

К ПРОБЛЕМЕ ТВОРЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАЧИНАЮЩЕГО ПИАНИСТА С МУЗЫКАЛЬНЫМ ТЕКСТОМ

*“Можно сказать, что воспитание
пытливого, изучающего, многоуровневого
и, в то же время, творческого отношения
ученика к авторскому тексту – центр всей
системы воспитания в исполнительском классе”
(Е. Либерман)*

С давних пор исследовательская и педагогическая мысль ищет пути достижения наиболее оптимальных способов овладения содержанием исполняемого произведения, авторским замыслом, спрятанным за нотными знаками. Как известно, толкование произведения осуществляется на основе целостного восприятия музыкального текста. Канули в прошлое споры о том – помогают или, наоборот, мешают аналитические процедуры “живому” общению с музыкой, “сушат” ли они эмоциональное чувство, лишая непосредственности художественное восприятие исполнителя. И В.Цуккерман, безусловно, прав, утверждая, что “исполнитель, не отдающий себе никакого отчета в художественных средствах, конструкции того, что он исполняет, обречен на воспроизведение музыки “вслепую”. Он повинует голосу одной лишь интуиции, которая может и оказаться достаточной для зрелого и полноценного исполнителя, а может и не спасти” [1, с. 361]. В связи с этим Г.Нейгауз настойчиво призывал педагогов, особенно на низших ступенях развития учащегося, “... быть прежде всего учителем *музыки*, то есть ее разъяснителем и толкователем” [2, с. 188]. Тем не менее, до сих пор не устранены диспропорции между описаниями формальной и содержательной сторон музыкального произведения. Изучение формально-синтаксического

слоя опирается на объемную и детализированную систему анализа, тогда как описание содержательного слоя осуществляется чаще всего на уровне свободных литературных характеристик, в которых “непосредственное впечатление оказывается часто единственной опорой для суждения о содержании музыкального произведения” [3, с. 66]. Такая ситуация, на наш взгляд, отражает очередной этап приближения исследовательской мысли к решению основной проблемы (приоритет которой приходилось пока только декларировать) – проблемы постижения содержания произведения, раскрытия художественного образа, авторского замысла.

Долгое время в анализе содержательной сферы музыкального произведения музыковедение не располагало необходимой методологией, равноценной методике технологического разбора. Между тем, на стыке нескольких наук (прежде всего, музыковедения, семиотики, поэтики, лингвистики, психологии), в результате интеграции новых для музыковедения методов (в первую очередь, семантического) стало возможным успешно осуществить “переход от технологической трактовки произведения к трактовке его как художественного феномена, рассчитанного на глубокое эстетическое восприятие” [Там же, с. 67]. Расширение методологического арсенала явилось серьезным фактором, способствующим углублению и совершенствованию способов исследования музыкальной ткани. Более того, современные методы, успешно осваиваемые сегодняшним музыковедением, создали прочную базу, обеспечивающую творческое взаимодействие исполнителя с авторским текстом на всех этапах музыкального образования.

В этой связи особое значение приобретает семиотический подход на начальном этапе обучения. Необходимость в нем возникает именно тогда, когда ребенок, поначалу увлеченный музыкой (с удовольствием поет и подбирает по слуху), переходя к игре по нотам, всякий раз начинает знакомство с музыкой как бы *с нуля*. Кроме нотных знаков, он ничего не видит и многого не может сказать о музыке, потому что он пока ... немой. “Именно *немота* (курсив мой. – Р. Б.) музыкального языка и определяет положение ученика в

музыкальной школе” [4, с. 53]. Ученик не готов высказываться средствами музыки даже на элементарном уровне. Ему не доступен смысл пьес, с которыми ему приходится иметь дело. И это при том, что “способность к непосредственному созданию и воспроизведению музыки <...> бесспорно присутствует в каждом человеке” [5, с. 314].

Ситуацию усугубляют особенности самой нотной записи: с целью образования у начинающего пианиста точной зрительно-двигательной координации, *во всех пьесах* первых месяцев обучения принято распределять музыкальный материал таким образом, чтобы правая рука играла верхнюю строчку, а левая – нижнюю. Так двустрочная нотография способствует закреплению психологического стереотипа “мелодия - аккомпанемент”, пагубно влияющего на восприятие целого как полифонического образования, в котором каждый голос выступает в качестве самостоятельного элемента живой музыкальной ткани. Мыслящие педагоги всегда предлагали ученикам изучать нотную запись, как дирижер изучает партитуру, но при этом ориентировались в основном на «импрессионистическое “вчувствование”» (выражение Ю. Лотмана) в фортепианную фактуру.

