Муниципальное образовательное учреждение
дополнительного образования
«Алапаевская детская школа искусств им. П.И. Чайковского»

Санникова Е.А.

«Художественный образ как основа обучения музыке»

2016 г.

Содержание

I. Введение
II. Программная музыка
III. Этапы становления исполнительской концепции:
1. **«партитура образов (эмоций)»;**
2. **нотный текст и редакции;**
3. **«партитура звучаний»:**
   а) интонационное прочтение;
   б) метроритмическая жизнь произведения;
   в) темп – сфера образов и эмоций;
   г) артикуляция – способ выражения мысли;
4. **«звуковая лаборатория»:**
   а) законы динамической организации;
   б) «учиться у радуги» (работа над тембром);
   в) «педаль – душа фортепиано»;
5. **«художественный синтез»:**
   а) «выстроить форму»;
   б) «стильное исполнение».

Введение

Художественный образ или то, о чем повествует музыка – это внутренний мир человека, его духовная жизнь, его чувства и переживания, его мысли и настроения в их сопоставлении, развитии, в их взаимодействии. Именно через эмоциональное начало, через восприятие человека музыка и отображает весь окружающий мир. Поэтому художественный образ является основой музыки, а значит и основой обучения музыке.

«Работа над художественным образом начинается одновременно с первоначальным обучением игре на фортепиано и усвоением нотной грамоты. Если ребенок сможет воспроизвести какую-нибудь простейшую мелодию, необходимо добиться, чтобы это первичное «исполнение» было выразительно, то есть чтобы характер исполнения точно соответствовал характеру данной мелодии: чтобы грустную мелодию он сыграл грустно, бодрую – бодро и так далее, и довел бы свое художественно-музыкальное намерение до полной ясности».*

«Достигнуть успехов в работе над «художественным образом» можно лишь непрерывно развивая ученика музыкально, интеллектуально, артистически, а, следовательно, и пианистически, иначе воплощения не будет! А это значит: развивать его слуховые данные, широко знакомить его с музыкальной литературой, … учить разбираться в форме, тематическом материале, гармонической и полифонической структуре произведения, … развивать его фантазию удачными метафорами, поэтическими образами, аналогиями с явлениями природы и жизни, дополнять и толковать музыкальную речь произведения, развивать в нем любовь к другим искусствам, особенно к поэзии, живописи и архитектуре …».**

Многие педагоги избегают в занятиях образных ассоциаций, программного толкования музыки. Но это необходимо для преодоления расплывчатости в образных представлениях учеников, ибо «мутность» неясность воображаемого чревата вялой, а подчас и неверной трактовкой произведения. Конечно, по словам Нейгауза, не нужно примитивно пытаться связать чуть ли не каждую ноту или аккорд со всегда условной и многозначной программностью образа. Достаточно бывает найти какое-либо яркое образное представление, удачную ассоциацию в связи с тем или иным фрагментом, и они дают определенный эмоциональный заряд всему исполнению.

---

* Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры, 3-е изд., Москва, 1967
** Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры, 3-е изд., Москва, 1967

Программная музыка

Отправной точкой формирования в сознании педагога и в сознании ученика какой-либо концепции образного содержания данного произведения является его ***название*** (или так называемая ***программа***, которую заложил автор в своем произведении).

Конечно, не каждое музыкальное произведение имеет конкретную программу, заложенную в названии (например, «Сонатина», «Этюд», «Фуга» не имеют определенной программы, а указывают лишь на музыкальную форму), но в детской музыкальной литературе встречается большое количество произведений, особенно пьес малых форм, на содержание которых указывает определенное название, эпиграф.

Что же подразумевает под собой программная музыка?

Программная музыка – это вид инструментальной музыки, где ее содержание составляют как музыкальная сторона, связанная с мыслями и эмоциями человека, так и стороны внемузыкальные (сюжет, идея, картина, событие, конкретный человеческий портрет), поддающиеся точной и однозначной словесной формулировке, которую к тому же подсказывает нам пояснение от автора – объявленная программа (от простого заглавия, эпиграфа до развернутого программного предисловия).

Например, *цикл «Времена года» П.И. Чайковского* или пьеса *В. Гаврилина Генерал идет* .

Произвольное создание определенной программной канвы при разучивании не программного музыкального произведения характерно в педагогической деятельности ряда крупных музыкантов.

Этот прием имеет вспомогательное значение: если музыку какой-либо пьесы удается ассоциативно связать с конкретным явлением или сюжетом, то общая исполнительская концепция приобретает большую стройность и целенаправленность. Подсказ «программы» со стороны педагога очень помогает ученику, у которого недостаточно развито музыкальное воображение.

Так, например, Ф. Блуменфельд однажды сказал молодому пианисту, который играл пьесу Дебюсси: «А вы представьте себе пепельную, дымчатую звучность: стелется туман, рельефность и резкость очертаний предметов исчезает…».

Иногда соответствующая «подсказка» педагога нужна для подчеркивания определенной детали. «Бывает внезапная смена звучности, - говорил Нейгауз, - когда вдруг сила звучности резко меняется. Подскажите ученику такой образ, что вдруг закрыли дверь и звуки стали доноситься издали. Здесь иногда бывает нужен такой бытовой вспомогательный образ».

