



музыкальное образование

Цуркис Галина Львовна,

преподаватель кафедры

инструментального исполнительства

музыкально-педагогического факультета

Московского городского педагогического университета

volchkov_vv@mail.ru

О возможности применения методов театральной педагогики в фортепианном обучении

Особенности индивидуальных занятий в классе основного музыкального инструмента в педагогическом вузе предоставляют преподавателю необходимые условия для внимательного изучения и воспитания каждого студента. В атмосфере непосредственного общения, творческого диалога педагог подводит ученика к пониманию музыкального произведения, проникновению в его художественно-образную сферу и воплощению его содержания в соответствии с техническими возможностями, вкусом и личностью исполнителя.

То, что именно индивидуальная составляющая исполнения интересует прежде всего и педагогов, и исследователей, казалось бы, не подлежит сомнению, что не раз отмечалось в педагогической литературе (К.-А. Мартинсен, Г.Г. Нейгауз, М.Э. Фейгин и др.). Это предопределяется самим феноменом вариантной множественности исполнения (С.Х. Раппопорт). Продолжая традицию, восходящую к великому Ф. Листу, К.-А. Мартинсен так сформулировал главную цель педагога: «...вдохнуть в ученика достаточное мужество, чтобы, собрав все душевные силы, напитать исполняемое произведение током крови собственной жизни, расцветить его красками своей индивидуальной душевной «палитры» [4, с. 98].

Между тем в наш век всеобщего стандарта многие пианисты даже не стремятся к самостоятельному осмыслению авторского текста, а отталкиваются от того, как принято играть данное сочинение, воспроизводя некие «звуковые эталоны». И концертная жизнь, и педагогическая практика изобилуют неинтересными, обезличенными интерпретациями, предсказуемыми от первого до последнего звука. Да и применимо ли слово

«интерпретация» в данном контексте, ведь латинское «interpretatio» – «разъяснение, толкование» подразумевает субъективность высказывания, обращение к личному опыту.

Очевидно, что фортепианная игра родственна драматическому искусству. Общепринятая терминология отражает и закрепляет тождество актера и пианиста: и тот и другой – «артист», и тот и другой – «играет». Однако театральная педагогика располагает целым арсеналом средств практической работы над художественным образом, в то время как в фортепианном исполнительстве до сих пор бытует отношение к музыке как к чему-то невыразимому, а к творческому самочувствию на эстраде как к редкой удаче, случайной прихоти вдохновения. Где искать пути объединения технического и художественного в работе пианиста?

В свете интеграционных тенденций современной педагогической науки перспективным представляется рассмотрение возможности комплексного применения театральных методов в процессе исполнительской подготовки студентов в фортепианном классе. Педагоги-музыканты неоднократно обращались к опыту театральной педагогики: художественно-игровые методы применяются на уроках музыки в общеобразовательной школе (Д.Б. Кабалевский, Т.В. Надолинская, Т.Э. Тютюнникова и др.), на занятиях фортепиано (А.Д. Артоболевская, Л.Г. Сударчикова); некоторые элементы актерской психотехники используются в классах дирижирования (В.Г. Ражников, Г.В. Кузнецова, Е.Н. Березкина) и сольного пения (О.Г. Ланщикова, С. В. Мациевская и др.). Область же применения психотехнических приемов в фортепианном исполнительстве исследована явно недостаточно. Отметим, что в музыкальной педагогике существовало течение, условно названное «психотехнической (или анатомо-физиологической) школой» (В. Бардас, И. Березовский, Р.-М. Брейтгаупт, Ф.-А. Штейнхаузен).

В своих работах указанные авторы справедливо отмечали важность «яркого внутреннего созерцания произведения» для полноценного исполнения музыки, подчеркивая ее идеальную, «ненотную» природу, утверждали необходимость использования подсознательных процессов для достижения технической свободы, развития виртуозных возможностей и предлагали некоторые частные приемы сознательного управления подсознательными процессами в фортепианной игре (ср.: К.С. Станиславский: «подсознательное – через сознательное» [5, с. 47]). Вместе с тем, решая проблемы сугубо технические, представители данной школы не касались вопросов понимания и воплощения художественного образа, не пытались применить психотехнику для создания и реализации исполнительской концепции.

Глубже всего интересующую нас проблему исследовал Л.А. Баренбойм, признанный «генератор идей современного музыкального образования». Он живо

откликнулся на появление трудов К.С. Станиславского «Работа актера над собой» и «Работа актера над ролью» и неоднократно указывал на то, что «исходные позиции некоторых течений театральной и музыкальной педагогики оказываются близкими друг к другу и... эта близость... обусловлена... стремлением передать правду человеческих переживаний» [1, с. 9]. Баренбойм оценил огромный потенциал применения системы Станиславского в музыкальном обучении. Он обратил внимание на эффективность использования сопоставлений и сравнений для развития творческого воображения исполнителя, проанализировал подходы к понятию «эстрадного самочувствия», предложил воспитывать внимание методом постановки ясных и конкретных задач, разработав некоторые пианистические упражнения по аналогии с театральными «тренингом и муштрой». Однако последовательной методики применения театральных средств в обучении фортепиано он не предлагает.