Традиция стихийного общения с музыкальным текстом, и, как ее следствие, направленность педагогики на музыкально-одаренную личность, не подверженную “текстовой слепоте” (Е.Либерман), сложилась вынужденно – массовая практика длительное время не была обеспечена необходимой теоретической и технологической базой, позволяющей общаться с музыкальным текстом как со “смысловой партитурой” (Л.Шаймухаметова). Поэтому педагогическая практика ограничивается в основном требованием выразительного воспроизведения *нотного* текста. В свою очередь, ученики, в процессе “разбора”, пассивно реагируют на нотную запись или, в лучшем случае, обращают внимание на то, что “лежит на поверхности” – какие-либо отдельные, не связанные с единым содержанием, детали текста, динамические указания, артикуляционные обозначения и т.п. [6, с. 41].

Современная теория текста трактует язык искусств как вторичную коммуникативную систему, которая является сложным семиотическим образованием, надстраивающимся над естественно-языковым уровнем [7]. В связи с этим музыкальное произведение может быть описано как музыкальный текст. Воспроизведенный в нотной графике, он содержит два слоя – формально-синтаксический и содержательно-смысловой, семиотический [8; 9; 10]. Художественное содержание, таким образом, имеет *свою собственную структуру* – вне структуры художественная идея немыслима.

Круг исследуемых семиотических явлений постоянно расширяется. Так, предметом практической семантики стала интонационная лексика (обороты с закрепленными значениями), семантические фигуры, диалогические структуры, семантические ситуации “текст в тексте”, цитаты и многое другое [11].

Традиционный подход устранил ученика от непосредственного контакта с музыкальным текстом – между ними всегда стояла фигура педагога, редактора, издателя. Более того, сами авторы (которые далеко не всегда могут предвидеть самостоятельную жизнь своих творений в будущем) исполнительскими указаниями превращали музыкальный текст “в подробнейший “путеводитель” по произведению” (Е.Либерман) [12, с. 27]. Семиотический подход, являясь своего рода “ключом”, дает возможность различать в одном тексте множество текстов и на основе семантического анализа выявлять “правильный” (Ю.Лотман) текст. На этой основе исполнитель, поднимаясь до уровня интерпретатора, будет создавать свой собственный художественный текст.

Не ограничивая свободы самовыражения и исполнительского творчества, такой подход спасет исполнителя от произвола и в то же время обеспечит диалектическую двойственность музыкального исполнительства (с одной стороны, вторичность и зависимость от композиторского творчества и, с другой стороны, самостоятельность и творческий характер).

Естественно, задачи начинающего пианиста будут куда более скромными – научиться различать *авторский* и *редакторский* тексты в каждом конкретном музыкальном тексте. Но только правильным прочтением дело не ограничится.

Помимо расшифровки этимологических значений в соответствующем семиотическом контексте, начинающий исполнитель под руководством педагога будет выстраивать собственную интерпретацию – *режиссировать исполнительский текст*. Этой актуальной на сегодняшний день теме посвящено много изданий проблемной научно-исследовательской Лаборатории музыкальной семантики Уфимской государственной академии искусств, возглавляемой доктором искусствоведения, профессором Л.Шаймухаметовой. Создана целая серия разработок, предназначенных для практической работы с детьми младшего школьного возраста. Здесь не только веселые картинки, загадки и игры на музыкальную тематику, но и творческие задания по композиции, редактированию и аранжировке текста. В ряде учебно-методических пособий содержатся многочисленные образцы интонационных этюдов, нацеленных на формирование у учащихся элементарных семантических представлений, на основе которых осуществляется восприятие и исполнение музыкального текста. К их числу, в первую очередь, следует отнести “Музыкальную риторику” Л.Шаймухаметовой, несколько изданий серии “Колокольчики”, “Музыкальный букварь в играх, загадках, картинках” Л.Шаймухаметовой и Р.Исламгуловой, рекомендованные Министерством культуры РФ в качестве учебных пособий, “Веселое сольфеджио” Л.Федоровой, “Музыкальные диалоги и ролевые игры на уроках сольфеджио” С.Грошевой. Готовится к печати учебно-методическое пособие Л.Шаймухаметовой “Давайте играть вместе” для I класса ДМШ, в котором также предлагаются новые нетрадиционные формы ансамблевого музицирования (игра в 4, 6, 8 рук на одном или двух фортепиано) и активного взаимодействия начинающего пианиста с музыкальным текстом на основе его преобразования путем аранжировки и переинтонирования.

