Стилевой подход в практике педагогов-пианистов

Стилевой подход в обучении фортепианной игре имеет свою историю. Она, безусловно, соприкасается с историей бытования самого понятия «стильности», то есть с тем, что именно вкладывают в это понятие пианисты-педагоги. Однако есть основания предполагать, что тот подход в обучении, который сегодня называется стилевым, начал формироваться еще до того, как в музыкально-педагогическом сознании сложилось представление о стиле, верность которому рассматривается как основной критерий качества интерпретации. Кроме того, не все в истории понятия «стильности» имеет отношение к стиловому подходу. Так, проявление педагогической рутины, порожденное пониманием стиля как догмы, как неизменной традиции, не может для нас служить проявлением стилового подхода, даже если сам педагог его считает таковым. Следовательно, стилевой подход, каким мы его сегодня представляем, характеризует работу педагога как направленную на сознательное претворение основных черт стиля композитора в целостном, творческом исполнительском акте ученика. Рассмотрим некоторые примеры подобного музыкально-педагогического подхода.

Прослеживая историю проблемы музыкального интонирования, А.В. Малинковская приводит в своей книге (24) выдержки из различных методических руководств, по которым можно судить о зарождении и формировании музыкальной педагогики, называемой сегодня стиловой. Показательно в этом отношении высказывание немецкого музыканта-педагога середины XIX века А. Куллака: «Думать и исследовать, изучать произведение в мельчайших

¹ Внутренняя противоречивость стиля, отразившаяся на отношении к «стильности», дает основания считать эту категорию своего рода *кентавром*, то есть соединением несоединимого. Создателем нарождающейся науки о подобном рода явлениях выступает известный писатель Даниил Гранин, называя ее «кентавристикой»

элементах, составляющих Прекрасное, обосновать его положительным научным знанием — вот в чем задача» (24, 82). И далее: «Исполнителю так же присущ пафос Целого. Постичь наряду с обучением фортепианной игре и музыкальное искусство в целом, понять, как они связаны, и суметь дать выражение второму через первое, используя возможности всех наук, прежде всего эстетики и психологии, подчинить единству художественной идеи и поэтического воображения и духовно-нравственные желания, и стремления — все до последнего указания пальца, — в этом заключается эстетика фортепианной игры» (там же). Стремление к целостному постижению музыкального произведения, к подчинению всех исполнительски-выразительных средств единой художественной идее мы и сейчас считаем одним из основных принципов стилового подхода в обучении музыке.

Идея исполнительской Целостности была в центре эстетических взглядов великого пианиста Ф. Бузони; ее он реализовал как в собственном исполнении, так и в теоретических трудах. «Для Бузони-интерпретатора *единство, целостность* исполнительской интерпретации неоспоримо являются высшим художественным принципом. Трактую содержание того или иного произведения, он часто подчеркивает нераздельность в нем художественной идеи, образа, выраженного чувства и формы» (24, 130).

Мы уже приводили в предыдущем разделе взгляды крупного немецкого пианиста А. Шнабеля, рисующие его двойственное отношение к проблеме стиля. Однако его собственное преподавание было, бесспорно, стилевым. Так, идея Целостности, находящая в стилевом подходе множественное проявление, у Шнабеля реализуется следующим образом. Он считал, что невозможно понять какое-либо произведение композитора, не зная его творчество в целом. Так, нельзя, по его мнению, понять музыку Баха или Шуберта, не зная их вокальных сочинений, Бетховена — без его квартетов. К изучению вокальной музыки Шумана, не зная которую, трудно исполнить его фортепианные произведения, призывал С. Фейнберг. Слова же Я. Зака, считавшего, что «общее представление о композиторе должно сопутствовать и более глубокому проникновению в суть его отдельных сочинений» (14, 88), будто продолжая шнабелевскую мысль, гласят: «можем ли мы допустить, чтобы студент, играя Сонату Бетховена *Asdur op. 110*, не изучил одновременно *cis-moll'*ный квартет *op. 131*?» (14, 85).

Новым этапом в осознании стилевой сущности музыкальной интерпретации, зависимости всех средств ее реализации от стиля исполняемой музыки стало учение немецкого педагога-музыканта К.А. Мартинсена. В двух своих книгах, которые позже объединяет

автор, назвав новое издание «Творческое преподавание игры на фортепиано», среди многих ценных мыслей он выдвигает одну, центральную: техника пианиста определяется его индивидуальной «звукотворящей волей». Характер этой воли всецело подчинен одному из трех пианистических типов: классическому, романтическому или экспрессионистскому. Обозначая названные типы, музыкант, по сути дела, говорит об определенных стилях игры, детерминантой которых выступают те или иные свойства человеческой личности. Кратко и точно выразил эту мысль Г. Коган: «Мартинсен *думал* дать классификацию и характеристику основных пианистических *типов*. Он *дал* блестящее описание нескольких конкретных пианистических *стилей*, нескольких крупных исторически обусловленных образцов исполнительского искусства» (19, 65).

Мыслящий музыкант, Мартинсен, обобщая свой богатый педагогический опыт, приводит интереснейшие описания каждого из названных типов-стилей, характеризуя их достоинства и недостатки. Так, классический тип, по его мнению, тяготеет к тщательной отделке деталей. Его внимание направлено на атомистические единицы музыки, отдельные элементы техники; для него характерно стремление к педантичной верности «букве» нотного текста, к точности ритма, к независимости пальцев, ровности пальцевого удара. В нем, как считает Г. Коган, «отдается предпочтение пластичности перед живописностью, рисунку над краской» (19, 54 — 55). Романтический тип противоположен классическому. Если иллюстрацией классического типа выступает пианизм Г. Бюлова, то выразителем романтического является прежде всего искусство А. Рубинштейна. Этот пианистический тип ставит во главу угла выражение поэтической идеи произведения. Пианиста такого типа характеризует «стремление к органически цельной, “симфоничной”, импровизационной трактовке, одним порывом охватывающей все произведение» (19, 56). Разнонаправленность исполнительских устремлений, характеризующая оба типа, ясна — предельно лаконично она выражена в словах Г. Когана: «Так классический пианист, идя от частных, приходит к общему; так романтический пианист, идя от общего, приходит — временами — к частностям» (19, 58).

Третий — экспрессионистский тип Мартинсен связывает с именем Ф. Бузони. Специфику этого типа музыкант определяет как стремление к объективизму через преодоление субъективизма. Каждый из названных типов, по утверждению немецкого педагога, обладает своим арсеналом технических приемов, так же как и собственными репертуарными тяготениями. Стилевой подход Мартинсена, таким образом, опирается прежде всего на исполнительский тип самого ученика. Мы еще вернемся

к мартинсеновскому исследованию, так как нам представляется, что оно может быть чрезвычайно полезным для практической стилевой работы в фортепианном классе.

В качестве образцов стилевого подхода в работе русских педагогов-пианистов приведем несколько выдержек из воспоминаний их учеников, из музыкально-исторических исследований, а также предоставим слово самим музыкантам.

Можно предположить, что основы стилевого подхода в русской фортепианной педагогике заложил А. Рубинштейн. Так, решая проблему «автор и исполнитель», музыкант выстраивает программу, воспроизводящую в общих чертах путь стилевого постижения музыки, к которому обращаются и сегодня мыслящие педагоги. Это, во-первых, тщательность изучения авторского текста; во-вторых, творческое постижение того, что «недоговорено» в этом тексте, и, в-третьих, верная передача идеи произведения. Особого внимания заслуживает второй пункт. Действительно, путь к познанию недоговоренностей, то есть к тому, что называется подтекстом музыки, и лежит через понимание стиля, или целостного образа мира композитора. И то, что понимание это должно носить творческий, индивидуальный характер и быть направленным к постижению идеи произведения и к ее передаче, представляется актуальным и важным и для современной педагогики. Музыкант считал также, что постигать стиль следует без помощи редакций, часто искажающих намерения автора, а лишь играя много его сочинений. «Верно, — говорил он, — Бах не записал оттенков и темпа, дойдите своим умом. Играйте много Баха» (15, 175). Музыкант применял иногда своеобразный метод, который может быть назван познанием стиля «от противоположного». Он изменял стиль изложения, показывая, как меняется от этого характер музыки. Так, например, одной из учениц пианист сыграл начало Ноктюрна до минор Шопена «с другим аккомпанементом, как в сонате Моцарта» (5, 177). Этот интересный прием стилевого сопоставления может быть использован и современным педагогом, так как заставляет ученика пристальнее изучать инструментальное изложение, являющееся ярким репрезентантом стиля композитора. От педагогики А. Рубинштейна тянется нить преемственности через педагогику Блуменфельда к Г.Г. Нейгаузу (см. 28).

Г.Г. Нейгауз — великий музыкант, исполнитель, педагог, художник «до мозга костей», ярчайшая творческая личность, враг всяческой схоластики и рутины. В нем соединялись стихийная эмоциональность и строгий рационализм мышления, романтическая поэтичность и высоко развитый интеллект. Его педагогическая работа была направлена к единой цели — развитию личности ученика с помощью найденных индивидуально для каждого способов воздействия.

Педагогический подход в классе Г.Г. Нейгауза был, бесспорно, стилевым. Блестящий знаток музыки, живописи, литературы, свободно владеющий несколькими европейскими языками, он вводил ученика в необъятный мир культуры. Его ассоциации были поразительны по точности и оригинальности. Воспитывая в ученике культуру чувства, музыкант не отказывался и от формального теоретического анализа. В начале 60-х годов, когда на страницах журналов дискутировался вопрос о «физиках» и «лириках», Нейгауз выступал за единство этих полярностей. Будучи диалектически мыслящим человеком, он не раз повторял, что противоположности сходятся. Анализируя как-то на уроке Семнадцатую сонату Бетховена, педагог сказал: «об этом же писал Л.А. Мазель. Мы приходим к одному и тому же, только разными путями». Это диалектическое сочетание интуиции и эрудиции лежало в основе его стилового подхода в обучении музыке. Какие же конкретные черты педагогики Нейгауза мы можем отнести к числу стиливых?

Для музыканта история стилей представлялась грандиозным «генеалогическим деревом», где господствуют «законы наследственности». Великолепно владея различными музыкальными стилями, педагог приводил интересные примеры стилового предвосхищения. Так, например, у Бетховена он находил своеобразные «гены» Шумана, Брамса, Вагнера, Шопена, даже Скрябина, Прокофьева и Шостаковича! Сравнивая музыку различных композиторов, педагог развивал в учениках обостренное стиливое слышание. Классные беседы, темой которых часто становились история стилей, их преемственность или разнонаправленность, расширяли кругозор ученика, прививали интерес к самостоятельным поискам, воспитывая в нем «подлинного художника-профессионала».

Музыкант поднимает интересную и актуальную для педагога тему, касающуюся необходимости стиливых переключений, диктуемой самой практикой преподавания. Действительно, педагогу приходится, занимаясь с разными учениками, погружаться то в один, то в другой музыкальный стиль. Наблюдая за собственной реакцией на такого рода «стилевую модуляцию», Нейгауз замечает, как происходит перестройка психики, формирующей новую стиливую установку, и вместе с этим изменяется отношение его к новому стилю. Каждый современный педагог, без сомнения, знаком с подобной трудностью переключения из одного образно-смыслового мира в иной, с сопротивлением психики, выражающимся в неприятии в первый момент стиля, контрастного по отношению к первому.

Для Нейгауза, так же как для Рубинштейна, Блуменфельда, Николаева, главным в исполнении было выявление музыкальной идеи, *смысла* музыки. На понимание этого смысла, особенного для

каждого стиля, была нацелена вся педагогическая работа мастера. Эта цель — познание содержания и смысла данного произведения — достигалась путем постижения целого и деталей. «При такой работе ученику открываются удивительные вещи, не распознанные сразу красоты, которыми изобилуют произведения великих композиторов. Кроме того, он начинает понимать, что сочинение, прекрасное *в целом*, прекрасно в каждой своей *детали*, что каждая “подробность” имеет смысл» (27, 35).

Одной из центральных педагогических идей Нейгауза была необходимость согласования бесконечного разнообразия исполнительских средств со смыслом сочинения, с его композицией. Эта идея лишь по-иному выражает то, что высказывали и М. Лонг, и отечественные музыканты, то есть идея детерминированности всех исполнительских средств единым началом — стилем композитора. Музыкант видит задачу педагога в том, чтобы «развивать его фантазию удачными метафорами, поэтическими образами, аналогиями с явлениями природы и жизни, особенно душевной, эмоциональной жизни, дополнять и толковать музыкальную речь произведения (но не дай бог власть в пошлое “иллюстрирование”), всемерно развивать в нем любовь к другим искусствам, особенно к поэзии, живописи и архитектуре, а главное — дать ему почувствовать ... этическое достоинство художника, его обязанности, его ответственность и его права» (27, 34). Решение этих задач, без сомнения, реализует стилевой подход, так как, вводя ученика в мир человеческой культуры, приобщая к ее ценностям, педагог воздействует и на эмоциональную, и на интеллектуальную сторону его развивающейся личности.

Может показаться на первый взгляд, что все сказанное о педагогической работе Нейгауза лишь иллюстрирует высокое качество этой работы, не выявляя специфики стилевого подхода. Действительно, в приведенных высказываниях мастера даже не звучало слово «стиль». Однако мы вправе утверждать, что его метод выражает именно стилевой подход к обучению музыке, причем более существенно, более ярко, чем если бы педагог учил каким-то традиционным приемам «стильной игры». О технических приемах, конечно же, шла речь на уроках — без них невозможна была бы реализация замысла. Однако они вырастали каждый раз как необходимые средства воплощения данного музыкального смысла, будучи выражением синтеза трех творческих миров — трех «стилей» — композитора, педагога и ученика.

Может развеять наши сомнения в правомерности считать описанную педагогическую работу выражением стилевого подхода высказывание Е. Либермана: считая «работу над стилем» естественной и необходимой частью педагогического процесса,

музыкант включает в нее «раскрытие запечатленного в авторском тексте поэтического смысла сочинения, его содержательности и красоты, закономерности структуры, формы и прочих его элементов». «Так работали, — пишет он, — Л.В. Николаев, Г.Г. Нейгауз и многие другие выдающиеся и просто хорошие педагоги» (23, 223). Бесспорно, хорошие, то есть талантливые, эрудированные педагоги работают именно так. Однако жизнь показывает нам и иные примеры, когда трактовка понятия «стиль» порождает лишь множество «табу», умелое соблюдение которых расценивается как образец «стильности». Потому так ценен для нас опыт мыслящих музыкантов-педагогов, изучение и творческое постижение которого не даст преподавателю опуститься на уровень рецептурности и тиражирования интерпретаций и клишированных приемов.

В качестве примеров стилевой работы музыкантов, принадлежащих к следующему после «большой педагогической тройки» (Гольденвейзер, Игумнов, Нейгауз) поколению, а именно Л. Оборина и А. Иохелеса (оба — ученики Игумнова), хотелось бы привести выдержки из воспоминаний их учеников и последователей. Ученица А. Иохелеса Вера Носина вспоминает, что работа в классе, как правило, начиналась с уяснения художественного образа и звукового идеала произведения в целом и в существенных деталях. Методы при этом были различными, зависящими от талантливости и общей культуры ученика. «После ознакомления с пьесой, — пишет она, — профессор рассказывал ученику о времени и месте создания произведения, приводил исторические факты, сопутствующие его написанию. Например, работая над концертом *d-moll* Брамса, Александр Львович говорил о том, как поразила композитора весть о тяжелом психическом недуге Роберта Шумана. Первая тема оркестрового *tutti* в концерте связана с переживаниями автора, а главная партия солиста как бы олицетворяет глубокую скорбь» (29, 42). Проходя же с учеником Сонату Бетховена *mi-minor* ор. 90 (№ 27), музыкант, заставляя его задумываться над связью творчества композитора и важнейших событий его жизни, спрашивал: «Что же случилось? Ведь со времени написания Сонаты “*Les adieux*” ор. 81-а прошло 4 года. Отчего вдруг возник такой перерыв у Бетховена, регулярно писавшего каждый год по сонате? А случилось то, что композитор совершенно оглох. Вот почему соната так необычна по содержанию, форме и фактуре» (там же). «Содержание, форма и фактура» — к этим трем составляющим, выражающим в совокупности духовную и материальную стороны стиля того или иного автора, нам предстоит в дальнейшем еще вернуться.

Некоторые отдельные, точные и краткие, замечания профессора характеризовали подчас тот стилевой контекст, в котором проходили его занятия: «Бергамасская сюита — это еще очень ранний Дебюсси,

наполовину неоклассик». Музыкант мог сравнением лишь одного штриха кратко охарактеризовать стиль композитора, например: «У Моцарта — филированные, тающие окончания фраз, но у Гайдна (соната C-dur) звук прерывается, а не кончается — как бы ожидающая настороженность паузы. Видите эти клинья?» (там же).

Близкая по характеру картина встает перед нами и в воспоминаниях М.С. Воскресенского о Л.Н. Оборине. Предоставим ему слово: «Когда ученик играет в классе Бетховена, Оборин подробно говорит об эпохе и стиле Бетховена, о звуковых возможностях рояля его времени..., о взглядах композитора на исполнительство, о ритмическом строении произведения, о контрастном характере динамики, о симметричных отклонениях от основного темпа... Или, скажем, когда ученик играет прелюдии Шопена, то уделяется много внимания романтическому направлению в искусстве, особенностям жанра прелюдии, музыкальному языку Шопена, его своеобразию, красочности, смелости. Причем этот рассказ о стиле исполняемого пианист всегда подкрепляет конкретным показом на фортепиано» (8, 215). Однако, в отличие от Нейгауза, Оборин не любил литературных сравнений, не прибегал к каким-либо иным ассоциациям. Поиски стиливых закономерностей внутри произведения, в недрах его текста, рассмотрение единичного явления как выражения общего, конкретного произведения, как репрезентанта стиля, можно также считать одним из основных методов стилового познания. В совокупности с иным, направленным от познания общего к дальнейшей проекции на единичное, они составляют способ познания стиля как целостного явления. В дальнейшем мы сможем убедиться в том, что обе стороны познания (дедуктивная и индуктивная) образуют единый нераздельный процесс.

Заканчивая обзор примеров стилового подхода в педагогической работе зарубежных и отечественных мастеров пианизма, приведем еще несколько образцов конкретной интерпретации композиторских стилей, принадлежащих крупнейшим отечественным педагогам-пианистам Г. Гольденвейзеру и С. Фейнбергу. Заметим сразу — это не теоретический анализ. Это — выявление закономерностей, на которых базируется стиливая достоверность интерпретации. Возникшие на основе глубокого понимания стиля, эти анализы прочерчивают путь его адекватной исполнительской реализации. В высказываниях обоих музыкантов сполна проявились и эрудиция ученого, и интуиция артиста — свойства, без которых невозможно творческое воссоздание стиля в акте исполнения.

Приведем выдержки из статьи А. Гольденвейзера «О Моцарте и исполнении его фортепианных произведений», являющейся записью его сообщения в ЦДРИ в 1955 году. «Исполнение произве-

дений Моцарта является для пианиста очень трудной задачей. Сочинения его отличаются исключительной прозрачностью, и поэтому каждый звук в них, как говорится, на счету, ничего нельзя скрыть ни педалью, ни преувеличенной силой — все должно быть абсолютно, предельно ясным. ... Часто думают, что Моцарта надо играть каким-то “сниженным” звуком, и чуть ли не “бормочут что-то себе под нос”; между тем мелодии Моцарта должны звучать очень напевно, светло. Чрезвычайно тонкого исполнения требуют все сопровождения. ... Кроме того, надо раз навсегда запомнить, что у Моцарта нет пассажей, что все его кажущиеся пассажи представляют собой мелодическую линию» (11, 156 — 157). Последнее утверждение перекликается с тем, которым Нейгауз характеризует фигурационные пассажи Шопена, называя их «убыстренной мелодией». Эта чисто исполнительская трактовка музыкальной ткани своеобразно подтверждает факт преемственности инструментальных стилей Моцарта и Шопена, генетического родства второго с первым.

Проблема стиля — одна из ключевых, рассматриваемых в уже упоминавшейся нами книге С.Е. Фейнберга «Пианизм как искусство». Приведем интересные соображения автора, которые касаются исполнительской трактовки ритма в романтическом фортепианном стиле — этого краеугольного камня в стилевой исполнительской проблематике. «Вместе с текучестью и свободой исполнительского ритма появляются новые формы фортепианной фактуры. Метрический текст, в столь значительной мере предоставленный индивидуальному истолкованию, избегает четко граненных форм, классических доленых членений, которые противодействуют гибкости и свободе игры. Появляется большое количество фортепианных произведений, написанных равными долями» (36, 394). «Романтическая манера исполнения, свободная, стремящаяся отойти от педантичного акцентирования сильного времени и тактовой черты, родилась вместе с новыми формами нотно-метрического рисунка. Появились новые методы изложения с более плавным движением мелодии, с повторяющимися фигурациями аккомпанемента. Повторы метроритмического рисунка начинают служить иным целям: теперь они стимулируют патетику исполнения» (36, 392). «Гибкое и свободное истолкование метрической нотной записи, как новый исполнительский стиль, оказалось художественно необходимым и оправданным только тогда, когда появились и заняли место в концертных программах произведения Шуберта, Вебера, Шумана, Шопена» (36, 411). «Несмотря на сходство, между Бетховеном и Шуманом пролегает творческий перевал. Накопление новых метрических форм приводит значительно позднее к качественному изменению приемов интерпретации» (36, 412).

Ученого особенно интересовала проблема, которую можно было бы назвать «музыкальное время и стиль». (Эта поистине необъятная тема еще ждет своей разработки.) Много ценного содержится в его книге о стилевом взгляде на фортепианный звук, пианистическую технику, педаль, аппликатуру. Важно то, что эти ценнейшие положения связывают единой нитью музыкальную теорию, историю, исполнительство и педагогику.

Итак, мы познакомились с образцами стилового подхода в классах крупнейших западных и российских педагогов-пианистов. Мы могли убедиться, что при единой направленности педагогического процесса *на воссоздание наиболее характерных черт стиля композитора* музыканты достигают этого различными средствами, диктуемыми особенностями их собственной артистической индивидуальности. Поэтому можно сказать, что единство музыкально-педагогической задачи в сочетании с индивидуальным различием методов — одна из принципиальных особенностей стилового обучения в классе фортепиано.

Однако при всем различии индивидуальных методик, мы могли увидеть и нечто общее в их педагогических установках, что позволяет нам сформулировать руководящие принципы, а также наиболее характерные методы стилового подхода в обучении фортепианному искусству. Такими принципами можно считать:

1. Отношение к стилю автора как к смысловому миру, построенному на собственных закономерностях, породившему собственную систему выразительных средств; необходимость постижения этого мира как внутренней нормы и образования на этой основе *ценностного отношения* к данному стилю.

2. Цель исполнительской интерпретации — проникновение в самую суть музыкального произведения, его идею, замысел, образный строй и творческое их воссоздание.

3. Единство смысла и текста, объективных основ стиля и их индивидуального преломления в исполнительском творчестве.

4. Детерминированность всех исполнительских средств спецификой стиля композитора; обусловленность их внутренними свойствами стиля.

5. Учет исторического фактора; знание исполнительских традиций и творческое отношение к этим традициям, а также понимание возможности отхода от них.

Среди методов, воплощающих на практике стилового подход, можно выделить следующие:

1. Ознакомление со множеством произведений одного композитора, причем произведений различных жанров: фортепианных, симфонических, камерных, вокальных и т. д.

2. Глубокое изучение стиля композитора на примере одного произведения с помощью стилового анализа структуры, музыкального языка. Если первый метод задает направление постижению стиля от множества к единичному, то второй — от единичного, через познание стиля, к множеству. Возможна и иная трактовка: первый метод прорисовывает путь познания от целого к части, второй — от части к целому. Если второй метод предполагает активную помощь педагога (ученик вряд ли сможет сам определить, какие из выразительных средств того или иного произведения являются стилообразующими), то первый стимулирует в ученике самостоятельный поиск наиболее характерных элементов стиля.

3. Тщательное рассмотрение всех деталей нотного текста, авторских указаний, определение заложенных в них стилиевых факторов интерпретации.

4. Изучение редакций текста, а также различных исполнительских толкований данного стиля.

5. Знакомство с личностью композитора, его психическим строем, обстоятельствами, при которых возникло то или иное его произведение.

6. Проникновение в «дух эпохи», нахождение родственных проявлений в других искусствах — живописи, литературе. Последние два метода можно было бы охарактеризовать как изучение *внетекстовой информации*.

Суммируя сказанное в настоящей главе, сделаем некоторые выводы.

I. Проблема верного стилю исполнения коренится в самой сути исполнительства, являющегося формой существования музыки. «Двусубъектность», то есть наличие исполнителя как второго лица при создании звукового феномена музыки, порождает необходимость в исполнительской модели воссоздания музыкального произведения, носящей объективно-субъективный характер. Такой генетической моделью и выступает стиль композитора как выразитель самого существенного в его творчестве, того, что отличает его музыку от музыки другого автора.

II. «Стильность» в исполнении — это историческая категория. Это — верное отражение в интерпретации черт стиля того или иного композитора определенной эпохи. Каждая эпоха создает свой стереотип стильного исполнения, следующая же — его разрушает, создавая новый.

III. Двойственная трактовка понятия стиля, которую мы видим у крупных музыкантов-педагогов, связана с внутренней противоречивостью самой этой категории, с ее двусторонним характером. Так, будучи знаком художественной нормы, действующей в рамках определенной традиции, он выражает тенденцию к образованию стереоти-

пов. Выступая же как генетическая модель исполнительского процесса, творческого по своей природе, он является средством, стимулирующим преодоление стереотипов. Двойственный характер этой категории порождает выявленные нами антитезы: «стиль — чувство», «стиль — личность», «стиль — творчество». Неразрешенность этой проблемы породила тот факт, что стиль как норма стал достоянием школьной педагогики, стиль же как стимул творческого поиска был отдан артисту-профессионалу.

Двойственность категории стиля создает в музыкальной педагогике ситуацию выбора: односторонне-нормативная его трактовка порождает догму и рутину, диалектическое же его понимание становится фактором воспитания в ученике творческого начала. Преодоление противопоставленности стиля чувству, личности и творческому началу, иными словами, объединение оппозиционных начал в единое диалектическое понятие может стать основой творческого развития молодого музыканта. Чтобы решить эту задачу, следует всесторонне рассмотреть категорию стиля, функционирующую в музыкальном искусстве, что будет сделано во второй главе.

IV. Анализ примеров стилового подхода к обучению в классе фортепиано позволяет определить его суть, а также его значение для современной музыкальной педагогики. Стилевой подход как наиболее полное воплощение стиля композитора с помощью адекватных исполнительских средств имеет целью развитие личности ученика, расширение его кругозора, повышение его общей и музыкальной культуры. Этот подход формирует в ученике чувство ответственности — перед композитором, перед слушателем, перед собственной художественной совестью.

Мы предлагаем также свое определение «стильного исполнения», заменив его понятием *исполнительской стиловой адекватности*.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Алексеев А. Д. О проблеме стилового исполнения // О музыкальном исполнительстве. М., 1954.
- 2 Алексеев А. Д. Творчество музыканта-исполнителя. — М., 1991.
- 3 Алексеев А. Д. История фортепианной педагогики. — Киев, 1974.
- 4 Баренбойм Л. А. За полвека — очерки статьи, материалы. — Л., 1989.
- 5 Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. — Л., 1974.
- 6 Волкова М. На уроках у профессора Т. Д. Гутмана // Традиции отечественной фортепианной педагогики. Вып. 132. — М., 1995.
- 7 Вопросы фортепианного исполнительства. Вып. 11. — М., 1975.
- 8 Воскресенский М. С. О педагогических взглядах Л. Н. Оборина // Вопросы фортепианного исполнительства. Вып. 2. — М., 1968.

- 9 *Гаккетт Л Е* Исполнительно, педагогу слушайте по — Л, 1988
- 10 *Глебов И* Путеводитель по концертам Вып 1 - Пг, 1919
- 11 *Гольденвейзер А Б* О Моцарте и исполнении его фортепианных произведения // ПIANИСТЫ рассказывают Вып 1 — М, 1990
- 12 *Юфман И* Фортепианная игра — М, 1961
- 13 *Григорьев В Ю* Вопросы исполнительской формы и пути ее реализации // Музыкальное исполнительство и современность Вып 1 — М, 1988
- 14 *Зак Я И* О некоторых вопросах воспитания молодых пианистов // Вопросы фортепианного исполнительства — Вып 2 — М, 1968
- 15 *Ивлева Н Г* С И Танеев — преподаватель класса фортепианной игры // Проблемы музыкальной педагогики — М, 1981
- 16 Исполнительское искусство зарубежных стран Вып 1 — М, 1962
- 17 Исполнительское искусство зарубежных стран Вып 3 — М, 1967
- 18 Исполнительское искусство зарубежных стран Вып 9 — М, 1981
- 19 *Коган Г М* Вопросы пианизма — М, 1968
- 20 *Коган Г М* Избранные статьи Вып 2 — М, 1972
- 21 *Корыхалова Н П* Интерпретация музыки — Л, 1979
- 22 *Ландовска В* О музыке — М, 1991
- 23 *Либерман Е Я* Творческая работа пианиста с авторским текстом — М, 1988
- 24 *Малинковская А В* Фортепианно-исполнительское интонирование — М, 1990
- 25 *Мильштейн Я И* Константин Николаевич Игумнов — М, 1975
- 26 *Мильштейн Я И* Вопросы теории и истории исполнительства — М, 1983
- 27 *Нейгауз Г Г* Об искусстве фортепианной игры М, 1961
- 28 *Николаева А И* Современные черты педагогики Ф М Блуменфельда // Формирование музыкально-исполнительского мастерства Труды МГПИИ — М, 1981
- 29 *Носина В Б* Александр Львович Иохелес — музыкант и педагог // Традиции отечественной фортепианной педагогики Вып 132 — М, 1995
- 30 *Орлова Е М* Интонационная теория Асафьева М 1984
- 31 *Смирнов М А* Э Г Гилельс — педагог // Вопросы фортепианного исполнительства Вып 2 — М, 1968
- 32 *Смирнова М В* Артур Шнабель — Л, 1979
- 33 Сов музыка 1959 — № 1
- 34 Сов музыка 1948 № 4
- 35 Сов музыка 1957 — № 10
- 36 *Фейнберг С Е* Пианизм как искусство — М 1965
- 37 *Финкельберг Н Н* Ъ Л Яворский об исполнительстве // Музыкальное исполнительство Вып 10 М, 1979
- 38 *Хенцова С М* Маргарита Лонг — М, 1961
- 39 *Чинаев В П* Исполнительские стили в контексте художественной культуры XVIII — XX веков Автореф дисс докт искусств — М, 1995

СТИЛЬ КАК ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ**Категория стиля в музыкальном искусстве**

Понятие «стиль» зародилось еще в культуре античной Греции. Это «такая же древняя, мощная и неотъемлемая от искусства категория, как жанр» (50, 180). Поначалу это понятие относилось лишь к области словесного искусства. В качестве характеристики ораторской, а затем и поэтической речи оно выступает в «Риторике» и «Поэтике» Аристотеля. Понятие о стиле содержало «определенный комплекс закономерностей, точно регламентируемых и приобретающих значение обязательных» (28, 7). Понятие стиля связывается и с архитектурой — так, в греческом зодчестве разделяют три стиля или «ордера» — дорический, ионический, коринфский. Само же слово «стиль» происходит от греческого «стилос», означающего стержень, палочку, с помощью которой делались заметки на восковых дощечках. Таким образом, «понятие стиля с самого начала было связано с инструментальной оснащённостью человека» (52, 13).

В эпоху Возрождения складывается понимание стиля как некоей совокупности свойств, отличающих один круг художественных явлений от другого. Применяемое прежде всего к искусству изобразительному, оно осознается в первую очередь как индивидуальное, присущее данному художнику. Понимание стиля как более емкой эстетической категории, распространяющейся на понимание искусства целой эпохи, формируется позже — в XVIII столетии и связывается с именем И. Винкельмана. Этому немецкому ученому, являющемуся создателем искусствоведения как самостоятельной науки, принадлежит формулировка понятия эпохального стиля.

Понятие стиля в музыке формируется в эпоху Возрождения. Однако трактовка этой категории подчас приближает ее к понятию жанра. Кроме того, понятие стиля выступает в определении старого и нового направления в музыкальном искусстве. Иногда критерием стилевой дифференциации выступает эмоционально-содержательный элемент. Так, К. Монтеверди в предисловии к своим «Военным и любовным мадригалам» пишет о трех стилях — «возвышенном, мягком и умеренном».

В эпоху барокко, когда, по словам В. Холоповой, было «вавилонское столпотворение стилей», различают стили церковный, театральный и камерный (М. Скакки), а также «канонический», «мотетный», «мадригальный», «мелизматический» и т. д.

В XVIII столетии понятие стиля в музыке, становясь общепотребимым, обретает множество значений. Одно из них, надолго закрепившееся за этой категорией, сводится к понятию «манеры». Так, Г.Ф. Телеман в своей автобиографии пишет о французской

и итальянской театральными манерами, трактуя их как различные национальные стили.

Появляются расшифровки понятия «стиль» и в музыкальных словарях. Так, в известном «Музыкальном словаре» Жан-Жака Руссо дается следующая его дефиниция: стиль есть «отличительный характер композиции или исполнения», зависящий «от страны, национального вкуса, одаренности авторов в соответствии с содержанием, местом, временем, темой» (28, 10). Автор говорит также о различных инструментальных стилях, о мелизматическом, импровизационном, танцевальном и т. д.

Еще большей многозначностью отличается трактовка стиля в «Музыкальном лексиконе» теоретика музыки И.Г. Вальтера (1732). Он приводит определения старого и нового стилей, веселого, вычурного, важного, величественного, а также высокого, низкого и т. д. При всей расплывчатости этого понятия, характерной для XVIII века, его трактовка имеет одну существенную особенность, выраженную наиболее ярко в понимании Руссо: стиль — это «отличительный характер композиции или исполнения». Для нас представляется важным и последний штрих — в игре исполнителя, по мнению философа, также присутствует некий собственный стиль, отличающий его от других исполнителей. Таким образом, в эпоху Просвещения были заложены основы понимания стиля как эстетической категории, выражающей особенности художественно-творческого мышления.

В XIX столетии в связи с возрастанием роли творческой личности в искусстве, с возникновением новых национальных школ повышается интерес к проблеме стиля. Характерен он и для русских мыслителей-музыкантов, таких, как В.Ф. Одоевский, А.Н. Серов. Последний употребляет этот термин едва ли не во всех упреждающих к этому времени в искусствознании значениях. Само понятие «школы» как направления, как стиля в искусстве в данную эпоху и данной земле Серов считает «одним из главнейших во всей музыкальной критике». Как утверждает ученый, для критика важно «выучиться различать стили», а также определять стиливое родство и стиливое преобладание.

В отличие от Серова, уделявшего преимущественное внимание индивидуальным стилям, его младший современник Г.А. Ларош больше интересуется стилем эпохи. Он считает также необходимым для каждого музыканта понимать «закономерности различных стилей как “обычаев”, на которых, подобно словесному языку, держится язык музыкальный» (28, 16). В XIX столетии и в России, и на Западе формируется культурно-исторический подход к проблеме стиля, пришедший на смену эмпирическому; кроме того, среди ученых-му-

зыкантов заметен интерес к исследованию признаков стиля, в частности, его интонационной стороны. Таким образом, на протяжении века понятие стиля эволюционирует, развиваясь «вширь и вглубь».

Рубеж XIX и XX веков знаменует собой новый этап европейского искусствознания, которое окончательно утверждается в качестве самостоятельной университетской научной дисциплины. В этот период появляется, наряду с исследованием Х. Римана «Краткое руководство по истории музыки с периодизацией по стилевым признакам и формам», ряд работ Г. Адлера («Стиль в музыке», «Метод истории музыки»), поставившего «стилеведение» в центр внимания музыкальной науки.

В первой четверти XX столетия в некоторых работах появляются дефиниции стиля, близко подошедшие к нашему сегодняшнему пониманию этой категории. Так, в статье Э. Бюккена и П. Мииса «Основные положения, методы и задачи музыкального стилеведения» даются определения стилю как сумме всех «стилевых моментов», понимая под последними «каждое константно выступающее музыкальное образование... выразительное или формальное» (28, 21). В следующей работе одного из названных авторов стиль определяется как «комплекс существенных элементов музыкального произведения», при этом одним из важнейших признаков стилистического *единства* (подчеркнуто нами. — А. Н.) считается «мотивный и тематический материал эпохи». Особая роль отводится обнаружению «стилистических связей», составляющих, по мысли ученого, основу «науки о стиле». Забегая вперед, отметим, что категория связи лежит в основе сегодняшнего понимания структуры музыкального стиля, выдвигаемого М.К. Михайловым.

Среди русских музыкантов-исследователей довоенного времени, уделивших особое внимание проблеме стиля, необходимо назвать Б.Л. Яворского и Б.В. Асафьева. Объединяет обоих ученых понимание стиля как проявления и выражения музыкального мышления. Б. Яворский, трактуя стиль прежде всего в историческом значении, фактически отождествляет его с понятием музыкального мышления. «В представлении Яворского категория стиля обнимает все проявления духовной культуры вообще (в известной мере даже материальной) и объединяет, таким образом, различные формы искусства как выросшие на общей идеологической и, в конечном счете, производственной, социально-экономической основе» (28, 28).

Б.В. Асафьева проблема стиля в музыке волновала на протяжении всей жизни. К его концепции стиля, которую он не успел оформить в специальном исследовании, мы еще вернемся. Сейчас же проследим, как рождалась эта концепция, сыгравшая основополагающую роль в отечественном стилеведении.

Еще на заре становления этой отрасли музыкальной науки ученый дал поразительную по простоте и точности формулировку определения стиля, остающуюся актуальной и по сегодняшний день. Он определил стиль как «свойство (характер) или основные черты, по которым можно отличить сочинения одного композитора от другого или произведения одного исторического периода (последования времени) от другого» (1, 76 — 77). Как считает исследователь асафьевского наследия, подход ученого к стилевой проблеме имеет три особенности. Во-первых, в нем всегда сосуществуют теоретический и практический ракурсы исследования. «С одной стороны, интенсивные поиски терминологического определения самого понятия “стиль” и фиксации различных форм проявления этой категории в музыке, его смысловых функций и принципов его изучения, а с другой — столь же интенсивная практическая разработка методики стилевого анализа» (32, 234). Во-вторых, стиль рассматривается как с точки зрения воздействия на восприятие, так и с точки зрения его художественных достоинств, то есть в коммуникативном и ценностном аспектах. В-третьих — многоплановость в понимании стиля, отнесение этой категории к творчеству, исполнительству, а также восприятию музыки — этот ракурс представляется для нашей темы особенно важным и к нему мы вернемся еще несколько позже.

Вновь и вновь возвращаясь к стилевой проблеме на протяжении всей своей жизни, ученый дает ряд дефиниций, сравнение которых позволяет судить о процессе все большего углубления и уточнения этого понятия. Приведем несколько основных асафьевских определений стиля. «Стиль как комплекс средств выражения, как выявление концепции, направляемой художественно-творческой волей», «Стиль — комплекс характерных признаков, определяющих вид произведения и время его возникновения по аналогии с художественными произведениями той же эпохи». «Стиль — то, что диалектически обуславливает отклонения от норм, то, на основании чего можно определить, является ли произведение типичным для породившей его среды или носит в себе элементы индивидуализированные — предвестники новой эпохи». Далее: «стиль — понятие, включающее в себя основной признак: интеграцию материала в противоположность произволу привходящих элементов, дезорганизующих художественное явление». «Стиль — понятие, объединяющее ... разновременные ..., но схожие элементы ..., сопоставление групп которых помогает осознать диалектическое развитие звукоидей» (32, 235 — 236).

В первых двух определениях предикатом является понятие «комплекса» средств или признаков. В четвертом появляется понятие

интеграции, предполагающее существование неких внутренних факторов, объединяющих материал. В пятом определении возникает психологический аспект рассмотрения стиля, а также идея процесса, позволяющая выявить диалектику развития «звукообразов». Интересно и третье определение, говорящее по сути дела о сочетании в стиле нормы и отклонения от нее, то есть антинормы.