Вслед за Л.А. Баренбоймом отметим, что открытые К.С. Станиславским закономерности органического творчества и построенная на их основе актерская техника, совершившие в свое время переворот в театральной педагогике, имеют реальную творческую силу и в других видах сценического искусства, в том числе в фортепианном исполнительстве. Попробуем описать работу над фортепианным произведением «по Станиславскому».

Прежде всего необходимо добиться заинтересованности студента в произведении, найти и попытаться «раздуть» ту искру личного, которая неминуемо должна хотя бы промелькнуть при первом знакомстве с музыкой. Это может быть зримый образ, минутное настроение, более или менее определенное воспоминание. Воздействуя на эмоциональную память ученика, пробуждаем его воображение, стимулируем самостоятельный поиск. Но как же это нелегко – бороться со штампом, который, по Станиславскому, «садится на пустое место, точно сорная трава» [7, с. 166]. Поэтому в начале работы над пьесой большое значение приобретает метод беседы: вместе с педагогом студент пытается понять, что является самым ярким, характерным в этой музыке лично для него, что вызывает в душе отклик, «задевает за живое».

Отправной точкой может послужить сочинение достаточно подробной «программы» произведения. Такой «сценарий», новелла как нельзя лучше раскрепощают студента, позволяют ему, отталкиваясь от первоначального впечатления, выстроить смену событий в соответствии с его жизненным опытом, с его насущными ментальными или эмоциональными проблемами. Мы убедились, что предлагаемый метод дает результат применительно к любому учащемуся: обратившись к своему внутреннему миру, студент освобождается от скованности, оживляется и с удовольствием начинает фантазировать.

Однако здесь таится опасность «оторваться» от музыкального содержания. Важно помнить, что любые самые смелые образы должны всё-таки иметь опору в нотном тексте, латентно в нем содержаться, а не привноситься извне. Роль педагога состоит в воспитании вкуса ученика, дабы тот мог отличить выразительное от вялого, органичное от вычурного, интересное от скучного – и, видимо, это труднее всего. Очевидно, что такого рода беседы должны сопровождать работу за инструментом: разбор и первоначальное выучивание нотного текста.

На основе знакомства с музыкой и общего анализа пьесы создается целостный идеальный образ произведения, «...что возможно лишь при условии мобилизации всего предшествующего музыкального и исполнительского опыта и максимальной актуализации эмоциональной отзывчивости и интеллекта» [3, с. 24]. Педагог помогает студенту найти, определить и в явном виде сформулировать «эмоциональное зерно» данного сочинения, то зерно, из которого впоследствии вырастет все исполнение. Такая формулировка в любом случае субъективна, но она пробуждает эмоциональную память, заставляет работать воображение и мышление.

Похожий прием описывает Л.А. Баренбойм: «Перед педагогом стоит трудная задача: сообразуясь с уровнем развития и возрастом ученика, подсказать ему то «волшебное слово», помочь найти художественный образ, благодаря которому исполняемое произведение расцветает и становится впечатляющим» [2, с. 147].

Но Баренбойм рассматривает это как «последние художественные штрихи», мы же, следуя Станиславскому, как исходный творческий импульс. «Зерном» определяются «предлагаемые обстоятельства» жизни музыкального произведения в данном исполнении и «сверхзадача» – обобщённая художественно-исполнительская концепция, на которой базируется образная модель интерпретации. Исходя из того, что «двигателями психической жизни» актёра, по Станиславскому, являются ум, воля и чувство, сверхзадача должна быть сознательной, волевой и эмоциональной, вмещать в себя смысл всех отдельных больших и малых задач пьесы, объединяя их логикой «сквозного действия». «Логичность и последовательность действия и чувствования – один из важных элементов творчества...» [6, с. 214].

В нашем случае логика диктуется естественной последовательностью развертывания эмоций, «истиной страстей». Вживаясь в придуманную историю, мы «выманиваем» чувства, на которых держатся отрывки произведения («куски и задачи»), наполняя конкретным содержанием и переживанием музыкальные образы. Но выразить эти эмоции только привычными для музыканта средствами (штрихами, динамикой и проч.) невозможно; по крайней мере, первичными являются не они. Нужны «физические

действия», пусть с малой амплитудой (эта малость обусловлена хотя бы тем, что положение пианиста за инструментом в известной мере статично).