Поскольку искусство является деятельностью моделирующей, то необходимо учитывать важный, свойственный только исполнительскому искусству вид моделирующей деятельности – *игру*. Режиссируя свой текст, обыгрывая различные ситуации (варианты текста), начинающий исполнитель

овладевает необходимыми навыками и умениями, одновременно осваивая “игровое поведение”.

Так, в результате активного *общения* начинающего пианиста с музыкальным текстом создается по-настоящему благодатный для творчества диалог – “исполнитель-произведение”.

Исполнительская режиссура в начальных классах ДМШ неизбежно приведет со временем к исполнительской режиссуре на концертной эстраде. Тогда проблема исполнительской режиссуры не будет стоять так остро, как сейчас [13]. По всей вероятности, новая концепция практической семантики, новый подход к чтению и расшифровке смысловых структур музыкального текста, воспитывая у учащихся интонационно-образное мышление, значительно уменьшат, с одной стороны, долю бессодержательных трактовок-полуфабрикатов на концертной эстраде, а, с другой стороны, приведут к такой ситуации, когда каждый ребенок с удовольствием будет музицировать за инструментом.

ПРИМЕЧАНИЯ И БИБЛИОГРАФИЯ

1. Цуккерман В. Теория музыки и воспитание исполнителя // Музыкально-теоретические очерки и этюды. – М., 1970. – С. 351-408.
2. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. 4-е изд. – М., 1982.
3. Назайкинский Е. Пути совершенствования музыкально-теоретических дисциплин // Советская музыка. 1982. № 2. – С. 64-72.
4. Ражников В. Диалоги о музыкальной педагогике. – М., 2004.
5. Шнабель А. Размышления о музыке // Ты никогда не будешь пианистом. – М., 2002. – С. 313-326.
6. Как отмечал С.Савшинский, “многие, а на первых порах при обычном методе обучения – большинство, застревают на механико-фонетической стадии восприятия нотного текста: нота для них – знак пианистического действия (таким-то пальцем взять такую-то клавишу) и последующего результата - звучания”. Савшинский С. Работа пианиста над музыкальным произведением. – М., 2004.
7. Лотман Ю. Структура художественного текста // Об искусстве. – СПб., 2005. – С. 14-285.
8. Арановский М. Музыкальный текст. Структура и свойства. – М., 1998.
9. Холопова В. Музыка как вид искусства. – СПб., 2000.
10. Шаймухаметова Л. Семантический анализ в работе музыканта-исполнителя // Музыкальное содержание: наука и педагогика / III

Всероссийская научно-практическая конференция 26-29 апреля 2004г. – Уфа, 2005. – С. 229-242.

11. Подробно см. об этом, к примеру, в изданиях Лаборатории музыкальной семантики Уфимской гос. академии искусств им. Загира Исмагилова: Шаймухаметова Л. Семантический анализ музыкальной темы. – М., 1998; Шаймухаметова Л. Мигрирующая интонационная формула и семантический контекст музыкальной темы. – М., 1999; Семантика старинного уртекста: Сборник статей. – Уфа, 2002; Музыкальный текст и исполнитель: Сборник статей. – Уфа, 2004 и др.
12. Е.Либерман указывает на те случаи, когда авторские редакции “... своим установившимся авторитетом препятствуют живому общению произведений с новым слушателем и новым исполнителем”. Либерман Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом. – М., 1988.
13. Многими крупными педагогами неоднократно высказывалась тревога по поводу распространения так называемого “безобразья” на концертной эстраде. В связи с этим достаточно вспомнить дискуссию, развернувшуюся на страницах журнала “Советская музыка” в ответ на статью Г.Цыпина “Проблемы, от которых не уйти” в 1979 году (№№ 8, 10). А.Скавронский, в частности, обращал внимание на отсутствие в трактовках многих исполнителей серьезного, режиссерского подхода к созданию концепции любого произведения и, тем более, значительного. “Выносить <...> на сцену полуфабрикат Сонаты b-moll, - отмечал он, - неэтично и даже безнравственно” (№ 10, с. 60).