В последней редакции словаря музыкальных терминов, созданном Асафьевым, автор помещает определение, ключевым словом которого является система: «Стиль — свойство, манера, характерные черты, совокупность и, наконец, *система* выразительных свойств» (32, 243). И далее: «Будучи средством организации массовой и личной психики (вернее, восприятия) через рационально организованные средства художественного выражения, стиль является не формально-статическим сводом приемов и навыков, а целесообразной системой, чуткой и изменчивой в той мере, в какой еще жизненна определившая его идеология, и мертвой и неподвижной, поскольку данная идеология становится пережитком» (32, 243 — 244).

Понимание стиля как системы было завоеванием советского стиливедения, подхваченным учеными следующих поколений. Последняя же из приведенных дефиниций включает в стилиевую систему в качестве ее элементов и психику человека, и выразительные средства музыки, фактором же создания и функционирования стилиевой системы является идеология.

Асафьев ставит вопрос об аксиологии стиля, выдвигая в качестве ценностных критериев «новизну изобретения» и интенсивность мышления композитора. В индивидуальном же стиле, по мнению ученого, композитор проявляется как личность, как выразитель эпохи, как творец эстетических и общекультурных ценностей.

Для второй половины XX века характерен неослабевающий интерес к стилиевой категории. Идет интенсивное изучение индивидуальных творческих стилей, исследуется специфика стиля как эстетической категории. На нее опираются практически все крупные музыканты-исследователи — Л. Мазель, В. Цуккерман, Т. Ливанова, М. Арановский, Н. Медушевский, В. Холопова. В 60 — 70-х годах появляются специальные работы, посвященные изучению категории стиля в музыке, — это статьи А. Сохора, Ю. Кремлева, труд С. Скребкова «Художественные принципы музыкальных стилей» — первая работа, специально посвященная проблеме стиля, статьи и монография М. Михайлова «Стиль в музыке».

Существует много дефиниций категории стиля, отражающих разные аспекты ее рассмотрения. Приведем несколько основных, принятых в настоящее время. «Стиль — общность образной системы, средств художественной выразительности, творческих приемов,

обусловленная единством идейного содержания» (БЭС, стлб. 11 — 51). Стиль — «система средств выразительности, которая служит воплощению того или иного образного содержания» (29, 282). Приведем еще два определения, данные М. Михайловым и Л. Мазелем. «Стиль в музыке интерпретируется как целостная иерархическая система, включающая ряд подсистем» (28, 104). «Музыкальный стиль — это возникающая на определенной социально-исторической почве и связанная с определенным мировоззрением система музыкального мышления, идейно-художественных концепций, образов и средств их воплощения» (23, 15).

Таким образом, стиль как явление *системы* считается на сегодняшний день доказанным. Несколько иное определение, указывающее на наличие внутренних факторов организации стиля, дает М.И. Ройтерштейн. По мнению музыковеда, стиль — это «исторически сложившийся и обусловленный общественным развитием комплекс идейно-художественных принципов, которые выражаются как в определенном содержании, так и в определенных средствах воплощения, в определенном языке искусства» (38, 6). Краткое, но емкое и точное определение стилю дает С. Скробков в своей книге «Художественные принципы музыкальных стилей»: «Стиль в музыке, как и во всех других видах искусств, — это высший вид художественного единства» (40, 10). Этот момент внутренней спаянности, единства стилевой системы представляется чрезвычайно важным. Выстраивая, таким образом, дефиниции категории стиля, формирующиеся в искусствоведении, мы можем наблюдать путь от фиксации *общности* через осознание *комплекса, совокупности* некоторых признаков, к пониманию *стиля как системы*, как единства. Оба последних понятия объединены в дефиниции, данной М. Михайловым в книге «Стиль в музыке»: «Всякий стиль представляет собой единство органически связанных, взаимодействующих элементов, образующих в совокупности целостную относительно устойчивую систему» (28, 119).

Чуть позже мы приведем еще несколько дефиниций стиля, содержащих некоторые новые элементы, отражающие сегодняшний взгляд на трактовку этой категории. Сейчас же коснемся одного вопроса, служащего камнем преткновения в интерпретации стилевой проблемы и не решенного до конца и по сегодняшний день. Речь идет о принадлежности стиля категориям формы или же содержания. Эта, казалось бы чисто эстетическая, проблема представляется важной для педагога-музыканта: то, каким — формальным или содержательным — наполнением характеризуется явление стиля, во многом определяет отношение к нему музыкантов-практиков — исполнителей и педагогов.

Понятие стиля традиционно связывают с явлением формы. «Существует давняя и прочная традиция, по которой это понятие (стиль. — А. Н.) относится только к художественной форме» (44, 5). Того же мнения придерживается известный философ, культуролог М. Каган: «стиль диктуется определенным содержанием, но сам он является качеством формы» (10, 443). Трактовка стиля как формы, как средства характерна в целом для искусствознания.

Еще одним источником подобной интерпретации стиля в музыке является лингвистика, в которой явление стиля выступает в качестве формы, способа словесного выражения мысли. «Стиль связан с выбором средств языка в зависимости от условий порождения речи, ее целей, жанра произведения, индивидуальной манеры автора» (22, 55). «Соответственно, слово «стилистика», которым называется учение о стилях, их разграничении, о выборе выразительных средств языка» (там же), в музыковедении означает лишь комплекс языковых средств и не составляет учения о стилях. Однако для музыканта ясно, что отрыв выразительных средств музыки от того, что именно они выражают, чреват формализмом, а самой категории стиля грозит в этом случае стать синонимом почерка, манеры. И если эти понятия в той или иной мере были присущи стилю на заре формирования этой категории, то ее трехсотлетняя история увела от первичного значения, включая в нее и иные явления. Так, в советское время А.В. Луначарский, трактуя стиль в искусствоведческом и эстетическом плане, выдвинул собственное определение, видя в стиле «некоторую совокупность особенностей самой концепции художественного произведения (то есть его идей, образов) и его форм, которые объединяют его с какими-нибудь другими произведениями» (цит по. 28, 29). Луначарский, таким образом, идя вразрез с существующей традицией, включает в структуру стиля концепционный (идеи), содержательный (образы) и формальный компоненты.

Провозглашая идею единства стиля, С. Скребков распространяет его на образный строй произведения, на творческие традиции композитора, даже на его отношение «к жизни, слушателям, исполнителям» (40, 10). Л. Мазель также утверждает, что «в понятие стиля входит и содержание, и средства музыки, входит *содержательная система средств*» (23, 15). Против включения в понятие стиля содержательного компонента выступает Ю. Кремлев, утверждая, что «если отождествлять понятие стиля с понятием содержания, то понятие стиля станет попросту излишним» (14, 53). М. Михайлов же считает, что сближение стиля с содержанием фактически отождествляет его с понятием творчества, отведение его к области формы — с музыкально-языковой сферой.

Музыкантам-исследователям становится ясно, что категория стиля каким-то образом, в каком-то ином измерении объединяет и форму, и содержание, идею музыки. Свидетельством этому являются определения стиля, в основу которых положен факт *единства* формы и содержания. Например: «Единство буквы и духа составляет основу внутренней организации стиля. Без такого единства нет музыкального стиля, а есть два разных ряда понятий. С одной стороны, почерк композитора ..., а с другой личность и темперамент композитора или исполнителя ... , миропонимание и идеалы, характерные для данной эпохи» (25, 32).

Стиль, на наш взгляд, не просто объединяет форму и содержание, не только выражает это единство — он живет на границе этих явлений. Стиль воплощает в себе эту неразрывную связь, будучи знаком, качеством этой связи. Стиль — как бы «точка схода» двух миров — духовного и материального, которая воплощает собой их неразрывность, нерасторжимость. И как магнит невозможно разрезать на две части — север и юг, так и стиль нельзя раздвоить, — он всегда будет нести в себе это единство. По отношению к стилю уместно применить то же выражение, которое Р. Барт относит к языку и тексту: «план содержания» и «план выражения», имея в виду то, что один не существует без другого.

Сейчас все больше упрочивается в отечественном музыковедении концепция, согласно которой стиль выступает носителем содержания. В частности, это книга В. Холоповой «Музыка как вид искусства», в которой ученый утверждает содержательный подход ко всем элементам музыки. Музыковед предлагает девятиуровневую структуру содержания, одним из иерархических планов которой выступает стиль (см. 50, 147). Согласно своей научной концепции, Холопова дает новую дефиницию понятия стиля: «Композиторский стиль — индивидуальная, исторически новая, совершенная и целостная художественная система, определяемая объективными социально-культурными условиями и чертами личности автора; один из факторов содержательной типизации музыки» (50, 183).

Истоки содержательной концепции музыкального стиля кроются в двух теоретических областях — интонационной и семиотической. Создателем интонационной теории стиля явился Б.В. Асафьев. Семиотический же подход к стилевой проблеме разработан В.В. Медушевским. Несмотря на то что некоторыми исследователями в свое время эти подходы противопоставлялись друг другу, в трудах Медушевского (в особенности в его книге «Интонационная форма музыки») они фактически объединяются, образуя новое качество — интонационно-семиотический подход.

Интонационный подход к стилю — это подход прежде всего содержательный, так как само понятие интонации есть «осмысление звукоотношений». В интонации же нельзя разделить ее формальный и содержательный компоненты: «Содержание не вливается в музыку, — писал Асафьев, — как вино в бокалы различных форм, а слито с интонацией как звукообразный смысл, ибо смысл без выражения в движении, высказывании, песне, игре инструмента — тоже всего лишь абстракция» (цит. по 32, 214). Таким образом, уже в самом основании стиля лежит неразрывная связь плана содержания и плана выражения. Уже ко времени работы ученого над книгой «Интонация» для него становится бесспорным, что «стиль вне интонации всегда определяется несколько ограниченно: то как манера, то как отбор или комплекс средств выражения. ... В явлении интонации и действующего через него отбора выразительных средств возникает реалистическое обоснование стилевых тенденций, норм и закономерностей» (32, 243).

Асафьев формулирует понятие «интонационно-выразительного постоянства», которое и выражает суть его понимания категории стиля. Трагую музыкальный стиль как «интонационно-образное и художественно-технически организованное единство», ученый считает, что в музыке он «имеет основным своим качеством постоянство характерных для данных стадий развития *интонаций*» (32, 244). Фактором же «цельности и органичности» музыкального произведения, по мысли ученого, служит объединение «трех интонационных постоянств»: «на уровне интонационного содержания музыки “эпохи и народа”, которым принадлежит данное произведение; на уровне “личного почерка композитора” и, наконец, на уровне интонационных комплексов, возникающих из замысла, идеи, программы, сюжета, психического тонуса».

Таким образом, стиль для Асафьева — это система интонационных постоянств. Смены стилей также связаны с приходом новых интонаций. Этот процесс, протекающий временами весьма драматично, описан Асафьевым следующим образом: «Культура стиля является ареной интенсивных и резких столкновений и борьбы интересов в эпоху великих общественных переворотов, когда стили старого режима, застывшие и каменеющие, сталкиваются с натиском новых *интонаций*, как рупоров “языка Революции” (языка речи и музыкального)» (там же).

Интонационная теория стиля, оказавшая большое влияние на отечественное стилеведение, находит развитие в концепции «интонационной формы», принадлежащей В. Медушевскому. Продолжая линию интонационных постоянств, ученый вычленяет «генерализованную интонацию» индивидуального стиля, а также «ключевые

интонации» стилей эпохальных. Для него явления интонации и стиля становятся неразрывными. Генерализованная или результирующая интонация произведения, хранящая в себе его «образно-звуковую целостность», или стиля в целом — это некий интонационный инвариант, реализующийся во множестве конкретных интонаций, это глубинный пласт «стилевого постоянства», связанный с неповторимостью личности самого художника. Чрезвычайно интересна мысль Медушевского о том, что в интонации свернут стиль и, наконец, свернута культура. Таким образом, интонация оказывается окошком в мир индивидуального стиля, а через него — в стиль эпохи, в культуру. Следовательно, музыканту-исполнителю и, конечно, педагогу необходимо так раскрыть смысл интонации, чтобы суметь «развернуть» стиль, чтобы, проникая в интонационную суть музыки, углубиться в толщу стиля.

В 1979 году В. Медушевский предложил «в порядке постановки вопроса» семиотический подход к стилю. Если рассматривать музыкальный стиль как своего рода знак, то естественным оказывается неразрывное единство означаемого то есть того, *что выражено в стиле*, и означающего, то есть того, *как это выражено*. Ученый дает определение, согласно которому «художественный стиль — это семиотический объект, возникающий на основе произведений, объединенных целостностью мировосприятия, ставшего *означаемым* стиля, неразрывно связанным с его *означающим* — системой выразительных средств» (25, 31 — 32). Означаемое стиля, таким образом, — это его духовно-содержательная сторона, означающее — область языковых, грамматических средств музыки. Двусторонность стиля как всякого знака — это результат разреза этого явления «вдоль»; «поперечный» же разрез дает возможность определить его внутреннюю структуру. Она, по мысли ученого, будет выглядеть следующим образом: нижний план составят выразительные средства, то есть стилистические знаки, средний — художественные принципы стиля, высший — особенности его целостной структуры.

Музыкальный стиль, как считает Медушевский, возникает на основе выражения целостного мироощущения. Означаемое стиля — «цельная четкая позиция в мире... , определенный ракурс ... , особое видение мира и отношение к нему» (25, 35). Таким образом, содержательная сторона входит в структуру стиля. Однако она представляет собой не простое сложение содержаний отдельных произведений, а «пронизывающие их коренные и глубочайшие связи с бытием» (В. Медушевский). Подобная целостная трактовка категории стиля, представляющего собой синтез духовного и материального начал, позволила ученому сформулировать следующую мысль: «История стилей предстает перед нами одновременно как история развития чело-

веческого духа, мировоззрения, идеалов, ценностей, обусловленных общественным бытием, и как история способов и форм выражения этого духовного содержания» (25, 39).

В. Медушевскому принадлежит определение стиля, которое представляет особый интерес для нашей темы: стиль — это «огромный художественный мир, пронизанный сознанием автора» (24, 16 — 17). Это уже иной взгляд на стиль, более близкий исполнителю и слушателю, более истинный. Действительно, исполнитель, играя, например, произведения Бетховена, постигает его стиль, то есть его образный мир, нашедший выражение в тех или иных музыкальных средствах, а не комплекс и даже не синтез. Для исполнителя стиль — это не абстракция, «не результат мыслительного акта» (Михайлов), постигаемые интеллектуально, а именно мир музыкальных смыслов, активизирующий в процессе познания — исполнения все сферы человека — физическую и психическую (эмоциональную, интеллектуальную, волевою)¹.

О возможности двоякого подхода к познанию стиля писал М. Михайлов в статье «К проблеме стилового анализа»: «Итак, стиль — это интуитивно формирующееся идеальное представление об объективном явлении, поддающемся анализу, то есть обнаружению лежащих в его основе закономерностей. Для подавляющей массы музыкантов и любителей музыки стиль выступает только в указанном виде. Как интеллектуально осознанный, логически опосредованный, целостный феномен (система) с присущими ему внутренними закономерностями он предстает лишь перед музыкантом-исследователем в итоге целенаправленного анализа» (29, 67). Идеальное представление о стиле — это образ смыслового мира, воплощенного в творчестве того или иного композитора, рождающийся в сознании человека, слушателя, исполнителя, педагога, ученика. В процессе же его изучения, то есть анализа, логического постижения этот интуитивный образ обогащается. Дискуссионным, однако, является вопрос о целостности, постигаемой лишь в результате логического, аналитического подхода. Можно, на наш взгляд, поставить вопрос о некоей первичной целостности, постигаемой интуитивно, и о новой целостности, достигаемой на следующем витке спирали познания. К этому важному вопросу мы еще вернемся, сейчас же уточним, что же собой представляет стиль композитора как творческое явление, как феномен человеческой культуры.

Взятый в гносеологическом аспекте, он есть «исторически сложившаяся система выразительных средств, находящаяся в диалектическом единстве с идейно-образным содержанием» (Михайлов);

¹ Подробнее об этом — в третьей главе

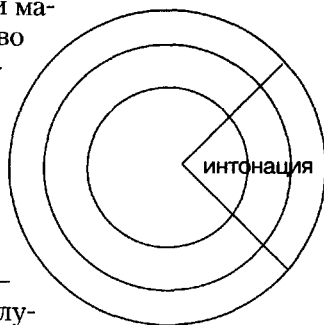
в онтологическом — это *неповторимый смысловой мир, нашедший свое воплощение в средствах музыкального языка*. Таким он предстает перед исполнителем — педагогом и учеником, только при подобной трактовке этого понятия можно говорить о стилевой адекватности исполнения, так как не может быть исполнения, адекватного абстрактной логической модели или системе выразительных средств. Может быть адекватное понимание смысла, заложенного в данном стиле, порождающее адекватное же исполнение. Однако понять стилевой смысл — это значит понять смысл не одного, а многих произведений и найти в них общее, специфическое именно для этого автора.

Стилевой подход в обучении и нацелен на то, чтобы обнаружить и почувствовать эту специфичность, увидеть и понять внутреннюю связь между этим миром и выразительными средствами музыки, то есть понять их именно как средства выражения, то есть как «смыслонесущие» элементы, а также найти и воссоздать на инструменте порождаемые единством «означаемого и означающего» исполнительские выразительные средства. Таким образом, исполнительская реализация стиля прибавляет в структуре стиля как «семиотического объекта» еще один план означающего, представленный исполнительскими средствами — динамикой, артикуляцией, темпом, агогикой, педализацией. И если в семиотической структуре стиля можно выделить три основополагающих типа связей: «цементирующие план означающего, образующие структуру означаемого и, наконец, взаимосвязи обоих планов» (25, 34), то в «звучащем» стиле создается еще два типа связей — между новым означаемым и новым означающим, то есть исполнительскими средствами, а также между самими этими средствами, интегрируя их в целостный звуковой феномен. Таким образом, можно сказать, что стилевой подход к обучению игре на фортепиано нацелен на воссоздание смысло-звуко-комплекса, каждый иерархический уровень конкретизации которого детерминирует следующий.

Проанализировав и обобщив приведенные определения стиля, мы можем предложить собственную модель музыкального стиля. Это — трехуровневая структура, где нижний уровень — материальное, звуковое «тело» музыки; следующий уровень — область образного содержания; третий, высший уровень — духовный, идейно-концептуальный. Если названные уровни разместить в круге, получится ряд концентрических окружностей с «духовным» центром посередине. Интонация же как духовно-материальный носитель стиля в этой схеме займет место сектора круга, пройдя его насквозь и захватив все три уровня стиля (см. рис. на с. 255).

Эта структура имеет сходство с той, что предложена философом И.А. Ильиным. Имеется в виду его мысль о «трех слоях искусства»

(9, 253). Первым является слой «внешней материи»: «в поэзии — это звучащее слово и язык; в музыке — это поющий звук и инструмент» (9, 254). Второй слой представляет собой «образный состав». Над первыми двумя расположен третий, главный, детерминирующий остальные — слой «пропекающей через художника» тайны. Если воспользоваться терминологией Р. Барта, то первый слой — это «план выражения», второй и третий, глубинный, вкуче составляют «план содержания».



Каждый из пластов нашей структуры стиля, будучи выразителем творческого устремления композитора, имеет собственные «выходы» во внешний мир, мир культуры. Так, нижний слой, слой музыкального языка, музыкальных грамматик, существует до прихода нового музыкального стиля. Композитор, формируя свой стиль, окунается в мир языка. И как бы далеко от привычных норм не уведили его новаторские устремления, связи с выработанными веками грамматиками неизбежно будут сохраняться. Слой образного содержания, вероятно, наиболее личностный, индивидуальный. Но и он не изолирован от прошлого и современного, будучи связанным с психическим строем человека, с национальным менталитетом, со строем чувств современного человека и т. д. Глубинным же, концептуальным слоем индивидуальный стиль соприкасается с другими современными стилями, а также с другими явлениями культуры.

Нижний, языковой, пласт, по-видимому, наиболее консервативен. Новые музыкальные идеи, воплощаясь, так или иначе используют сложившиеся грамматические системы. Для того чтобы вырасти и оформиться в самостоятельное художественное явление, новый стиль должен, словно росток сквозь почву, пробиться через толщу существующего к тому времени языка, чтобы впоследствии либо модифицировать его, либо создать новый. Особенно стойкими оказываются средства инструментального изложения. Они могут переходить из стиля в стиль, обретая в новом образно-стилевом контексте уже иное значение. Мигрируют из одного стиля в другой и музыкальные интонации, также обретая новый смысл, то есть подвергаясь переинтонированию.

Определенные трудности для распознавания стиля (особенно для неопытного ученика) представляют подчас пограничные явления. Так, ученику бывает нелегко «развести» имеющие сходное изложение произведения, например: Моцарта и Бетховена, Бетховена и Шуберта

и т. д. Не сразу распознается и новизна стилей раннего Скрябина и раннего Прокофьева. Более того, внешний «стык» стилей, обнаруживающих некоторую схожесть (об этом уже шла речь в первой главе) на материальном уровне, наиболее ярко выявляет их внутреннюю разнонаправленность. На подобных сходствах, интонационных и фонических, ученик, как правило, и «спотыкается». Очувтившись на стилевом «распутьи», он выбирает знакомую дорогу, превращая порой Баха в Чайковского, Бетховена в Шопена, Скрябина в Аренского. Вот тут и встает в полный рост проблема стилового подхода в обучении игре на музыкальном инструменте.

В одной из рабочих тетрадей Асафьева сохранилась короткая запись: «стиль воплощения (чистое творчество), стиль воспроизведения (исполнительский). Мыслим и стиль восприятия» (32, 237). Это и определило области, в которых функционирует категория стиля. Рассмотрим подробнее каждую из них.

В наибольшей степени исследован творческий стиль как в теоретическом и практическом, так и историческом плане. Создана методика стилового анализа (Михайлов), изучена структура стиля, представляющего собой, как уже говорилось, иерархически организованную систему. Она включает в себя три основных подсистемы, или три уровня. Высшим является уровень эпохального, или исторического, стиля. Под ним располагается уровень стиля направления или того, что называют «школой». Где-то между ними может быть помещен стиль национальный. Низшим уровнем является стиль индивидуальный, то есть стиль определенного композитора. Такой предстает стилевая иерархия в концепции М. Михайлова. При этом «всякая стилевая система, занимающая более высокую ступень в иерархии стилиевых уровней, включает в себя соответствующие подсистемы ниже стоящих уровней, каждая из которых в свою очередь представляет собой системную организацию меньшего объема» (28, 119).

В трактовке В. Холоповой, представленной в уже упоминавшейся нами книге, стиль является пирамидой следующих стилиевых уровней, или «субзначений»:

- «наиболее общая стилевая триада
(стиль высокий, средний, низкий),
стиль национальной школы,
«жанровый стиль»;
- стиль какого-либо вида музыки:
фортепианный стиль,
полифонический стиль,
мелодический стиль и т. д.;
- стиль творческой личности:
композиторский стиль,

исполнительский стиль,
музыковедческий стиль;

стиль одного эпохального произведения» (50, 181).

Стиль как система имеет в качестве своих элементов *признаки* стиля, которые, по определению М. Михайлова, «суть общие закономерности и нормы, лежащие в основе музыкального мышления, коллективного или индивидуального» (28, 127). Стилиевые признаки, будучи элементами стилиевой системы, сами образуют иерархически выстроенную систему. Среди наиболее общих признаков выделяется система «логической организации музыкального материала». Это понятие охватывает множество частных систем — от первобытных доладовых, различные системы, основанные на ладовых тяготениях, и далее — вплоть до додекафонии и серийности. Другой общий признак, являющийся знаком эпохального стиля, представляет собой склад. Он указывает на принцип изложения музыкального материала — полифонический, гомофонно-гармонический. Третьим общим признаком является принцип развития музыкального материала, то есть весь комплекс средств, с помощью которых осуществляется развертывание музыки во времени. Этот принцип охватывает и закономерности формо-образования. Названные признаки являются показателями высшего уровня стиля, то есть стиля эпохи.

На следующих стилиевых уровнях, и прежде всего на уровне индивидуального стиля, возрастает роль более частных признаков. Среди них особое место занимает «мелодико-тематический». В качестве стилиевых признаков выступают метр и ритм. Относительно подчиненную роль играют такие признаки стиля, как артикуляция, динамика, тембр. Будучи менее значительными для теоретического рассмотрения музыкального стиля, они, однако, становятся ведущими для исполнителя и, соответственно, педагога-музыканта (несколько позже мы вернемся к этому положению).

Стиль как общность, как единство должен обладать внутренней связью различных его составляющих. Поэтому для образования стилиевой системы ведущим началом выступает явление *связи*. «Связь — наиболее общая закономерность, лежащая в основе феномена стиля, стилиевые признаки — только внешнее проявление этой закономерности» (28, 127). Связь — это инструмент, объединяющий разные музыкальные явления в некое единство; само ее существование говорит о наличии каких-то механизмов, создавших и детерминирующих ее. Связь существует и между разными стилиевыми системами и, конечно, внутри самой системы — между различными иерархическими уровнями и внутри них. Связи образуются, как мы уже говорили, между всеми уровнями

и в пределах каждого из них в предложенной нами трехуровневой структуре стиля.

Заслугой М. Михайлова, перу которого принадлежат фундаментальные разработки по теории музыкального стиля, является создание методики стилевого анализа. Его суть — в выявлении устойчивых стилевых признаков, в обнаружении «генетических истоков рассматриваемого стиля» и в раскрытии «характера и средств их трансформации». Ученый обосновывает необходимость четырех ступеней или этапов анализа, приводящих к рациональному познанию стиля. Первый — это слуховая атрибуция, как важнейший, интуитивный психологический акт; далее следует атрибуция зрительная, ориентированная на графику нотного текста; затем — анализ стилевых признаков. Четвертый этап — это анализ стиля; он подразумевает анализ стилевых систем в целом. Ученый разделяет понятия стилевого анализа и анализа стиля: «В стилевом анализе с множеством соотносится один данный конкретный объект, тогда как при анализе стиля сопоставляется между собой множество отдельных произведений, и даже ... стилевых систем как уже известных обобщенных целостных образований» (28, 155).

Ученый сопоставляет стилевой анализ с целостным, методика которого разработана Л. Мазелем и В. Цуккерманом. Ориентированные на глубокое познание музыкальных средств, оба вида анализа, однако, оказываются во многом противонаправленными. Так, если целостный анализ направлен на раскрытие «особенного», единичного в *отдельном произведении*, то стилевой — на обнаружение *общего*, присущего *множеству произведений*. Если в целостном анализе сопоставление с другими объектами играет вспомогательную роль, то для стилевого анализа это является *основным принципом*. Представляется, однако, что на практике эти два вида теоретического анализа не только не исключают друг друга, но и выступают как взаимодополняющие явления. Стилевой анализ базируется на целостном, являясь его высшим урознем.

Основы стилевого анализа заложил еще Б.В. Асафьев. Он выдвинул четыре аспекта аналитических наблюдений, касающихся стиля в музыке. Первый заключается в выяснении интонационного генезиса произведения, его интонационных и прежде всего мелодических истоков. Так, например, говоря о мелодическом стиле Глинки, он отмечает, что «вся его музыка насыщена песенным началом, даже оркестр» (32, 239). Второй аспект связан с выявлением жанровых традиций. Третий — «определение стиля через метод развития» (32, 240). Четвертый аспект заключается в стилевом анализе отдельных выразительных средств — «мелодики, гармонии, ритма, типа фактурного воплощения».

Названные аспекты стиливого наблюдения относятся прежде всего к индивидуальному стилю. Ученому принадлежит также разработка методологических подходов к анализу эпохального стиля. Так, сохранилась принадлежащая Асафьеву «методологическая таблица, намечающая основные пути и приемы исследования музыкально-исторического процесса как эволюции интонирования» (32, 238), в которую включено несколько пунктов, по которым следует рассматривать стиливую эволюцию.

Интонационный анализ, берущий начало в концепции Асафьева, входит и в целостный, и в собственно стиливой. Подчеркивая многогранность интонационно-стилевого анализа, исследователь асафьевского творчества Е.М. Орлова пишет: «Здесь и специальное изучение интонационных истоков творчества, и широкое использование музыкальных и «внемузыкальных» ассоциаций, и исследование различных типов переинтонирования (мелодического, гармонического, ритмического, жанрового и др.), и рассмотрение музыкального тематизма под углом зрения его разнонациональных связей» (32, 251).

Встает естественный вопрос: в какой мере в рамках стиливого подхода к обучению в классе фортепиано должен быть использован интонационно-стилевого анализ? Некоторые педагоги могут поставить и такой вопрос — нужен ли вообще теоретический анализ на уроках фортепиано? В музыкально-педагогической практике нередко бытует мнение, что «сухой» теоретический анализ оказывает вредное воздействие на эмоциональную сферу ученика, «остужая» его чувства, губя его непосредственность. Действительно, на первый взгляд интеллектуальное постижение музыкального произведения или же ряда произведений, на основе чего делаются обобщающие выводы о стиле музыки, не затрагивает эмоций ученика. Но не следует забывать, что теоретический анализ направлен на то, чтобы лучше понять, *что* хотел сказать автор и *как* он это делает. Понимание же, как мы увидим, — целостный процесс, он затрагивает и интеллектуальную, и эмоциональную сферы человека. Следовательно, стиливого анализ, базирующийся на постижении интонаций как «семантических единиц музыки», то есть содержательных элементов, через активизацию интеллектуальных сил личности обязательно найдет отражение и в сфере эмоциональной.

Теоретическому анализу придавали большое значение такие крупнейшие педагоги-музыканты, как Л.В. Николаев, Г.Г. Нейгауз и др. Стилевого же анализ в силу своей многогранности и не свойственной ему жесткой нормативности (то есть несводимости его к какому-то одному приему) является чрезвычайно интересным и сугубо творческим занятием, будящим пытливость ученика, активизирующим его слуховую сферу, память, мышление. Все дело в том,

чтобы педагог проводил с учеником этот анализ квалифицированно, творчески, апеллируя к живому музыкальному материалу.

Исполнение, адекватное стилю, — это свидетельство культуры музыканта, и достичь подобной адекватности с помощью одних лишь эмоций невозможно. Вспомним, что игра «в стиле» нередко противопоставлялась игре «с чувством». И хотя в предлагаемой нами методике реализации стилевого подхода мы ставим в числе основных задач преодоление этого противоречия (см. третью главу), тем не менее нельзя не признать, что чувства, эмоции, не подкрепленные интеллектом, могут оказаться не соответствующими тому смысловому содержанию, которое заключено в данном стиле. Вот тут и потребуются серьезная интеллектуальная работа, частью которой и должен явиться стилевой анализ. Мы вправе утверждать, что стилевой подход к обучению игре на любом музыкальном инструменте, в том числе и на фортепиано, опирается на активную работу интуитивной и рациональной сфер ученика. Только в этом случае он окажется результативным.

Следующей областью функционирования категории музыкального стиля, как утверждал Асафьев, является исполнительство. Однако первенство во включении исполнительского искусства в сферу действия этой категории ему не принадлежит. Еще в 1768 году, как мы уже говорили, Жан-Жак Руссо в своем «Музыкальном словаре» пишет о том, что стиль — это «отличительный характер композиции или *исполнения*» (см. выше). В первые десятилетия XIX века возникают такие понятия, характеризующие тогдашнюю исполнительскую манеру, как «блестящий стиль». О правомерности возникновения этой категории говорила, например, французская пианистка М. Лонг: «...как существует стиль сочинения, так существует и стиль интерпретатора», и далее: «Стиль пианиста, если он имеет таковой, — это его вкус, его душа, его собственная природа» (48, 67).

Теория исполнительского стиля как часть науки о музыкальной интерпретации, или «интерпретология», в нашей стране начала формироваться в 30-е годы XX столетия. Л. Раабен в статье «Наука о музыкальном исполнительстве как область советского музыкознания», появившейся в 1967 году, называет ее одной «из новых областей музыкознания» (35, 195). Проблема исполнительского стиля рассматривалась в теоретическом и историческом ракурсах в трудах Б. Яворского, Л. Дроздова, А. Николаева, С. Фейнберга, Я. Мильштейна, Г. Когана, А. Алексеева, Д. Рабиновича, В. Чинаева.

Что же такое исполнительский стиль и чем он детерминируется? Приведем определение, принадлежащее одному из самых глубоких исследователей этой проблемы, — Д.А. Рабиновичу, музыковеду и философу. «Категория “исполнительский стиль” весьма объемна. Исто-

рически обусловленный в своем общественном бытии, всякий подлинный исполнительский стиль многообразно связан с современной ему (а также предшествующей!) культурой. Он обладает своей эстетикой, пусть иногда не документированной, но всегда лежащей в его фундаменте... он на свой лад решает вопросы выразительности ... У него имеется своя трактовка виртуозности, *своя техника*» (36, 128). «Исполнительский стиль любой эпохи, — как считал еще Ф. Блуменфельд, — складывается под влиянием современного творчества» (цит. по 2, 137). Таким образом, категория исполнительского стиля связана со всем социальным и культурным контекстом современной ему эпохи, а также зависит от предшествующего периода развития стиля, закономерно вписываясь в контекст исторического развития музыкально-исполнительского искусства.

Чем же характеризуется исполнительский стиль, что входит в содержание этого понятия? Вот как определяет его в своей статье «Стиль исполнения» С.Е. Фейнберг: это понятие, по его мнению, вмещает в себя «всю совокупность выразительных и технических средств артиста, индивидуальный характер его фразировки, неповторимую манеру в обращении с инструментом» (42, 108). Как и категория композиторского стиля, «обобщающая в себе все стороны музыки» (40, 8), так и ее «сестра» в сфере исполнительства, отражает все грани личности пианиста — психическую и физическую. Как считает Я. Мильштейн, «В нем (в стиле. — А. Н.) ... сказываются и мировоззрение, и мироощущение, и темперамент, и психология исполнителя» (27, 11).

Исполнительский стиль, как и творческий, является не простой суммой тех или иных пианистических качеств, а *системой* свойств, механизмы образования которых кроются в личности музыканта, в социальных условиях, в существующих традициях исполнительства, в творческих устремлениях того или иного времени. Таким образом, «исполнительский стиль как система эстетических принципов и выразительных средств, характерных для индивидуального артистического почерка или даже для конкретной художественной эпохи» (51, 6), находит проявление в особенностях техники, способах звукоизвлечения, динамики, фразировки, трактовки записанного ритма, в отношении к педали. Стилевыми чертами могут выступать такие характерные для той или иной школы или даже для определенной эпохи качества, как «превалирование чувствительности или бесстрастности, патетики или сдержанности, бравуры или проникновенности. Причем эти тенденции как постоянный коэффициент прилагаются и к индивидуальному стилю каждого представителя данной школы, и к интерпретации любого произведения из всей мировой фортепианной литературы» (43, 82 — 83).

В трудах российских исследователей проблема исполнительского стиля рассматривается с философско-эстетических, музыковедческих, исторических и психологических позиций. Об интересном и новом для своего времени подходе к этой проблеме заявил Я.И. Мильштейн в статье «К проблеме исполнительских стилей», опубликованной в 1983 году. Ученый рассматривает исполнительский стиль под углом зрения теории информации. После выхода в свет перевода книги Л. Моля «Теория информации и эстетическое восприятие» (М., 1966) аспект этот, внесший, бесспорно, новую струю в исследование стилевой проблемы, казался перспективным. Так, с позиций теории информации ученый освещает волнующую музыкантов многие десятилетия проблему вариативной множественности исполнительских решений.

Сама возможность множественной трактовки (а ведь и по сегодняшней день употребляют понятия «правильного» и «неправильного» исполнения) лежит в основе существования феномена исполнительского стиля. Вот как в рамках избранной им теории аргументирует это положение Я. Мильштейн: «Для исполнителя, да и для слушателя музыка каждый раз наполняется новым смыслом. Говоря современным языком, “информация”, содержащаяся в музыкальном произведении, не однозначна и включает в себя бесконечное множество возможностей ... Отсюда — *сотворчество*, и не только исполнителя, но и слушателя. Отсюда — вариантная множественность в исполнительском искусстве; музыкальное произведение живет во множестве исполнительских и слушательских вариантов» (27, 13). Ученый, по сути дела, ставит проблему *диалога*, разрабатываемую в свое время Бахтиным. В современных исследованиях эта проблема обретает все большую важность, являясь одним из выражений герменевтического взгляда на функционирование произведений искусства в пространстве культуры и на их бытие во времени (о герменевтическом подходе к проблеме музыкального стиля пойдет речь в следующем разделе данной главы).

То, что сегодня является «исполнительским содержанием» (Холопова), в свете теории информации называется «дополнительной информацией», которая создается исполнителем «сверх содержащейся в самом произведении авторской информации». «Вот это-то новая дополнительная информация, возникающая под воздействием объективной авторской информации в сознании исполнителя, и лежит в основе исполнения и в конечном счете определяет исполнительский стиль артиста» (27, 17). Благодаря взаимодействию двух информационных блоков — исходного и дополнительного, — в содержании музыкального произведения рождается явление “художественного двухотцовства”, воздействия двух артистических индивидуальностей» (50, 237).

Тезис о вариативной множественности как способе существования музыкального произведения стал для музыковедения аксиомой. Он может относиться и к одному исполнителю, играющему по-разному одно и то же произведение, и к неизбежной исторической вариативности, возникающей «вместе с изменением стиля, модификацией исполнительской манеры» (Холопова). Именно этот вид вариативности и «служит главным показателем омоложения, нестареющей жизни музыкального произведения при его прохождении сквозь эпохи» (50, 228).

Я. Мильштейн ставит вопрос об исполнительском тезаурусе (предварительном запасе информации, впечатлений, «ассоциативных связей, как бы оживающих под воздействием музыкального произведения») как о факторе формирования стиля исполнителя. «Нельзя до конца понять и осмыслить стиль исполнителя, игнорируя его тезаурус, то есть объем и направленность, содержание — количественное и качественное — его опыта» (27, 20).

Следует поставить, вероятно, вопрос о тезаурусе, характеризующем человека определенной эпохи и меняющемся вместе со всем комплексом социально-культурных условий жизни. В этом случае оказывается правомерным предположение о том, что явление тезауруса лежит в основе исполнительских стилевых смен. На необходимость разработки этой проблемы, входящей, по сути дела, в область психологии, социологии и культурологии, фактически указывал Мильштейн: «Самое главное: поставить тот или иной стиль в общую историческую связь и понять, почему в данную эпоху возник именно этот стиль, а не другой, в чем его, так сказать, родовые, специфические черты» (27, 28).

Как видно из приведенных высказываний, ученый постоянно затрагивает разные уровни стилевой категории — от индивидуально-стиля до эпохального. Таким образом, и по отношению к исполнительскому стилю иерархическое соподчинение уровней оказывается актуальным. Остается, однако, невыясненным вопрос, каким образом, с помощью каких механизмов индивидуальная пианистическая манера, особенный строй чувств, составляющие собственный стиль исполнителя, могут «перерастить себя» и вывести на новые масштабные уровни стиля. Речь идет об уже упоминавшейся нами диалектике «типа» и «стиля» как явлений вневременных и исторических, раскрытой, вслед за Мартинсенем, в исследовании Д. Рабиновича «Исполнитель и стиль».

Как считает автор книги, типы всегда обнаруживают себя в той или иной «стилевой одежде» (36, 146); подчиняясь «социальному заказу», тот или иной тип оказывается в определенную эпоху востребованным и становится основой для образования соответствующего эпохального

стиля. Среди выделенных ученым пианистических типов — виртуозный, эмоциональный, интеллектуальный. В ту или иную эпоху повышается «спрос» на то или иное качество исполнителя, и тогда определенный тип «выходит на поверхность», становясь ведущим.

Ученый не ограничивается принятой дихотомией: «классический» — «романтический»; он вводит новые понятия стилей, утверждая, в частности, новую стилевую генерацию — «лирический интеллектualизм». Ученый высказывает также интересную мысль: по его мнению, стиль в период своего истощения распадается на два «рукава», образуя «академическое» и «салонное» ответвления. Таким образом, оба эти направления оказываются разными, будучи проявлением заката различных стилей. Еще одна мысль ученого кажется важной — по его утверждению, не бывает «чистых» стилей, как и не встречается «чистых» типов. Он вводит также понятие «диффузии стилей», подчеркивая важность определенной стилевой *доминанты*. При этом музыкант не сомневается, что в каждый момент истории сосуществуют различные стили, при господстве какого-то доминирующего в данную эпоху.