Точная последовательность физических действий, по существу, и есть то, что нам необходимо найти. Эти действия возникают как ответ на вопрос: «как выразить то или иное эмоциональное состояние?», но во время исполнения все происходит наоборот: они порождают нужные эмоции. Для того, чтобы «определить логику и последовательность внутреннего, психического состояния и жизни человеческого духа, – пишет К.С. Станиславский, – мы обращаемся не к мало устойчивым, плохо фиксируемым чувствам, не к сложной психике, а мы обращаемся к нашему телу, с его определенными, доступными нам конкретными физическими действиями... Если они подлинны, продуктивны и целесообразны, если они оправданы изнутри искренним человеческим переживанием, то между внешней и внутренней жизнью образуется неразрывная связь» [6, с. 220].

Для обозначения каждого момента смены эмоциональных состояний находится адекватно выражающее его физическое действие. Мы не имеем в виду движения, обеспечивающие взаимодействие музыканта с инструментом, составляющие собственно исполнительскую технику. Речь идет о том, что любой человек может сделать даже в стрессовой ситуации (а для многих сценическое выступление таковой ситуацией и является): улыбнуться (пусть формально), выдохнуть, прикрыть глаза, наклониться к клавиатуре или наоборот, распрямиться. Следуя классификации сценических движений, предложенной Ю.А. Цагарелли, назовем их движениями, связанными с саморегуляцией эмоций, обусловленных содержанием музыки. В них мы видим аналогию движениям, составляющим «метод физических действий» Станиславского, они помогут осуществить переход «от внешнего к внутреннему», установить «органическую связь между телом и душой» [5, с. 349].

Как только найдена точная последовательность физических действий или, даже раньше, эмоциональных состояний, от сочиненной истории следует отойти, оставив только «правду человеческих переживаний». Таким образом, «программа» нужна лишь для того, чтобы примерно обозначить круг возможных внутренних состояний. Едва этот круг очерчен, начинают действовать иные творческие механизмы. Новелла необходима, как камертон для настройки. После того, как первая нота задана, потребность в нем отпадает. Точно так же, отталкиваясь от первого переживания, порождаемого сюжетом, мы достраиваем всю последовательность эмоциональных состояний исходя из логики нашей внутренней жизни.

Необходимо отметить, что ни в коем случае нельзя устанавливать взаимно однозначное соответствие между «программой» и нотным текстом. Ни «программа», ни тем более последовательность физических действий не содержатся в музыкальном произведении и, следовательно, не существуют в единственном варианте, аналогично тому, как литературное произведение не имеет единственно правильного сценического решения. То, что получается в результате, далеко отстоит от придуманного сюжета, так же, как хорошая актерская работа далека от буквы литературной первоосновы. Поэтому сочинение «сценария» в нашей методике является только вспомогательным приемом. Наша работа вариативна: можно начать с определения «зерна» и «сверхзадачи», можно с сочинения новеллы, постепенно приближаясь к формулировкам, можно следовать «от технологии», от овладения пианистическим материалом, которое всё же, по мнению автора, не является единственным и главным содержанием работы над фортепианным произведением.

Предлагаемая методика переносит внимание с технической стороны исполнения на внутренний поиск, овладение своим психическим состоянием на основе творческого перевоплощения, умение действовать убедительно в соответствии с художественным замыслом, что отнюдь не умаляет значения традиционных технологических методов, отбора и совершенствования выразительных средств. Такие важные для студентов задачи, как «выучить» («не забыть») и «донести текст» («не сбиться»), уходят, по выражению Е.Е. Нестеренко, «в область ультразвука»; выполняющий конкретные «задачи-действия» (термин К.С. Станиславского) пианист меньше волнуется на эстраде, играет свободно, эмоционально, убежденно и убедительно. Указанные Станиславским элементы внутреннего сценического самочувствия (эмоциональная память, воображение, логика и последовательность, физические действия, внимание, чувство правды и вера, общение) сливаются в едином психофизическом процессе, помогая исполнителю «практически овладеть основными силами своей души» [8, с. 54].

В работе над музыкальным произведением стимулируется образное мышление, творческое воображение, волевые качества; развиваются самостоятельность и инициативность, способность к коммуникативному воздействию; активизируются внимание и самоконтроль; воспитывается художественный вкус. Таким образом, практика подтверждает эффективность педагогического воздействия театральных методов на развитие студента-пианиста.

Литература

1. Баренбойм Л.А. Некоторые вопросы воспитания музыканта-исполнителя и система Станиславского// Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. Л.: Музыка, 1969.
2. Баренбойм Л.А. Фортепианная педагогика. М.: Классика-XXI, 2007.
3. Вицинский А.В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ. М.: Классика-XXI, 2003.
4. Мартинсен К.-А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. М.: Классика-XXI, 2002.
5. Станиславский К.С. Работа актёра над собой. Ч.1. Работа над собой в творческом процессе переживания. М.: Искусство, 1989.
6. Станиславский К.С. Работа актёра над собой. Ч.2. Работа над собой в творческом процессе воплощения. М.: Искусство, 1990.
7. Станиславский К.С. Работа актёра над ролью. М.: Искусство, 1991.
8. Чехов М.А. Путь актёра// Литературное наследие. В 2-х томах. Том 1. М.: Искусство, 1995.