Еще более пестрая стилевая картина представлена в фундаментальном исследовании В. Чинаева, посвященном исторической эволюции исполнительского стиля, начиная с XVIII века по сегодняшнее время (51). Рассматривая исполнительский стиль как «исторически и культурно обусловленное выражение духовной реальности, отраженное в адекватной системе художественных средств» (51, 10), ученый-музыкант помещает объект исследования в широчайший исторический и культурный контекст. Раскрывая психологические и культурно-социальные факторы становления стилей исполнения, автор дает им тонкие и точные характеристики. Нарисованная им историческая панорама европейского пианизма предстает в формах «классицистского», «патетического», «романтического», «эмоционально-нарративного», «интеллектуально-контемплативного», «салонно-вируозного» стилей.

Предложенная нами ранее трехуровневая структура стиля оказывается свойственной и этой стилевой ипостаси, а именно — исполнительскому стилю. Нижним, материальным, уровнем его выступает система пианистических средств и приемов; средний, содержательный, уровень выражает их внутреннее, смысловое наполнение, то, что именно хотят сказать исполнители, что они видят в исполняемой музыке. Верхний, концептуальный, уровень проясняется ответом на вопросы, почему, в силу каких причин они видят и хотят видеть и слышать в музыке именно то, а не иное, не то, что видели и слышали в ней пятьдесят и сто лет назад. Так же, как в стиле композиторском, все три уровня структуры обнаруживают

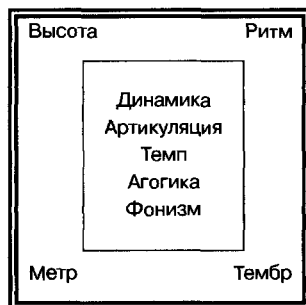
множественные связи, благодаря которым стиль становится целостным художественным образованием.

Обе ипостаси стиля — творческая и исполнительская, при всем их своеобразии, оказываются тесно связанными друг с другом. Об этой связи писал, в частности, Я. Мильштейн, утверждая, что «само обособление исполнительского стиля от стиля композиторского — весьма относительно. Ведь исполнительский стиль — во всяком случае в недавнем прошлом — создавался не исполнителями, а композиторами. Именно композиторы, являясь одновременно и исполнителями ... указывали направление исполнителям, ставили перед ними новые задачи, иными словами, определяли их стиль» (27, 37).

Обе ипостаси стиля оказываются связанными на уровне системы — элементы их оказываются общими, но структурное их расположение различно. Интересную схему этой «обращенной взаимосвязи» приводит В. Холопова в уже цитированной нами книге: так «центральные» и «периферийные» элементы композиторского и исполнительского стилей «предстают в обращенном соотношении» (50, 184):



Репрезентация
стиля композитора



Репрезентация
стиля интерпретатора

Идея инверсии ядерных и периферийных элементов, бесспорно, интересна и остроумна. Но здесь присутствует еще один момент: композиторский стиль отражается в психике исполнителя, и потому стилевые центры и периферии меняются местами. Однако и для исполнителя целью является воплощение с помощью центральных для него средств, прежде всего, того, что служит «ядром» композиторского стиля.

Как же взаимодействуют понятия творческого и исполнительского стилей? Вопрос о первичности здесь решается, видимо, однозначно: первично всегда творческое явление, вторична его интерпретация, которая лежит в основе формирования исполнительского стиля.

О связи этих явлений, в которых определяющим выступает стиль творческий, также пишет С. Фейнберг. «Приемы пианизма связаны с произведением, с принципами построения формы — гомофонной или полифонической, развернутой или лаконичной, красочной или более графической» (42, 108). Таким образом, стиль исполнения, по крайней мере в индивидуальном проявлении, оказывается в подчинении у стиля творческого. С другой стороны, тот же автор утверждает: «Допустим, если данную школу или эпоху пианизма характеризует повышенная эмоциональность, то эта черта затронет в первую очередь толкование Чайковского, Шопена, Бетховена, но в какой-то степени отразится и на исполнении Моцарта и даже Баха» (43, 83). В этом случае исполнительский стиль, прежде всего, в широком смысле подчиняет себе стиль творческий. Подобное двустороннее подчинение характерно для диалектики взаимоотношения творческого и исполнительского стилей.

Творческий и исполнительский стили исходят из одного корня. Исполнительский стиль возникает не сам по себе, а как необходимость воплотить определенный творческий стиль. Так, романтический пианизм появился лишь с творчеством великих романтиков — Шопена, Шумана, Листа. Как правило, сильная творческая личность, меняя в корне приемы пианизма, дает начало новому исполнительскому стилю. Чаще всего это соединяется в одном лице — Шопен, Лист, позже — Скрябин, Рахманинов, Прокофьев давали жизнь новому направлению не только в музыке, но и в пианизме.

Родившийся новый исполнительский стиль подчиняет себе исполнение не только той музыки, которую он призван выразить, но и музыки более ранней, принадлежащей иному стилю. Так было в эпоху романтизма — с появлением нового пианистического стиля «романтизировались» произведения Баха, Моцарта, Бетховена.

Появившись из одного корня, творческий и исполнительский стили живут затем самостоятельной жизнью. Музыка, если она действительно является непреходящей ценностью, намного переживает свое время, входя в новую эпоху, характеризующую уже иным исполнительским стилем. Поэтому совершенно естественно, что ее уже играют по-другому: новые эстетические идеалы исполнения заставляют всякий раз по-новому подходить к музыке прошлого.

Исполнительский же стиль, отделившись от своего истока, как правило, также переживает свою эпоху. Так, например, знаменитая плеяда великих русских исполнителей-романтиков — Г.Г. Нейгауз, К.Н. Игумнов, В.В. Софроницкий — творила во второй трети нашего столетия, в то время как собственно романтическая эпоха в музыке заканчивает свое существование к началу нашего века. Совпадение творческого и исполнительского стилей в конкретной интерпретации

создает наиболее благоприятную в стилевом отношении исполнительскую ситуацию.

Поскольку существование музыкального произведения не мыслится вне исполнения, можно сказать, что исполнительский стиль есть форма проявления композиторского стиля, форма его реализации, а возможно, и форма его существования. Стиль композитора выступает в этом случае как некая абсолютная истина, конкретные же его воплощения в той или иной исполнительской традиции являют собой истину относительную.

В аспекте нашей темы проблема связи двух ипостасей стиля представляется чрезвычайно важной. Ведь исполнительско-педагогический критерий формируется при перекрестном воздействии двух проявлений стиля — композиторского и исполнительского. Так, никто из музыкантов-педагогов, вероятно, не сомневается, что произведения Шопена и Бетховена следует играть по-разному, но как именно это делать, каково будет при этом качество исполнительских средств — это уже вопрос стиля исполнительского.

Накопление «стиле-слухового опыта», являющегося одним из основных факторов создания собственного стиля игры, происходит под прямым воздействием того или иного исполнительского стиля. Так, слушая музыкальное произведение, человек всегда слышит его в чьей-то интерпретации, и потому обе ипостаси стиля в его представлении сливаются воедино. Начиная же обучаться игре на музыкальном инструменте, он уже практически осваивает ту или иную исполнительскую традицию, сквозь призму которой воспринимается им стиль музыкального произведения. Этот путь проходят и будущие концертирующие исполнители, и музыканты-педагоги, и просто любители музыки. Для специалиста любого уровня оказываются актуальными факторы их музыкально-исполнительского становления, среди которых «комплексы, где, помимо собственно индивидуальных, природных личных черт, в числе слагаемых мы находим и воздействия окружающей среды, ... и печать школы, ... и мощные влияния национальной общей и художественной культуры» (36, 177).

Связь композиторского и исполнительского стилей обнаруживается не только в онтологическом аспекте, но и в психологическом, так как прежде всего в сознании человека осуществляется их взаимодействие, что фактически выводит нас на третью ипостась, а именно стиль восприятия. Вот как характеризует эту категорию В. Медушевский: «В понятии “стиль восприятия” снято все мимолетное, случайное и выявлено устойчивое, глубинное. По своей структуре стиль восприятия подобен композиторскому и исполнительскому стилю: в нем выражается личность индивида» (26, 150).

Проблема стиля восприятия к настоящему времени остается еще наименее исследованной. И хотя к изучению музыкального стиля в психологическом аспекте в разное время обращались музыканты (Е. Назайкинский, М. Михайлов, В. Медушевский, С. Старобинский, Ю. Алиев и др.), все же еще не создана целостная теория стиля музыкального восприятия.

Нам представляется, однако, интересным несколько модифицировать содержание этой третьей стилевой ипостаси, развернув его в сторону *восприятия стиля*, и даже посмотреть на эту категорию несколько шире, поставив проблему «Стиль и музыкальная психология». В следующем разделе нам предстоит еще более расширить проблему, включив ее в контекст «Стиля человека». Сейчас же, ограничиваясь сферой музыкальной психологии, попробуем обозначить ее основные грани.

Необходимо сказать, что проблема стиля многими своими сторонами связана с психологией. Так, психологическими факторами определяются стилевые смены (об этом пишут В. Петров и В. Медушевский); музыкальный стиль есть область проявления творческого мышления, отбор стилевых средств (композиционных и исполнительских) происходит под воздействием особого психического образования — стилевой установки.

Для нас, однако, особенно важным будет то, что связано с моментом восприятия стилей. Именно с восприятия начинается вхождение ученика в смысловое пространство стиля. И хотя этот процесс, безусловно, связан с восприятием других явлений музыки, восприятие такого феномена, как стиль, имеет свои особенности.

Становление стиля как «обобщенного смыслового образования» (Медушевский) начинается «с постепенного усвоения сначала ярких, очевидных для слуха, а затем и более тонких содержательных и формальных признаков, общих для произведений данного композитора или группы композиторов и отличных от произведений других композиторов или композиторских школ. Это ядро стилистических представлений упорядочивается на основе социально-исторических, культурных и биографических знаний слушателя и обрастает дополнительными представлениями» (25, 36). В процессе восприятия музыки формируются «интонационные эталоны» как опознавательные знаки стиля, идет дифференциация на знакомые и незнакомые интонации. Повторяющиеся элементы и станут впоследствии стилевыми ориентирами.

При слуховом восприятии того или иного стиля прежде всего обращает на себя внимание общий характер звучания музыки, или ее фонизм. Его первичными компонентами являются темброво-регистровые и фактурные. «При непосредственном восприятии музыки этот

комплекс и образует указанное качество, которое с первых же мгновений привлекает внимание и погружает музыкально-слуховое сознание в определенную «стиле-звуковую атмосферу». Понимаемый в этом смысле фони́зм является неким наиболее элементарным стилевым признаком, по отношению к которому все остальные признаки выполняют функцию, так сказать, дополняющую, углубляющую это начальное музыкально-слуховое переживание» (29, 237). Особенностью фони́зма как одной из ведущих стилевых примет является то, что его в значительной степени определяет характер исполнительских средств. Это относится к фони́зму как индивидуальному, так и эпохального стиля. Таким образом, именно от исполнителя в большой мере зависит создание нужной «стилевой атмосферы», все компоненты которой находятся в гармоническом единстве.

На основе первичного восприятия, дающего начало формированию внутреннего «образа стиля», оказывается возможной стилевая атрибуция. Если у человека в сознании имеется некий «свернутый» образ стиля, то он может определить стилевую принадлежность незнакомого ему ранее произведения.

В процессе восприятия музыки формируется слуховой опыт человека, служащий основанием любой музыкальной деятельности. Стиль в этом случае выступает и исходным моментом этого процесса, и его результатом. Дело в том, что интонационный багаж накапливается не хаотично, а системно, укладываясь на свои стилевые «полочки». При этом интонация, оседая в сознании, словно несет за собой стилевую шлейф, а точнее, закрепляется в сознании как носитель определенной парадигмы — то есть стиля. Как считает М. Михайлов, «первоначальный этап накопления слухового опыта как необходимой предпосылки к развитию музыкального мышления ... обязательно означает усвоение закономерностей какой-либо конкретной стилевой системы, или ряда систем» (28, 129). Таким образом, стилевой характер оказывается присущим не только творчеству и исполнительству, но и слышанию-восприятию. Это дало основание ученым выдвинуть такое понятие, как «стиле-слуховой опыт», что подчеркивает обязательное присутствие стилевой системности в слуховом багаже человека.

Можно предположить, что каждый стиль требует своего способа слушания. Вероятно, слух воспринимающего перестраивается в ответ на какой-то стилевой «сигнал», создавая готовность к восприятию того или иного стиля.

Стиль является одним из средств расширения тезауруса музыканта. Стилевая ориентация слуха, выступая как системообразующий фактор, экономит ресурсы памяти, позволяя усвоить большее количество информации. Стиль как целостность «предполагает непременно одномоментность восприятия» (50, 48), что позволяет сознанию

свертывать его в единое звуковое мгновение. Благодаря психическому механизму свертывания «музыканты и слушатели хранят в себе образы целых стилей, жанров, музыкальных эпох» (Медушевский, цит. по 50, 48).

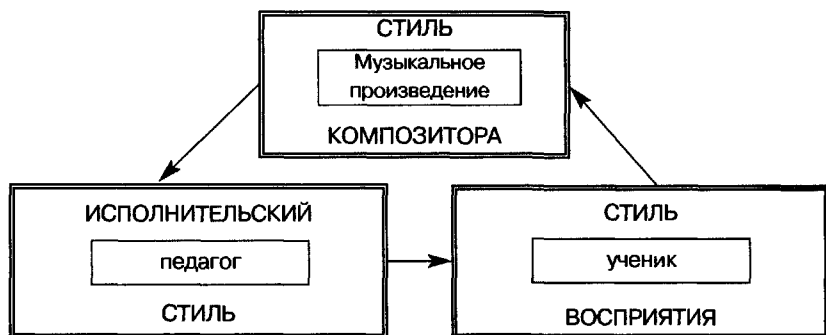
Несмотря на то что, по мнению некоторых теоретиков, стиль как целостная система «не поддается непосредственному наблюдению» (Михайлов), есть основания предполагать, что системность в музыке схватывается человеком интуитивно.

Уловив вначале, еще на бессознательном уровне, некую системность, воспринимающий выстраивает, реконструирует ее в своем сознании. В рамках системы прежде «чужие» интонации начинают обретать смысл, поскольку «нельзя увидеть (т. е. понять. — А. Н.) ни одного факта, если не существует системы их отбора, как нельзя дешифровать текст, не зная кода, — текст и структура взаимно обуславливают друг друга и обретают реальность только в этом взаимном соотношении» (20, 14). Таким же дешифрующим музыкальный смысл началом выступает стиль как структурно организованная система.

В процессе восприятия и освоения стиля в психике человека формируется определенная установка. О ней, в частности, пишет В. Медушевский, приводя пример того, как установка на яркий стиль, в данном случае Бетховенский, «подавляет иностилистическую ассоциацию, оставляя ее за порогом сознания» (25, 39).

Восприятие стиля со временем меняется. Даже в течение своей жизни человек может по-разному воспринимать ту или иную музыку. Проходя же сквозь эпохи, стиль обнаруживает разные смыслы, словно высвечивая разные свои грани. Эта гибкость, подвижность восприятия служит одним из факторов вечного обновления музыкальных стилей, их способности входить в новый жизненный контекст, обретая взамен утраченных связей новые, с тем чтобы на следующем витке исторической спирали обновить и их.

Таким образом, рассмотрев ипостаси стиля, мы можем убедиться в их глубокой взаимосвязи и взаимозависимости. Есть, однако, область функционирования музыкального стиля, которая интегрирует все три стилевые сферы, создавая их естественный и закономерный синтез. Это музыкальная педагогика. Если взять три компонента, участвующие в процессе обучения в музыкально-исполнительском классе, — учитель, ученик и изучаемое музыкальное произведение, то окажется, что каждый из этих составляющих является носителем одной из ипостасей стиля. Так, музыкальное произведение выражает стиль композиторский, педагог выступает как носитель исполнительской традиции, иначе говоря, исполнительского стиля, ученик же как субъект восприятия стиля оказывается выразителем, прежде всего, третьей его ипостаси. Попробуем показать эту взаимосвязь схематически.



Конечно, в реальности эти связи оказываются более разветвленными. Бесспорно, особый стиль восприятия присущ педагогу и это не может не сказываться на взаимодействии ученика и учителя. Ученик, в свою очередь, имеет потенциальные тяготения к тому или иному исполнительскому стилю. Наконец, сам объект исполнительского воссоздания — стиль композитора «приходит» к педагогу и ученику «пропущенным» сквозь различные исполнительские стилевые традиции, как и сквозь фильтр их собственного стиля восприятия. Однако для нас важен факт: в учебном процессе в музыкально-исполнительском классе функционируют все три ипостаси музыкального стиля. Так, в живом звучании воссоединяются, образуя новое единство, все грани, все стороны музыкального стиля.

Мы можем утверждать, что стилевой подход опирается на все проявления стиля в музыке, объединяя их в целостном педагогическом процессе. При этом основополагающим элементом его структуры становится *понимание* стиля, являющееся главным фактором стилевой адекватности исполнения и, одновременно, выступающего в роли одной из важнейших педагогических задач. Работа в исполнительском классе, не выходящая на уровень *понимания* стиля, не может решить даже сугубо технических задач, и тем более задач интерпретации и может превратиться для ученика лишь в «копирование образцов».

Сделаем некоторые выводы.

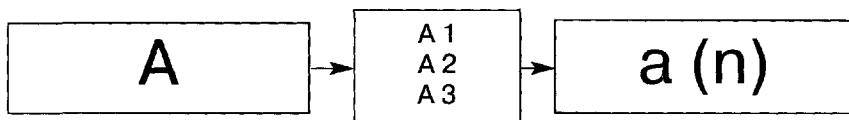
1. Понятие стиля охватывает *все три «фундаментальные основы» музыкальной культуры*, а именно — композиторское творчество, звуковую реализацию музыки, то есть исполнительство, и ее слышание-восприятие. Несмотря на то что стили — творческий, исполнительский и стиль восприятия — представляют собой три лика, три ипостаси единого явления, изучение их осуществляется в пределах самостоятельных областей музыкальной науки независимо друг от друга. Наиболее исследованными с исторических и теоретических позиций оказываются

ся стили творческий (музыковедение и музыкальная эстетика) и исполнительский (исполнительское музыкознание, эстетика исполнительства). Проблема восприятия стиля, являясь предметом музыкальной психологии, изучена значительно меньше. Однако для музыканта-педагога этот аспект представляется не менее важным.

2. Три названные формы функционирования категории музыкального стиля находятся во взаимодействии. Так, стиль творческий как явление *первичное*, с одной стороны, порождает стиль исполнительский и, с другой стороны, сам являет себя лишь в обличь того или иного исполнительского стиля, так как бытие музыки осуществляется в исполнительском акте. Творческий стиль — «идеальное представление об объективном явлении» (М. Михайлов), хранящееся в коллективной памяти данного социального образования, как генетическая структура в своей конкретной исполнительской реализации порождает бесчисленное множество исполнительских толкований. Объединение их по какому-либо доминирующему признаку, характерному для того или иного исторического периода, создает новое единство — стиль исполнительский, являющийся *дочерней* категорией по отношению к стилю композиторскому. Схематически это может быть выражено следующим образом (А — стиль творческий, а — стиль исполнительский):



Подобная трансформация была бы не осуществима без третьей составляющей стиля. Можно предположить, что именно здесь, в звене восприятия, происходят основные процессы, дающие возможность создания на основе единой стилевой матрицы различных исполнительских стилей. Более развернутая схема этого превращения выглядит так:



Чтобы педагог мог поставить перед учеником задачи, необходимые для достижения стилевой адекватности исполнения, ему важно знать особенности музыкального стиля как философско-эстетической категории, а также как психологического феномена. Постановка же проблемы понимания как центральной для стилевого подхода

к обучению в исполнительском классе заставляет нас обратиться также к наукам, занимающимся этой проблемой, в частности к психолингвистике и герменевтике. Предметом первой является порождение и понимание человеческой речи, предметом второй — понимание текстов культуры, а именно продуктов художественного творчества. Взгляду на музыкальный стиль в аспекте четырех наук — философии, психологии, психолингвистики и герменевтики — посвящен следующий раздел настоящей главы.

Аспекты изучения музыкального стиля

Характеризуя в первом разделе главы категорию стиля, мы так или иначе касались философско-эстетического аспекта его рассмотрения. Такие категории, как абсолютная и относительная истина, форма и содержание, система, элемент, структура, уже выводили нас на философский уровень познания стиля. Среди философских понятий, с которыми можно было бы еще соотнести стиль, — категории сущности и явления. Диалектическая связь этих парных категорий с понятием стиля может быть объяснена через взаимозависимость композиторского стиля и стиля исполнительского, который манифестирует явление по отношению к сущности — авторскому стилю.

Категория стиля выполняет особую роль как выразитель единства осмысления явлений жизни. «Стиль выступает моделью нормативно-ценностных предпосылок деятельности, причем моделью достаточно универсальной. В качестве характеристики неповторимого гармоничного своеобразия опредмечивания и рапредмечивания социального опыта стиль ... характеризует особенности и своеобразие любой человеческой деятельности (стиль поведения, жизни, управления, хозяйствования, научного мышления, художественного творчества) и ее результатов (стиль автора, школы, направления, определенной социальной группы, класса, эпохи)» (47, 100).

Музыкальный стиль выступает как вариантно-инвариантная структура, причем это свойство «просматривается» с различных точек зрения. Так, в творческом и исполнительском стиле в качестве его признаков должны присутствовать некие инвариантные структуры. На их основе возникает множество конкретных вариантов. «Стиль и музыкально-творческое мышление объединяют два диалектически неразрывно взаимосвязанные, взаимодействующие начала. Одно из них может быть определено понятием “инвариантности”, устойчивости, повторяемости. Другому соответствуют прямо противоположные понятия вариантности, неустойчивости, изменяемости» (28, 125). Инвариантно-вариантная структура стиля проявляется с точки зрения

его онтологии. Так, находясь в «свернутом» состоянии в психике человека, то есть будучи «идеальным образованием», он выступает как некий инвариант (хотя и здесь возникает возможность появления конкретных вариантов, порождаемых индивидуальным сознанием); реализуясь же в конкретной исполнительской интерпретации, он выступает уже как вариант. Стоит привести в этой связи характеристику, данную В.Холоповой музыкальному произведению, которое «по его онтологическому статусу является инвариантом с заведомо вариативными текстовыми его границами» (50, 231). Тот же вариативно-инвариантный способ существования как отдельного музыкального произведения, так и стиля в целом имеет в виду ученый, говоря: «И если стиль Бетховена — один, то в живой музыкальной практике возникает столько же “списков” стиля Бетховена, сколько происходит исполнений, интерпретаций, толкований» (50, 186).

Поскольку музыка — искусство временное и требующее посредника-исполнителя, она как бы возникает заново в каждом акте исполнения. Стиль в этом случае выступает не только *статически*, как нечто созданное, но и *динамически*, как создаваемое. Он подобен некоей генетической структуре, своего рода порождающей модели, задающей программу действия исполнителю. При этом каждый новый исполнительский акт дает нам интерпретацию этой исходной модели, в чем-то отличную от нее. Стиль, таким образом, является *вариантно-инвариантной* структурой, включающей как понятие *нормы*, так и отступления от нее. Да и сама норма как некий исполнительский эталон не абсолютна: она создается в каждую эпоху в пределах той или иной национальной школы, а то и в недрах школы какого-то достаточно крупного мастера (например, поздняя листовская школа). Можно предположить, что диалектика стиля отражает универсальный закон жизни: с некоей матрицы природа создает огромное число вариантов (например, листья березы всегда различны, хотя и содержат в себе определенный набор признаков, отличающих их от листьев, например, клена). Но если в природе матрица остается неизменной, то в истории искусства меняется и сама матрица-эталон, что еще более расширяет спектр возможных вариативных толкований.

Диалектическая природа и сущность категории стиля позволяет соотнести ее и с другими категориями диалектики — единичным и множеством, с понятием субъективного и объективного. Так, стиль как объективно-субъективное явление существует в двух формах — как продукт коллективного представления, обладающий относительной объективностью в данном социуме, и как воспроизводимая во множестве субъективных интерпретаций структура, лежащая в основе индивидуального творческого акта. При этом, если воспользоваться терминологией В.Холоповой, стиль пребывает как

в «стабильной» форме, так и в «мобильной», что объясняется временным, процессуальным характером музыкального искусства.

Немного подробнее остановимся на психологическом аспекте рассмотрения категории стиля. Мы уже касались этого момента, говоря о стиле восприятия, а точнее, о восприятии стиля. Однако мы затронули лишь музыкально-психологический аспект проблемы. Для того чтобы понять роль стилиевой детерминанты в музыкально-исполнительской деятельности и, соответственно, ее место в системе музыкально-педагогических задач, необходимо посмотреть на эту категорию с позиции общей психологии, используя, в частности, достижения в этой области за последнее десятилетие.

Как считают психологи, приоритет этой науки в разработке стилиевой проблематики связан с общепризнанным в их среде положением «об обусловленности стилиевых закономерностей свойствами человеческой индивидуальности» (19, 4). В создаваемой единой теории стиля психологическая составляющая может выделиться, по их мнению, как *системообразующее* ее начало.

Концепция стиля сформировалась еще в начале XX века в работах по психоанализу. Через полвека эта проблема становится предметом исследования психологов-когнитивистов, то есть переходит в плоскость психологии познавательной деятельности. В нашей стране изучение проблемы стиля, рассматриваемой в психологическом ракурсе, активно ведется начиная с 60-х годов XX столетия. Отечественными психологами выявлены природные факторы формирования стиля (свойства нервной системы, темперамент человека), а также «разработаны представления о статусе стиля в структуре свойств индивидуальности» (18, 111). Однако наиболее интенсивно исследования в области психологии стиля велись в последнее десятилетие, то есть в 90-е годы. Среди психологов, активно разрабатывающих эту проблему, — Л. Дорфман, А. Либин, Д. Леонтьев, М. Холодная, В. Моросанова, И. Скотникова, И. Шкуратова и др.

Психологи выдвигают следующее определение стиля: «стиль — это способ взаимодействия человека с миром» (19, 12). Выделяются базовые характеристики явления стиля — *единства*, как универсального его признака, *целостности*, *инвариантности*, иерархичности его структуры. «Суть принципа иерархичности заключается в том, что стилиевые признаки одного уровня ... образуют взаимодействующие между собой фреймы — устойчивые совокупности характеристик, включающие в себя минимально необходимый набор базовых стилиевых параметров данной подструктуры психики» (19, 9).

Как видим, те же свойства стиля — единство, целостность и иерархичность структуры — функционируют и в музыковедении. Что же

касается фрейма, то мы выдвигаем это понятие, считая его комплексом наиболее показательных стиливых признаков, являющимся ярким репрезентантом стиля.

Особенно интересным в плане нашей проблемы является высказывание А. Либина: «стилевые свойства выступают как механизм сопряжения “формальных и содержательных” характеристик личности, образуя инвариантную психологическую структуру» (18, 112). Подобная его трактовка близка той, которую мы предложили ранее, объясняя стиль как область пересечения, взаимопроникновения формы и содержания в музыке.

Стиль в психологии нередко объясняется через понятие «предпочтения». Стиль как психологическое образование проявляется через механизм предпочтения, то есть предпочитаемых способов взаимодействия со средой. В музыкально-исполнительской деятельности этот механизм предпочтения действует при становлении собственного исполнительского стиля, воздействуя, в конечном счете, на образование исполнительских стилей большего масштаба.

Структура стиля в психологии образует несколько уровней. Высшим среди них является «стиль человека» — «устойчивый целостный паттерн индивидуальных проявлений, выражающихся в предпочтении индивидуумом конкретной формы (способа) взаимодействия с физической и социальной средой» (19, 11 — 12). Далее идут уровни индивидуального стиля (ИС), индивидуального стиля деятельности (ИСД), эмоционального (ЭС), когнитивного (КС) стилей, стиля активности (СА). Особый уровень представляет категория «стиля жизни», разрабатываемая А. Адлером и понимаемая им как «связь со смыслами жизни человека, с его структурой ценностных ориентиров» (45, 280).

Стиль человека является, таким образом, сложным «симптомокомплексом», центральным звеном которого является стратегия предпочтения, которая, как считают психологи, выполняет роль системообразующего фактора стиля человека. Стиль человека имеет внутренний и внешний контуры, взаимодействие которых проявляется в формуле «личность + ситуация». Форма взаимодействия человека со средой по данной схеме и есть, по сути дела, характеристика стиля человека. Таким образом, стиль выступает как адаптивная система, определяющая способ деятельности человека в мире. Бесспорно, адаптивную роль выполняет категория стиля (в своих трех ипостасях) в треугольнике — музыкальное произведение, ученик, педагог (см. выше).

Сложна и объемна категория индивидуального стиля, гранями которой являются стиль деятельности, стиль общения, когнитивный стиль, эмоциональный стиль и др. Его определяют как «целостное образование, интегрирующее в себе детерминирующее влияние

различных внешних и внутренних факторов на протекание различных форм деятельности, в том числе деятельности психической» (17, 108). Индивидуальный стиль как бы стягивает к себе индивидуальные и личностные свойства человека, связывая их с его деятельностью.

Д.А. Леонтьев высказывает интересную мысль о том, что индивидуальный стиль не всегда является «наилучшим», оптимальным в каком-то виде деятельности. «Е.П. Ильин показал, в частности, что приспособление деятельности к человеку через индивидуальный стиль может вступать в противоречие с ее предметным результатом. Использование индивидуального стиля приводит в большей мере к эмоциональному удовлетворению от деятельности, чем к превосходящим результатам. Более того, выбор рационального, но «чужого» стиля приводит к резкому падению эмоционального удовлетворения» (17, 94).

Это положение вызывает в памяти слова Г.Г. Нейгауза о том, что нельзя «подгонять» музыку под индивидуальность ученика. В действительности эта проблема столкновения стилей в музыкально-исполнительской деятельности, а также в педагогике достаточно остра: стилевое несовпадение личностных предпочтений ученика и свойств стиля исполняемой музыки — потенциально конфликтный момент. В исполнительской практике он находит выражение в том, что представители того или иного исполнительского стиля не играют, или же играют редко произведения чуждого им стиля. Если же в их репертуаре встречаются произведения этих стилей, то они нередко все же подгоняются под собственный стиль (случаи «романтизации» классической музыки в истории известны). (О стилевых несовпадениях в музыкально-педагогической практике речь пойдет в следующей главе.)

Одним из уровней структуры индивидуального стиля является индивидуальный стиль деятельности (ИСД). Формирование его начинается сразу же при вступлении человека в ту или иную деятельность. Далее идет овладение этой деятельностью и приспособление к ее требованиям. Психологи приводят примеры взаимодействия в формировании спортивных стилей индивидуальных стилей самих спортсменов, их тренеров, а также их соперников. Таким образом, «формирование эффективного индивидуального стиля есть процесс согласования всех ее (профессиональной деятельности. — А. Н.) значимых условий» (46, 171).

Индивидуальный стиль деятельности связывает воедино различные ее побудительные причины. Лишенная опосредующего влияния индивидуального стиля, «деятельность лишилась бы своей “двусторонней пластичности” и чувствительности к условиям протекания, она свелась бы к слепому реагированию на нажатие кнопки» (17, 100).

И далее: «мера развития у индивидуальности индивидуального стиля есть, во-первых, мера гибкости и опосредованности, а следовательно, контролируемости процессов ее взаимодействия с миром, и, во-вторых, мера сложности ее жизненного мира. Более того, индивидуальный стиль, опосредуя влияние на деятельность человека всевозможных как внешних, так и внутренних детерминант, привносит в нее элементы свободы» (17, 101). Конечно, специфика каждого вида человеческой деятельности вносит коррективы в саму структуру индивидуального стиля, однако, бесспорно, существуют общие моменты в психологии стиля, находящие проявление и в музыкально-исполнительской деятельности.

Из различных подструктур индивидуального стиля в наибольшей степени изучен стиль когнитивный. Сам феномен КС соотносится со способностью к интеллектуальной деятельности человека. Разница лишь в том, что интеллектуальные способности сказываются на правильности и скорости переработки информации, когнитивные же стили — на управлении этими процессами. При этом стилевые характеристики имеют отношение к продуктивности интеллектуальной деятельности и к уровню интеллектуальной зрелости личности.

Характеристики когнитивных стилей образуют полюса, к одному из которых тяготеет та или иная личность. Так, психологи выделили стилевые качества «полезависимости» (ПЗ) и «полenezависимости» (ПНЗ), которые проявляются в аналитичности познания, в склонности детализировать и дифференцировать впечатления. «ПНЗ соотносится с тенденцией структурировать и связывать предъявляемый материал. Наконец, для ПНЗ испытуемых характерна объективная познавательная направленность... ориентация на содержательные характеристики учебной деятельности, а не на ее личностный “фон” и т. д.» (49, 55). Можно предположить, что ПНЗ ученики больше тяготеют к музыке классицизма или же к некоторым направлениям современной музыки, в стиле которой в наибольшей степени ощутимы интеллектуальное и даже рациональное начало. У учеников, представителей этого типа, больше развита склонность к анализу, к детальному изучению материала.

Еще одной «когнитивной парой» оказываются полюса «импульсивность — рефлексивность» (И — Р). Эти характеристики связаны с различием в изучении материала, его объема, а также тщательности анализа. «Судя по всему, рефлексивные испытуемые затрачивают больше времени не столько на оценку своих гипотез, сколько на сбор информации в процессе построения репрезентации ситуации, причем делают они это более систематически, чем импульсивные испытуемые» (49, 56). Можно предположить, что эти стилевые когнитивные особенности человека также сказываются на

его тяготениях к определенной музыке — драматичной или же эпической, а также определяют стиль игры, а именно — проявляясь в исполнительском ощущении времени, находящем выражение в коротком исполнительском «дыхании» или же «длинной музыкальной мысли», в «горизонтальном» музыкальном слышании.

«Узкий — широкий диапазон эквивалентности» связаны с операциями установления сходства и различия объектов; «широта категории» характеризуется способностью отнести объект к определенной категории, определенному кругу явлений. Эти свойства когнитивного стиля находят отражение и в музыкально-педагогическом процессе. Так, эти качества сказываются на способности ученика понять стиль как определенную смысловую категорию, отнести то или иное средство к определенному стилю. Одни ученики могут воссоздать целостность стиля по какому-то из его элементов, другим требуется множество составляющих для определения стиля. Кроме того, одни могут установить стилевое сходство в различных объектах, другим для этой процедуры требуется большая помощь педагога.

К когнитивным стилевым проявлениям относятся способности распределять внимание по всему информационному полю («широкое сканирование») или же «застрывать на доминирующих деталях поля» (49, 59) («узкое сканирование»). Эти свойства находят отражение, прежде всего, в «чувстве формы», свойственной тому или иному ученику, а также находят разное проявление в различных музыкальных стилях.

«Толерантность к нереалистическому опыту» — также свойство когнитивного стиля. Как считают психологи, «толерантные испытуемые, которых характеризует готовность принимать необычную, несоответствующую наличным, “директивным” знаниям сенсорно-перцептивную информацию, демонстрируют более свободные (“отвязанные”) ответы в тесте Роршаха ... , более дистантные свободные словесные ассоциации» (49, 59 — 60). Нетолерантные испытуемые больше склонны к «обычному», «ожидаемому», «сопротивляясь познавательному опыту, в котором понятийные или сенсорные данные противоречат их наличным знаниям» (там же). Совершенно естественно, что толерантный когнитивный стиль ученика способствует преодолению исполнительской стилевой нормативности; он помогает «переварить» множество исполнительских решений в поисках своего собственного. Нетолерантные же ученики больше верят традиции и смотрят на педагога как носителя истины в первой инстанции. Они более пассивны в поисках своего решения, предпочитают верность стереотипу творческим поискам.

В исследовании когнитивного стиля, характеризуемого как «простога — сложность», как считают психологи, «наиболее отчетливо представлена основная идея стилевого подхода: каждый человек по-

своему воспринимает, понимает, интерпретирует и прогнозирует действительность на основе “конструкций” его индивидуального познавательного опыта» (49, 60). Приведенные слова представляются весьма актуальными и для познания музыкального стиля. Одно и то же произведение в сознании одного ученика предстанет как многомерное смысловое образование, в душе другого оно порождает упрощенный бытовой образ. Там, где один слышит глубину чувства и напряженность мысли, другой видит лишь пестроту жизненных ситуаций и примитивных отношений, а то и лишённые смысла звуковые структуры. Осознавая плюральность и неизбежную вариативность внутренних «образов стиля» и, следовательно, их интерпретаций, педагог должен, прежде всего, дать ученику понятие о смысловом масштабе исполняемой музыки, не допуская ее упрощения и вульгаризации. Раскрывая духовно-содержательную глубину стиля, педагог делает внутрителивой образ более объемным и сложным.

Педагогу-музыканту важно знать не только свойственный ученику стиль познавательных процессов, играющих достаточно весомую роль в постижении музыкального стиля, но также и эмоциональный стиль ученика, особенности его «деятельности—переживания». Проблема эмоционального стиля возникает, когда речь заходит о самореализации человека и относится, прежде всего, к тем ситуациям, «в которых индивидуальность сама организует мир вокруг себя, стремясь при этом оставаться такой, какова она есть, или быть такой, какой она хочет быть» (17, 106). «Эмоциональные стили проявляют себя в предпочтениях к переживанию тех или иных эмоций и связаны со свойствами индивидуальности» (там же).

Эмоциональный стиль исследовался психологом Л. Дорфманом на материале музыкально-исполнительской деятельности. Подытоживая работу, психолог делает следующий вывод: «Эмоциональные стили обозначают обусловленность инструментальной (операциональной) стороны активности индивидуальности исполнителей их эмоциональными представлениями в составе художественных образов. Операциональная сторона эмоциональной активности обнаруживается в том, какие способы и приемы оперирования когнитивными образами и самими художественными предметами использует индивидуальность под влиянием ее эмоциональных представлений» (17, 107). Таким образом, эмоциональный стиль как «сложное целостное образование интегрирует в одно целое индивидуальные особенности эмоциональной сферы, когнитивные процессы и объективированные (материализованные) формы существования эмоций вне психики» (17, 107). Для нас «объективированные формы существования эмоций» —это не что иное, как разучиваемые и исполняемые учениками музыкальные произведения.

Исследуя феномен индивидуального стиля деятельности, психологи выдвигают понятие «зоны неопределенности» как условия формирования стиля человека. Речь идет о пространстве внутри границ какой-либо деятельности, позволяющем проявить собственную индивидуальность. Для нас — это стилевая зона музыки, зона действия вариативных реализаций ее инварианта. Психологи делают вывод: «стиль формируется там, где есть свобода самовыражения». В аспекте нашей темы положение это чрезвычайно актуально: стиль ученика сможет проявиться только в том случае, если ему будет предоставлена известная свобода, если он не будет поставлен в ситуацию копирования образцов и послушного выполнения педагогических указаний.

Еще одним открытием психологов явилось то, что для формирования индивидуального стиля необходима личная вовлеченность в ту или иную деятельность: «Стиль формируется только при наличии положительного отношения к деятельности и стремлении сделать ее как можно лучше» (52, 17).

Среди подструктур индивидуального стиля выделяется стиль общения, в частности, общения педагогического. Так, существует три стиля педагогического общения: жесткий, или «авторитарный», мягкий, или «демократический», и гибкий, или «смешанный». Представляется, что при реализации стилевого подхода в классе фортепиано актуальным оказывается второй, то есть демократический, «проявляющийся в предпочтении эмоционально-личностных форм контакта» (52, 19) педагога с учеником.

В контексте стилевой проблематики психологи исследуют интеллектуальные стили, в пространство которых входят стили мышления. В этой области переплетаются «типы» как некий статичный показатель и «стили» как показатель деятельного, процессуального выражения. Те или иные стили мышления, присущие определенным психологическим типам, характеризовали К. Юнг, Э. Кречмер. И.П. Павлов связывал варианты восприятия различных явлений внешнего мира с типами высшей нервной деятельности — первосигнальным (рефлекторно-чувственный), второсигнальным (корковый, формально-логический). Известна дифференциация стилей мышления, определяемых доминированием в нем правого или левого полушария мозга.

Как показывают психологические исследования, между типами личности и стилями мышления существует стойкая корреляция. Так, «эмоционально-лабильный» вариант личности «характеризуется заметными колебаниями активного внимания, художественным (целостным, образным) стилем восприятия, эмоциональной переработкой и ярким, артистичным воспроизведением информации, что и определяет ... профессиональный тропизм к таким видам деятельности, как журналистская, артистическая, педагогическая» (41, 212 — 213).

«Сензитивный тип» связан с преобладанием интеллекта, «акцентированного на содержательной, сюжетной стороне информации»; для него слово «имеет большую значимость и глубокую эмоциональную окраску с одновременно выраженным личностным смыслом и тенденцией к обобщению и анализу информации» (41, 213).

У личности «регидного» типа преобладает формально-логический стиль мышления «с опорой на жесткие схемы, цифровую знаковую систему и алгебраическую логику. Целое выстраивается из деталей — “по кирпичику”» (там же). Бесспорно, преобладающее тяготение к какому-либо музыкальному стилю, классическому, романтическому и т. д. — также связано с тем или иным стилем мышления, детерминированным определенным типом личности ученика.

Интересный взгляд на проблему стиля в искусстве, представляющий ее психологическую интерпретацию, мы находим в статье П. Попова «Стиль в искусстве как средство выражения индивидуального» (34). В частности, автора интересует диалектика взаимодействия, взаимопроникновения двух начал при создании стиля — сознательного и бессознательного. Как считает ученый, можно отличить сознательное следование норме и проявление собственных, индивидуальных свойств. «Вот это-то проявление бессознательных, личностных, эмоциональных и предельно индивидуальных (но вместе с тем странным образом закономерных и системных) душевных движений пишущего представляется неким прообразом ... существа того, что принято именовать стилем» (34, 228). Считая, что проблема стиля относится преимущественно к психологии, Попов задается вопросом, каким образом какие-либо элементы произведения ощущаются нами как нарушающие его стилевую целостность. По сути дела, ставится вопрос о возможности восприятия целостности, саму вероятность которой ставит под сомнение в своей работе М. Михайлов (см. первую часть данной главы). Ученый-психолог, объясняя психологическое отторжение при появлении случайного, нарушающего стилевую целостность чужеродного элемента, связывает его с нарушением «установки восприятия» для человека, настроившегося уже на определенную мотивацию своего эстетического чувства» (34, 236). По существу речь идет о *стилевой установке* — явлении, которое будет играть важную роль в нашем последующем изложении.

Интересными кажутся сравнения высказываний ученого-психолога с теми, что принадлежат музыкантам-теоретикам. Поднимая «вечный», по его мнению, вопрос «стиль — категория формальная или содержательная», П. Попов дает следующий ответ: «Содержание — синтез внутреннего творческого процесса и его внешнего выражения. А потому и метод и стиль в равной мере обнаруживают принадлежность к диалектической взаимосвязи формы и содержания; и метод

и стиль равносодержательны и оформлены внешне. Просто они находятся в разных плоскостях (тоже взаимосвязанных): метод в плоскости рациональной, стиль — чувственной. Грубо говоря, метод — это мировоззрение, а стиль — мироощущение» (34, 238). Вспомним, что фактически теми же словами характеризует стиль В. Медушевский, также считая его содержательным явлением. Это созвучие в трактовке категории стиля, сближающее музыковедение и психологию, — показательно. Видимо, и в науке действует закон «сообщающихся сосудов». Подтверждением этому служит даже сходство в метафорах: «стиль — лицо явления» (Попов), «стиль — лицо автора» (Игумнов), «стиль — физиономия автора» (Нейгауз).

В заключение хочется привести определение стиля, данное одним из ведущих исследователей психологической стилистики — А. Либиным: «Стиль — это своеобразная мембрана между сознательными и внесознательными действиями в структуре поведения, между внутренней готовностью личности и внешней “удобностью” условий, между субъективной возможностью и объективной данностью» (18, 124). Это определение еще раз подчеркивает сущность стиля, заключающуюся в его интегрирующей роли, в связывании между собой всех структурных уровней не только самого стилистического явления, будь то человек, его деятельность или предмет его деятельности, но и все эти явления в едином процессе *межстилевого взаимодействия*. Интегративная функция стиля проявляется также в объединении различных наук, в контекстах которых осуществляется исследование этой категории.

Интересный материал с точки зрения понимания музыкального стиля может дать обращение к психолингвистике — науке, занимающейся проблемами речевой деятельности человека, понимания и порождения высказывания. Для того чтобы выявить моменты общности между речевой и музыкально-речевой деятельностью, попробуем идентифицировать стиль в музыке со словесным языком.

Что же заставляет уподоблять стиль языку? Прежде всего, музыкальный стиль, как и язык словесный, является многоуровневой иерархической системой определенных символов, значащих единиц. Это и отдельные интонации, и выразительные средства музыки, и композиционные приемы, то есть все элементы «интонационной формы» (Медушевский). По отношению к воспринимаемому язык — это сложная система кодов. Стиль же, по нашему мнению, как раз и является одним из основных *кодов*, знание которого помогает адекватно интерпретировать авторскую мысль. Формирующийся в сознании слушателя особый «код стиля» направляет его восприятие в нужное русло; при знакомстве же с нотной записью того или иного композитора стилистический код способствует созданию определенной

стилевой *установки*, помогающей правильно истолковать эту запись. И, наконец, само явление системности языка коррелирует с системностью стиля. Есть основания предполагать, что именно системность стиля как фактор его внутренней цельности, единства интуитивно воспринимается слушателем, создавая явление «упреждающего понимания».

Уподобление музыкального стиля языку может быть проиллюстрировано следующим примером. Чтение нового нотного текста для ученика, не знакомого со стилем его автора, напоминает чтение текста на иностранном языке. Знание нотной грамоты, так же как и умение прочесть буквы этого текста, не дает еще возможности понять его смысл. Это становится возможным только с пониманием данного языка — стиля.

Понимание словесной речи на незнакомом языке обычно идет линейно, от слова к слову. И лишь тогда, когда узнается значение каждого слова, понимание становится целостным, исходящим из общего смысла. Так и при слушании неизвестного ранее музыкального сочинения незнакомое музыкальное произведение может возникнуть ситуация «пошагового» понимания. Когда же начнет формироваться в сознании код данного музыкального произведения, понимание будет тяготеть к сложности, то есть осуществляться «блоками», становясь затем целостным.

Существование глубинной связи слова и музыкальной интонации позволяет выдвинуть предположение, что и восприятие музыкальной речи осуществляется теми же путями, что и речь словесная. Можно предположить также, что механизмы семантизации звукословесного и звукоинтонационного, то есть музыкального, потока имеют сходное строение. Возможно, механизмы не только восприятия и осмысления отдельного слова и музыкальной интонации, но и понимания целого текста, а также речепорождения, как словесного, так и музыкального, имеют общие черты.

По утверждению специалистов, «в основе восприятия речи лежат процессы, по крайней мере частично воспроизводящие процессы ее порождения» (16, 70). Таким образом, порождение речи — это процесс зеркальный по отношению к ее восприятию: если «на входе» воспринимается значение как «объективно сложившаяся в ходе истории общности система связей, которая стоит за словом» (7, 71), и затем превращается в смысл как «индивидуальное значение слова, которое связано с личностным субъективным опытом говорящего» (там же), то «на выходе» должно снова появиться значение. То же самое происходит и с музыкальной интонацией в процессе ее исполнительского освоения и реализации. И хотя второе значение будет в чем-то отличным от первого, тем не менее процессы осмысления и «означивания» проходят одни и те же этапы.

В процессе восприятия в психике человека формируется «перцептивный образ-эталон», позволяющий узнавать поступающую языковую информацию. Музыкальное восприятие также формирует различные эталоны, например, стиля, жанра. Подобные эталоны определенных систем, по всей вероятности, и составляют различные коды, например, «код нормы», «индивидуальный код» (Ю. Лотман). Сказанное позволяет утверждать, что в роли опознавательных знаков того или иного стиля, формирующих определенный код, выступают значащие единицы, «музыкальные лексемы» — интонации, композиционные приемы, тембровые характеристики.

Представляется вполне естественным предположить, что механизмы восприятия как звукового тела слова, так и музыкальной интонации с их последующим осмыслением и пониманием создаваемого ими текста могут быть сходными. Как считает А.А. Леонтьев, «обе функциональные системы (звуковысотный и речевой слух) сходны по природе воспринимаемых свойств (которая является частотной) и пути формирования (замыкание нервных связей в онтогенетическом развитии)» (16, 129).

На основе исследованных закономерностей восприятия и порождения речи строятся методики овладения языком, как родным, так и иностранным. Знакомство с некоторыми положениями, касающимися овладения иностранным языком, поможет, возможно, и нам в создании методики овладения музыкальным стилем. Рассмотрим кратко некоторые из них.

Начнем с того, что усвоение родного и иностранного языков идет совершенно разными путями. Вот как характеризует этот процесс Л.С. Выготский: «Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка. <...> Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз» (цит. по 16, 224). Известно при этом, что, если ребенок с раннего детства попадает в многоязычную среду, он естественным образом овладевает несколькими языками как родными.

Проецируя данное положение на изучение стиля, мы приходим к следующему заключению: ребенок сможет «изнутри», или «снизу вверх», овладеть разными стилями в том случае, если он постоянно слышит ту или иную музыку. Если его слуховой опыт достаточно богат, то уже на интуитивном уровне он может отличить музыку, условно говоря, классическую, народную или эстрадную. Начиная же изучать музыку в школе, музыкальной или общеобразовательной, он уже постигает те или иные музыкальные стили как новые языки, то есть

«сверху вниз». Объясняется это тем, что к школьному возрасту у ребенка успевает сформироваться прочная установка на наиболее привычный стиль. «Каждый, изучавший новый для себя язык, знает: на первых этапах обучения даже буквы нового языка хочется прочитать и (читаются!) не так, как это надо, а в соответствии со стойкой установкой родного языка» (7, 98).

В психолингвистике различаются два способа овладения языком, имеющие название спонтанного и управляемого. Первый способ с психологической точки зрения изучен значительно меньше, чем второй. Однако еще в конце прошлого века появилась методика, основанная на «прямом», «натуральном» способе овладения иностранным языком, осуществляемом по образцу спонтанного. Этот способ базируется не на принципе перевода слов, а на включении обучающегося в речевой и ситуативный контекст, что приближает к условиям овладения родным языком в естественной языковой среде.

Конечно, включение человека в тот или иной мир звучащей музыки имеет и объективные сложности и значительно отличается от включенности в контекст языковой. Однако какие-то полезные для себя выводы может сделать педагог-музыкант, зная о спонтанном и управляемом методах. Так, частое слушание и исполнение музыки одного автора (об этом уже шла речь в первой главе) помогает человеку естественно, «спонтанно», войти в смысловой мир того или иного стиля.

Семиотический взгляд на проблему музыкального стиля, предложенный В. Медушевским (см. выше), позволяет нам соотнести стиль не только со словесным языком, но и с явлением «текста» как всякого связанного знакового комплекса (М. Бахтин). Трактовка стиля как определенного текста требует доказательств. В отличие от таких текстов культуры, как отдельное музыкальное произведение или же творчество композитора в целом, стиль не дан нам в непосредственном опыте. Музыкальный стиль реализуется в исполнительском акте как определенная программа, как разворачивающаяся во времени «порождающая модель» авторского замысла. Являясь объективно существующей структурой, системно организующей музыкальное творчество (либо отдельного композитора, либо целого направления или же определенной эпохи), стиль реализуется во множестве субъективных отражений, образующих вкупе единый «образ стиля», хранящийся в коллективной памяти людей. В этом проявляется диалектика его *объективно-субъективной сущности*.

Другой аспект рассмотрения также выявляет двойственность, заключающуюся в формах его бытия — «стабильной» и «мобильной» (50), то есть в виде образа, модели и в виде программы исполнительского воплощения. В первом случае он может быть уподоблен языку,

во втором — речи. При этом он выступает в роли текста, нуждающегося в интерпретации.

Будучи знаковым образованием или «семиотическим объектом», стиль обладает основными свойствами текста: осмысленностью, связностью, цельностью. Качество связности выявляет горизонтальный аспект стиля, а именно, его мобильная форма; цельность же как базовое свойство этой эстетической категории проявляется во всех его формах. Объективно-субъективная форма его существования, кроме того, выявляет такое свойственное любому художественному тексту качество, как принципиальная *вариативность*.

Что же дает нам уподобление музыкального стиля тексту? Прежде всего, и это главное, раскрываются механизмы его восприятия и понимания, сходные с теми, что действуют при восприятии и понимании любого текста культуры. Обратим внимание на качество цельности или целостности. «Целостность предполагает единство замысла, семантической программы, из которой, как из почки цветков, вырастает, развивается текст. Только тот речевой отрезок именуется целостным, в основе которого лежит некое смысловое единство» (7, 53). «Семантическая программа» — это явление *содержательности* стиля. Это важно подчеркнуть, так как нередко стиль трактуется еще как категория формы, что влечет за собой негативные явления, прежде всего в исполнительско-педагогической практике.

Текстовая трактовка стиля помогает также распознать некоторые механизмы музыкального восприятия, в частности, его «нелинейность». «Следует считать доказанным, что человек, слушающий или читающий некий текст, воспринимает его не строго линейно (слово за словом), а более крупными контекстуальными блоками» (Джеймс Фланаган, цит по 7, 95). Есть основания предполагать, что и восприятие музыки может происходить также не линейно, «нота за нотой», а комплексно, путем объединения отдельных элементов звукового потока в *смысловые блоки*.

Музыкальный стиль принадлежит, по-видимому, к разряду «серийно-организованных систем» (Лурия), порождающих «серийно-организованные формы поведения» (Лешли). По мнению психологов, например представителей Вюрцбургской школы, в основе подобных «динамических структур» «лежит некая общая интенция, или установка, которая в дальнейшем и приводит к возникновению целых организованных логических структур» (21, 186). Мы уже касались понятия установки как психологического образования, возникающего в результате формирования стилевого кода. Стиль же как целостная система — текст и является по сути дела подобной «логической структурой».

Некоторые положения психолингвистики могут натолкнуть нас на интересные предположения, чрезвычайно важные для музыкальной

педагогике. К ним относится утверждение о первичности синтаксической структуры по отношению к языковой единице. Напрашивается вывод: если восприятие структуры первично по отношению к элементу, то, возможно, и восприятие стиля первично по отношению к восприятию отдельных интонаций и выразительных средств. Отчасти это подтверждается тем фактом, что дети схватывают раньше «дух стиля», чем его отдельные компоненты. Ощущение стиля у них складывается раньше, чем они усвоят стилевой фрейм, то есть необходимое и достаточное количество стилеобразующих элементов. Это дает основания приобщать к «работе над стилем» детей, чье восприятие тяготеет к целостности, вопреки устоявшейся традиции давать в исполнительском классе понятие о стиле где-то с четвертого-пятого года обучения. (На уроках музыки в общеобразовательной школе интонационно-стилевой анализ применяется уже в начальных классах.)

Изученный психолингвистикой факт, заключающийся в том, что ребенок «как правило, быстрее овладевает системой языка, чем накапливает и перерабатывает знания» (7, 166), также заставляет задуматься педагогов-музыкантов. Усваивая модели языка, дети создают свои «сверхмодели», по которым образуют «свои производные слова, отсутствующие в нормативных словарях» (7, 159). Это еще раз говорит о том, что восприятие системы, закономерности, а значит и стиля, *первично* по отношению к элементу, слову, интонации или отдельному приему.

В психолингвистике принята разработанная А.С. Штерн концепция восприятия цельного текста, осуществляющегося с помощью «ключевых слов», выделяемых в результате компрессии, то есть смыслового сжатия текста. Эта концепция также может найти отражение в теории музыкального восприятия. «Ключевыми словами» могут явиться яркие, играющие важную драматургическую роль музыкальные интонации (вспомним «ключевые интонации эпохи» — Медушевский) или же наиболее характерные элементы того или иного стиля. Ключевыми элементами как опознавательными знаками стиля могут выступать характерные гармонические обороты, фактурные приемы, приемы инструментовки и т. д. Компрессия же текста, родственная процессу «семантического свертывания», происходящего в психических структурах человека, наблюдается и при восприятии музыки.

Определение «смысловых ядер» и их референтов — ключевых слов еще не является познанием общего смысла текста. Понимание смысла наступает тогда, когда в сознании читающего или слушающего возникает особая структура — «образ содержания текста» (А.А. Леонтьев). Он представляет собой личностное образование, однако не являющееся «калькой», слепком с исходного авторского

образа, поэтому понимание не есть отражение. Это всегда воссоздание, интерпретация.

При всем сходстве механизмов понимания словесной и музыкальной речи каждый из них обладает собственной спецификой. Главное, что отличает музыкальное понимание и делает его более сложным, — то, что в языке музыки нет общезначимых слов, лексем. Их музыкальный аналог — интонации обретают смысл через связь с каким-либо контекстом — например, жанра, индивидуального стиля, стиля эпохи. Однако даже познание этих значащих единиц в музыке еще не дает гарантии понимания ее содержания. Оно становится возможным лишь при определенном условии — наличии развитого интонационного слуха и способности эмоционально реагировать на музыкальную экспрессию — то есть того, что называют музыкальностью.

Следует задуматься над положением, выдвигаемым А.А. Леонтьевым: «понятно то, что может быть иначе выражено» (16, 142). Следовательно, понимание носит «активно-ответный характер» (М.М. Бахтин, там же). Возникающий в результате понимания «личностный смысл» (А.Н. Леонтьев) и есть та вторая часть текста, рождающаяся в сознании реципиента, о которой пишет А. Брудный (5, 133).

Напрашивается вывод: понимание музыки есть всегда интерпретация. Представляется невозможной прямая передача записанного текста, как невозможно художественно ценное исполнение вне интерпретации. А интерпретация есть уже некоторое изменение. Значит, и понимание стиля есть частичная его трансформация. Возникающий как «личностный смысл» и несущий на себе отпечаток личности исполнителя, «образ стиля» всегда несколько отличен от исходной стилевой модели, хранящейся в социальной памяти. И тем ответственнее работа педагога, призванного привить ученику понятие о стиле не как неизменной норме, а как о диалектическом явлении, сочетающем в себе и эту социальную память как знак неких объективных представлений, как исполнительскую традицию, и неизбежную личностную трансформацию генетической стилевой модели.

Мы подошли сейчас к важной для лингвистики категории *контекста*, которая, как нам представляется, напрямую связана с понятием стиля. Уподобление контексту таких типизирующих категорий, как жанр и стиль, не является новым. Выражение «в контексте жанра» или «в контексте стиля» для музыковедения не редкость. Нас интересует в данном случае то, чем мы можем обогатить понимание стиля, рассматривая его в роли контекста.

Роль контекста в музыке различные музыковеды оценивают по-разному. Одни считают ее не столь важной, противопоставляя ее той роли, которую играет контекст в лингвистике, другие придают этой категории достаточно большое значение (см. 50, 58). Мы

придерживаемся именно этой точки зрения, понимая контекст прежде всего как стиль отдельного композитора или же стиль эпохи. И если в лингвистике существует мнение, что «независимых от контекста фраз вообще не существует» (21, 251), то, по-видимому, и в музыке нет внестилевых «высказываний». Следовательно, чтобы понять музыкальное содержание, надо прежде всего войти в смысловое поле стиля автора, постичь его как особый язык, как осмысленный и цельный текст, и в его контексте семантизировать те или иные композиционные средства.

Так, например, во множестве фортепианных произведений Шопена, Листа, Рахманинова мы находим фактурный прием — триоли повторяющихся аккордов, нередко появляющиеся в кульминационных зонах их произведений. И лишь в творчестве Скрябина этот прием обретает особый смысл, выражая экстастическое горение, а в позднем творчестве становится фактически предметным знаком, символизируя пламя (поэма «К пламени»). Следовательно, стилевой контекст и в музыке выполняет ту же роль, что и контекст в литературе: в них конкретизируются как значение слова, так и смысл музыкальной интонации. Попадая же в иной «смысловый ряд», то есть новый стилевой контекст, музыкальная интонация, как и слово, меняет свое значение, активизируя при этом новые семантические поля. Стиль, таким образом, выступает как принцип отбора тех, а не иных смыслов. Стиль — это своего рода смысловое пространство, ограниченное определенными временными рамками, часть пространственно-временного континуума, в котором изначально бесконечная множественность смыслов обретает границы. Стиль выступает как определенная смысловая субстанция, направляющая понимание в нужное русло; он стягивает индивидуально-личностные смыслы, преодолевая их центробежный характер.

Контекстность музыкального стиля как проявление его внутренней цельности, единства создает условия для конкретизации смысла музыкальной интонации, которой, как и слову, свойственна «полисемия», то есть многозначность; поэтому для конкретизации их и необходим контекст. Однако слово имеет предметную отнесенность, его значение содержит *ядро* — определенный набор связей. Музыкальная же интонация не имеет столь явной предметной отнесенности, она принципиально многозначна, и контекст для ее понимания играет еще более важную роль. Можно предположить, однако, что и в музыкальной интонации имеется свое «ядро» и своя особая предметная отнесенность. Для подтверждения этой мысли стоит обратиться к музыкальной риторике, закрепившей за определенными средствами постоянные значения. И несмотря на то, что в последующих стилях актуальность их теряется, память о них

сохраняется, словно «просвечивая» в новых, уже модифицированных интонациях. Сказанное позволяет поставить вопрос о наличии архетипического пласта в интонации, воплощенного в ее ядре, и языкового пласта, связанного с модификацией типических, сквозных интонаций в различных стилях. Вероятно, формирование в сознании слушателя «кода нормы» (Ю. Лотман) опирается прежде всего на архетипический слой, стилевой же код включает в себя и архетипический, и языковый уровень.

Это положение имеет значение не только для психологии музыкального восприятия; оно важно, прежде всего, для музыкальной педагогики. По-видимому, именно неумение отделить архетипический слой интонации от языково-стилевого и уводит ученика от исполнения, верного стилю. Объясняется это тем, что архетипический план, как своего рода «общий знаменатель», сближает интонации, стилевой же — разъединяет их. И именно исполнителю дано с помощью соответствующих средств — динамики, темпо-ритма, артикуляции — «развести» разностилевые элементы, помещая их в нужный стилевой контекст.

Сделаем небольшое, но важное добавление. Некоторая похожесть интонаций может быть связана не только с внутренними причинами, то есть с присутствием единого архетипа, но и с внешними — акустической стороной звучания интонации. Известно, например, что в системе связей, стоящих за каждым словом в языке — звуковых, ситуационных и понятийных, наименее сильными оказываются акустические. Нечто похожее может происходить и с языком музыкальным. Действительно, если музыкант глубоко проникает в смысловое поле стиля, его не обманывает чисто внешнее сходство интонаций. Он может и не заметить это сходство, если для него будет очевидным их стилевое, а следовательно, смысловое различие. Мы уже не раз говорили о том, что внешнее сходство разностилевых структур может «обмануть» ученика, указав ему путь в «чужое» стилевое пространство. Так, аналогия с восприятием языка еще раз убеждает нас в необходимости постижения стиля как *смыслового явления*.

Восприятие целостности стиля, его «контекстности» в значительной степени объясняется глубинной связью его различных элементов, их «вытекаемостью» одного из другого. Об этом свойстве текста, создающем его связность и цельность, пишет Л.С. Выготский, называя его «вливанием» или «вливанием» смысла: «фразы не являются изолированными звеньями единой цепи: каждая последующая фраза “вливает” или включает в себя значение предыдущей» (21, 302).

В смысловом пространстве стиля это «вливание смыслов» осуществляется и по горизонтали (как в примере Выготского), и по вертикали, объединяя его различные свойства. Относится это и к средствам исполнительской передачи музыки.

Положение это важно и для музыкальной педагогики. Так, работая над исполнением музыкального произведения какого-либо стиля, нельзя отделять звуковую сторону, например, от артикуляционной или ритмической. Исполнительские средства, будучи стилиевыми элементами, по-разному функционируя в системе стиля, создают каждый раз свою особую «микросистему». Недаром С.Е. Фейнберг, педагогическая работа которого обнаруживала истинно стилиевой подход, писал: «любой совет, касающийся одной стороны исполнения, предполагает связь со всем стилем игры» (43, 85). Таким образом, рассмотрение музыкального стиля в аспекте его корреляции с категориями лингвистики — языком, текстом и контекстом, а также в свете психолингвистики, позволяет глубже проникнуть в его суть, что, в свою очередь, помогает найти пути реализации *принципа целостности* в музыкальной педагогике.

Важнейшая роль *понимания* в процессе исполнительского освоения стиля заставляет нас обратиться к герменевтике, древнейшей науке, изучающей закономерности человеческого понимания, а также пути и способы, которыми оно осуществляется.

Одной из центральных для герменевтики является категория *смысла*. Это естественно, так как понять можно лишь то, что имеет смысл. Мы еще вернемся к рассмотрению этой категории; сейчас же отметим, что она столь же важна и для понимания музыки. Ключевым является и понятие *интерпретации*. Герменевтическая трактовка этого термина близка принятому в семантике (разделе языкознания, логики и семиотики), изучающей интерпретацию знаков и знаковых выражений. Однако и музыкальное толкование этого термина, утвердившееся в исполнительстве в последние десятилетия прошлого века, по сути своей близко к герменевтическому. Так, именно в герменевтике ставится вопрос о вариативности понимания. Положение о том, что восприятие любого художественного произведения детерминировано личностными и социальными факторами, а потому неизбежно вариативно, стало в современной эстетике аксиомой. Того же мнения придерживается и исполнительское музыкознание. Однако, как уже говорилось, в педагогическом быту еще нередки рассуждения о необходимости следовать единому исполнительскому эталону — единственно верной интерпретации.

Чаще всего статусом неизменности наделяется трактовка стиля того или иного композитора. Однако и понимание музыкального стиля достаточно вариативно. С одной стороны, стиль действительно играет роль некоего «концепта», то есть общего смысла (А. Брудный) музыкального произведения, и в этом отношении он является, как и концепт в литературном тексте, ограничителем в «разбросе» интерпретаций. С другой стороны, он сам предстает во многих ли-

ках, являясь воплощением творческого диалога композитора и исполнителя.

Принимая герменевтическую посылку о плюральности интерпретаций, следует, по-видимому, утверждать, что это свойство является единственно возможной формой существования текстов культуры (в особенности требующих посредника-исполнителя), обеспечивающей их актуальность для любой эпохи. Иными словами, художественное произведение живет до тех пор, пока оно остается открытым человеческому пониманию, то есть создает герменевтическую ситуацию.

В своей книге «Психологическая герменевтика» ученый-лингвист А. Брудный ставит вопрос о форме существования любого текста культуры, то есть о его онтологии. «Текст, бесспорно, существует и вне его понимания, но латентная форма существования смысла текста молчаливо предполагает существование того, кто этот текст способен прочесть» (5, 163). Художественный текст существует как бы в двух мирах — в независимой от человека реальности и в человеческом восприятии, реализующем скрытый в нем смысл. Текст «обретает свое содержание в непосредственном взаимодействии с сознанием читателя» и «процесс понимания “смыкает” в единое целое то, что содержится в тексте, и то, что происходит в сознании читающего» (5, 162 — 163). Текст, таким образом, представляет собой сложный механизм, одну часть которого образует его «проявленная» сторона, а именно его структура и семантика; другая же часть содержится в сознании того, кто должен этот текст воспринять. «Когда два этих различных компонента вступают во взаимодействие, и происходит процесс восприятия и понимания текста» (5, 133). Благодаря этой «непроявленной» части текст порождает вариативность, плюральность, неизбежно присущую пониманию. Тем самым подтверждается мысль С. Шабоука, приводимая В. Медушевским, о принципиальной незвершенности художественного произведения: «Каждый воспринимающий и каждая эпоха, соотнося произведение со своим опытом, завершает этот процесс денотации — связывания образа с объективным миром» (цит. по 26, 153).

Согласно концепции Ролана Барта, приводимой в книге А. Брудного, текст в процессе коммуникации кодируется реципиентом пятью способами. Образуются, соответственно, пять кодов: код повествовательного действия, семантический, код культуры, герменевтический и символический. Если первые два соответствуют «проявленной» стороне текста, то три последних уводят в «затекстовую» его часть. Можно предположить, что все три связаны между собой через посредника, в роли которого выступает стиль, если речь идет о восприятии музыки. Стиль как порождение культуры, по-видимому, участвует

в формировании кода культуры, он, бесспорно, связан с символическим кодом, создающим «как бы фон глубинных психологических мотивов, в скрытом виде заключенных в повествовании» (5, 165). Эта связь объясняется тем, что символ не абсолютен по своему значению и реализуется лишь в смысловом пространстве определенного стиля. Герменевтический же код, содержащий в себе «формулировку вопроса, который задается в повествовании, формулировки возможных ответов», видимо, выходит на самый глубокий подтекстовый уровень. Естественно предположить его связь с явлением стиля, так как «возможные ответы», скорее всего, кроются в духовно-мировоззренческом слое содержания текста, в котором берет начало и музыкальный стиль.

Под понятие «текст» подпадают такие продукты культуры, как музыкальные и литературные произведения, картины и скульптуры, архитектурные памятники, киноленты. В роли текста, как мы уже говорили, может выступить и музыкальный стиль. Любой «текст культуры», как значится в герменевтике, открыт пониманию. По мнению М. Бахтина, «понимание есть уже очень важное диалогическое отношение, услышанность» (3, 327). Так возникает идея «второго субъекта», а с ней и центральная для Бахтина идея *диалога*.

«Двусубъектность гуманитарного мышления» (3, 307), возникающая в результате акта понимания одного субъекта другим, проявляется и в музыкально-исполнительском искусстве, предполагающем понимание музыки. Важным для исполнительского искусства и, в частности, для исполнительской трактовки того или иного стиля является положение Бахтина, согласно которому «воспроизведение текста *субъектом* (возвращение к нему, повторное чтение, новое исполнение, цитирование) есть новое неповторимое событие в жизни текста» (3, 309). Именно в этом «неповторимом событии» и происходит приращение смысла, о котором пишут философы-герменевты, в частности П. Рикер.

Герменевтика ставит своей основной задачей *поиск смысла*, заложенного в тексте. Разные аспекты этой проблемы служат предметом изучения для философов, психологов, лингвистов. Нас же интересует она с точки зрения отношения к музыкальному стилю, рассматриваемому с герменевтических позиций, точнее, то, какую роль играет категория смысла в структуре музыкального стиля.

Категория смысла, функционируя в лингвистике и герменевтике, включается в парные оппозиции: «смысл — значение», «смысл — содержание». Остановимся на них подробнее.

Понятия «смысл» и «значение» не являются синонимами, как это нередко полагают, — противопоставление этих понятий восходит еще к Аристотелю. «Значение» указывает на связь слова с внешним миром, с социумом, оно всем понятно, «смысл» же рождается в психике

человека, который интерпретирует это значение. Смыслы, принадлежащие разным людям, существующим в единой культуре, объединяются уже на новом уровне, образуя единый смысл, также понятный многим. Значение стабильно, смысл же всецело зависит от контекста, от ситуации. Значения обозначают, смыслы — выражают, значения объясняемы — смыслы понимаемы.

Какова же особенность музыкального смысла, если исходить из названных нами оппозиций «смысл — значение» и «смысл — содержание»? В соответствии с ними, смысл выступает на двух уровнях, то есть как смысл и Смысл. Смысл первого уровня возникает при восприятии музыкальных интонаций как личностный эквивалент их значения. Такое интуитивное схватывание интонационного смысла уже способно осветить смысловое пространство стиля, в особенности если интонация принадлежит к «ключевым» в данном стиле. Так, уже на первом уровне смысла может сложиться некий гипотетический образ стиля, своего рода его предчувствие, «предпонимание». Далее, по мере восхождения по масштабной лестнице музыкальной формы — от интонации, мотива, через фразу, предложение, период и т. д. к структуре произведения в целом, на основе частных смыслов складываются «метасмыслы», вплоть до «метаметасмыслов» (Г. Богин), то есть идеи или концепции произведения.

Смысл первого уровня возникает чаще всего бессознательно, как результат интуитивного постижения музыкально-интонационного смысла. «Бессознательное — одна из ипостасей смысла, причем необходимая при освоении содержательности художественных текстов» (4, 65). Смысл второго уровня, или Смысл, появляется в результате глубокого проникновения в текст и рефлексии над собственными переживаниями. Тут необходимы знания как музыкально-теоретические, так и исторические, то есть вся та текстовая и внетекстовая информация, без которой смысл остается закрытым. Естественно, что этот когнитивный процесс происходит при активном участии сознания, однако и здесь корни рождения смыслов могут уходить в бессознательные структуры психики. «Именно бессознательность овладения смысловой и метасмысловой субстанцией привела к тому, что число и многообразии смыслов в совокупной системе человеческой мыследеятельности постепенно, но неуклонно увеличивалось и продолжает увеличиваться» (там же).

Философом Л. Тульчинским предложена структура смысла, суть которой заключается в следующем. Это — трехзвенная модель, элементами которой являются: «материальная форма, социальное значение ... и личностный смысл» (47, 59). Как считает ученый, «конкретное, живое понимание целостного смысла предполагает полную реализацию смысловой структуры» (45, 61). Особенно важная роль

в этой структуре принадлежит «личностному смыслу». Он, по мысли ученого, «не просто “накладывается” на социальное значение», а выступает «как ценностное отношение к деятельности и к ее предмету, а также как переживание этой деятельности» (47, 59 – 60). Таким образом, личностный смысл — это внутреннее психическое образование, которое содержит в себе ценностное для данного человека начало; в нем также находит выражение отношение воспринимающего к предмету восприятия и, наконец, в нем проявляется эмоциональная сфера человека. Этот сложный внутренний образ играет определяющую роль в процессе освоения музыкального смысла и создания на этой основе собственной интерпретации.

Как полагают философы, центральным моментом в осмыслении человеком действительности выступает диалектика взаимоотношения «социального значения» и «личностного смысла». Именно в точке пересечения этих двух феноменов рождается понятие адекватности, то есть соответствия второго первому.

Диалектика социального значения и личностного смысла в процессе понимания музыки может выступать как выражение связи объективного и субъективного начал в исполнительстве. Так, современное музыкознание придерживается взгляда на музыкальное содержание как на «объективно-субъективную» структуру. «Композиторское» содержание, прежде чем быть реализованным в звучании, должно быть раскодировано, понято исполнителем, превратившись в его личностный смысл, в «образ содержания». Поэтому, как считает музыковед В. Холопова, исполнитель является творцом музыкального содержания почти в той же мере, что и композитор. Задача же педагога-музыканта — сблизить два феномена — композиторское содержание и личностный смысл, формирующий в сознании ученика, сделав его более адекватным, а его понимание — более истинным.

Диалектика значения и личностного смысла в музыкально-педагогическом процессе выступает и как проекция взаимоотношения нормы и антинормы. Социальное значение в этом случае предстает в виде интерпретаторских традиций, а их свободное толкование связывается с личностным смыслом. Для музыканта-педагога, утверждающего стилевой подход к обучению, именно это взаимоотношение определяет меру допустимого отклонения от нормы-значения. Именно в этом поле свободы будет разворачиваться творческая активность ученика. При этом, как считает педагог-герменевт Богин, «чем основательнее в учебном процессе усваиваются значения, тем большая вероятность дальнейшего пользования смыслами в очень широких пределах, хотя прямого перехода от значения к смыслу нет» (4, 31).

Музыкальный смысл — явление особого рода. Он, как правило, невербализуем, хотя и может быть частично прояснен с помощью ассо-

циаций, выражаемых словесно. Этот факт важен для педагога, хотя и несет в себе определенную опасность «приписывания» смысла, а иногда и навязывания музыке произвольного смысла. Тот факт, что всякий смысл, в том числе и музыкальный, рождается во внутренней, психической сфере человека, являясь его личностным образованием, делает особенно актуальной проблему изучения музыкального стиля как особого смыслового пространства, в границах которого может быть понято содержание того или иного музыкального произведения.

В настоящее время в музыкознании утвердился взгляд на содержание музыки как на многоуровневую, иерархически выстроенную систему. Как считает музыковед Л.П. Казанцева, «в последние десятилетия иерархическая структура содержания активно разрабатывается музыкознанием. При этом выявились два принципиальных подхода. В основе одного из них лежит самодостаточность системно организованного музыкального произведения. Оно рассматривается либо “изнутри” ..., либо “снаружи”, т. е. воспринимающим субъектом..., либо в единстве этих двух позиций» (11, 98).

Первый подход, как мы видим, содержит в себе два начала — рассмотрение музыкального текста «изнутри» и «снаружи». Оба взгляда являются выразителями двух эстетических традиций, одна из которых утверждает, что музыкальное содержание возникает лишь в восприятии, другая базируется на убеждении, что содержание существует в самой музыке. В современной музыкальной эстетике утвердился взгляд на «дуалистическое равновесие объективной и субъективной граней музыкального содержания» (13, 32). Как утверждает М. Карпычев, «актуальное, а не потенциальное, виртуальное, содержание музыки фактически существует в восприятии» (13, 33), которое, по мысли Е. Назайкинского, «структурирует», а не создает его заново. Подобное понимание содержания согласуется с приведенной выше структурой смысла, где форма и социальное значение есть объективные феномены, структурируемое же восприятием содержание представляет собой личностный смысл.

Истоки подобной дуалистической трактовки смысла можно обнаружить в герменевтике. Так, Г.Г. Шпет пишет: «Именно само понятие смысла здесь предполагается или как нечто предметно-объективное, или как психологически-субъективное. В первом случае слово как знак, подлежащий истолкованию, указывает на “вещь”, предмет и на объективные отношения между вещами, которые вскрываются путем интерпретации, и сами эти объективные отношения, очевидно, связывают сообщающего о них; во втором случае слово указывает только намерения, желания, представления сообщающего, и интерпретация так же свободна и даже произвольна» (цит. по 12, 16).

Проблема дуализма художественного содержания вообще и музыкального в особенности — не только чисто эстетическая, но и педагогическая. Действительно, если содержание, как полагают некоторые западные ученые, «набрасывается» на текст, приписывается тексту, отпадает полностью одна из наиболее сложных проблем музыкальной интерпретации, а именно проблема адекватности понимания авторского замысла. Поэтому герменевтический подход включает в себя познание как объективного значения, достигаемого в результате анализа самого текста и, прежде всего, его «плана выражения», так и личностного смысла, возникающего в процессе восприятия текста и дальнейшей рефлексии над ним. Иными словами, герменевтический подход охватывает всю охарактеризованную выше смысловую структуру.

Если представить музыкальный стиль в виде смысловой структуры, его понимание также будет включать в себя постижение формы, значения и образование на этой основе личностного смысла. Формальная сторона стиля — это все, что связано с творческим почерком композитора, его манерой письма, это преобладающие жанры и музыкальные формы, особенности его музыкального языка. Значение — это содержательно-смысловая сторона творчества, выраженная в языке, идейно-мировоззренческие моменты, система закономерностей, создающая единство стиля, факторы его эволюции. Личностный смысл — это новая жизнь стиля в сознании воспринимающего, его целостный образ, воссозданный человеческим пониманием.

Может возникнуть вопрос — чем названная смысловая структура, которую мы спроецировали на музыкальный стиль, отличается от той, также трехуровневой стилевой структуры, о которой было заявлено в первом разделе настоящей главы (напомним, что эта структура состоит из следующих планов: нижний представляет уровень формы, средний — образного содержания, третий — духовный уровень идеи, концепции). Структура смысла, рассмотренная в книге Г. Тульчинского, также состоит из трех уровней. Однако уровни содержательный и духовный «спрессованы» в один — уровень значения, который соединяет в себе два компонента — «предметный и смысловой». С другой стороны, в нашей структуре стиля отсутствует уровень личностного смысла. Объясняется это различными аспектами рассмотрения самого феномена стиля, нашедшими выражение в разных структурах. Так, смысловая структура, предложенная Тульчинским, дает представление о гносеологическом аспекте, то есть взгляде на стиль с точки зрения его познания, проходящего через форму и значение к образованию личностного смысла. Наша же структура представляет онтологический взгляд, то есть существование стиля в человеческой культуре.

Для того чтобы понимание смысла стало адекватным, оно должно осуществляться в рамках определенной смысловой парадигмы или те-

ории смысла. Исходя из специфики нашей темы мы можем обосновать *стилевую теорию смысла*. Стиль в этом случае выступает как изначально данный контекст. В связи с этим нам оказывается близкой контекстуальная теория смысла, рассматриваемая А. Камчатновым (12). Суть этой теории, которой придерживался, в частности, такой крупный лингвист, как А. Потебня, состоит в том, что смысл отдельного слова (в нашем случае — музыкальной интонации) декодируется исходя из смысла целого и понимается лишь в связи со смыслом соседних единиц. Камчатнов не считает эту теорию приемлемой для собственного исследования в связи с тем, что контекст, по его мнению, — это «функция слов отдельных (смысл отдельного слова) (12, 19), в результате чего неизвестное (смысл отдельного слова) приходится искать через неизвестное (контекст). Возникает парадокс «герменевтического круга» — нельзя понять целое, не поняв части, а часть — не поняв целого (о герменевтическом круге см. третью главу).

В нашем же случае стилевой контекст — это не результат суммирования смыслов, а изначально данная целостная структура, потенциально существующая еще до всяких средств. Средства языка в данном случае «притягиваются» стилем, выступающим в качестве принципа их отбора.

«Если же понятие контекста является практически полезным, то, очевидно, только потому, что слова имеют объективный смысл и вне контекста, что контекст — это частное применение объективного смысла слов к определенному случаю, когда происходит взаимодействие и видоизменение смыслов» (12, 19). Также и средства музыкального языка, прежде чем стать стилевыми, уже несут в себе потенцию смысла, то есть фактически обладают определенным значением. Однако в конкретном стиле происходит их частичная или же полная трансформация. Поэтому трудно говорить о значении как объективированном смысле любого языкового приема — поскольку эти приемы изначально существовали в каком-то контексте, речь может идти лишь об их потенциальном значении. Поэтому и полисемия музыкальной интонации (о ней пишет, в частности, В. Холопова) создает еще больший разброс значений; возникает еще большее смысловое поле, чем в слове естественного языка. Стилевой контекст при этом не просто ограничивает и структурирует смысловые поля, но и создает на основе их пересечения и тяготения к единому центру — Смыслу стиля, новое качество — смысловое пространство стиля.

Мы можем сделать вывод, что проблема «стиль и понимание» имеет два аспекта: первый — взгляд на стиль как объект, как *цель* понимания и второй — рассмотрение стиля как субстанции, то есть как *средства* понимания музыки. При этом возникают две ситуации: понимание стиля и понимание «через стиль». Находясь в диалекти-

ческом единстве, оба аспекта порождают круговую структуру познания, соответствующую герменевтическому кругу.

Мы подошли к проблеме, являющейся основной для герменевтики, а именно к явлению *понимания*. Важная во все времена, сейчас она становится поистине неисчерпаемой. Если принять герменевтическую картину мира («мир таков, каким я его понимаю»), то эта проблема окажется в центре жизни человека, условием его существования (Хайдеггер). «Понимание — это духовная сторона любой человеческой деятельности, бытия человека-в-мире, в которой переживается и осмысливается его меняющаяся и непреходящая уникальность» (6, 35).

«Понимание — это явление, исключительное по сложности и многообразное по наблюдаемым следствиям», — считает А. Брудный (5, 130). Первое, на что хотелось бы обратить внимание, — это разграничение терминов «понимание» и «интерпретация». «Важно соблюдать точность в терминологии и закрепить слово “понимание” за общим явлением проникновения в другое сознание с помощью внешнего обозначения, а слово “интерпретация” употреблять по отношению к пониманию, направленному на зафиксированные в письменной форме знаки» (37, 4). Из этого замечания можно сделать вывод, что интерпретация опирается на некоторый материальный слой, будучи направленной на материализованный объект, в то время как понимание полностью идеально. Проецируя мысль философа на сферу музыкального искусства, можно считать, что понимание стиля связано с его стабильной формой, интерпретация же его, то есть озвучивание «материализаций» идеального замысла, чем, по сути дела, являются музыкальные произведения, относится к стилю в его мобильной, то есть разворачивающейся в исполнительском акте форме.

Понимание есть восстановление смысловой структуры в том виде, в каком ее создал автор. Однако такое точное понимание возможно лишь при прочтении научных текстов или же административных документов. Художественный текст рассчитан на понимание, в процессе которого он преобразуется и, тем самым, интерпретируется.

Все сказанное ранее убеждает нас в том, что, во-первых, невозможна точная, лишенная собственного отношения, передача авторского музыкального текста, так как текст этот, будучи семиотическим объектом, должен декодироваться в сознании исполнителя, то есть быть понятым. В процессе же этого понимания создается новый смысл, не являющийся копией исходного. Во-вторых, невозможна «единственно верная интерпретация» как в синхронном, так и в диахронном отношениях, так как любая интерпретация есть уже некоторое изменение изначального смысла.

Таким образом, специфика человеческого понимания, заключающегося не в дословном воспроизведении объекта, а в его преобразе-

нии в процессе создания личностного смысла, заставляет нас сделать следующие выводы. Первое — понимание плюрално-вариативно, второе — понимание как создание нового «мира смыслов» является творческим процессом.

В психологии утвердилось положение, согласно которому понимание тяготеет к целостности. Более того, целостность в понимании преобладает над дискретностью, что ведет к «опережению целостностью частей... фрагментов, фактов на основе уже витающей в сознании целостности. Тем самым и на уровне чувственного познания, практически в любом созерцании мы всегда имеем дело с *презумпцией «целостности»* (курсив наш. —А. Н.) (8, 105).

Явление целостности в понимании приобретает особую актуальность при познании музыкального стиля. Так, например, интуитивное «схватывание» стиля может осуществляться уже на стадии знакомства с одним или несколькими произведениями композитора. В этом случае вступает в силу механизм образования «объект-гипотезы», предполагающей «своего рода “предпонимание” на основе предшествующего опыта» (8, 104). «Именно этот факт был замечен и по-разному отображен, скажем, феноменологами в концепции интенциональности или предсуществующей установки на схватывание определенной предметно-смысловой целостности или гештальтпсихологами, которые анализировали структуру и предпосылки целостного прообраза, предсуществующего по отношению ко всякому восприятию на уровне индивида» (там же). «Целое представляет собой первичный феномен, а отдельные стороны начинают выделяться из него лишь с приобретением навыков аналитического, дифференцированного восприятия» (31, 25). Можно предположить, что презумпция целостности характерна и для восприятия музыки.

Важную для психологии музыкального восприятия мысль мы находим у А.А. Леонтьева: «суть феномена цельности — в иерархической организации планов (программ), речевых высказываний, используемой реципиентом при восприятии данного текста.) Внешние ... признаки цельности выступают для реципиента как сигналы, позволяющие ему, не дожидаясь полного восприятия текста, ... прогнозировать его возможные границы, объем и, что самое главное, его содержательную структуру и использовать все эти данные для облегчения адекватного восприятия» (16, 136). По-видимому, понимание и чувство стиля, в силу присущей этой категории цельности, способны выполнить подобную же *прогностическую роль*.

Интуитивное «схватывание» целостности стиля связано, вероятно, с особым свойством целостных систем вступать в резонанс с системообразующими структурами психики. Может быть, действует некая энергия притяжения системы — ее логика направляет рефлексия,

помогая выстроить систему по ее элементу. В этом случае репрезентирующие стиль интонации выступают в роли ДНК, содержащей информацию о стиле в целом. Это может быть характерный мелодический или гармонический оборот, какой-либо композиционный прием, чаще же — «обобщенная интонация стиля» (Медушевский). Так, презумпция целостности в понимании может выступить как *презумпция стиля при понимании музыки*.

Понимание является целостным и со стороны воспринимающего субъекта. Так, психологи считают, что «понимание — это акт не только интеллекта, но и всего человеческого духа, взятого в целом» (4, 16). Действительно, в понимании музыкального произведения участвуют и эмоциональная сфера человека, и интеллектуальная, и духовная. Понимая великие творения, человек должен подняться над своим сегодняшним духовным уровнем, пройти еще один виток в своей духовной эволюции. Так, понимание музыки Баха или Бетховена открывает высоту и глубину их чувств, делает человека лучше и выше. Недаром Тереза Брунsvик, друг Бетховена, говорила, что вслед за гениями идут те, кто их понимает!

Восприятие стиля как целостной системы происходит благодаря такой операции, как категоризация. Известно, что любое явление воспринимается человеком не «в чистом виде», а в соотношении с какой-либо системой. Нет сомнения в том, что именно эти механизмы психики действуют и при знакомстве с новым музыкальным произведением. Поэтому первой же психической операцией, категоризирующей новое музыкальное явление, выступает «поиск стиля». Подобный поиск, как и создание первичного его образа, происходит бессознательно. В процессе понимания музыкального стиля в роли «предпонимания» выступает первичный, возникший благодаря «презумпции целостности» в бессознательных структурах психики прообраз стиля. При дальнейшем знакомстве с музыкой продолжается поиск стиля, уточняющий первый, гипотетический образ: ищутся знакомые интонационные обороты в мелодии, гармонии, ритме.

Вслед за психологами мы выдвигаем понятие стилового фрейма — целостного образования, содержащего минимальный набор необходимой информации о данном стиле. Как элемент сложной системы он должен быть «сколком» этого стиля, отражая его основные свойства. Фреймы различных стилей имеют неодинаковую структуру. В этой роли может выступить «генерализующая интонация стиля» (Медушевский), характерный гармонический оборот, комплекс приемов инструментального изложения и т. д. Благодаря системному характеру восприятия стилового фрейма порождает в психике человека образ стиля, пока еще лишь предчувствие стиля, предполагаемый абрис его смыслового пространства.

Часто наиболее видимым знаком стиля выступает фактура. Она заставляет мгновенно резонировать хранящиеся в памяти структуры — эталоны стилей Бетховена, Шопена, Скрябина и т. д. Интонации, «не укладывающиеся» в знакомые стилиевые системы, не дают, однако, восприятию пойти привычным путем, сформировавшимся в результате прежнего опыта. Фрейм нового стиля, воссоздавая в сознании образ стилиевой структуры, если она воспринимается как осмысленный феномен, отринет внешнюю похожесть на иной стиль и укажет путь к адекватному пониманию. В дальнейшем, когда произойдет «вживание» в стиль, когда он будет освоен и эмоционально, и интеллектуально, по-иному зазвучат в сознании, наполняясь иным смыслом, и внешне сходные приемы.

Для педагога-музыканта чрезвычайно важно знать, как и когда происходит усвоение стиля учеником. Есть основания предполагать, что первичное понятие о стиле начинает появляться фактически одновременно со слушанием или исполнением музыки. Как будто работает какой-то скрытый механизм, отслеживающий систему. Для дальнейшего познания стиля необходимо знакомство с некоторым множеством произведений одного автора или же одного направления. Память удержит при этом наиболее яркие интонации или же повторяющиеся элементы — стилиевые инварианты.

Описание сходного механизма фактически синхронной дешифровки текста мы находим у Ю. Лотмана. Он пишет: «Читая писателей той или иной эпохи, мы бессознательно овладеваем обязательными нормами искусства тех лет» (20, 120). И далее: «Овладение представлением о художественной норме эпохи раскрывает для нас индивидуальное в позиции писателя» (20, 121). Чрезвычайно важной представляется мысль ученого: «Текст при помощи ряда сигналов вызывает в сознании читателя или слушателя определенную систему кода, которая успешно работает, раскрывая его семантику» (20, 124).

То, что дешифрующие коды образуются одновременно с чтением незнакомого текста, доказывает следующее положение того же ученого: «Читателю приходится вызывать из своего культурного запаса, руководствуясь новыми сигнальными указаниями, какую-либо новую систему или даже самостоятельно синтезировать некоторый прежде ему неизвестный код» (20, 124). В музыкальном искусстве в качестве такого кода выступает система стиля. «Код нормы» есть ни что иное, как стиль эпохи, индивидуальный код — это авторский стиль того или другого композитора.

Интересным примером выработки стилиевого кода, его синтеза является знакомство с текстом ранее не слышанного произведения. Вначале возникает ощущение человека, попавшего в незнакомую языковую среду: сознание пытается ухватить знакомые элементы —

происходит поиск нужного кодового элемента из хранящихся в памяти выработанных кодов. Процесс синтезирования нового кода пойдет скорее, если в качестве репрезентанта нового стиля выступит не одно, а несколько произведений — стилевая структура сможет выстроиться как бы с нескольких сторон. При дальнейшем освоении этого стиля структура будет достраиваться, появятся новые элементы, возникнут связи между ними. Так в общих чертах происходит вхождение в стилевую систему, то есть знакомство с музыкальным стилем.

Для формирования представления о стиле необходим некий синтезирующий код — «код системы». Он заставит резонировать всю систему стиля в ответ на некий изначальный интонационный сигнал. С помощью этого сложного стилеобразующего кода в сознании музыканта формируется способность к апперцепции или установки, направляющей его восприятие на определенную стилевую волну, мобилизующей его на исполнительскую реализацию данного стиля.

В свете всего сказанного обретает особый смысл проблема *адекватности*, возникающая при сопоставлении результата понимания с его объектом. Действительно, соответствует ли «образ стиля», рождающийся в душе ученика, тому гипотетическому стилевому смыслу, который вложен в музыку самим композитором? Иными словами, адекватно ли понимание ученика образу изучаемого произведения?

Понятие «адекватное восприятие» рассматривается в одной из работ известного музыковеда В.В. Медушевского (26). По его мнению, «проблема адекватности раскрывается в целом комплексе взаимосвязанных вопросов: о предмете адекватного восприятия (чему оно адекватно?), о его природе, о критерии адекватности, о соотношении адекватного и реального восприятия» (26, 141). Давая определение этому явлению, ученый пишет: «Адекватное восприятие — это прочтение текста в свете музыкально-языковых, жанровых, стилистических и духовно-ценностных принципов культуры. Чем полнее личность вбирает в себя опыт музыкальной и общей культуры, тем адекватнее (при прочих равных условиях) оказывается свойственное ей восприятие» (26, 143). И далее: «уровень культуры реального восприятия есть мера его адекватности» (там же).

По мнению музыканта, адекватное восприятие — это конструкт, образуемый «с помощью идеализирующей абстракции», выступающей как идеал, эталон понимания и совершенного исполнения. С реальным восприятием он соотносится по образцу относительной и абсолютной истин. «Чтобы реальное восприятие могло быть названо адекватным, слушатель должен на основе владения музыкальным языком, жанрово-стилистическими представлениями, системой художественных ценностей при помощи своего художественного мышления понять произведение и найти в нем глубокий личностный

смысл» (26, 151). В этих словах ученого дана исчерпывающая программа понимания, на основе которой может быть создана методика понимания смысла любого, не только музыкального, текста.

Если адекватное понимание уподоблено абсолютной истине, то, естественно, оно недостижимо ни в одной из реальных интерпретаций. Следовательно, речь здесь может идти об адекватном понимании каких-то граней смысла при том, что другие могут оказаться и не раскрытыми. Кроме того, как мы знаем, в сознании воспринимающего рождается собственная структура смысла, которая, естественно, не может быть слепком с оригинала. Да и сам оригинал — исходный смысл — разве может он, придя к нам во множестве интерпретаций, считаться таковым? Все это говорит об условности понятия адекватного понимания, о его растяжимости и неопределенности.

Понимание базируется на контекстах разного уровня. Это, прежде всего, индивидуально-смысловой контекст, связанный с контекстами среды, социума, в которых образуются контексты традиций. Одним из уровней контекста, как мы уже говорили, выступает музыкальный стиль. Поэтому наибольшая адекватность понимания музыкального смысла возможна лишь в контексте стиля композитора, включенного в контексты национального и эпохального стилей. В них зарождаются и контексты интерпретаторских традиций, предстающие в форме исполнительских стилей. Таким образом, понимание, детерминированное как творческим, так и исполнительским стилем, оказывается многоконтекстным. Соответственно и адекватность, определяемая многослойностью контекста, не только поливариантна, но и *условна*. Можно сказать, что адекватность стилевого понимания есть точка пересечения многих контекстов, есть определенная *мера компромисса* между многими составляющими смысла — личностной и социально-традиционной, авторской и «приращенной».

Таким образом, применительно к пониманию художественных текстов можно говорить лишь о *мере* адекватности, реализуемой поливариантно, в контекстах культуры и традиции, в многослойном контексте стиля. Необходимо также в структуру адекватного восприятия включить исторический элемент. «Адекватное восприятие — исторически развивающееся явление, и в современных условиях оно характеризуется новыми свойствами — усилившейся диалогичностью, полифоничностью, стереоскопическим видением произведения в свете целого (культуры) и части (сфер культуры)» (26, 147).

Важным в аспекте нашего исследования является также положение об адекватности понимания, выдвинутое философом-герменевтом В. Кузнецовым. По его мнению, понимание становится адекватным в том случае, если оно опирается на определенную систему принципов интерпретации. Иными словами, интерпретация должна быть ло-

гичной, то есть все ее составляющие должны быть порожденными какой-либо единой идеей. «Результат интерпретации обязательно должен носить системный характер» (15, 140). «Критерием адекватности интерпретации является соответствие результата ... системе принципов (общих, конкретных и оценочных) интерпретации» (там же).

Как же определить адекватность понимания музыкального стиля? Если он понят как целостность, как система внутренне связанных средств, то и понимание должно уже стать системным. Однако, как мы знаем, в постижении смысловой структуры стиля едва ли не важнейшую роль играет личностный смысл. Это дает основания к возможным модификациям внутреннего образа стиля. Но если внутренний образ логичен и системен, он имеет право на существование, даже если не во всем соответствует традиционному. Без таких модификаций смысла не было бы движения художественно-исполнительской мысли, не было бы приращения смысла.

Однако система принципов интерпретации — явление, чаще всего уже выходящее за пределы индивидуального понимания. Поэтому критерием адекватного понимания композиторского стиля может стать соответствие реальной интерпретации общепризнанной системе интерпретаторских принципов, то есть какому-либо исполнительскому стилю. *Именно в рамках того или иного исполнительского стиля решается вопрос об истинности понимания стиля композитора или же стиля эпохи.*

Подобно тому как при восприятии какого-либо звука существует определенная зона, в пределах которой он остается равным себе, так и музыкальный стиль создает зону, в границах которой разные варианты исполнительской интерпретации остаются адекватными стилевому эталону.

Как уже говорилось, инвариант какого-либо текста задается его структурой, семантика же дает возможность проявления вариантов. Однако предел семантической вариантности опять же определяет структура. Если она начинает сопротивляться навязываемому ей смыслу, значит, возможности ее исчерпаны. Этот момент человек с развитым музыкальным чувством, включающим и чувство стиля (а только обладающий развитым чувством стиля педагог имеет право судить о стилевой адекватности исполнения), ощущает интуитивно. Переход же за этот Рубикон воспринимается как нарушение художественного вкуса, то есть нарушение стиля.

Непременным условием стилевой адекватности исполнения является высокий уровень пианистического мастерства. Если даже ученик понимает стиль данного произведения, но не может технически его воссоздать в исполнении, разговор о стилевой адекватности не имеет смысла. В то же время пианистическое мастерство не заменяет пони-

мания стиля. Просто стилевая адекватность исполнения предполагает в качестве одного из важных условий своей реализации высокий уровень пианистического выполнения.

Стилевая исполнительская адекватность должна порождать в человеке ощущение внутренней гармоничности, цельности, соподчиненности частей (элементов стилевой системы) при образовании целого (стилевой системы). Это ощущение гармоничности интерпретации сродни тому, что вызывает восприятие пропорций, основанных на «золотом сечении». В качестве гипотетического соображения относительно чувства гармонии, вызываемого исполнительской стилевой адекватностью, мы можем привести интересную мысль Е. Седова, касающуюся соотношения случайного и закономерного начал, а также традиционного и новаторского в какой-либо структуре (поведении человека, его характере, художественном произведении и т. д.). Суть его в том, что оптимальное соотношение нового и традиционного должно находиться в пропорции «одного к трем» или «одного к четырем», то есть приближаться к пропорции «золотого сечения». Конечно, невозможно вычислить количество традиционно-нормативного и новаторски-вариативного в исполнительской интерпретации. Однако можно представить, что чувство меры, столь необходимое в искусстве, включая исполнительское, имеет под собой какое-то количественное основание. И вполне вероятно, что вариативность, чтобы быть воспринятой не как отрицание традиции, а как ее обогащение, должна быть количественно меньшей, чем традиционность, тем более что новое всегда заметнее и сильнее притягивает внимание. Есть основание предполагать, что в границах стилевой исполнительской адекватности мера соотношения нормы и антинормы как явления творчества и определяется точкой «золотого сечения».

Сделаем некоторые выводы по проблеме понимания, помогающие нам правильно организовать процесс обучения игре на фортепиано, реализующий стилевой подход.

1. Тот факт, что смысловую структуру венчает личностный смысл, порождающий собственное отношение к этому смыслу и его переживание, определяет *творческий характер понимания*. Как считают ученые-герменевты, понимание творит новый мир смысла; психологи же называют этот процесс продуктивно-личностным, создающим что-либо новое, чего не было ранее. Из этого следует, что исполнение музыкального произведения не может быть лишь точной передачей авторского текста, так как текст этот, будучи семиотическим объектом, должен декодироваться в сознании исполнителя, то есть быть понятым. В результате же этого процесса рождается собственный музыкальный смысл, который и реализуется в исполнительском акте.

2. Именно обретением новой жизни смысла в сознании каждого исполнителя определяется *поливариантность понимания*, связанная с тем, что одно и то же значение расплывается на множество индивидуальных «личностных смыслов». Педагогу-музыканту удалось бы избежать многих ошибок, если бы он знал, что ученик не может (да и не должен!) в точности воспроизвести его указание, поскольку в его сознании вырастает собственный образ, собственный его смысл. Личностное же, творческое начало, проявляющееся уже в самом акте понимания и реализующееся затем в интерпретации, может быть большим или меньшим, но оно неизбежно присутствует в исполнении. В свете этого кажутся особенно справедливыми слова А. Рубинштейна: «Всякое исполнение, если оно не производится машиною, а личностью, есть само собою субъективное исполнение». С вариативностью, плюральностью понимания связано еще одно обстоятельство — невозможность существования *единственно верной интерпретации*, так как каждое исполнение, даже нормативно-академическое, всегда исходит из личностного смысла.

3. Понимание определяется контекстом какого-либо, в том числе и музыкального, высказывания, иными словами, *понимание контекстно*. Как мы знаем, музыкальный стиль представляет собой особого рода контекст, в границах которого музыкальная интонация, обладающая полисемией, обретает достаточно конкретный смысл. Следовательно, понимание станет более адекватным, если будет прежде всего достигнут стиль как языковая система, в которой та или иная интонация становится значащей единицей.

4. Понимание является *целостным* процессом, активизирующим эмоциональную, интеллектуальную, волевою сферы человеческой личности.

5. Адекватность музыкального понимания *поливариантна* и потому в значительной мере *условна*. Критерием адекватности понимания музыкального текста служит его соответствие определенной системе принципов интерпретации. Критерий адекватности в трактовке творческого стиля решается в контексте того или иного исполнительского стиля.

Рассмотрев категорию стиля с точки зрения теоретического и исполнительского музыкознания, философии, психологии, а также сквозь призму психолингвистики и герменевтики, сделаем основные выводы:

I. Стиль представляет собой сложную многоуровневую иерархическую систему, основным функциональным элементом которой выступает категория *связи*.

II. Интонационно-семиотическая трактовка стиля выдвигает содержательность в качестве приоритетного свойства стилевой категории. Это положение является важным с точки зрения ее функционирования в музыкально-педагогическом процессе в исполнительском классе.

III. Мы предлагаем *трехуровневую структуру стиля*, распространяющуюся как на композиторский стиль, так и на исполнительский. Нижний ее уровень — материальный, языковый, уровень приемов; средний — «образно-содержательный»; верхний — «идейно-концептуальный».

IV. Рассмотрение стиля как философско-эстетической категории позволяет выявить ее диалектическую сущность, проявляющуюся в следующем: стиль есть единство формы и содержания, инварианта и варианта, нормы и антинормы, объективного и субъективного начал.

V. По отношению к личности человека стиль выполняет интегрирующую роль, связывая воедино все ее структуры. «Стиль человека» является многоуровневой структурой, включающей в качестве подструктур эмоциональный стиль, когнитивный стиль, стиль отношений, индивидуальный стиль деятельности.

VI. В рамках психологического подхода к категории стиля он соотносится с *ведущей тенденцией личности*, находящей проявление в механизмах *предпочтения*. Это дает возможность педагогу-музыканту, опираясь на репертуарные предпочтения ученика, диагностировать стилевую тенденцию его личности.

VII. Взгляд на музыкальный стиль сквозь призму психолингвистики позволяет обнаружить, путем сопоставления его с языком, текстом и контекстом, единые механизмы восприятия и порождения словесной и музыкальной речи. Приоритет структуры над элементом при восприятии словесного высказывания позволяет поставить вопрос о *приоритете стиля* при восприятии музыки.

VIII. Это положение конкретизируется в презумпции целостности при понимании текста, принятой в герменевтике, что позволяет утверждать *презумпцию стиля* в понимании музыкального текста.

IX. Трактовка стиля как контекста позволяет выдвинуть стилевую теорию смысла, в рамках которой происходит понимание музыкальной интонации. Музыкальный стиль при этом выступает и как *цель* познания, и как *средство*, с помощью которого, согласно этой теории, осуществляется понимание каждого конкретного музыкального произведения.

X. *Интегрирующая роль категории стиля* находит ярчайшее проявление в музыкально-педагогическом процессе, объединяющем в единое целое все ипостаси музыкального стиля со «Стилем человека», включающим все его подструктуры.

Все сказанное положено нами в основу построения методики, позволяющей практически реализовать стилевой подход к обучению в фортепианно-исполнительском классе, суть которого раскрывается в третьей главе.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Асафьев Б В Путеводитель по концертам Вып 1 Пг, 1919
- 2 Баренбойм Л А Музыкальная педагогика и исполнительство — Л, 1976
- 3 Бахтин М М Собр соч Т 6 — М, 1997
- 4 Богин Г И Субстанциональная сторона понимания текста — Иверь, 1993
- 5 Брудный А А Психологическая герменевтика. — М, 1998
- 6 Быстрицкий Е К Понимание и практическое сознание // Загадка человеческого понимания — М, 1991
- 7 Горелов И Н Седов К Ф Основы психолингвистики — М, 1997
- 8 Загадка человеческого понимания — М, 1991
- 9 Ильин И А Одинокий художник // Статьи, речи, лекции — М, 1993
- 10 Каган М Е Эстетика как философская наука СПб 1997
- 11 Казанцева Л П Автор в музыкальном содержании — М 1998
- 12 Камчатнов А М Лингвистическая герменевтика — М, 1995
- 13 Карпычев М Проблемы теории музыкального содержания // Вопросы музыкального содержания Вып 136 — М, 1996
- 14 Кремлев Ю А Стиль и стильность // Вопросы теории и эстетики музыки Вып 4 М, Л 1965
- 15 Кузнецов В Г Герменевтика и гуманитарное познание — М, 1991
- 16 Леонтьев А А Основы психолингвистики — М, 1997
- 17 Леонтьев Д А Индивидуальный стиль и индивидуальные стили — взгляд из 1990-х // Стиль человека психологический анализ М, 1998
- 18 Либин А В Единая концепция стиля человека метафора или реальность? // Стиль человека психологический анализ — М, 1998
- 19 Либин А В Стиль — это человек? // Стиль человека психологический анализ — М, 1998
- 20 Лотман Ю Анализ художественного текста Л 1972
- 21 Лурья А Р Язык и сознание Ростов на Дону, 1998
- 22 Львов М В Риторика Учебное пособие для учащихся 10–11 классов — М, 1995
- 23 Мазель Л А Строение музыкальных произведений — М, 1960
- 24 Медушевский В В К проблеме сущности эволюции и типологии музыкальных стилей // Муз современник Вып 5 — М, 1984
- 25 Медушевский В В Музыкальный стиль как семиотический объект // Сов музыка 1979 № 3
- 26 Медушевский В В О содержании понятия «адекватное восприятие» // Восприятие музыки — М, 1980
- 27 Мильштейн Я И Вопросы теории и истории исполнительства — М 1983

28. Михайлов М.К. Стиль в музыке — Л., 1981.
29. Михайлов М.К. Этюды о стиле в музыке — Л., 1990.
30. Музыкальная энциклопедия. Т. 5. — М., 1981.
31. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. — М., 1972.
32. Орлова Е.М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления. — М., 1984.
33. Петрушин В.И. Музыкальная психология. — М., 1997.
34. Попов П.Г. Стиль в искусстве как средство выражения индивидуального // Стиль человека: психологический анализ. — М., 1998.
35. Раабен Л.Н. Наука о музыкальном исполнительстве как область советского музыкознания // Вопросы теории и эстетики музыки. Вып. 6 — 7. — М.; Л., 1967.
36. Рабинович Д.А. Исполнитель и стиль. — Л., 1979.
37. Рикер П. Гермeneвтика, этика, политика. — М., 1995.
38. Ройтерштейн М.И. Музыкальный язык. — М., 1974.
39. Скотникова И.Г. Когнитивные стили и стратегии решения познавательных задач // Стиль человека: психологический анализ. — М., 1998.
40. Скребок С.С. Художественные принципы музыкальных стилей. — М., 1973.
41. Собчик Л.Н. Стили мышления и поведения через призму теории ведущих тенденций // Стиль человека: психологический анализ. — М., 1998.
42. Советская музыка. — 1961. — № 2.
43. Советская музыка. — 1967. — № 12.
44. Сохор А.И. Стиль, метод, направление. К определению понятия // Вопросы теории и эстетики музыки. Вып. 4. — М.; Л., 1965.
45. Стиль человека: психологический анализ. — М., 1998.
46. Тлочек В.А. Стиль профессиональной деятельности как часть проблемы стиля в психологии // Стиль человека: психологический анализ. — М., 1998.
47. Тульчинский Г.Л. Проблемы осмысления действительности. — Л., 1986.
48. Хентова С.М. Маргарита Лонг. — М., 1961.
49. Холодная М.А. Когнитивные стили: парадигма «других» интеллектуальных способностей // Стиль человека: психологический анализ. — М., 1998.
50. Холопова В.И. Музыка как вид искусства. — М., 1994.
51. Чинаев В.И. Исполнительские стили в контексте художественной культуры XVIII — XX веков. Автореф. дис. докт. искусств. — М., 1995.
52. Шкуратова И.Л. Исследование стиля в психологии: оппозиция и консолидация // Стиль человека: психологический анализ. — М., 1998.

Глава 3

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ СТИЛЕВОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ФОРТЕПИАННОЙ ИГРЕ

Принципы построения методики стилового подхода

В первых двух главах книги мы проследили историю становления и бытования музыкально-исполнительского понятия «стильности», познакомились с конкретными образцами стилового подхода в обучении, представленными в опыте крупнейших отечественных и западных пианистов-педагогов; рассмотрели категорию стиля с музыковедческой, философско-эстетической, психологической, музыкально-педагогической позиций, а также обосновали актуальность понятия *стилевой адекватности исполнения*. В настоящей главе мы ставим задачу раскрыть пути и средства практического воплощения стилового подхода в обучении игре на фортепиано. Оговоримся сразу: то, что мы называем сегодня музыкальной педагогикой, как и любая педагогика искусства, не терпит рецептурности (вспомним, как негативно отзывался о подобном явлении Г.Г. Нейгауз). Она с трудом поддается систематизации. Даже такой крупнейший пианист-педагог, как Ф. Лист, восклицал: «Хорошая вещь система, но я никогда не мог найти ее!»

Пытаясь проанализировать и обобщить педагогический опыт мастеров прошлого, мы невольно теряем обаяние непосредственности, спонтанности, озаренной тончайшей интуицией и импровизационностью их образных ассоциаций, поэтических определений. Ставя же перед собой задачу дать конкретные рекомендации для практического претворения свойств того или иного стиля, мы рискуем раскрыть лишь его нормативную сторону; ценностная же его сторона, уходящая корнями в личность каждого музыканта, останется при этом «за кадром». Не случайно нами яснее осознается то, что в исполнении оказывается «не в стиле» — позитивное же решение проблемы «стильности», то есть утверждение того, что именно «надо» для реализации стиля, чаще всего порождает догматизм. Сама диалектическая специфика стиля, таким образом, заставляет нас удержаться от конкретных рекомендаций, вступающих в противоречие с историческим характером этой категории, и сосредоточить внимание прежде всего на целях и задачах, а также необходимых условиях протекания музыкально-педагогического процесса, ориентированного на познание и исполнительскую реализацию стиля композитора.

Категория стиля, однако, содержит в себе свойства, позволяющие поставить на прочную научную основу весь комплекс названных задач, — имеется в виду его системность и целостность. Если перед учеником ставить задачу найти какие-то основные детерминанты стиля, определить его ведущие тенденции, его закономерности, факторы его

эволюции, кроющиеся в его духовно-содержательном слое, то и исполнительские средства обретают системность, глубокую внутреннюю связанность. Так, темповое или артикуляционное решение «потянет за собой» агогическое, тембровое, объединяемые контекстом стиля. Срабатывает «эффект системы», вызывающий к жизни именно те, а не иные средства, порожденные художественной логикой данного стиля.

Стилевая педагогическая работа всегда направлена от «внутреннего» к «внешнему». Раскрывая ученику внутренние свойства стиля, педагог предоставляет ему возможность самому найти средства пианистического воплощения, соответствующие его собственному «образу стиля».

Целостность же стиля как базовое свойство этой эстетической категории находит резонанс в других целостностях, интегрируя многие психические стороны человеческой личности — эмоциональную, интеллектуальную, волевую, а также мотивационную, деятельностьную, объединяя при этом все уровни ее структуры. Сам же педагогический процесс, направленный на постижение стиля, приобретает целостный характер, объединяя в себе обучение, развитие и воспитание личности ученика. Все это дает основание считать стиливой подход в музыкальной педагогике, с одной стороны, концентрированным выражением принципа целостности и, с другой, — способом реализации этого принципа. Сказанное дает основание считать принцип *целостности* основным в предлагаемой нами методике исполнительского овладения стилем.

Обобщая в конце первой главы методы, которыми пользовались в своей работе пианисты-педагоги, а также принципы, которыми они руководствовались, мы смогли заметить следующее: сочетание разнообразия методов с общностью задач и основных педагогических установок. Сама же педагогическая цель выступала у них как иерархическая трехуровневая структура.

Первый уровень — это исполнение, адекватное стилю какого-либо из конкретных произведений, над которым в данный момент идет работа. Это ближайшая цель занятий в исполнительском классе. Второй уровень — через проникновение в стиль отдельных произведений постижение авторского стиля в целом. Эта цель достигается более успешно, если осваивается некоторое множество произведений одного автора. Естественно, что одно невозможно без другого и, как мы увидим далее, обе цели объединены в определенном способе познания. Однако высшей целью, достигаемой стиливым подходом, является развитие самого ученика — его вкуса, его общей и музыкальной культуры. Создавая методику стиливого исполнительского познания, мы также имеем в виду эти три уровня целеполагания, высшим из которых является воспитание ученика, будущего педагога-музыканта. В качестве же

следующего принципа, положенного в основу нашей методики, мы выдвигаем *единство цели при вариативности способов ее достижения*.

Анализируя отношение к понятию «стильности», присущее как западным, так и отечественным музыкантам, мы убедились в том, что в большинстве своем им не удалось преодолеть двойственной трактовки исполнительской категории стиля. В результате стиль как фактор исполнительской адекватности распался на два дочерних понятия: стиль «школьный», воплотивший в себе понятие нормы, и стиль «артистический», завоевавший право на модификацию этой нормы. Несмотря на то что подобная двойственность преодолевалась в практике и собственном педагогическом творчестве музыкантов, она оказала негативное воздействие на массовую педагогику, породив превратное представление о стиле как наборе всяческого рода «табу». Кроме того, эта двойственность оказывается и педагогически непродуктивной. Действительно, ведь артист вырастает из школьника — в какой же момент он, формируя свою творческую индивидуальность, отринет одну трактовку стиля и примет иную, и не встанет ли перед ним необходимость переосмысления этого понятия на пути его творческого самоопределения?

Нам видится двоякая возможность примирения обеих сторон трактовки стиля: первая — в разведении их по этапам становления личности музыканта и вторая — в изыскании какого-либо фактора, который мог бы служить «общим знаменателем» для «школьного» и «артистического» стилей. Рассмотрим обе возможности подробнее.

1. Изменить отношение к «школьному» стилю, сделав его выражением, прежде всего, глубоко индивидуального смыслового мира композитора, а уж потом — формы, манеры выражения. Перенос акцента в стилевой структуре на ее внутреннюю, смысловую сторону порождает возможность множества конкретных исполнительских решений. Когда отпадает необходимость копирования формы выражения, диктуемого догматическим следованием «стилю», открывается возможность плюрального подхода к интерпретации. Если это сможет быть осознано уже в школьные годы, студенты не будут, как это нередко случается, обращаться с вопросом к учителю: «А как это надо играть?» Однако формирующийся музыкант должен получить понятие о том, что стиль — это некая художественная, а следовательно, и исполнительская закономерность, определенная норма, пусть даже предстоящая в плюральной, связанной с различными традициями, форме. И хотя существует мнение, что раннее знакомство со стереотипами тормозит фантазию ребенка, он должен быть, как и в процессе социализации, приобщен к существующим на данный момент традициям. И подобно тому как человек в раннем возрасте усваивает стереотипы поведения и нравственные нормы, которые должны со

временем становиться ценностями его личности, так и нормативные свойства стиля, усвоенные с детства, должны создать основу для формирования его собственного понимания музыки. Педагог должен для этого преподнести ему эту норму не как абсолюта, а как одну из многих потенциальных возможностей, закрепившихся в контексте определенной исполнительской традиции. Таким образом, в основе объединения двух трактовок стиля лежит необходимость сближения *нормы* и *ценности*, перерастания одного в другое.

2. Общим началом, примиряющим оба понимания стиля, может и должен, на наш взгляд, выступить *творческий подход* к этой категории. Действительно, «школьника» и «артиста» сближает, прежде всего, их общая деятельность — музыкально-исполнительская, пусть различная по качественному уровню, но имеющая единую, а именно, творческую, природу.

Известно, однако, что творчество — это, прежде всего, способность отказаться от стереотипа. Значит ли это, что творчество должно отменить и стиль как знак нормы, закрепившегося в исполнительстве? Перед нами снова встает вопрос, сформулированный когда-то Г. Коганом, ставящим под сомнение теоретическую возможность соединения двух начал — стиля и творчества, хотя и существующую в реальности. Рассмотрим его подробнее.

Возникновение стереотипов в восприятии человеком действительности, в создании собственной «модели мира», в поведении естественно и закономерно. Стереотип, даже его крайнее выражение — «шаблон — основа социальной системы» (9, 77), дает человеку ощущение стабильности, прочности. Говоря о стереотипе, не следует забывать и о его позитивной стороне, выражающейся в том, что, создавая необходимый «базис для творческого процесса», он высвобождает «пространство для творчества, беря на себя рутинные операции и позволяя не тратить каждый раз усилия на решение одногипных задач» (там же).

Часто в самой структуре стереотипа содержится возможность его модификации, то есть творческого изменения. Поэтому отказ от него и в жизни, и в мышлении чаще всего не просто перечеркивает существующую точку зрения, а преодолевает ее путем нахождения новой информации, нового ракурса рассмотрения, переакцентировки, «децентрации» в осмыслении ситуации.

Отказ от единственного решения и в науке, и, в особенности, в искусстве расширяет поле свободы в индивидуальной интерпретации стереотипа, расшатывает его как «допустимый мир» человека, составленный из усвоенных им норм и ценностей. Он может со временем деформироваться, приобретая новые очертания. Так и «допустимый мир» стиля, а именно поле его потенциальных трактовок, имеет возможность менять свою конфигурацию.

Нормативность является одним из важнейших свойств человеческой культуры. Вся ее история доказывает, что противоречие норм, канона, а следовательно, и стиля (В. Холопова определяет стиль как «превращенный канон» — 23, 76), и творчества — кажущееся. Благодаря канону, норме осуществляется преемственность ценностей, сохраняется традиция.

В художественной культуре, являющейся совокупным продуктом творческой деятельности человечества, закрепилось множество канонов, нормативных образований. Как пишет А.Ф. Лосев, «канон как количественно-структурная модель обязательно обладает характером *образцовости*, примерности, являясь только принципом стилистического конструирования, который претендует быть также и *критерием* оценки художественных произведений» (14, 15).

В.Н. Холопова в книге «Музыка как вид искусства» приводит пять видов «канонических моделей» в музыкальном искусстве (23, 67). В их числе — стиль композитора. Подобную роль он играет, прежде всего, для исполнителя, призванного перевести этот стиль из «стабильной» формы в «мобильную».

Все сказанное позволяет соотнести исполнительское творчество с творчеством по модели. И как доказывает практика, стилевая модель не стесняет творческой фантазии, как не стесняют модели и нормы, на которые художник сознательно ориентирует свое творчество. Что же заставляет нас не считать стиль (который, безусловно, является ограничителем фантазии) препятствием к свободному проявлению личности, к творческой его интерпретации? Во-первых, тот факт, что сама художественная норма оставляет достаточное поле свободы. Во-вторых, известная доля связанности, следование обязательным «правилам игры», необходимых для более интенсивной работы творческих механизмов психики. Возможно, сознательное следование некоей норме активизирует бессознательную сферу, в недрах которой зарождается творческий импульс. В-третьих, в самой структуре творчества как особого вида деятельности достаточно весомую роль играет все то, что связано с преемственностью, со школой, с технологией, с мастерством. Пласт этих явлений образует своего рода плацдарм для творческого взлета. И, наконец, модель — это фактор дисциплины мысли, это стимул, дающий направление творческим исканиям, то, от чего можно оттолкнуться перед свободным полетом творческой фантазии.

Конечно, музыкальный стиль — это модель особого рода. Он изначально ориентирует исполнителя не на преодоление нормативности, а на максимальное приближение к образцу (имеется в виду стиль композиторский). Не давая развернуться фантазии «вширь» в поисках разнообразия средств выражения, он направляет ее вовнутрь, открывая беспредельную глубину смысла. Двигаясь вдоль смыслово-

го горизонта стиля, воображение исполнителя не просто дублирует этот смысл, а создает на его основе собственный смысловой мир. И потому процесс этот, безусловно, — творческий, хотя и разворачивается в предначертанном композитором русле.

Можно предположить, что именно «творчество в стиле» не просто желательно — без него невозможна его исполнительская реализация. Именно творчество в стиле оказывается наиболее естественным для исполнителя. Психологи выдвигают предположение, что особые, хранящиеся в памяти структуры-энграммы (следы прошлых событий) имеют тенденцию под влиянием интегрирующей деятельности сверхсознания, или творческой интуиции, складываться в систему, создавая новое знание. Есть основания думать, что при постановке задачи «стильного» исполнения, то есть при познании стиля как явления *системы*, вызываются к жизни определенные энграммы, образующие, благодаря «эффекту системы», новую целостную структуру, какой является интерпретация. Таким образом, работа над стилем задействует творческие механизмы мозга, что способствует развитию творческой активности личности.

Сказанное позволяет сформулировать еще один принцип реализации нашего подхода, а именно — *творческой интерпретации стилевых исполнительских норм*. Актуальность этого осознается особенно ясно в контексте стилевого обучения, так как именно творческое начало помогает объединить обе полярности стиля — «школьного» и «артистического» — и преодолеть антитезу «стиль — творчество».

Проблеме творчества посвящено много работ и в нашей стране, и за рубежом. Исследованы структура этого явления, способы и условия проявления творческих возможностей человека, педагогические задачи, встающие перед учителем, развивающим творческие задатки ученика. Как считает один из крупнейших психологов нашего века А. Маслоу, потребность в самореализации, или самоактуализации, в основе которой лежит стремление воплотить свои творческие возможности, относится к высшему уровню потребностей личности.

Одним из важных для музыканта-исполнителя проявлений творчества выступает *эмпатия*, то есть способность человека проникать в духовный мир другого человека или же произведения искусства. В зарубежной психологии встречаются наиболее часто четыре ее определения: как способности проникать в чужое сознание, «понимать его эмоциональные состояния и аффективные ориентации в форме сопереживания и на этой основе предвидеть реакции другого» (2, 5), как вчувствование, вживание в какое-либо событие или же объект искусства, как «аффективная связь» с другими людьми, как свойство, необходимое психотерапевту.

Для нас важно, что эмпатия как универсальная творческая способность (Е.Я. Басин) пронизывает все отношения, возникающие в функциональной цепи педагог — ученик — произведение. Действительно, эмпатическая связь объединяет не только композитора с учеником, проникающим в его душу через познание его музыки; эмпатия объединяет двусторонней связью ученика и педагога. Таким образом, все грани треугольника (см. вторую главу) оказываются связанными эмпатическими лучами. Общим моментом, объединяющим все определения эмпатии, является идентификация или отождествление себя с другим человеком или же каким-либо иным объектом. На почве идентификации возникают такие явления, как понимание, предсказание, то есть то, что входит в функцию эмпатии. Нам еще предстоит к этому вернуться, сейчас же обратим внимание на то, каким образом может осуществляться подобное отождествление.

Один из механизмов эмпатии заключается в следующем: человек поселяет в своем сознании некий образ, некое воображаемое «Я», на точку зрения которого он становится. Этот процесс называется психическим моделированием, то есть «моделированием “Я” по личности другого» (2, 6). Воображенное «Я» формируется в результате перехода самых разнообразных образов из системы «не-Я» в систему «Я», в результате чего образ как бы превращается в «Я», приобретает функции «Я», то есть может управлять сознанием и поведением (2, 6). Так, формирование «Я-образов» можно считать одним из средств осуществления эмпатии. Хотя идентифицироваться можно не только с образом другого человека, но даже с образами неодушевленных предметов, для нас, конечно, важно первое. Даже в музыкальном произведении мы слышим и видим героя (его образ не всегда совпадает с авторским), характер которого мы постигаем с помощью эмпатии.

Другой механизм, диалектически связанный с первым, — это вживание, вчувствование в некий образ, сопереживание ему. Если первый механизм носит название «интроекции», то есть «внесения «эмпатического “Я” в реальную ситуацию творческого субъекта» (2, 10), то второй — проекция, то есть мысленное перемещение себя (своего реального «Я») в ситуацию того объекта, в образ которого вживаются. Это — создание для реального «Я» воображаемой ситуации «предлагаемых обстоятельств» (К.С. Станиславский). «Будучи связанным с созданием воображаемой и условной ситуации, проекция и интроекция суть механизмы воображения, направленные на преобразование не системы “не-Я”, а системы “Я”» (2, 10). Таким образом, в процессе эмпатии преобразуется личность человека. Развиваясь и вбирая в себя черты «другого», личностное «Я» становится шире, богаче, тоньше. Личность выходит «за пределы себя», но ее путь лежит не в мистическое «никуда», не в «трансцендентальное Я», а в сферу творчества, ди-

алектическая природа которого требует, чтобы реальный субъект творчества, оставаясь самим собой, одновременно “вышел” за свои пределы» (2, 8).

Совершенно естественно, что качество эмпатии, важное для каждой творческой личности, особенно необходимо исполнителю — актеру и музыканту. При этом в процессе эмпатии воссоздается ситуация жизни образа, благодаря чему фабула музыкального произведения оказывается прочувствованной изнутри. Поэтому «жить в образе» — это не только сопереживать ему, сострадать или сорадоваться его герою, но и проживать ситуацию вместе с ним, формируя материал его жизни, подчиняясь уже не своей логике, а логике «эмпатического Я». Так, когда в нашем сердце прорисовываются изгибы мелодической линии известной Арии из «Страстей по Матфею» (№ 47) И.С. Баха, связанной с раскаянием апостола Петра, мы начинаем почти физически ощущать мучения его совести, видеть его молящую фигуру, за которой встает полный высокого благородства образ Христа. Его великодушие, его способность простить делают еще более тяжкими муки Петра, увидевшего всю беспредельность своей вины.

Способность творчески перевоплотиться в другого, создать его в себе или же переместиться в его душу и есть суть «творчества в стиле». «Образ стиля» того или иного композитора, так же как образ эпохального стиля, обретая жизнь в коллективном сознании, живет и в сознании отдельного человека. Этот образ должен быть создан и в сознании ученика-музыканта. Следуя своему артистическому чувству, он должен возрождать его в себе, сделав этот эмпатический образ живым и динамичным. Находя собственные средства его реального воплощения, ученик сможет критически подойти к установленным исполнительским нормам, понимая их как возможный вариант, а не как непреложный закон.

Тут кроется, однако, опасность: ученик, проникая в смысловой слой стиля, не всегда может отделить его содержательный план от плана выражения, который, как мы знаем (см. вторую главу), во многом определяется законами исполнительского стиля. Педагог, следовательно, должен сразу, проникая вместе с учеником в смысл интонационной формы музыки, дать ему понятие о «поле свободы» данного стиля, о зоне, внутри которой стиливой смысл, облекаясь в различные исполнительские одежды, остается равным самому себе. Эта зона и будет «полем» его творчества, выйти за пределы которого не позволит сначала вкус его педагога, а затем сформировавшийся собственный художественный вкус.

Возвращаясь к принципу творчества, на основе которого стало бы возможным преодоление раздвоенности в трактовке категории стиля, а также антитезы «стиль — творчество», следует сказать, что эмпатия

является не единственным способом в высвобождении творческой энергии человека. Так, Е.Л. Яковлева в своей работе «Психология развития творческого потенциала личности» выдвигает положение, согласно которому «творчество», или креативность, в человеке — это реализация собственной индивидуальности, проявление ее неповторимости. «Проблема индивидуальности самым тесным образом связана с проблемой творчества, поскольку... самые разные определения творчества сходятся в одном: творчество есть привнесение в мир чего-то нового. Индивидуальность же всегда уникальна, а следовательно — нова; приход в мир новой человеческой индивидуальности — это уже явление в мире чего-то нового, не бывшего ранее» (24, 21).

Автор выделяет три смысла понятия индивидуальности: «индивидуальность-целостность», «индивидуальность-непохожесть», «индивидуальность-уникальность». Последний аспект этого понятия изучен в наименьшей степени, в силу самой его специфики: уникальность трудно подвести под какую-либо закономерность. «Индивидуальность-уникальность», — как считает ученый-психолог, — проявляется в неповторимом своеобразии психики каждого человека, в его активной роли в построении собственной жизни, в собственном становлении (24, 27).

Психолог Б.Г. Ананьев, выдвинувший идею ценностно-смыслового подхода к человеческой индивидуальности как совокупности «смысловых отношений и установок» (24, 31), считает ее наиболее сущностной характеристикой человека. Развивая его положения, А.Г. Асмолов высказывает мысль о том, что индивидуальность формируется в тех выборах, которые осуществляет человек. Для нас представляется также важным мысль ученого о двойственности человеческого сознания, являющегося одновременно открытой и закрытой системой, то есть «субъективным отражением объективной действительности и внутренним миром личности» (24, 33). Во внутреннем мире человека складываются его ценности, определенные способы «организации образов (“портретов”, “пейзажей”, “сюжетов”» (там же). Этот внутренний мир человека называется его «субъективной реальностью». Сутью же «человеческой субъективности», как полагает Е.Л. Яковлева, является, во-первых, «отношение человека к процессам и явлениям объективного мира ... и, во-вторых, то, что самому человеку это отношение представлено как *чувство*; другими словами, субъективное отношение человека к чему-либо есть прежде всего его эмоциональное отношение» (24, там же). Попробуем посмотреть на интересующую нас проблему «творчества в стиле» сквозь призму приведенных выше положений.

Во-первых, индивидуальность как целостность. Одно из свойств целостного, «контекстного» образования — возможность по какому-либо элементу, какой-либо детали прогнозировать или же частично

восстанавливать целое. Понимая индивидуальность ученика как целостность и зная какую-то характерную ее черту, педагог может предвидеть и другие не столь заметные качества. Однако для этого ему важно определить ведущую тенденцию, или стиль его личности (см. вторую главу). В целом же это дает возможность педагогу с большей полнотой представить себе индивидуальные особенности ученика и, соответственно, более целенаправленно строить свою с ним работу.

Во-вторых — проблема выбора; решение ее, с одной стороны, помогает определиться ученику как индивидуальности и, с другой, само говорит о его предпочтениях, которые, как мы помним, напрямую связаны со стилем человека. Чем с большим количеством исполнительских вариантов педагог будет знакомить ученика, тем более точной окажется диагностика его индивидуального стиля. Кроме того, осознавая сам факт плюральности в решении исполнительских проблем, ученик поймет относительный характер стилевой нормы, а также неправомочность «единственно верной интерпретации», вера в которую все еще сильна в современной музыкальной педагогике.

В-третьих, мысль о двусторонности человеческого сознания, направленного одновременно вовне, то есть в сторону объективного мира, и вовнутрь, образуя внутренний мир человека. Попадая в этот мир, музыкальный стиль из факта объективной реальности превращается в факт реальности субъективной. В процессе же этого превращения активизируются творческие механизмы сознания, воссоздающие этот образ в максимальном соответствии с оригиналом. Таким образом, отражение или прораствание стилевого образа в сознании есть уже акт творчества.

Если ученик знакомится с произведением неизвестного ему стиля, это спонтанное творчество, будучи не направляемым интеллектом или же влиянием извне (в нашем случае — педагогом), может далеко увести от авторского замысла и оказаться не адекватным стилю. Следовательно, этот неизбежно творческий процесс создания внутреннего образа стиля должен проходить при участии нескольких факторов: музыкальной интуиции ученика, его интеллекта, его «стиле-слухового опыта», а также под влиянием учителя, представляющего то или иное направление в искусстве. Отправным же моментом, дающим толчок к рождению этого образа, является то, что, по мнению психологов, выражает «суть человеческой субъективности», — эмоциональное отношение к музыке, то чувство, которое рождается в душе ученика при восприятии музыки какого-либо композитора. Следуя за мыслью психолога Яковлевой, считающей эмоциональное отношение самодостаточным проявлением индивидуальности, реализация которой представляет собой творческий акт, мы можем утверждать следующее: «творчество в стиле» включает в себя *индивидуально-эмоцио-*

нальное начало как первую ступень на пути к достижению стилевой адекватности исполнения. На следующей же ступени включаются механизмы эмпатии. Если первое — это «проявление себя», то второе — «проявление себя в другом».

Стилевой подход в музыкальной педагогике не может быть сполна реализованным, если не будет учтен еще один фактор — индивидуальный стиль самого ученика. Как уже говорилось во второй главе, структура индивидуального стиля включает в себя несколько подструктур: эмоциональный стиль, когнитивный, стиль активности, индивидуальный стиль деятельности. В музыкально-педагогическом процессе задействованы все названные стили, однако наиболее актуальными оказываются эмоциональный, когнитивный и стиль деятельности. Напомним, что стиль в психологии трактуется как некое интегрирующее по отношению к личности свойство и как способ взаимодействия человека с миром. Следовательно, эмоциональный стиль, понимаемый как часть стиля деятельности, а именно «деятельности-переживания» (Л.Я. Дорфман), характеризуется эмоциональными проявлениями и реакциями, а также силой и качеством чувств. Когнитивный стиль связан с особенностями познавательных процессов, с качеством переработки информации и характеризуется взаимодействием человека с информационным полем.

Можно сказать, что индивидуальный стиль деятельности как «устойчивая система способов оптимального осуществления деятельности» (13, 8) определяет тот исполнительский стиль, который складывается у молодого музыканта в процессе занятий в классе фортепиано. Исполнительский стиль выступает как некое сложное интегративное качество, связывающее воедино и опосредующее его музыкально-стилевые предпочтения (к примеру, тяготения к классике, романтической музыке или же современной), влияние педагога, окружающей звуковой среды и т. д. В основе всего этого сложного образования лежат физиологические, а также личностно-психологические детерминанты. Индивидуальным стилем деятельности также определяется та мера творческой свободы, которая характеризует ученика как музыканта-исполнителя.

Индивидуальный стиль музыкально-исполнительской деятельности — это есть, по сути дела, *исполнительский стиль* музыканта. Как эстетический феномен исполнительский стиль предстает перед нами разноуровневым явлением. Существовая как историческое или же эпохальное и национальное образование, он одновременно находит «мини-отражение» в стиле игры каждого занимающегося фортепиано-исполнительской деятельностью. Определенный стиль присущ и ученику музыкальной школы, и студенту-музыканту, и преподавателю музыки. Для прояснения этого вопроса обратимся вновь к уче-

нию К.А. Мартинсена о трех типах «звукотворящей воли», которые, по мнению Г. Когана, являются ни чем иным, как исполнительскими стилями (см. первую главу).

Смешение двух понятий — стиля и типа — в позиции Мартинсена кажется объяснимым: ученый не смог преодолеть противоречия между типом как явлением вневременным и стилем как понятием историческим. Это противоречие разрешил Д.А. Рабинович в книге «Исполнитель и стиль», утверждая, что стиль есть форма проявления определенного типа, есть актуализация в той или иной исторической эпохе наиболее характерного для нее исполнительского типа. В другое же время тот же тип окажется не востребуемым и на его место в новом стиле выйдет иной, необходимый для данного времени тип. Кроме того, «чистых» типов не бывает (это понимают и Мартинсен, и Рабинович) — и речь здесь может идти об определенной стилевой «доминанте». При этом доля свободы, присущая стилю в любом его проявлении, дает возможность модификации в ту или иную эпоху и стиля, и типа. Таким образом, оба явления как бы идут навстречу друг другу. Так, романтический или классический типы (по Мартинсену) в разные времена могут образовать различные стили — романтический, неоромантический, медитативный, академический, стиль «лирического интеллектуализма».

Типология Мартинсена, несмотря на то, что ученый связывает каждый тип с крупной артистической фигурой (Бюлов, Рубинштейн, Бузони), ориентирована прежде всего на педагогический процесс. Характеризуя каждый тип, он фактически дает возможность педагогу прогнозировать стиль игры ученика. Зная особенности его типа, педагог может быстро определить стратегию своей работы с этим учеником. Так, ученик классического типа, по всей видимости, будет обладать хорошим чувством ритма, точным и четким пальцевым ударом. Однако его игра будет несколько графичной, лишенной красок, рубато — неестественным, а форма произведения предстанет перед ним не как единое целостное явление, а как сумма деталей, «кирпичиков», объединяемых в процессе игры.

Романтический тип, напротив, слышит музыку объемно, красочно, его чувство формы тяготеет к целостности, его исполнительское дыхание крупно и протяженно. Но ему нелегко дается равномерная пульсация ритма. Его пальцы к тому же вялые, кисть мягкая и тяжелая.

Третий тип, мыслящий «большими единствами» формы и переносящий тот же принцип и на технику игры, с педагогических позиций наименее изучен (оба первых типа имеют свои репрезентации в теоретических трудах). По-видимому, этот тип находит свое стилевое выражение уже на достаточно высоком уровне пианистического мас-

терства. Однако черты его можно усмотреть и на более ранних этапах фортепианного обучения — в тяготении к современной музыке, в предпочтении «крупной» техники и т. д.

В образовании пианистических типов, описанных Мартинсенем, находит воплощение то, что в психологии стиля определено как механизм предпочтения. За ним стоит ведущая тенденция, также выступающая психологической детерминантой индивидуального стиля деятельности. Зная репертуарные предпочтения ученика, его тяготение к тому или иному музыкальному стилю, педагог может разгадать и ведущую тенденцию, определяющую его индивидуальный стиль игры. Это дает в руки инструмент для дальнейшего руководства его развитием, определяет стратегию и тактику выбора средств педагогического воздействия.

Как же на практике реализуется учет стилиевых особенностей ученика педагогом? Тут возможны различные стратегии. Если развивать ученика лишь в направлении, заданном его индивидуальным стилем, положительный результат может быть достигнут достаточно быстро. Однако если педагог озабочен не собственными успехами, а руководствуется в своей деятельности интересами ученика, он не пойдет по пути наименьшего сопротивления. Недаром Г.Г. Нейгауз говорит, что молодой пианист должен развиваться «кустиком», то есть всесторонне, и педагогу необходимо следовать мудрому совету великого мастера. Поэтому ученика, тяготеющего, например, к классическому типу — стилю, следует приобщать к музыке романтической; напротив, «романтику» необходимо дать хорошую «классическую» школу. «Экспансивному» типу следует обратиться и к классической, и к романтической музыке.

С учеником следует одновременно работать над произведениями разного стиля. При этом и ученику и педагогу необходимо перестраиваться внутренне — и духовно и физически — при переходе от одного стиля к другому (вспомним, с какой трудностью это давалось Г.Г. Нейгаузу, см. первую главу). Работая, к примеру, над Прелюдией си мажор И.С. Баха (ХТК, I том), педагог будет добиваться ритмической точности, ясности удара, разнообразия в звучании голосов, то есть «полидинамики». Руку желательно «собрать», не допуская ни ее размягченности, ни жесткой фиксации. Сходные задачи будут поставлены и при работе над произведениями Моцарта.

Конечно, ученику-романтику это дастся нелегко — он будет либо слишком давить весом руки на клавишу, либо «распускать» руку на паузах, при этом излишне «работая» локтями. Когда же с «классиком», которому баховские или моцартовские звуковые задачи окажутся более близкими, начнется работа, скажем, над Сонатой Э. Грига, ему придется перестраивать свою исполнительскую

«предуготовленность», настраиваясь на волну несколько чуждого ему стиля. Педагог должен, поставив перед ним нужные звуковые задачи, помочь ученику освободить весь игровой аппарат, научить его мягко снимать руку на паузах, свободным движением кисти «обрисовывать» мелодическую линию, мягко, пружинисто брать аккорды, избегая жесткого и резкого звука. Ученику желательно показать, как звучит основная мелодия первой части, если ее играть в классической манере, то есть используя лишь движения пальцев, и затем показать, как получающийся при этом сухой, лишенный певучести звук «оживает», обретая глубину и напевность, если мелодия играется свободной, весомой, «певучей» рукой. Совершенно очевидно, что романтик почувствует себя в этой звуковой стихии гораздо естественней. Таким образом, педагогу можно посоветовать работать двояко: и развивая стилевую органику ученика, и восполняя то, что ему чуждо по его природе или же в силу односторонности школьного воспитания. Первое даст ученику уверенность, способствуя созданию столь важной для молодого музыканта ситуации успеха; второе же будет содействовать его комплексному развитию.

Педагогу, однако, необходимо проявить осторожность. Прививая ученику чуждый ему стиль, он не должен «переделывать» классика в романтика. Здесь возникает ассоциация с «праворукими» и «лево-рукими» детьми. Педиатрами, например, установлено, что переделка левой в праворуких оказывает на них травмирующее воздействие, приводя подчас к нервным срывам или же к заиканию. Ведь «классики» и «романтики» также оказываются связанными с доминированием того или иного полушария головного мозга (мысль о «правополушарности» романтизма и «левополушарности» классицизма высказывают психологи, например В. Петров, а из музыкантов — В.В. Медушевский). Поэтому комплиментарная роль чуждого стиля не должна превращаться в замещающую — педагогу необходимо почувствовать ту границу, перейдя которую, ученик, потеряв близкое ему стилевое ощущение, так и не приобретет нового, что может навсегда лишить его чувства уверенности за инструментом.

Не стоит думать при этом, что ученики противятся стилевой «прививке». По-видимому, вступают в силу компенсаторные механизмы психики, подтверждая, что в каждом человеке заложена «тенденция к компенсации односторонности его типа» (Юнг), вследствие чего действительно «великие “статики” стремятся к жизненности и действительности романтического исполнения — точно так же, как великие “экстатики” пытаются достигнуть классической ясности и законченности» (10, 63).

Для развития и совершенствования мастерства пианиста в русле его основной стилевой доминанты также оказывается полезным сти-

левое взаимодействие, без которого может произойти своего рода вырождение стиля, когда обнажатся «подводные рифы» каждого из стилей. Так, опасностью статического или классического стиля является исполнительская сухость и безжизненность. Не случайно в недрах именно этого стиля, прежде всего, выпестовался академизм. Поскольку «этот тип исполнения легче других допускает *внешнее* подражание, то он издавна сделался излюбленным стилем всякого рода посредственностей, филистеров, чиновников от музыки. В исполнении последних ярче всего проступает та сухая казенность, те безжизненные абстракции (“жизнь в зеркале”), тот педантский формализм, которые воплощают в себе главные опасности, свойственные этому типу исполнения» (10, 55).

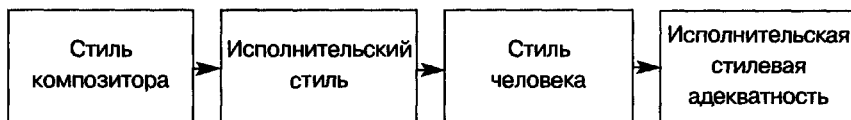
Крайности же экзотического или романтического стиля могут породить вялость пальцев, небрежное отношение к деталям текста, эскизность исполнения, царство случайности, то есть то, что называется словом «дилетантизм». Поэтому стилевое взаимообогащение, то есть обучение ученика в русле различных стилей, при том, что не теряется из виду индивидуальная доминанта, не только предупреждает однобокость в музыкальном развитии, но и оказывается необходимым условием совершенствования собственного стиля музыкально-исполнительской деятельности.

Можно предположить, что так же как стиль в музыке в своем историческом развитии проходит этапы — классический, романтический, экспрессионистский, так и пианист в становлении своего мастерства должен пройти названные этапы, невзирая на особенность своего природного стиля. Дело в том, что в техническом плане каждый следующий стиль создается на основе предыдущего. Так, романтическая техника Шопена и Листа родилась на базе их совершенного классического мастерства. Экспансивная техника Бузони не могла бы появиться без опоры на классический и романтический пианизм. Есть основание предложить этот же принцип и для определения стратегии музыкального обучения. Тогда первым, базовым, слоем техники будет пальцевая классическая; на ее основе должно быть создано новое качество — техника романтическая, включающая весь игровой аппарат, и далее — техника крупных пианистических блоков. В процессе же пианистического становления эти этапы могут и должны совмещаться, меняться местами, но изначально их соотнесенность с логикой исторического развития музыкальной техники кажется вполне оправданной.

Таким образом, типология Мартинсена оказалась тем звеном, которое сблизило индивидуальный стиль деятельности как общее психологическое понятие с исполнительским стилем, выражающим специфику музыкально-исполнительской деятельности. Попытка же

обосновать через приближение к какому-либо из мартинсеновских типов индивидуальный стиль ученика для нашей проблемы также оказывается важной. Как уже говорилось, предъявление, раскрытие индивидуальности есть уже творческий акт (Яковлева). Освоение же «чужого» стиля (противоположного тому, к которому принадлежит данный человек) есть акт эмпатии, то есть тоже творческий акт. Так, мы снова приходим к стилевой работе как к творческой, как к выявлению и реализации творческого потенциала ученика.

Вспомним модель функционирования категории стиля в музыкальной педагогике (см. вторую главу), схематически представленную в виде треугольника, — стиль композитора, исполнительский стиль, стиль восприятия, репрезентируемые тремя «действующими лицами» музыкально-педагогического процесса: музыкальным произведением, педагогом и учеником. Сейчас мы имеем основание несколько скорректировать эту схему, представив ее в виде единой линии, а также прибавив к получившейся цепочке еще одно звено:



«Нанизанность» на одну линию уже рассмотренных нами понятий, являющихся ипостасями единой категории стиля, графически выражает единство восприятия стиля человеком, а также показывает взаимосвязь всех составляющих этого восприятия. Так, творческий стиль, будь то эпохальный или композиторский, мы воспринимаем сквозь призму того или иного стиля исполнения, подчас идентифицируя их в своем сознании. Информацию об исполнительском стиле мы получаем со слуховым опытом, являющимся преемником существующей исполнительской традиции, и через творческое общение с педагогом. И, наконец, этот синтетический образ музыкального стиля преломляется в зеркале стиля человека. Эта трехзвенная структура и порождает в сознании исполнителя ощущение стилевой адекватности, которая должна быть реализована в живом исполнительском акте.

В этой цепи предусловий исполнения, адекватного в стилевом отношении, встает проблема, являющаяся и для ученика и для педагога едва ли не самой главной, а именно проблема *понимания* музыки, которую предстоит исполнить, и, шире, понимания того стиля, которому принадлежит эта музыка. Мы уже говорили во второй главе о психолингвистическом и герменевтическом взглядах на музыкальный стиль, фактически ставящих и частично решающих проблему его понимания. Попробуем посмотреть, что конкретно дают

учителю оба аспекта рассмотрения стиля, чем вооружают они педагога-пианиста, ставящего себе задачу сформировать в ученике адекватное понимание музыкального стиля.

Учить понимать музыку, которую ученик должен исполнить, — это, безусловно, первая и основная задача педагога-музыканта. Практика, однако, убеждает нас в том, что ученики нередко играют, лишь выполняя в точности все нотные указания, не понимая при этом смысла музыки. Как научить ученика этому — преподнося ли готовый смысл, добытый самим педагогом, или же давая ему возможность прийти к собственным открытиям? Герменевтически ориентированная педагогика, уже заявившая о себе на уроках литературы в школе (см. 4), призывает именно ко второму. Но как отпустить ученика-музыканта в плавание по безбрежному морю музыкального смысла, не дав ему в руки надежного ориентира? Чтобы решить эту проблему, педагог сам должен иметь понятие о том, что представляет собой явление *понимания*.

Считается доказанным, что человек может понять лишь то, что созвучно его внутреннему, психическому миру. Существует так называемый «принцип Рассела», согласно которому человек «бессознательно превращает то, что он слышит, в то, что он может понять» (6, 237). Это становится особенно очевидным при пересказе услышанного. Соответственно, исполняя на инструменте музыкальное произведение, ученик всегда демонстрирует свое его понимание, то есть то, что он в нем услышал. Понимание, таким образом, зависит прежде всего от духовного мира личности человека или его «индивидуально-смыслового контекста».

Для педагога любой специальности и, конечно же, педагога-музыканта это положение чрезвычайно важно. Незнанием подобного явления чаще всего грешат молодые учителя, еще не ведая о том, что важно не столько то, что сказал педагог, сколько то, что услышал ученик. А услышал он и понял (что в данном случае одно и то же) лишь то, что смог понять. Поэтому так важна обратная связь в музыкально-педагогическом процессе, позволяющая «нащупать» тот предел, за которым информация, будь то эмоциональная или когнитивная, не может быть принята учеником.

Как уже говорилось во второй главе, восприятие и понимание музыки и человеческой речи опирается на одни и те же психические закономерности. Это позволяет нам более ясно представить себе такой сложный процесс, как постижение музыки, обратившись к исследованиям в области психолингвистики. Так, процесс восприятия речевого сообщения, как считает М.Р. Львов, разделяется на семь ступеней. Первая ступень — это прием звукового сигнала; вторая — «анализ акустического потока с точки зрения фонетики того языка,

на котором передается высказывание» (16, 116). Ученый высказывает при этом мысль, важную для восприятия музыкального стиля: «Если неожиданно ... прозвучит речь на ином языке, механизм восприятия должен быть перестроен на фонетику этого языка» (16, 117). Третья ступень — узнавание значения каждого слова. «Для этого оно сравнивается с имеющимися в моей памяти эталонами» (там же). Отсюда, собственно, уже начинается понимание, продолженное на четвертом этапе, — расшифровка грамматической связи слов. Важной, с точки зрения нашей проблемы, является пятая ступень — включение фразы в контекст. При этом контекст сможет прояснить и значение не до конца понятой фразы. Очень важной является и «шестая ступень — понимание второго, дополнительного, переносного смысла» (там же). Это и есть тот скрытый, не вписанный в текст, смысл, без которого не живет художественное произведение. И, наконец, седьмая ступень — оценка слушателем речевого мастерства.

Посмотрим на эти ступени с точки зрения музыкальной речи. Прием «звукового сигнала» музыки порождает первую, прежде всего эмоциональную, реакцию восприятия. Вторая ступень — анализ фонетики и настройка на фонетику данного языка. Оба этапа — это восприятие некоей звуковой целостности, хотя начавшийся на втором этапе анализ ведет уже к дискретному восприятию отдельных языковых единиц, наступающему на третьем этапе.

Восприятие целостного звукового потока — это есть непосредственное восприятие музыкальной целостности, определяемой стилем, настройка на некий — либо уже знакомый, либо новый — стиль. Анализ этого потока представляет собой поиск в звуковых структурах аналогий с имеющимися в сознании эталонами и, что очень важно, выбор масштаба значащей единицы, который различен в разных стилях. Первые два этапа — это еще не понимание музыки, это ее «предпонимание», рождающее лишь прообраз музыкально-смыслового мира, то есть стиля этой музыки.

Третий этап — это понимание отдельных «музыкальных лексем». В музыкальном восприятии этот этап оказывается более сложным, чем при восприятии словесного языка. В «эталонах стиля», хранящихся в памяти (если речь идет о знакомом стиле), отдельные единицы могут быть сходными, так как элементы музыкального языка оказываются общими для разных индивидуальных стилей. Поэтому для правильного «означивания» музыкально-языковых единиц необходимо вхождение в систему стиля (подробнее об этом мы скажем немного позже).

На четвертом этапе происходит распознавание грамматических связей, то есть в сознании выстраивается форма, структура музыкального произведения. Пятый этап — включение в контекст, вероятно,

представляет собой категоризацию, то есть понимание детали, включенной в какую-то типологическую систему, например, жанра или стиля. По-видимому, понимание стиля как целостности начинается именно с этого этапа. Шестой — восприятие коннотаций смысла — знаменует собой уже более глубокое проникновение в музыку, что возможно, если хорошо изучен ее стиль. И, наконец, седьмой этап — осознание новизны или традиционности музыкального языка, особенностей выразительных средств, пришедшее с интеллектуальным постижением данной стилиевой системы.

Несколько слов о том, что дает человеку вхождение в систему, категоризация какого-либо явления. Как считают специалисты по психолингвистике, «в аппарате мозга, его вербальной памяти могут *автономно* сосуществовать разноязычные системы, которые не interfерируют, не мешают одна другой» (8, 173). Так и музыкальные интонации, если они восприняты в контексте определенного стиля, не смешиваются с иностилевыми, пусть даже похожими на них. Однако для этого необходимо глубокое вживание в стиль, познание изнутри системности стиля — его образного строя, его идейной стороны, закономерностей его образования. Если же стиль не вошел в «плоть и кровь» ученика, то его смогут легко обмануть похожие мелодические обороты или же фактурные средства, как, например, в фортепианном изложении произведений Моцарта и Бетховена или Шуберта и Шумана. Эти сходные элементы, лишь включаясь в собственный стилиевой контекст, становятся выразителями разных музыкальных смыслов. Таким образом, преодолеть смешение различных элементов стиля или стилиевую интерференцию поможет глубокое изучение стиля каждого из композиторов, произведения которых исполняет ученик. Поверхностное же его понимание не дает возможности истинного постижения каждой из его деталей. Поэтому любой выразительный прием, любое указание автора начинает «звучать» лишь для того, кто глубоко понял особенности данного стиля.

Раскрытые ученым-лингвистом М.Р. Львовым этапы понимания словесной речи не выстраиваются в цепочку «один за другим», а объединяются, образуя различные типы и уровни. Так, например, А. Брудный говорит о трех уровнях, на которых параллельно осуществляется процесс понимания (6). Первый из них — уровень «монтажа», второй — «перецентровки», третий — уровень формирования «концепта», то есть общего смысла текста.

На тех же уровнях может происходить и понимание текста музыкального. Вероятно, на одном уровне происходит «линейное» его восприятие, то есть от звука к звуку, одновременно в этой линейности как результат интуитивного постижения смысла происходит перецентровка, то есть перемещение смысловых акцентов. Параллельно на основе

смысловых «узлов» формируется предполагаемая структура общего смысла, то есть музыкального концепта. И на уровне монтажа, и особенно перецентровки, и, конечно же, на уровне формирования концепта сказывается то, что называется тезаурусом человека, то есть все богатство его души, запасы знаний, чувств, всего жизненного опыта.

Согласно той же модели осуществляется и понимание того или иного музыкального стиля. Так, изменяя масштаб явлений, можно представить себе вместо отдельного произведения стиль композитора в целом. При этом «вхождение в стиль» будет также осуществляться сначала линейно — от произведения к произведению. В процессе же ознакомления со стилем будет выделяться наиболее значительное в нем, то есть происходить перецентровка; и одновременно начнет складываться его концепт, то есть идейная основа данного музыкального стиля как особого смыслового мира музыки.

Типы понимания — семантизирующее, когнитивное и распремечивающее, о которых пишет филолог-герменевт Г.И. Богин (4, 105), близко соприкасаются с охарактеризованными нами уровнями понимания. Так, семантизация — это осмысление единиц языка, слов, выражений; когнитивный тип представляет собой осознание связи слов и возникающих на этой основе смыслов; третий тип, а именно распремечивающее понимание, есть определение идеи, то есть того, ради чего был создан данный текст. Проецируя названные типы и уровни на понимание музыки, можно сказать, что на уровне семантизации происходит проникновение в смысл интонации, когнитивное понимание нацелено на интонационную форму как процесс, то есть на музыкальную фабулу (В.В. Медушевский), распремечивание же есть открытие концепта данного произведения или же лежащей в его основе общей идеи.

Те же уровни — типы понимания характерны и для исполнительского освоения музыки. Так, на «низовом» уровне исполнитель семантизирует каждый элемент музыкальной ткани; на следующем уровне эти смысловые единицы объединяются в целостности разного масштаба. Уровень же общего смысла, идеи или «общего настроения» руководит, как режиссер за сценой, всем ходом исполнительского проникновения в музыкальное произведение.

Выделение уровней и типов есть результат анализа процесса понимания. На практике же — это целостный процесс (см.вторую главу). Однако педагогу-музыканту важно знать, какие этапы проходит человеческое понимание, так как на каждом из них понимание ученика может «забуксовать» за неимением достаточного опыта, фантазии, душевной чуткости и развитого интеллекта. И тут на помощь придет понимание учителя, которое должно не заменить ученику его собственное, а лишь дать толчок, стать стимулом для его формирования.

Мы можем наметить стратегию в обучении пониманию музыки, которой должен придерживаться педагог, реализующий в своей работе стилевой подход к обучению фортепианному исполнительству. Основными правилами в этой работе, на наш взгляд, должны стать следующие:

1. Не давать ученику «готового понимания»; помогать ему сформировать свое собственное отношение к музыкальному смыслу, *свой личностный смысл*. Для того чтобы этот смысл стал более глубоким и объемным, а не явился упрощенным вариантом исходного, то есть авторского, следует не натаскивать ученика, заставляя его подчиниться чужому пониманию, а расширять и углублять его душевный мир, обогащая его тезаурус. Принцип «*работы на тезаурус*», а не на сиюминутный результат, «на отметку», лежит в основе педагогической реализации утверждаемого нами стилевого подхода.

2. Способствовать наиболее полному и глубокому усвоению музыкальных значений, то есть постижению содержательной стороны выразительных средств, характерных для данного стиля. Тут необходимо снова взглянуть на музыкальный стиль как на определенный контекст и проанализировать выразительные средства, выявляя их внутренние связи и разные формы их взаимодействия. Как уже говорилось, чем лучше усвоены значения, тем более адекватным явится личностный смысл. При этом пространство для творческого формирования личностного смысла будет тем большим, чем глубже прорастают в сознании ученика значения-смыслы музыки.

3. В процессе понимания следует исходить из предложенной нами *стилевой теории смысла* (см. вторую главу). Музыкальный стиль того или иного композитора, включенный в контекст стиля определенной эпохи, выступает в роли *субстанции* понимания или же в роли посредника между музыкой и ее исполнителями, позволяющего говорить участникам диалога «на одном языке».

Однако процесс понимания музыки, основанный на стилевой теории смысла, требует, прежде всего, понимания самой этой субстанции, то есть музыкального стиля, которому принадлежит изучаемое произведение. Для этого необходимо постичь всю структуру музыкального стиля, которую, как уже было сказано во второй главе, мы представляем себе в виде трех слоев или уровней: материального, содержательного и концептуального. Таким образом, стиль в музыкальной педагогике выступает в двойной роли — и как цель, и как средство понимания.

Каким же путем идет процесс понимания музыкального стиля, каким образом он входит в сознание исполнителя, в нашем случае — ученика, обучающегося в фортепианном классе? Нам представляется, что этот путь проходит по герменевтическому кругу. Его суть со-

стоит в следующем: чтобы понять целое, необходимо понять его части, но истинное понимание самих частей определяется пониманием целого. Посмотрим, каким образом это реализуется при понимании стиля.

Для того чтобы понять смысл стиля как целостной системы, следует продвигаться к целому, познавая частности. Если речь идет о стиле в целом, то такими частностями выступают отдельные произведения. Если же репрезентантом стиля является музыкальное произведение, то частностями служат средства выражения его содержания. В любом случае мы идем к целому через части. Однако в этих частностях пока лишь нащупывается их стилевая специфичность. И только тогда, когда будет познан стиль как целостное явление, мы, вновь возвращаясь к частностям и видя их сквозь призму целого, поймем их стилевую сущность.

Как же осваивается в процессе понимания, идущего по герменевтическому кругу, предложенная нами трехуровневая структура музыкального стиля? Начинается этот процесс с восприятия звукового «тела» музыки. Пройдя сквозь него, восприятие осваивает содержательный план, и лишь затем, с познанием глубинного концептуального, духовного стилевого пласта, происходит понимание стиля как целостного явления. Целостное же постижение стиля заставляет во многом по-иному, более адекватно, трактовать и его содержательную, и знаковую стороны. Таким образом, восприятие проходит обратный путь, «спускаясь» к среднему и нижнему планам стиля.

Идя по герменевтическому кругу, понимание прочерчивает путь от нижнего уровня, то есть от звуковой формы музыки, через постижение смысла, содержания, восходя к высшему, на котором познается концепция стиля, а также основные факторы стилеобразования. Однако это только одна половина круга; вторая половина пути — другая сторона круга, а именно — от центральной идеи вновь к познанию звукового материала. На этом «обратном» пути, благодаря постижению духовно-идейной стороны стиля, уточняется и содержательный план; кроме того, материально-звуковые структуры обретают уже новый, истинный смысл. Конечно, процесс понимания такого сложного явления, как музыкальный стиль, этим не исчерпывается — сознание будет еще много раз возвращаться к частностям и стремиться к общему, не единожды осуществляя путь по герменевтическому кругу.

Интересно, что та же идея восприятия с помощью герменевтического круга просматривается в сформулированном немецким психологом Веллеком «законе парсиномии», или оперережающего отражения. Вот как передает его суть В.И. Петрушин: «Слушатель строит гипотезу продолжения музыкальной мысли, исходя из общих принципов построения целого, в котором фрагмент произведения,

звучащий в данный момент, является частью целого. ... В процессе восприятия происходит непрерывное движение от целого к частностям и от частностей к целому (21, 12–13).

Модель процесса понимания будет более точной, если мы представим себе герменевтический круг в виде «ленты Мебиуса». В этом случае внешняя сторона ленты будет представлять познание формы и ту часть стилевого содержания, которая не требует более глубокого знания идейной его стороны; пройдя же все три плана, восприятие оказывается на внутренней стороне круга, что приводит к познанию стиля изнутри, то есть пониманию его сущности.

Так возникает еще одна ситуация: идя по внешней стороне герменевтического круга, мы познаем сам феномен стиля; на внутренней же стороне происходит познание музыкальных явлений «через стиль», то есть в опоре на уже сформированное понимание стиля как целостности. Так смыкаются в единое целое стиль как объект понимания и стиль как средство понимания отдельного музыкального произведения.

Герменевтический круг как способ стилевого познания, не достаточно еще изученный музыкантами с теоретических позиций, в практике используется достаточно часто. Так, педагоги знают, что для понимания стиля как «общего смысла» творчества необходимо знание некоего множества произведений одного композитора либо одной эпохи. Увидев в этом множестве общее и поняв существенное, ученик уже по-новому играет и то единственное произведение, над исполнением которого работает в данный момент. Это значит, что его восприятие прошло круговой путь от частного к общему и от общего к частному. По-видимому, именно этот путь познания стиля и имел в виду Г.Г. Нейгауз, когда писал о разнице между учеником, знающим пять сонат Бетховена, и учеником, знакомым с музыкой двадцати пяти его сонат (17, 33). Естественно, что второй исполнял бетховенскую музыку на более высоком уровне, в большей мере соотнося свою интерпретацию со стилем композитора.

Таким же образом может происходить познание исполнительского стиля, который также предстает трехуровневой структурой. Материальным планом здесь являются средства пианистического воплощения, содержательный план представляет все то эмоционально-смысловое наполнение, тот тип интерпретации, что характеризует данный исполнительский стиль. В качестве же идейно-концептуального плана выступает тот мировоззренческий пласт, который питает не только исполнительское искусство, но и определяет всю духовную культуру данного времени.

Можно заметить интересное явление: если ученик, приобщаясь к тому или иному стилю, берет за основу его формальный уровень,

то есть рассматривает в качестве нормы конкретные приемы пианистического воплощения, он рискует превратить исполнительскую традицию в догму. Если же он направляет внимание на содержательную сторону исполнительской традиции и, не копируя образцы интерпретации (что, по-видимому, и невозможно), создает свой собственный «образ содержания» музыки, свой «личный смысл», формируя его, однако, в «ключе» данного исполнительского стиля, он имеет возможность найти свое оригинальное пианистическое решение. Таким образом, сможет быть продолжена традиция, не становящаяся рутинной. Таковой она станет тогда, когда будут исчерпаны смысловые ресурсы данного стиля, когда они перестанут соответствовать духу понимания и чувствования, характеризующего наше время.

Вернемся, однако, к пониманию учеником музыкального стиля — процессу, который, чтобы привести к созданию адекватной исполнительской интерпретации, должен быть правильно организован педагогом. Рассмотрев педагогические стратегии, мы вправе задаться вопросом — каким образом, с помощью каких психологических механизмов происходит «озвучивание» того, что ученик понял? Мы приходим к выводу, что таким средством, «центрирующим» все психические процессы и включающим физиологические механизмы, обеспечивающие пианистическую реализацию замысла, является *стилевая установка*.

По нашему мнению, установка играет решающую роль в формировании чувства стиля, являясь первым целостным образованием, возникающим в бессознательном слое психики при знакомстве с новым сочинением; она выступает своего рода психическим эквивалентом стиля, мобилизуя психику на его восприятие. Как считают специалисты по психолингвистике, установка создается в процессе восприятия контекста, помогая затем верно определить значение слова. Ту же роль выполняет и стилевая установка, направляя восприятие на верное понимание музыкальных интонаций. Являясь, с одной стороны, порождением определенного контекста, она, с другой, сама структурирует и реализует контекст, опираясь на избирательность восприятия. Действие установки при понимании основывается на многогранности самого смысла и поливариантности его понимания. Установка, как магнит, притягивает лишь те смыслы, которые соответствуют данному контексту.

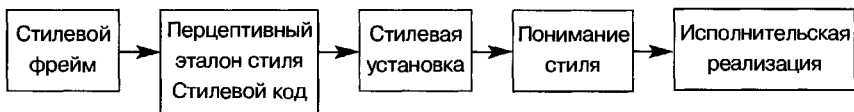
Стилевая установка (как и контекстная) формируется сначала бессознательно. Лишь позже она укрепляется, получая новые импульсы, инициированные определенными знаниями о данном стиле, размышлениями о нем, более глубоким эмоциональным проникновением в его суть.

Для избранной нами темы понятие установки оказывается чрезвычайно важным, так как восприятие музыкального стиля и его исполнительская реализация происходят при ее активном участии. Для нас важно также то, что установка есть проявление бессознательных сферы психики, что позволяет поставить вопрос о бессознательных механизмах создания на основе восприятия стилевого контекста определенной *исполнительской готовности*.

Как уже говорилось во второй главе, в процессе освоения музыкального стиля в психике человека формируется определенный стилевой эталон, или код стиля, знание которого дает в руки ключ к познанию музыки данного композитора. Это может доказать следующий пример. Так, неопытный ученик, сталкиваясь с близкими по форме приемами фортепианного изложения в произведениях разного стиля (например, Бетховена и Шуберта, Бетховена и Шумана и т. д.), играет их поначалу одинаково, то есть используя один и тот же дешифрующий код. Лишь с проникновением в глубь стиля «включается» новая установка: ученик по-иному трактует авторскую запись (в частности, более свободно исполняет ритмические структуры в музыке романтического стиля), авторские указания, пользуется уже иными пианистическими движениями.

Нередки случаи, когда привычная установка переносится и на работу над новым стилем. В этом случае привычные рефлекс тормозят освоение нового стиля. Новый код сможет выработаться лишь тогда, когда стиль будет освоен «изнутри», то есть путем постижения характера творчества, его идеи, особенностей его эмоционального строя. Таким образом, стилевая установка оказывается связанной с определенным кодом; ее действие направлено на реализацию информации, хранящейся в стилевом коде, сформированном в процессе познания стиля. Созданная установка далее руководит процессом исполнения, делая его адекватным стилю интерпретируемого произведения.

Мы можем выстроить схему, отражающую процесс восприятия стиля и его дальнейшей исполнительской реализации:



Стилевой фрейм — это репрезентант какого-либо стиля (см. вторую главу). В роли фрейма определенного стиля могут выступить и отдельное произведение, и какое-то типичное для данного композитора или для данной эпохи выразительное средство, или же целый комплекс средств. Это может быть суммарный образ звучания, его

фонический образ, породивший в процессе восприятия целостное ощущение (вспомним, что и в словесной речи прежде всего воспринимается ее целостный акустический феномен). Этот первичный феномен сознания — еще не целостный образ стиля, который возникнет позже, в процессе глубокого проникновения в его смысловое пространство, — это еще предощущение стиля, его «предпонимание», с которого, как считается в герменевтике, начинается движение по герменевтическому кругу.

Стилевой фрейм выполняет роль своеобразного «манка», который в системе К.С. Станиславского был призван помочь «вхождению в образ». Можно сказать, что стиливой фрейм открывает дверцу и для вхождения в стиль. Так, для многих любителей музыки «вхождением в стиль» Чайковского служит его Первый фортепианный концерт (вернее, тема вступления), в стиль Баха — его ре минорная органная токката (именно токката, а не fuga), в стиль Бетховена — его Лунная соната.

Выбор фрейма для введения ученика в поле стиля — очень ответственная педагогическая задача. От того, каким предстанет перед учеником новый для него стиль, зависит подчас все его последующее к нему отношение. Педагогу следует найти в творчестве композитора какую-то характерную интонацию, которая должна быть близка душе ученика. Поэтому, знакомя ученика с новым стилем, стоит выбрать не только характерное для композитора произведение, но и то, что особенно понравилось ученику.

Фрейм того или иного стиля в процессе восприятия образует в сознании ученика перцептивный эталон — сложный стиливой код, на основе которого и создается соответствующая стиливая установка. Педагогу интересно наблюдать за тем, как формируется в сознании ученика стиливой код. Интересно также проследить за собственными ощущениями, возникающими при знакомстве с новым стилем. Поначалу, воспринимая фонизм, сознание пытается его категоризировать, соотнеся с уже известным. Оно ищет точки опоры в знакомых интонациях, за которыми скрываются разные стиливые пространства и фреймами которых они могут являться. Если новый стиль органичен и целостен, человек интуитивно почувствует его внутреннюю системность. Это даст возможность сформироваться коду этой новой стиливой системы. Вероятно, он будет синтезироваться в опоре на «энграммы», то есть следы прошлого слухового опыта, которые станут элементами новой системы — кода нового стиля.

Нечто подобное происходит и при знакомстве с нотным текстом нового произведения. Сознание также пытается поначалу «зацепиться» за знакомое — интонации, формы изложения, заставляющие резонировать хранящиеся в психике структуры — коды или об-

разы разных стилей. Эти виртуальные стилиевые структуры начинают интерферировать, препятствуя образованию нового кода. Вот почему новое не сразу становится понятным — мешают старые кодовые структуры, образованные в результате прежнего опыта. Однако когда в психике будет создан код системы, интерференция должна прекратиться (так, не смешиваются в сознании хорошо освоенные различные языки). Этот момент вхождения в смысловое пространство стиля музыканты чувствуют по возникшему ощущению комфортности, которое они испытывают, когда музыка становится понятной (непонимание стиля, как и нахождение в чуждой языковой среде, вызывает чувство растерянности и дискомфорта).

Возвращаясь к стилевой установке, напомним, что она формируется в процессе «погружения» в тот или иной контекст, способствуя его пониманию, и при этом сама укрепляется в ходе понимания. Она руководит выбором исполнительских средств, необходимых для реализации данного стиля, а именно динамики, артикуляции, темпоритма, а также помогает настроить на нужный лад всю двигательномоторную систему исполнителя. Сформированная стилевая установка помогает затем направить восприятие и следующих произведений того же стиля. Так, уже при знакомстве с его нотным текстом она, выступая в роли апперцепции, «включает» в сознании нужный звуковой образ. При этом уже сам нотный рисунок начинает «звучать» в сознании в определенной окраске, а приемы изложения обретают смысловую конкретность.

Можно предположить, что установка выполняет еще одну функцию, а именно способствует процессу эмпатии. Направленность фактически всех структур личности — физической, эмоциональной, интеллектуальной, волевой — на постижение и исполнительскую реализацию данного стиля вызывает необходимость вжиться в духовный мир, породивший эти смыслы. Эмпатия, в свою очередь, углубляя понимание стиля данного автора, тем самым усиливает установку, направленную на адекватное его воспроизведение.

Все сказанное дает основание утверждать, что усилия педагога должны быть направлены прежде всего на формирование в психике ученика нужной установки. Средством, способствующим ее созданию, является именно понимание музыки. Чем глубже понимание, чем больше струн души оно задействует, тем прочнее установка, отражающая «черты целостной структуры личности» (11, 146). Следовательно, педагог должен стремиться к тому, чтобы в познании стиля участвовали и эмоциональная, и интеллектуальная сферы психики ученика и чтобы в процессе понимания стилевой смысл был им глубоко пережит. Способствует укреплению нужной установки и уже предло-

женная нами «работа на тезаурус», так как известно, что установка направляется тезаурусом личности.

Как доказали эксперименты, человеческий мозг обладает особым кодом, ответственным за построение смысла; его называют «универсально-предметным кодом», сокращенно УПК. Это — «язык, на котором происходит формирование замысла речи, первичная запись личностного смысла» (8, 75). Видимо и процесс музыкального речепорождения начинается с внутреннего смыслового образования-кода; затем, как, по словам Выготского, «мысль совершается в слове», так и музыкальная мысль совершается в интонации. Если первая часть этого пути (от приема начального звукового сигнала до образования УПК) характерна для слушательского восприятия, то вторая часть (условно говоря, от УПК до создания интонационной формы) прорисовывает путь сочинения музыки. Исполнитель же соединяет оба процесса: погружаясь в смысловой мир композитора, проникая в его язык-стиль, он создает свой собственный личностный смысл и далее находит средства для его звуковой реализации.

Программа речепорождения, принятая в психолингвистике, опирается на схему, разработанную Выготским. Она включает следующие этапы: первым является мотивация речи. Сюда входят собственно мотив речи и «установка речи». Это — «смутное желание», «чувствование задачи» (12, 49). Вторая фаза (или УПК) — это собственно мысль; следующая фаза — опосредование мысли во внутреннем слове или внутренняя программа речевого высказывания. Четвертая фаза — опосредование мысли в значениях внешних слов, и пятая — опосредование мысли в словах, или «акустико-артикуляционная реализация речи» (12, 50).

Таким образом, мысль, прежде чем облечься в словесную форму, проходит ряд этапов. Так, вслед за этапом мотивации идет этап замысла, или «первичной семантической записи». Это — симультанный, то есть свернутый образ будущего, развернутого во времени высказывания. Следующий этап — внутренняя речь, содержащая самую «сердцевину информации» (Лурия). Она также имеет свернутый характер. «На этом этапе внутренний *смысл* переводится в систему развернутых, синтаксически организованных речевых *значений*, симультанная схема «семантической записи» перекодируется в организованную структуру будущего развернутого, синтаксического высказывания» (15, 248 — 249).

Можно предположить, что и музыкальное — композиторское и исполнительское — речепорождение проходит те же этапы. Так, «первичная семантическая запись», или замысел произведений, естественно, имеется и у композитора, и у исполнителя. Для последнего это — суммарный целостный образ будущего исполнительского акта,

который определяет его психическую настроенность, его предощущение исполнения, его «нахождение в образе». Чрезвычайно важную роль играет внутрислуховое представление — своего рода аналог внутренней речи. Как и внутренняя речь, оно является «регулятором поведения» (Лурия), руководя всем исполнительским процессом. Мы знаем, что большая часть подготовительной работы музыканта проходит во внутренней слуховой сфере. Педагогам известно также, что многие огрехи учеников, такие, как рыхлость формы, неумение держать темп, убегающие вперед «болтливые» пальцы и многое другое, связаны как с недостаточностью слухового контроля, так и с потерей опоры на внутренний слуховой образ, с утратой контакта с внутренней слуховой сферой. Таким образом, этапы, предшествующие речевому акту, оказываются сходными и одинаково важными для порождения как словесного, так и музыкального высказывания.

Для нас важен вопрос — в какой момент начинает кристаллизоваться исполнительское чувство стиля? Можно предположить, что начало исполнительско-стилевой интенции восходит к этапу мотивации и установки речи. «Чувствование задачи» (по Выготскому) — это и есть начало собственно стилевой исполнительской установки. На стадии УПК, по-видимому, она уже существует, формируя замысел будущего исполнения. На следующем этапе, когда идет внутренняя работа над интерпретацией, стилевая программа начинает реализовываться в феноменах внутреннеслухового представления. Следующий этап, который трудно отделить от предыдущего, хотя у него и есть своя задача, — этап исполнительского означивания; в это время происходит активный поиск исполнительских средств — динамических, артикуляционных и т. д. Для исполнителя очень важно так озвучить музыкальный знак, так перевести его от личного смысла к понятному всем значению, чтобы он соответствовал «семантическому полю» стиля данного автора.

Видимо, применительно к музыкальному речепорождению этот этап предполагает не только «внутреннюю работу», но и активную работу за инструментом. Известно, что и артикуляционный аппарат речи оказывается предуготовленным еще до начала ее звуковой реализации. По-видимому, и музыкально-исполнительская предуготовленность формируется также на этом этапе. Возможно, тогда же складывается образ будущих исполнительских движений, необходимых для воплощения данного стиля. Последний, пятый этап, как в словесной, так и в музыкальной речи, — собственного звуко-смысло-реализация словесного или музыкального сообщения.

Что же дает нам знание механизмов осмысления музыки и музыкального речепорождения в каком-либо стиле? Прежде всего, это

позволяет педагогу направить этот процесс в нужное русло, дает возможность выработать стратегию руководства этим процессом. Главный вывод, который мы можем сделать, познакомившись с механизмами словесного речепорождения, заключается в следующем: вся основная работа по созданию интерпретации музыкального произведения проходит во внутренней, или внутрислуховой, сфере. Педагог должен воздействовать уже на формировании первого этапа — мотивации, установки музыкальной речи. Уже здесь формируется эмоциональное отношение к музыке, начинается проникновение в музыкальный смысл. Очень важен и этап формирования смыслового кода. Он-то и является аккумулятором основных черт стиля, в пространстве которого и кристаллизуются нужные смыслы. На этом этапе очень важно дать ученику необходимую информацию о данном стиле, о композиторе, о его эпохе, об идеях, господствующих в культуре того времени, о характерных сюжетах в музыке, литературе, кинематографе, если речь идет о композиторах современности. Формирование внутрислухового представления, в котором все более уточняются характеристики — динамические, артикуляционные, ритмические, — представляется едва ли не самым важным этапом в работе над музыкальной интерпретацией.

Никто не станет оспаривать тот факт, что конкретная звуковая работа за инструментом, в процессе которой создается звуковой облик исполнения, является этапом, венчающим интерпретационные поиски. Однако очень часто педагоги-пианисты ограничиваются созданием звучащей «картины», не заботясь о том, является ли она «оригинальной», порожденной личностным отношением ученика, или «копией» с показа педагога. Конечно, на первых порах для ученика оказываются полезными и копии (вспомним, что именно так учились у мастеров художники эпохи Возрождения). Однако педагог, увлеченный показом, может не заметить момента, когда ученик захочет создать оригинал.

Работа, нацеленная лишь на звуковую реализацию и не задевающая души ученика, не может быть названа стиливой, даже если ученику прививаются те или иные приемы, характерные для исполнения произведения данного стиля. Как мы уже говорили, усвоение лишь формального плана исполнительства может дать только тиражирование готовых приемов, что способно породить лишь исполнительскую рутину. Поэтому, для того чтобы ученик создавал свою, а не копировал чужую интерпретацию, необходимо его погружение именно в смысловой мир стиля, познание его сущности, дающее возможность на основе ее осмысления и переосмысления, активизируя творческие силы, находить и собственные формы ее звукового воплощения.

Мы можем предложить метод, позволяющий «собрать» внимание для того, чтобы проникнуть в самую глубину музыкальных интонаций. Этот метод действует по аналогии с тем, что предлагает филолог-герменевт Б.М. Букатов, называя его *объемным чтением*, то есть «художественным, духовно обогащающим» (7, 88). Мы бы еще назвали такое чтение «вдумчивым», «медитативным». Результаты такого чтения, требующего от читателя «труда понимания», «всегда индивидуальны, эмоционально-чувственны и непередаваемы в словах». Однако результаты такого объемного «музыкального чтения», а точнее, «объемной игры» «передаваемы» в исполнении.

Этот метод, перенесенный на почву музыкального исполнительства, обнаруживает сходство с тем, которого придерживался К.Н. Игумнов, называя его «вслушиванием». Известный пианист-педагог считал, что работа за инструментом представляет собой бесконечное вслушивание. Это — вслушивание в музыку, в себя, медленное вбирание музыкального смысла и созревание собственного, личностного, это глубоко интимное общение «с глазу на глаз» с душой и духом композитора, запечатленных в глубинных слоях содержания его музыки. Такая «объемная», медитативная игра, проходящая на фоне собранного внимания, не терпящая ничего отвлекающего извне, должна быть медленной.

Нередко, не доверяя себе, ученик ждет, что учитель «откроет» ему произведение. Педагог должен в этом случае, задействуя прежде всего собственную познавательную инициативу ученика, пройти вместе с ним путь раскрытия музыкального смысла через понимание интонаций. Медленно проигрывая, подчас с преувеличенной выразительностью, пропевая голосом, ученик должен как бы войти «внутрь» интонации. Педагог стремится пробудить в нем музыкальную рефлексию, заставляя его погружаться на все более глубокий уровень интонационного смысла.

Такой способ обучения, направленный на пробуждение собственных познавательных сил ученика, предлагает Г.И. Богин, говоря, что у хорошего учителя «ученик и должен *учиться рефлексии* — не пониманию, не чувству, не готовой мысли и не готовому решению, знанию или изобретению, проблематизации или оценке, а именно рефлексии как методологическому принципу самостоятельного действия, способного привести и к собственному пониманию, и к собственному решению, и к собственному открытию» (4, 103). Работая таким образом, ученик выполняет все авторские указания, реализует все необходимые исполнительские средства, пользуется теми же пианистическими движениями, что и при исполнении готового произведения. При этом способе игры все пианистические средства словно просматриваются в увеличительное стекло. Так сле-

дует работать и над отдельными, особенно важными в смысловом отношении, эпизодами. Однако необходимо играть и все произведение от начала и до конца, словно поднимаясь над его формой, для того, чтобы увидеть его «с высоты птичьего полета» и приблизиться тем самым к его идейному, концептуальному плану.

Этому способу работы при всей его кажущейся доступности следует терпеливо учить своего ученика. Увлеченный подчас самим процессом игры, в котором участвуют лишь пальцы, он не умеет найти образный «камертон» для настройки собственной души. В процессе такой объемной игры — вслушивания, подготовленной вдумчивой внутренней работой, происходит раскрытие индивидуальности, то есть находит реализацию одно из условий, в которых наиболее полно проявляются творческие готовности личности ученика.

Подводя итоги сказанному, сделаем некоторые выводы:

1. Мы определили принципы, на которых должна быть построена методика реализации стилевого подхода. Это — *принцип целостности, единства цели при разнообразии методов ее достижения и принцип творческой интерпретации стилевой исполнительской нормы.*

2. Главным условием реализации стилевого подхода в обучении фортепианной игре является *преодоление двойственности* в трактовке категории стиля, а именно деления его на стиль «школьный» и «артистический». Средством, с помощью которого может быть реализовано это условие, является пробуждение *творческих* сил ученика, достигаемое, прежде всего, с помощью *эмпатии и предъявления индивидуальности.*

3. Успешная реализация стилевого подхода в обучении возможна в том случае, если учитывается *индивидуальный стиль* ученика, то есть его ведущая стилевая тенденция.

4. Главным звеном при исполнительском освоении стиля является его *понимание.* В процессе понимания укрепляется *стилевая установка,* являющаяся основным механизмом исполнительской реализации стиля.

5. Одной из основных задач педагога в реализации стилевого подхода является *«работа на тезаурус».*

6. В качестве результативного метода, позволяющего проникнуть в глубь смысла музыкальной интонации, мы предлагаем метод *«объемной игры-вслушивания».*

Методика реализации стилевого подхода в классе фортепиано

Прежде чем перейти к описанию конкретных методов и приемов реализации стилевого подхода, коснемся одного важного момента. Понимание музыкального стиля — сложный и достаточно долгий

процесс, который может быть разделен на несколько этапов. Однако, как мы знаем, понимание — процесс целостный, следовательно, разделение на этапы оказывается во многом условным: в процессе понимания музыки они могут совмещаться, и тогда разные типы понимания действуют синхронно, образуя лишь его различные уровни.

Как уже говорилось, психическая установка, необходимая для достижения стилевой адекватности, будучи цельным образованием, формируется на основе интеграции различных сторон личности, а именно ее физической, эмоциональной, интеллектуальной, духовной сфер. Разные этапы-уровни освоения стиля выдвигают на первый план то одну, то другую сферу. Так, мы можем выделить три этапа, или уровня, дав им следующие названия:

- первый — формирование «стилевого чувства»,
- второй — формирование «стилевого мышления»,
- третий — реализация «стилевого творчества».

Первые два этапа, основанные на двух подходах к изучению стиля — эмоциональном и интеллектуальном, вообще трудно разделить. Однако мы сочли необходимым это сделать, чтобы выявить доминирующую педагогическую задачу на каждом из них. Достигнутое на каждом этапе является основой для постановки задач следующего, присутствуя, таким образом, в снятом виде на всех этапах.

На первом уровне, целью которого является эмоциональное постижение музыки какой-либо эпохи или определенного композитора, возникает ряд важных задач. Идет накопление «стиле-слухового опыта» (М. Михайлов), предполагающее знакомство с некоторым множеством произведений определенного стиля. Мы можем применить термин «стилевой среды» (по аналогии с лингвистическим термином «языковой среды»), создание которой и способствует накоплению нужного слухового опыта. Это — слушание музыки в концертах, игра с педагогом в четыре руки, чтение с листа и т. д. В это время уже может начаться формирование первичного «ощущения стиля» как результат наличия в различных средствах чего-то общего, единого. Параллельно идет выделение из звукового потока стилевых инвариантов — отдельных интонаций или фактурных приемов. Начинает складываться стилевая установка как результат строящейся структуры стиля, помогающая отбирать и «притягивать» к себе звуковые феномены и запускающая механизм ««дистраивания» фрагментов до целостного вида» (1, 105). Идет формирование «кода нормы» и «индивидуального кода» с преобладанием первого.

Этот уровень постижения стиля коррелирует с первым уровнем понимания текста, а именно, *семантизирующим пониманием* (4, 105), заключающимся в декодировании «единиц текста». Специфика декодирования единиц музыкального текста, то есть интонаций, состоит

в том, что оно начинается с эмоциональной реакции. Поэтому задача на данном этапе — формирование направленной, характеризующей тот или иной стиль, эмоции — не кажется противоречащей названию этого уровня понимания стиля.

Практика показывает, что ученик, осваивая новый для него стиль, испытывает дискомфорт, словно находясь в незнакомой языковой среде, и боится дать волю эмоциям. Эти опасения имеют под собой почву — действительно, каждый стиль характеризуется собственным кругом эмоций, особым их качеством. Прибавим еще, что именно ложная направленность эмоциональной сферы исполнителя в первую очередь порождает стилевую неадекватность исполнения (думается, что именно страх перед этим явлением и вызвал к жизни не раз упоминаемое нами противопоставление в исполнительско-педагогической практике «стиля» чувству).

Помогая ученику понять смысл нового для него произведения, педагог прежде всего старается направить его исполнительские эмоции в необходимое стилевое русло. Так, исполняя какое-либо сочинение И.С. Баха (например, Прелюдию фа минор из ХТК I т.), ученик нередко начинает «переживать» каждую мелодическую интонацию — его динамика становится чувствительно-гибкой, ритм — импровизационно свободным. Такое чуждое баховскому стилю исполнение порождено тем, что сама его эмоция оказалась ученику недоступной. Его увлекла красота и проникновенность мелодических интонаций, экспрессия гармонии и образ, который увиделся ему за этими средствами, оказался близким, например, тому, что воплощен в «Осенней песне» Чайковского. Конечно, педагог должен помочь сформироваться в душе ученика тому возвышенно-духовному баховскому чувству, которое ему уже не захочется выразить с помощью сентиментальных «вилочек» и гибкого рубато. Строгость и высота, порожденные проникновением в баховский смысловой мир, должны явиться следствием воссоздания чувства, а не искусственной его аскетизации (вспомним учителя В. Ландовской, говорившего: «Меньше чувства, больше стиля!»).

Доминирующая задача второго этапа — интеллектуальное постижение стиля. Если процессы первого этапа проходили преимущественно на уровне эмоциональной интуиции, то следующий этап характеризуется включением интуиции интеллектуальной, связанной с осознанием стиля как целостной системы. Ученик с помощью педагога исследует стилевую специфику различных «грамматик» — мелодики, ритма, гармонии, формы. Он знакомится с чертами личности, с процессами, проясняющими культурный фон его творчества. В результате подобной «интеллектуализации» процесса обучения, необходимой для развития ученика (Г.М. Цыпин), свойственной

данному этапу, формируется стилевой «код нормы» и «индивидуальный код» с преобладанием второго.

Этот этап имеет аналогию со вторым уровнем понимания, а именно — *когнитивным*. Его суть в установлении «связи между элементами ситуации» (Г.И. Богин) с целью освоения содержания текста. На этом этапе познания стилиа ученику следует проделать стилевой анализ исполняемого произведения. Умению проанализировать стиль того или иного произведения обучают в курсе анализа музыкальной формы. Педагог фортепиано должен дополнить этот теоретический анализ интонационно-содержательным (в настоящее время созданы программы курсов содержательного анализа, в рамках которого средства музыкального языка рассматриваются с точки зрения их семантики).

Особенно важно для ученика проанализировать фактуру исполняемого произведения, так как она является тем репрезентантом стилиа, с которым непосредственно имеет дело исполнитель. «В ней, как в зеркале, отражаются и те закономерности, которые характеризуют крупные стилевые направления, и признаки индивидуальной творческой манеры, объединяемые понятием стилиа композитора» (22, 26). Фактура музыкального произведения — это «своего рода материальное воплощение (явление “*во плоти*” музыкальной фактуры) той неповторимой стилевой ауры, вне которой немыслима вечно взыскуемая исполнителем “стильность” интерпретации» (22, 32).

Однако фактурные формы, как уже не раз говорилось, могут быть общими для различных стилей, в особенности если речь идет о пограничных стилевых явлениях. Так, по графике нотного письма ученик, конечно, не спутает изложение произведений Скрябина с изложением, например, французских клавесинистов. А вот фактурные формы в произведениях, близких по времени создания, однако принадлежащих различным творческим стилиам, могут оказаться сходными. В этом случае их содержательная сторона станет ясной лишь тогда, когда будет пройден весь путь познания по герменевтическому кругу, а именно, выявится то, что «стоит за ними», выразителями какого образно-эмоционального мира они являются.

Вернемся, однако, к уровням постижения стилиа, а именно — к третьему, высшему его уровню — этапу, на котором происходит идентификация исполнителя и композитора — творца стилиа, приводящая к слиянию личностных смыслов со смыслами текста. Строго говоря, это характеризует не столько этап в обучении, сколько саму жизнь в стиле, в музыкальном искусстве, поскольку процесс познания стилиа как Истины бесконечен.

На этом уровне, синтезирующем достижения предыдущих, формируется истинное *чувство стилиа* как «умное чувство», возникающее

в процессе глубокого его освоения, на основе эмпатического проникновения в его суть. На этом этапе когнитивное содержание, добытое на втором этапе, трансформируется в эмоциональное (этот путь предложен психологом Е.Л. Яковлевой в ее концепции развития творческого потенциала личности). Превращение «знания в эмоции» не является при этом регрессией, возвращением назад. Это новое чувство, «пропущенное» сквозь интеллектуальную сферу, становится уже иным, а именно чувством, возникшим в ответ на понимание стиля. Познание стиля, ставящее своей целью его воссоздание в живой плоти звука, то есть исполнительское познание, не может остановиться на втором этапе. Оно должно быть порождаемым и направляемым чувством исполнителя, проникшим в эмоциональный мир исполняемой музыки.

Что позволяет нам считать эту ступень познания этапом «стилевого творчества»? Есть основания предполагать, что исполнительская реализация стиля как творческий акт, как создание собственной формы выражения смысла, возникшей на основе «проникновения-преодоления» существующего в традиции стереотипа, становится возможной лишь тогда, когда стиль будет освоен и эмоционально и интеллектуально, когда его образ войдет в плоть и кровь ученика, не стремящегося уже «прибиться к берегу» традиции, а пустившегося в плавание, открывающее ему новые рубежи — новые грани музыкального смысла.

На стадии «стилевого творчества» психические процессы, проходившие ранее на уровнях эмоциональной и интеллектуальной интуиции, переходят теперь на уровень целостной художественной интуиции. Таким образом, можно сказать, что путь стилевого познания образует спираль: третий этап, репрезентирующий понимание стиля как целостности, как высшего вида художественного единства (С. Скребков), на ином, более высоком уровне возвращается к синкретичности понимания, характерного для первого этапа, через дискретность второго.

Сказанное позволяет нам провести сравнение третьего этапа в постижении стиля с третьим уровнем понимания, а именно с «распредмечиванием», которое «восстанавливает ситуацию мышления автора» (4, 3). Можно сопоставить этот акт с идентификацией, о которой было сказано несколько ранее.

Триада этапов — уровней, на которые может быть разделен единый в своей основе процесс понимания стиля, находит корреляцию со структурой стиля. Так, начальная реакция при восприятии звуковой материи — эмоциональная. Постигание содержательного плана стиля потребует обязательного включения интеллектуальных процессов. Глубинный же слой стиля может быть познан лишь с помо-

чью духовной сферы личности. Эти области человеческой психики и определяют типы или уровни освоения музыкального стиля, которые можно охарактеризовать как *эмоциональный, интеллектуальный и духовный*.

Можно предположить, что взаимодействие различных уровней понимания стиля, связанных с названными психическими сферами, осуществляется благодаря движению по герменевтическому кругу. Этот круг, а точнее — герменевтическая спираль, прорисовывает путь бесконечного познания, в процессе которого происходит постоянное взаимообогащение эмоциональной, интеллектуальной и духовной сфер человеческой личности. В результате этого становится все более адекватным понимание стиля; кроме того, и это, вероятно, главное, взаимообогащение психических сфер способствует их развитию и утончению.

Что же в самом музыкальном материале необходимо изучить для того, чтобы правильно понять стиль композитора? Если ученик играет одно произведение какого-либо автора, педагогу необходимо в процессе его изучения указать на наиболее характерные признаки, то есть элементы стилевой системы. В интонационно-смысловом анализе также понадобится помощь педагога: ученик, еще мало знакомый с новым произведением, чаще всего проходит мимо многих «смыслонесущих» элементов.

Мы можем разделить все то, что служит предметом изучения при постижении стиля, на две области — текст и внетекстовую информацию. К сфере текста относятся: структура произведения, особенности его языка — мелодики, гармонии, ритма. Сюда же можно отнести с некоторой оговоркой и авторские указания — темпа, динамики, характера исполнения. Иными словами, эта область вмещает все то, что можно почерпнуть из авторского текста, зафиксированного в нотах.

К области внетекстовой информации относим то, что помогает нам адекватно интерпретировать эту запись, а именно сведения о самом композиторе, о культурном фоне его творчества, о характере его инструментария (если речь идет, например, об авторах клавирной эпохи), о традициях фиксации музыкального произведения, о господствующей в то время исполнительской традиции, о существующих традициях исполнения этой музыки, в том числе и тех, что бытуют в настоящее время, и, наконец, о различных редакциях исполняемого произведения. На основе синтеза данных текста и внетекстовой информации в сознании ученика должен быть создан личностный смысл этого сочинения, в котором отразится образ стиля его автора. Он станет тем проектом, по которому выстроится «партитура исполнительских средств» (А.В. Малинковская) — своего рода «рабочий чертеж» будущего исполнения.

Какие же конкретные музыкально-педагогические приемы можно порекомендовать педагогу в работе с учеником, осваивающим в исполнительском классе тот или иной стиль? Нам представляются целесообразными три приема, которые мы называем следующим образом: стилизация, фортепианно-стилевое варьирование и межстилевое сопоставление. Рассмотрим каждый из этих средств несколько подробнее.

Стилизация. Этот прием предполагает сочинение в каком-либо стиле (прием этот используют педагоги музыкального факультета МПГУ на уроках сольфеджио, например, В.Я. Солодухо). Этот прием, активизирующий способность к продуктивной деятельности, требует от ученика глубокого знания стиля. Создавая свою модель, ученик только тогда будет уверен в каждом своем следующем шаге, когда в его сознании созреет и обретет ясные очертания соответствующий образ стиля. «Играя» стилевыми элементами, ученик нащупывает приемлемую для данного стиля структуру. В тот момент, когда его стиливая интуиция начинает вести его по ложному пути (он слышит, что получается что-то «не из той оперы»), он вновь и вновь обращается к оригиналу, стремясь познать его еще более основательно.

Этот прием особенно важен для будущего исполнителя: создавая собственную модель искомого стиля, он интуитивно пытается найти в своей душе некую энергетическую основу стиля, то, что заставит его по-особому ощутить и наполнить смыслом музыкальное время. Так, совершенно особой исполнительской энергетикой требует, скажем, стиль Баха с его возвышенной образностью, с воплощенной в его музыке мерной поступью времени, или стиль Скрябина, нервный, взрывчатый, словно сжимающийся в едином миге стремительный полет времени. Совершенно разной энергетикой питается исполнение музыки Бетховена с его крупными драматическими линиями и долгими преддыктами, Шумана с его короткими, порывистыми эмоциональными «вспышками», Шопена или Рахманинова с их широким мелодическим дыханием. Попробовать смоделировать этот элемент выразительности, лежащий где-то в глубинах того или иного стиля, в процессе стилизации представляется интересным и полезным.

Фортепианно-стилевое варьирование. Прием этот основан на изменении фактуры как одного из ярких репрезентантов стиля композитора и, прежде всего, его фортепианного стиля. Вспомним, что этим приемом пользовался А. Рубинштейн с целью выявления наиболее специфических черт в стиле фортепианного изложения того или иного композитора (см. первую главу). Действительно, «подставив», например, аккомпанемент, характерный для фортепианных пьес Чайковского или Грига, к мелодиям Скрябина, мы видим, как меняется их смысл, какими «бедными» и менее выразительными они становятся. Связано это с глубочайшей внутренней интонационной и во многих случаях гра-

фической взаимозависимостью (создание симметричных рисунков фактуры) мелодического и аккомпанирующего планов, что является, безусловно, одним из стиливых свойств музыки Скрябина (см. 19). Интуиция исполнителя начинает отторгать этот чуждый стилю элемент как «инородное тело», маркируя границы стиля и обостряя характерность его элементов. Таким образом, прием стиливого варьирования позволяет и уточнить специфичность стиля изучаемого произведения, и «развести» разные стили. Подобная стиливая миграция отдельных элементов делает очевидными и исполнительские нарушения стиля, так как средства, необходимые для воплощения одного, оказываются неуместными при реализации другого. Так, облачение, например, какой-либо моцартовской мелодии в романтический фортепианный «наряд» уже переводит ее в иное смысловое пространство, вызывая к жизни иные исполнительские средства. Фортепианно-стилевое варьирование, таким образом, помогает «очистить» восприятие от чуждых наслоений, возвращая стилю его первоизданность.

Подобным же образом можно поэкспериментировать с мелодическими или гармоническими вариантами. Последнее может дать результат, сходный с варьированием фактурным. Вспомним, что говорил Ф. Блуменфельд о стиливом гармоническом слухе, в частности о необходимости его «очистить» при восприятии «простых» классических гармоний, с тем чтобы услышать их такими, какими они слышались самому композитору. Метод иностилевой гармонической «инъекции» позволит обострить стиливое слышание, «обновить» гармонический слух.

Межстилевое сопоставление. Этот прием основывается на познании стиля в сравнении с каким-то иным, противоположным ему по базовым свойствам. Прием этот родственен стиливому варьированию, однако если в первом изменении производились в сфере средств языка, то во втором приеме используется сравнение, касающееся духовной и образно-эмоциональной сфер. Предметом сравнения становятся феномены духовного и содержательного планов стиля, порождающие различную исполнительскую интерпретацию средств, принадлежащих к его материальному слою. Последний может формально сблизить такие несовместимые смысловые миры, как, например, стили Брамса и Скрябина. При всем своем глубинном различии, породившем разнонаправленность фортепианных стилей, на уровне конкретных приемов изложения они обнаруживают некоторое сходство. Так, например, и Скрябину, и позднему Брамсу свойственно стремление к прозрачности изложения, к его полифоническому расслоению, порождающему сложные формы полиритмии, к тонким градациям динамики. Уже упоминавшееся нами свойство интонационной взаимосвязанности фактурных пластов, заставляющее отри-

нуть типовые формы аккомпанемента, создавая «фактуру-образ», при-сущие обоим композиторам. Эти черты, отражающие общие тенденции позднего романтизма, могут сближать, пусть на формальном уровне, даже полярные стили. Исполнитель же, еще не погрузившись в стиль как особый мир, может не распознать этой разнонаправленности. Задача педагога будет в данном случае состоять не в исправлении стили-левых недочетов в игре, не в подчинении ее формальным стереотипам «стильности», а во введении ученика, пусть еще на примере одного со-чинения, в мир смыслов, характерных для изучаемого стиля.

Межстилевое сравнение удобно проводить, опираясь на сходные элементы, так называемые «мигрирующие структуры», или «интер-текстуальные» образования. Практика показывает, что именно они чаще всего ведут ученика по ложному стилевому пути. Это касается, помимо всего прочего, интонаций, прошедших через всю историю евро-пейской музыки, таких, как, например, «мотив вдоха». Именно его имел в виду Г.Г. Нейгауз, приводя пример ложного в стилевом отношении исполнения своей ученицы, превратившей листовские па-ры шестнадцатых в баховские трахеи тем, что играла их метрично с ак-центом на первом звуке. «Привожу этот пример (их много хранится в моей памяти), чтобы показать, как недопонимание “духа компози-тора” и “стиля эпохи” прежде всего вредно отражается на главных элементах музыки: звуке и ритме» (17, 63). Те же хореические пары мы находим у Марчелло, Баха, Гайдна, Моцарта, Бетховена (напри-мер, главная партия первой части Сонаты № 17), Шуберта (фортепи-анное сопровождение в его знаменитой Баркаролле), Листа (Двенад-цатая рапсодия), Брамса (главная партия первой части Первого концерта) и т. д.. Сыграть чуть свободнее или строже, чуть больше или меньше подчеркнуть первый звук, чуть мягче снять руку после лиги — все это подскажет ученику его формирующееся чувство стиля.

В качестве иллюстрации стилевого подхода на занятиях в классе фортепиано приведем несколько примеров работы над конкретными музыкальными произведениями. Мы выбрали для этой цели то, что относительно часто используется студентами педагогического вуза (музыкального факультета) и в целом соответствует уровню их пиа-нистической подготовки.

Если ученик еще мало знаком с баховским циклом «Хорошо тем-перированный клавир», ему следует рассказать о нем или порекомен-довать почитать соответствующую литературу. Однако чаще всего к моменту работы над этим микроциклом (И.С. Бах. ХТК. т. I. Пре-людия и фуга соль минор) ученик уже прошел несколько произведе-ний из баховского ХТК и владеет информацией о том, почему он но-сит такое название, каков принцип его внутренней организации и каковы время, место и обстоятельства его написания.

Как считает Б. Л. Яворский, этот цикл завершает целую эпоху, включающую всю музыку Средневековья (кончая XVIII столетием). Он, по мнению ученого, впитал в себя «все предшествующие идеи и средства выражения», воспользовался «всеми существующими и закреплёнными в музыкальной литературе той эпохи символами» (цит. по 20, 33).

Клавирная музыка Баха несет в себе ту же семантику, что характерна для его кантатно-ораториальных жанров, а именно — евангельских сюжетов. По мнению одного из ученых, цикл ХТК является «музыкально-этическим толкованием образности и сюжетики христианской мифологии» (3, 1).

Казалось бы, сказанное заставляет сделать вывод, что только верующий человек, приобщенный к религиозным традициям и свободно ориентирующийся в христианской сюжетики, способен понять музыку Баха. Однако это не так. Конечно, для того чтобы глубоко постичь смысловой мир музыки Баха, необходимо знание такого рода, причем не просто информативное, а знание «изнутри», то есть «знание-понимание». Однако в самом художественном воплощении подобной семантики произведения Баха обретают черты, благодаря которым можно почувствовать его музыку и проникнуть в ее смысл интуитивным путем. Речь идет о следующем. Евангельские сюжеты для него — особенно тогда, когда речь идет о страданиях Христа, — не какая-то абстракция, созданная художественной фантазией, а глубоко волнующее музыкальное воплощение чувств и переживаний живых людей, простых смертных. В его музыке — боль и сострадание, нежность и утешение, то есть близкие и понятные всем чувства. Но они несут в себе одно чрезвычайно важное свойство, связанное с тем, что евангельские герои — это не портреты живущих рядом людей, а символы, вобравшие в себя все самое существенное в человеческой судьбе: любовь и страдание, несправедливость и измену, веру и надежду, отчаяние и смирение. Поэтому баховское чувство, полное человеческой теплоты и отзывчивости, при этом всегда возвышенно, духовно, имея своим истоком вечное, общечеловеческое. Баховская боль — это не «моя» боль, а «наша», боль человечества. Она глубоко проникает в сердце каждого, резонируя в нем, она сближает людей и тем самым одновременно «разряжается» в бесконечном пространстве человеческого духа.

На пути к пониманию символического языка Баха стоят несколько объектов: символы тональности, жанра, отдельных мелодических оборотов. Попробуем обнаружить их в цикле Прелюдии и фуги соль минор.

Как мы знаем, «Теория аффектов», получившая обоснование в трудах немецкого музыканта-теоретика XVIII века Маттезона, наделила каждую тональность определенной семантикой. Вот как ха-

рактикует музыкант тональность соль минор. Это «едва ли не самая красивая тональность, поскольку не только соединяет в себе легкую серьезность ... с привлекательной веселостью, в ней много также грации и обаяния, она одинаково подходит для нежных, очищающих душу стений, как страстной, так и сдержанной мольбы, ей хорошо можно выразить умеренную веселость; она очень гибка» (цит. по 5, 210).

Бах не часто обращается к этой тональности. Так, в его клавирной музыке, кроме двух прелюдий и фуг ХТК, в соль миноре написаны только Английская сюита № 3 и Токката. Что же касается жанра этой Прелюдии, то нам видятся в ней черты колыбельной. Конечно, это не бытовая колыбельная, под звуки которой укачивают ребенка, а обобщенно-возвышенный образ ухода из земной жизни, своего рода «усыпления». Вспомним, что завершает «Страсти по Матфею» именно колыбельная, своей нежной, бесконечно печальной мелодией словно прощаясь со Спасителем, завершившим свой земной путь.

Возвращаясь к циклу Прелюдии и фуги, можно предположить, что подобная же семантика может иметь место и в нем, учитывая тот факт, что тема «мрачной» (по словам Бодки) фуги представляет собой «символ креста». Все же связанное с этим символом ассоциируется с образом распятия и — далее — приводит к тяжким раздумьям о трагизме человеческой судьбы.

В тексте Прелюдии многократно проходит один мотив, имеющий ту же ритмическую структуру и часто тот же мелодический рисунок, что и в двухголосной Инвенции си-бемоль мажор (мотив из четырех тридцать вторых и шестнадцатой с метрическим акцентом на среднем звуке). Здесь он вырастает из основного, многократно повторяющегося мотива (начиная со второго такта Прелюдии). Ученики нередко трактуют этот мотив хореически, то есть начинающимся с опорной доли. На самом же деле он начинается со второй шестнадцатой и стремится к основной доле, то есть имеет ямбическую направленность. В первом случае его пассивно-повисающее окончание всякий раз прерывает движение, и длинная мелодическая линия распадается на отдельные звенья. Ямбическая же трактовка (вспомним, что баховские темы в большинстве своем имеют ямбическое строение) сообщает движению направленность, устремленность. Особого внимания при этом требует последняя перед опорным звуком шестнадцатая. На нее нередко «салятся» ученики, забывая, что она вводит в опорный тон, являясь самым тихим и самым важным во всей «затактовой» группе звуком. Его нужно чутко и бережно «вливать» в последующую мелодическую опору, не потеряв при этом энергии стремления всего ямбического мотива.

Так же, то есть ямбически, следует, по нашему мнению, трактовать и мелодические «качания», трижды появляющиеся в Прелюдии (так-

ты с трелью), а также широкие ходы в партии левой руки (шестой и четвертый такты от конца). На это наталкивают и паузы на сильной доле такта, дважды появляющиеся в правой руке (см. седьмой и одиннадцатый такты от начала). При таком исполнении характер мерного покачивания остается, однако движение становится внутренне динамичным. И далее — подобная трактовка высвечивает острые мелодические ходы септимами параллельно в партиях обеих рук, что служит выражением драматизма, характеризующего вторую половину Прелюдии.

Тема Фуги, первая половина которой является воплощением «символа креста», родственна теме Арии «Безжалостная кара» из Кантаты № 89. Само название Арии уже наталкивает на понимание характера этой фуги — строгого, серьезного, мрачного.




Вторая половина темы построена на двукратном проведении чрезвычайно характерной для Баха ритмоформулы суммирования, состоящей из двух шестнадцатых и восьмой с опорой на последней, то есть представляющей собой метрическую структуру анапеста. Вот как характеризует ее Э. Бодки: «Этот ритм, в котором заключено больше энергии, чем в его инверсии — ритме дактиля, употреблялся древними греками в качестве излюбленного ритма марша и военных песен. ... В наших примерах этот ритм используется не слишком интенсивно, но все же порой вполне достаточно, чтобы создать впечатление “смягченной энергии” в умеренном темпе» (5, 114). Тот же ритм пронизывает и фугу фа минор (I том), по семантике близкую соль-минорной (тема этой фуги представляет собой рисунок «расширяющегося креста»).


Рассмотрим несколько подробнее отдельные исполнительские средства, применяемые в данном цикле, сравнив две редакции ХТК Баха, а именно — принадлежащие Ф. Бузони и Б. Муджеллини. Начнем с вопроса *темпа*.

Как известно, Бах редко выставлял темповые указания. В частности, в данном цикле авторское указание темпа отсутствует. Обе редакции предлагают одинаковый темп Фуги (*Andante con moto*) и в целом близкие темпы Прелюдии (*Lento* у Муджеллини, *Larghetto* у Бузони). Муджеллини, однако, выставляет метрономическое указание для Фуги — четверть равна по протяженности секунде. На наш взгляд, темп этот — несколько быстрый. В этом движении появляются чуждые Баху деловитость и поспешность. Современные ученики, однако, часто предпочитают этот темп, так как он освобождает их от необходимости дослушать долгие звуки и чутко проинтонировать каждый элемент в любом из голосов. В сдержанном же темпе Фуга обретает величие, а характерный для второго элемента темы оттенок смирения нейтрализует энергию его ритма, мешая ему стать фактором прямолинейной активности, нередко присутствующей в исполнении.

Кроме того, при скорости, равной двум шагам в секунду (если считать восьмую за шаг), появляется характер бодрой маршевости. Более медленное же движение передает сдержанную, мерную поступь Времени.

Динамика. Динамическая нюансировка Прелюдии и фуги в обеих редакциях почти совпадает. Исключение составляет кода прелюдии, то есть последние два ее такта. Бузони предлагает два варианта: тихое звучание вплоть до самого конца (1-й вариант) и постоянное форте (2-й вариант). Оба варианта предполагают расширение в последнем такте. У Муджеллини кода начинается форте с последующим затиханием, приводящим к пианиссимо. Этот вариант представляется чуждым баховскому духу. Мягкие затихания перед концами фраз — это то, против чего возражали Бузони и вслед за ним, Швейцери и другие музыканты. Динамика Муджеллини вновь нас возвращает, пусть и в смягченном виде, к традиции, когда-то порожденной редакцией Черни. Это — чисто фортепианная динамика, в то время как для музыки Баха гораздо ближе динамика крупных построений, так называемая «архитектоническая», генетически связанная с органной.

Артикуляция. В этом отношении обе редакции достаточно сильно разнятся между собой. Так, Муджеллини предлагает почти сплошь связанное исполнение. В Прелюдии он выставляет длинные лиги, не разделяя фразы на мотивы. Фуга также в его трактовке исполняется легато. У Бузони артикуляция более разнообразна. В Прелюдии он предлагает две трактовки мотива: одна совпадает с той, что мы охарактеризовали выше, то есть мотив, начинаясь на второй шестнадцатой, заканчивается на следующей сильной доле — ; вторая дает несколько иной вариант: . Если первый вариант ямбичен, то второй является амфибрахийем, то есть объединяет в себе начала ямба и хоря. Второй вариант более мягок и в большей мере соответствует характеру колыбельной. Практика же показывает, что ученики чаще трактуют мотив начинающимся с сильной доли, то есть , хотя уже второй такт Прелюдии с залигованной сильной долей доказывает неправомочность такой трактовки.

Что касается Фуги, то тут Бузони проявляет большую изобретательность. Он предлагает следующую артикуляцию в первой половине темы: . Таким образом, первая половина темы контрастирует со второй, исполняемой легато. Подобное разнообразие штрихов вносит жизнь в звучание Фуги, делая его более интересным. Существует, однако, опасность с помощью этой артикуляции исполнять Фугу в танцевальном духе. Но если исполнитель чувствует ее серьезный характер, он, бесспорно, сделает стаккато в теме не острым и даже не энергичным, а тяжелым, значительным.

Какие исполнительские проблемы чаще всего встают перед учениками, работающими над этим циклом, в частности над Прелюдией

соль минор? Нередко педагоги сталкиваются со следующим явлением. Ученики (чаще ученицы) слишком «переживают», аффективно подчеркивая каждую четверть, словно «клянясь» каждому опорному звуку. Видимо, предчувствуя возможность такого преувеличенно сентиментального исполнения, Ф. Бузони предпосылает Прелюдии следующие слова: «Без особенной экспрессии». Известно, что музыкант, возражая против мелочной, «вилочковой» динамики, фактически выступал против того, что порождало эту динамику, а именно против мелкой, «приземленной» чувствительности, столь неуместной при трактовке музыки Баха. Эта же проблема остается актуальной и по сей день. Не всем бывает понятно, что, войдя в секуляризованный мир, музыка Баха принесла с собой высоту и человечность истинно религиозного чувства, и человек, даже не исповедующий христианства, может подняться до его понимания. Любой ученик, постигающий произведения Баха, становится тем самым лучше, нравственнее, словно приближаясь к баховскому духу.

Хотелось бы привести пример образной интерпретации одного произведения Бетховена, а именно средней части его Концерта соль мажор № 4. Напомним, что любое толкование музыкального содержания всегда вероятно (М. Арановский), поскольку язык музыки, как известно, не обладает понятийной точностью языка вербального. Однако для педагогического процесса в исполнительском классе проникновение в содержательный слой музыки и создание, пусть гипотетического, образа чрезвычайно важно. Конечно, педагог не должен фантазировать «под музыку», навязывая ей произвольное толкование. Однако если он хорошо чувствует и понимает стиль композитора как определенное поле толкования, в пределах которого объединяются структура и семантика музыки, его фантазия обретает качество достоверности. Именно подобное стилевое чутье, основанное на огромном музыкальном таланте и колоссальной эрудиции, позволило Г.Г. Нейгаузу создать поразительную по глубине и точности трактовку бетховенской Сонаты № 31 ля-бемоль мажор (словесный эквивалент этой трактовки представлен в его статье — см. 18).

Средняя часть Четвертого бетховенского концерта — короткая по протяженности, но необычайно емкая и глубокая по содержанию, по заключенному в ней чувству. Это, вероятно, одна из тех страниц, что рисуют сложные отношения Бетховена с судьбой. Однако здесь нет столь характерных для него драматизма и воплощения борьбы, а есть противостояние и столкновение двух начал, двух персонализированных сущностей. Роль первого начала берет на себя партия оркестра. Крайний аскетизм октавно-унисонного изложения в низком регистре, жесткий пунктирный ритм, вызывающий в памяти эпизоды

«бичевания Христа» из баховских «Страстей по Матфею», — все это создает образ грозной и неотступной силы. Другое начало — личное, страдающее. Полная высокого достоинства, печальная, однако сдержанная в своем трагизме мелодия, строгое хоральное изложение — в этой мерной поступи музыки — и трудность выразить глубину страдания и невозможность жалобы. Вот словно надежда оживает в мажорном проведении — и тем безжалостней голос судьбы, резко обрывающий нежную, доверительную интонацию мелодии. Настойчивые реплики оркестра становятся короче, они резко пресекают молящие фразы солиста, пока, наконец, одинокий тоскующий голос не набирает силу для последнего столкновения. И тогда он, словно исходя в отчаянном крике, наконец никнет бессильно и опустошенно. И вдруг — это представляется очень важным — сила, казавшаяся страшной и непреклонной, смирилась. Ее некогда грозные реплики звучат теперь словно отдаленный гром. Но и голос страдальца уже ничего не прибавит к сказанному. Как жалобный вздох звучит его последняя интонация, улетающая в бесконечность.

В двух страницах бетховенского текста нарисован лишь небольшой фрагмент огромной темы, именуемой «человек и судьба», прошедшей через все последующее музыкальное искусство. То, как именно решается эта тема в разные времена, — также вопрос стиля. В приведенном примере, при всей казалась бы романтичности происходящего, герой, выступающий в партии солиста, — еще не романтик. Это — сильная, волевая личность, и тем страшнее кажется этот момент слабости, но ведь его пережил и Христос в Гефсиманском саду, обращаясь с мольбой к Отцу: «Да минует меня чаша сия».

Интересно сопоставить этот бетховенский диалог с тем, который мы находим в пьесе Хиндемита «Бостон» (из сюиты «1922 год»). Можно предположить, что грозный голос, изложенный так же, как в бетховенской оркестровой партии, в октавном удвоении, может принадлежать человеку, восстающему против некоего отдаленного, равнодушного, стоящего «над ним» начала, находящего воплощение в звучании таинственно-стеклянного аккорда. Это звучание остается неизменным на протяжении всего речитатива, вероятно символизируя безучастность к человеку неких надмирных сил. В этих примерах проявилось разное понимание человека и судьбы, характерное для разных эпох и естественно находящее проявление в разных стилях.

Приведем еще один пример стилевой работы над произведением Скрябина, а именно над Экспромтом ор. 14, № 2 фа-диез минор. Произведение это относится к раннему периоду творчества композитора; в нем, в частности, ощущается шопеновское влияние, находящее проявление в мечтательном, меланхолическом характере и в фортепианном изложении — традиционно-гомофонной «ноктюрности». Однако

в этом произведении уже прорисовывается истинный лик Скрябина — в большей, чем у Шопена, эмоциональной обостренности, временами горечи, в капризных поворотах мелодии, в частом задумчивом «повисании» мелодических интонаций.

Если бы мы попробовали применить фортепианно-стилевое варьирование, то есть «подставили» к мелодии новое сопровождение, например, мягко пульсирующие аккорды или аккомпанемент в виде баса с аккордом, или же, наконец, просто чисто гармоническую фигурацию, то увидели бы, что скрябинская мелодия противится этому — она как будто упрощается, становясь «плоской». По-видимому, за каждой ее микроинтонацией открывается глубина смыслового пространства, заставляя резонировать ее эмоциональные обертоны. Этот эмоционально-смысловой резонанс активизируется сопровождением, заставляющим наполняться звучащую атмосферу интонациями, родственными основной мелодии. Создается ощущение, что они проходят некую скрытую стадию, будучи рассеянными среди гармонических ходов аккомпанемента, чтобы затем, кристаллизуясь, появиться в мелодии. Это создает теснейшую зависимость обоих планов фактуры, делающую невозможным их разделение. В результате образуется объемная, единая в своей сути «интонационная атмосфера», сообщающая скрябинскому высказыванию не прямой, не открытый, а словно завуалированный, многозначный характер. Этот путь позже приведет композитора к символичности, проявляющейся не только в области содержания, но и в его фортепианном изложении, в создании «фактуры-образа» и «фактуры-символа».

Интересно, что фактурное варьирование, наблюдаемое в репризе Экспромта, «надстраивая» над мелодией еще один «этаж» аккомпанемента, еще более распыляет мелодические интонации, создавая объемное звуковое пространство. При этом фактура становится более подвижной, «летучей», так как этот новый элемент изложения образует с прежними сложные полиритмические сочетания.

Все сказанное ставит перед исполнителем этого произведения особые задачи. Так, пианисту не следует выделять динамически главный мелодический голос, противопоставляя его сопровождению. Композитор, проставляя указания *pp*, распространяет его не только на аккомпанирующий план, но и на мелодический. Характерной для Скрябина глубочайшей связанностью всех фактурных планов, в частности, объясняется тот факт, что он чрезвычайно редко прибегает к полидинамике (*mf* для мелодии и *mp* для аккомпанемента), которую мы часто встречаем, например, у Рахманинова.

Явление «интонационной атмосферы», в которой несколько позже начнет кристаллизоваться аккордовый остов гармонии зрелого скрябинского творчества, заставляет по-особому отнестись к педализации,

отступая от требования ее академической «чистоты». Именно благодаря прежде всего педали создается ощущение глубокого звукового пространства, которое на материальном уровне воплощает ту бесконечную глубину пространства психологического, что открывается за скрябинской интонацией. Поэтому исполнителю музыки Скрябина необходимо обладать не только «объемным слышанием», но и «объемным чувствованием», а его игра должна быть сродни тому «объемному чтению» или же медитативному исполнению, о котором мы говорили несколько ранее. Без такого вслушивания не только в каждый музыкальный звук, но и резонансно звучащее собственное духовное пространство пианист не сможет передать те эмоционально-смысловые обертоны, которые исходят едва ли не от каждой скрябинской интонации.

Ритмика Скрябина гораздо более прихотлива и гибка, чем, скажем, в произведениях Шопена или, например, Чайковского. Причудливый мир скрябинской образности, полный неуловимых оттенков и эмоциональных поворотов, открывающих его тончайшие грани, требует столь же чуткого и гибкого *rubato*. При этом, в отличие от шопеновского изложения, в котором партия левой руки, по словам самого композитора, «не должна поддаваться», оставаясь ритмически стабильным элементом, скрябинские аккомпанементы столь же гибки и прихотливы ритмически, как и его мелодия.

Свободная исполнительская ритмика — это едва ли не самая сложная музыкально-педагогическая задача. Характер движения пианист должен почувствовать «изнутри», то есть хорошо понимая истоки и факторы его свободы. Так, например, вокальная пластика шопеновских мелодий требует иного по своему характеру *rubato*, чем чисто инструментальная мелодика Скрябина, которой присущ скорее декламационно-речевой характер интонирования. Это порождает особую форму *rubato* — менее пластичного, более острого, «трудного» и капризного и, если так можно сказать, *rubato* более мелкого сечения: пианист может ритмически выделить один-два звука, если чувствует, что в них заложен особенно важный смысл.

Средняя часть Экспромта изложена более традиционно — ее аккордово-хоральный склад подчеркивает некоторую нейтральность, эмоциональную приглушенность — как будто действие перешло во внешний план. Однако под покровом ритмической равномерности и фактурной стабильности идет напряженная работа мысли. Об этом говорят вопросительные мелодические интонации, «всплески» мелодии, застывающей на вершинах. Реприза же снова возвращает исходное чувство — одновременно нежное, поэтичное и мучительное. Этот хрупкий образ как будто трудно удержать на земле — он улетает ввысь, предвосхищая собой ярчайшие скрябинские образы полетности.

Подводя итог сказанному, сделаем выводы:

1. В основу методики практической реализации стилевого подхода мы положили *три принципа*:

- принцип целостности;
- принцип единства цели при разнообразии средств достижения;
- принцип творческого отношения к стилевой исполнительской норме.

2. Главным условием реализации стилевого подхода мы считаем *преодоление двойственности в трактовке категории стиля* путем сближения двух полюсов в интерпретации этого понятия в музыкальном исполнительстве и педагогике — «школьного» и «артистического» стилей.

3. Это сближение должно осуществляться на основе *творческого подхода* к работе над воссозданием авторского стиля в исполнительском классе, что дает возможность преодолеть не только противоречие «школьного» и «артистического» стилей, но и разрушить понимание стиля как догмы. Диалектический взгляд на стиль, сочетающий в себе понятия нормы и «антинормы», позволяет также преодолеть антитезу «стиль — творчество». Основными средствами реализации творческого начала в работе с учеником выступают *эмпатия* и *предъявление индивидуальности*.

4. Центральным звеном стилевого подхода на занятиях в классе фортепиано можно считать достижение *понимания стиля* учеником. В процессе понимания рождается новый феномен — внутренний образ стиля, являющийся продуктом сознания ученика, или его *личный смысл*.

5. Процесс понимания музыкального стиля успешнее всего идет по пути *герменевтического круга*; при этом путь проходит не только от частных к целому с последующим возвращением к частностям, дающим уже новое, более адекватное их понимание, но и от внешних проявлений к их внутренним детерминантам, то есть к глубинным факторам стиля. Таким же образом проходит путь понимания, направленный от плана выражения к плану содержания, и затем возвращается к исходному пункту, но уже с обретением нового, более истинного знания о нем.

6. Важным средством реализации стилевого подхода является формирование *установки* — психической структуры, создаваемой в процессе восприятия определенного контекста. Сформированная стилевая установка не только мобилизует психику на восприятие стиля и формирование его внутреннего слухового образа, но и руководит процессом его исполнительского воссоздания, настраивая на единую «стилевую волну» все структуры личности — физическую, эмоциональную, интеллектуальную, волевою. Таким образом, стиль как це-

лостное явление находит свою проекцию, свое отражение в целостности личности.

7. Формирование в сознании ученика личностного смысла требует от учителя как общей и музыкальной эрудиции, педагогического мастерства, так и человеческого такта. Личностный смысл как внутренняя психическая структура создается на основе синтеза многих ингредиентов, в том числе различных энграмм или следов прошлого опыта. Таким образом, понимание как процесс образования личностного смысла — творческий процесс, актуализирующий внутренние наработки человека и определяемый миром его ценностей. Поэтому работа педагога при освоении музыкального стиля должна быть направлена прежде всего на расширение тезауруса ученика. Таким образом, *«работа на тезаурус»* является важным условием реализации стилевого подхода;

8. Реализация стилевого подхода сможет осуществиться в том случае, если в процессе занятий педагогом будет учтен *индивидуальный стиль* самого ученика — эмоциональный, когнитивный и, прежде всего, индивидуальный стиль деятельности. Последний находит корреляцию с описанными Мартинсенем типами-стилями — классическим, романтическим, экспрессионистским.

9. Процесс освоения музыкального стиля учеником условно может быть разделен *на три этапа, или уровня: эмоциональный*, в задачу которого входит воспитание «стилевого чувства», *интеллектуальный*, формирующий «стилевое мышление», и *духовный*, или уровень «стилевого творчества». Все три уровня характеризуют целостный процесс, результатом которого является сформированное *«чувство стиля»* — необходимое условие стилевой адекватности исполнения.

10. Для того чтобы подняться на стилевой уровень педагогической работы при освоении музыкального произведения, необходимо следующее:

а) постижение образного строя музыки, особенностей композиции, музыкального языка, степени их характерности для творчества композитора в целом, степени корреляции с творчеством других композиторов-современников, объединенных общей лигой эпохального стиля, включенности в процесс исторической эволюции;

б) изучение текста произведения, авторских указаний; изучение внетекстовой информации;

в) анализ различных редакций, знакомство с образцами интерпретации, принадлежащих современным исполнителям, а также изучение исполнительских традиций;

г) определение на этой основе специфики исполнительских средств — динамики, артикуляции, темпоритма, педализации, то есть

создание их «партитуры», а также нахождение наиболее целесообразных пианистических движений.

Содержание всех четырех пунктов выступает в качестве методов реализации стилового подхода в обучении игре на фортепиано;

11. Ученик легче осваивает смысловое пространство стиля с помощью следующих приемов: *стилизации, фортепианно-стилевого варьирования, межстилевого сопоставления.*

12. В качестве особого средства достижения стиловой адекватности выступает *объемная игра-вслушивание.*

ЛИТЕРАТУРА

1. Автономова И. С. Метафорика и понимание // Загадка человеческого понимания. — М., 1991.
2. Басин Е. Я. Двудликий янус (о природе художественного таланта). — М., 1996.
3. Берченко Р. Э. Из истории отечественного баховедения. (Б. Л. Яворский о хорошо темперированном клавири: дипломная работа). МДОЛГК. — М., 1985.
4. Богин Г. И. Субстанциальная сторона понимания текста. — Тверь, 1993.
5. Боджи Э. Интерпретация клавирных произведений И. С. Баха. — М., 1993.
6. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. — М., 1998.
7. Букатов В. М. Тайнопись бессмыслиц в поэзии Пушкина. — М., 1999.
8. Ёрелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. — М., 1997.
9. Грановская Р. Н., Крижанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. — СПб., 1994.
10. Коган Г. М. Вопросы пианизма. — М., 1968.
11. Кошхов Н. И. Словарь - справочник по психологии. — М., 1996.
12. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. — М., 1997.
13. Либин А. В. Стиль — это человек? // Стиль человека: психологический анализ. — М., 1998.
14. Лосев А. Ф. О понятии художественного канона (Проблема канона в древнем и средневековом искусстве Азии и Африки). — М., 1973.
15. Лурия А. Р. Язык и сознание. — Ростов-на-Дону, 1998.
16. Львов М. Р. Риторика: Учебное пособие для учащихся 10 — 11 классов. — М., 1995.
17. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1961.
18. Нейгауз Г. Г. О последних сонатах Бетховена // Вопросы фортепианного исполнительства. Вып. 2. — М., 1968.
19. Николаева А. И. Особенности фортепианного стиля А. Н. Скрябина. — М., 1983.
20. Носина В. Б. Символика музыки И. С. Баха. — Тамбов, 1993.
21. Петришин В. И. Музыкальная психология. М., 1997.
22. Приходько В. И. Музыкальная фактура и исполнитель. — Харьков, 1997.
23. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. — М., 1994.
24. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности. — М., 1997.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Итак, что же представляет собой музыкальный стиль, положенный нами в основу подхода к обучению фортепианной игре, — музыкальный стиль, история, теория и практика которого подробно нами рассмотрена?

Это понятие, столь часто звучащее в музыкально-педагогическом быту, присутствующее в любой программе по музыкальному обучению, при ближайшем рассмотрении оказывается сложным и противоречивым. Пытаясь ответить на вопрос, что он являет собой — знак догмы или творчества, нормы или отхода от нее, мы приходим к выводу, что стиль не укладывается в какую-либо из полярностей — он заключает в себе обе оппозиционные стороны. «Кентаврическая» сущность стиля вмещает, казалось бы, несовместимые начала — стиль оказывается нормой и антинормой, инвариантом и вариантом, субъективным и объективным, существуя в стабильной и мобильной формах. Он есть и материя и дух, содержание и форма, являя собой их «точку схода»; исполнителю же он прописывает «обязанности и права», задействуя его *интуицию и эрудицию*.

Чем больше мы углубляемся в его суть, пытаясь дать ответ на вопрос: «Что есть стиль?», тем дальше он уходит от нас, как некое Дао, или же — в европейской традиции — Абсолютная истина, которой он и является для нас — исполнителей и слушателей. Пребывая в мире абстракций, он предстает в миллионах истин относительных — конкретных интерпретаций, открывающих одну из бесчисленного множества его сторон. Поэтому путь познания стиля не имеет конца — сколько будет жить человеческая культура, понимание стиля, вращаясь по «герменевтическому кругу» — спирали, будет открывать все новые и новые его грани.

Когда музыкальное произведение, отрываясь от своего создателя, пускается в бесконечный путь истории, проходя сквозь разные напластования культуры, что же делает его равным самому себе? Это — именно стиль как внутренняя структура его смысла. Когда ослабевают его связи с культурным контекстом, укрепляются внутренние его связи — именно *системность* стиля, то есть глубокая внутренняя связь и обоснованность всех его элементов, сможет выступить гарантом адекватности его понимания в различные эпохи.

И если стиль содержит структуру и семантику, по-видимому, семантика как потенциально изменчивый элемент порождает его вариативность, структура же обеспечивает его инвариантность. Именно структура стиля, не только как формальное, но и «смыслонесущее» начало, сдерживает «центробежные» тенденции в создании индивидуальных интерпретаций. В этом — диалектическая сущность категории стиля. Можно сказать, что он представляет универсальный «принцип порядка», выступая в категориальной паре «стиль — творчество» в роли антиэнтропийного начала.

Каким же в музыкальной реальности предстает стиль? Вот перед нами интерпретации Первого концерта Чайковского, принадлежащие С. Рихтеру, Арт. Рубинштейну, В. Клиберну, В. Горовицу. Каждая прекрасна и неповто-

рима, как неповторимы индивидуальности этих художников. Нет сомнения в том, что все они воплощают стиль композитора. Но вот появляется интерпретация Е. Киссина (оркестр под управлением Г. Караяна), и Концерт открывается уже с новой стороны. Все лирические эпизоды замедлены (к примеру, Первая часть в его исполнении длится на шесть минут, а вторая — на полторы минуты больше, чем у Арт. Рубинштейна). В этих серьезнейших, глубочайших лирических монологах-проникновениях слышится уже нечто более значительное, чем романтическая мечтательность, что-то пришедшее от медитативного исполнительского стиля нашего сложного, трагического времени. Но стиль ли это Чайковского, творившего в другое время? Безусловно, как и его стиль предстает в Шестой симфонии, позволяющей, например, Г. Караяну видеть в ней воплощение не столько трагедии личности, сколько трагедии человечества, пережившего страшные войны XX века. Просто стиль композитора, чтобы стать близким каждому новому поколению, ждет своего толкователя — глашатая своего времени.

А что же тогда «не стиль», если вновь вернуться к Первому концерту? А это — когда исполнители превращают его, по словам Нейгауза, «в плохой концерт Листа», когда не слышат его «лирики и величавости» (Нейгауз), его искренности и глубины. Пространство «антистиля» оказывается столь же обширным, как и поле истинного стиля.

Значит, стиль композитора оказывается всецело в руках того, кто смог прочитать нотную запись музыкального произведения и «озвучить» ее на инструменте. Понимает ли он свою бесконечную ответственность — перед композитором, перед музыкальной культурой? Именно в этот момент и осознается вся важность стиливого подхода, которому посвящено наше исследование.

Конечно, называя имена Рихтера, Горовица, Арт. Рубинштейна и Киссина, мы говорим об исполнительских высотах — именно там, на пианистическом Олимпе, и происходят смены исполнительских традиций, отвечая на потребности, возникающие в обществе и культуре. Но, как в капле воды отражается солнце, так и в каждом исполнительском акте музыканта — профессионала или любителя, студента или школьника — должен отразиться авторский стиль. Он станет адекватным, если исполнение будет правдивым и логичным, если за ним будет стоять понимание музыки и пианистическое мастерство. И если судить об этой адекватности будут люди, культурные и эрудированные, глубоко чувствующие музыку и знающие исполнительские традиции. Слушая молодого пианиста и проводя «стилевую атрибуцию» его игры, они смогут определить, к какой из исполнительских традиций тяготеет его интерпретация.

Опираясь на целостность стиля, можно распознать по отдельным элементам стиливую «доминанту» исполнения. И если в нем оказываются «перемешанными» различные стили — скорее всего, перед нами исполнительская эклектика (хотя не исключен вариант создания нового стиливого

единства на основе использования элементов разных исполнительских стилей). Если же игра оказывается «вне всяких традиций», то возникают две возможности: либо перед нами гений (тогда — «Шапки долой!»), либо намеренное выдвигание на первый план собственного «Я», что не свидетельствует о серьезности подхода к исполнению (вспомним, как бережно относились к автору и его произведению крупные музыканты-исполнители, такие, как С. Рихтер и др.). Кроме того, подобное исполнение вряд ли будет логичным.

Стилевую адекватность нельзя «сделать», изобразить — это будет лишь исполнительская стилизация, а против нее справедливо выступали музыканты. Стиль надо чувствовать, в нем надо жить. Поэтому «обучать игре в стиле» можно и нужно, но только лишь вводя ученика в его смысловое поле, раскрывая перед ним его особенности, стремясь к тому, чтобы в его душе родилось собственное понимание, собственный «личностный смысл» — *образ стиля*. Поэтому стилевая работа — это работа на внутренний мир ученика, его тезаурус и, шире, — на развитие его личности, раскрытие его человеческого потенциала.

Ключевым для нас явилось положение о презумпции целостности в понимании. Трансформируя его в презумпцию стиля при постижении музыки, мы имели в виду следующее: стиль — первый целостный феномен, «схватываемый» сознанием, и та основная среда, в которой конкретизируются музыкальные смыслы, определяющие все средства его воплощения на инструменте. Это говорит о том, что *презумпция стиля* должна найти себя и в педагогическом процессе в исполнительском классе.

Стиль — это определенная парадигма, это система, целостность, контекст. Эти его качества позволили нам поставить вопрос о стилевой теории смысла, в рамках которой музыкальные смыслы могут быть понятыми. Таким образом, музыкальный стиль — это «третье начало», это основной посредник, стоящий между музыкой и воспринимающим ее человеком. В этом его роль оказывается сродни языку, с помощью которого люди постигают смысл литературного произведения, а также могут понять друг друга.

Явление музыкального стиля, рассматриваемого с педагогических позиций, выступает и как цель познания музыки, и как средство ее понимания. Так, в процессе занятий над конкретным произведением ученик познает стиль его автора, а затем, уже проникнув в этот стиль, сможет создать более адекватную интерпретацию. Как мы помним, и цель, и средство объединяются в едином способе познания, представляющем собой герменевтический круг.

«Контекстность» стиля является еще одним важным педагогическим фактором: благодаря связи всех элементов в системе работа «через контекст», то есть проходящая в опоре на стиль, освобождает педагога от множества частных указаний. Так, ученик, чувствующий стиль, например, Шопена, в поисках звукового решения ощутит одновременно и агогику, и педализацию

и, возможно, интуитивно найдет нужное пианистическое движение. Таким образом, работа «через стиль» способствует оптимизации музыкально-педагогического процесса.

Нейгауз называл музыкальный вкус «совестью» исполнителя. Следовательно, чувство стиля, входящее в понятие вкуса, — нравственное явление. Оно формирует в душе ученика внутренний закон, подсказывающий ему, что он может себе позволить, исполняя музыку данного автора, а что — нет. Можно сказать, что стилевая адекватность — это *нравственность исполнительского искусства*. И воздействие ее на нравственную культуру человека — вне сомнения. Стилевой подход в обучении музыке, таким образом, не только развивает человека — его чувства и интеллект, повышает его нравственную воспитанность. Оно помогает ему глубже познать человеческую культуру, в бесконечное пространство которой он должен войти, обогащая ее. Все это позволяет считать стилевой подход концентрированным выражением гуманной педагогики, за которой будущее

Учебное издание

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ
НА ФОРТЕПИАНО**

*Учебное пособие для студентов
высших учебных заведений*

Зав. редакцией *В.А. Салахетдинова*
Редактор *В.А. Панкратова*
Зав. художественной редакцией *И.А. Пшеничников*
Художник *Ю.В. Токарев*
Компьютерная верстка *М.В. Климович*
Корректор *Л.Г. Белозерова*

Отпечатано с диапозитивов, изготовленных
ЗАО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».

Лицензия ИД № 03185 от 10.11.2000.

Гигиеническое заключение

№ 77.99.2.953.П.13882.8.00 от 23.08.2000 г.

Сдано в набор 24.04.00. Подписано в печать 23.10.00.

Формат 60×90/16. Печать офсетная. Усл. печ. л. 23.

Тираж 5 000 экз. Зак. № 2129

«Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».

117571, Москва, просп. Вернадского, 88,

Московский педагогический государственный университет.

Тел./факс 932-56-19; тел. 437-99-98, 437-11-11, 437-25-52.

E-mail: vlados@dol.ru

<http://www.vlados.ru>

Республиканская ордена «Знак Почета»
типография им. П.Ф. Анохина.
185005, Петрозаводск, ул. «Правды», 4.