Произвольная программная концепция при создании исполнительского плана подобна рабочей гипотезе в науке: она помогает осмыслить – пусть условно-скрытый от нас замысел композитора, уловить логику в том, что кажется с первого взгляда не очень понятным. Такие «программы» можно уподобить строительным лесам: они снимаются, когда здание готово, когда достигнуты в исполнении яркая эмоциональность, логичность развития, нужные градации звучности.

В образной конкретизации программного содержания очень важную роль играет ***изобразительность***.

В музыкальном искусстве используются несколько приемов ассоциативной изобразительности:

- наиболее ярко и непосредственно изобразительность проявляет себя в ***звукоподражании*** (раскаты грома, свист ветра, пение птиц, шум прибоя, стук дождя, пушечный выстрел, а также бытовые звуковые явления – пастушьи наигрыши, охотничьи рога, бой часов и другое);

- изображение ***различных форм движения*** графически, путем ритма и темпа (военный марш, похоронное шествие, «Кукольный кейк-уок», движение поезда, вращение волчка, ходьбу хромого генерала из пьесы «Генерал идет» и так далее;

- ***явления светового порядка*** (сумерки, рассвет, туман, вспышки света и наступающий мрак);

- ***материальные качества*** (мягкость – жесткость, теплоту и холод, тяжесть и легкость, остроту и тупость);

- часто композиторы сопровождают произведение помимо традиционных обозначений характера конкретными ***«портретными характеристиками»*** (легкомысленно, гневно, ворчливо и другие).

Этапы становления исполнительской концепции

Получив первоначальное представление о произведении из его названия (программы), начинается непосредственная работа над ним. Процесс становления какой-либо исполнительской концепции образного содержания очень сложен, трудоемок и длителен по времени. Вообще познание музыкального произведения, проникновение в его художественную глубину безгранично. С каждым днем, с каждым уроком, неделей, месяцем мы стремимся довести музыкальный образ до совершенства. Путь, по которому идет пианист от первого знакомства с музыкальным произведением до его первого исполнения на сцене, по меткой характеристике С.Фейнберга, - это «линия, ведущая от бесконечного через конечные элементы нотной записи опять к бесконечному».

И, тем не менее, в этом процессе можно выделить некоторые *этапы*. Многие выдающиеся педагоги-музыканты выделяют несколько этапов в сложном процессе становления исполнительской концепции от момента ее зарождения до воплощения в яркие конкретные обобщенные образы музыкального произведения.

Например, известная пианистка В.Х. Разумовская (профессор Ленинградской консерватории) выделяла четыре этапа формирования художественного образа, иносказательно характеризуя первый как ***«подземный»*** (как правило, первое впечатление о произведении бывает правильным: мы интуитивно угадываем верные образы, настроения; это глубинное, «подземное», подсознательное восприятие и определяет направление дальнейшей работы). Второй этап – ***«земной»*** (тут надо быть «реалистом» и разобраться во всех мелочах, во всем «хозяйстве», то есть побывать на земле»). Третий этап – ***«небесный»***: смотрим на все сделанное, как «с высоты Эльбруса» и осмысливаем панораму (обобщение, воплощение логических связей, охват целого). А после этого снова спускаемся с высот на землю, но уже обогащенные.

Очень ярко описывает суть процесса формирования исполнительской концепции образного содержания музыкального произведения французский пианист Альфред Корто: « Исполнитель 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 исполнитель 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, выполнить характерные особенности сочинения».

* * *

Остановимся подробнее на каждом этапе формирования художественного образа музыкального произведения.

Начальная стадия построения художественного образа предполагает прежде всего *осознание исполнительских задач.* Соответственно тому, что «прочитывает» музыкант в нотной записи, в его воображении зарождается звуковой образ. Г. Коган указывает: «Едва ли не самое главное в работе – момент, когда создается в представлении образ произведения». Эту мысль продолжает С. Савшинский, подчеркивая, что если в это время «не выкристаллизовался жизненный образ произведения, то вся дальнейшая над ним работа будет вестись вслепую».

Первое знакомство с новым музыкальным произведением – очень важный момент для учеников. Проигрывая его раз и другой с листа (с доступной для себя точностью, зависящей от навыков чтения и музыкального развития в целом), учащийся воспринимает в общих чертах его музыкальное содержание, наиболее характерные черты, форму. Пока ученик плохо читает с листа или вообще имеет небольшой музыкальный опыт (в младших и средних классах музыкальной школы), необходимо, чтобы педагог сам сыграл произведение, остановил внимание на его основных выразительных особенностях.

Чем полнее и ярче начальное представление о произведении у учащегося, тем с большим пониманием стоящих перед ним творческих задач протекает вся последующая работа; тем легче увидеть в ней контуры будущего исполнительского плана.

Таким образом, начиная работу над произведением, нужно прежде всего, найти основные образы, расшифровать эмоции, настроения каждого эпизода. Эмоциональные ощущения, образные ассоциации, порождаемые гармониями, модуляциями и множеством других музыкальных «событий» закрепить с помощью словесных определений – символов, то есть как бы создать ***«партитуру образов (эмоций)».***

* * *

Носителем авторских намерений в акте ознакомления с музыкой служит *нотная запись* музыкального произведения, которая является посредником между композитором и исполнителем. Нотная страница доносит до исполнителя многие грани авторского замысла (форму, темп, ритм, динамику, исполнительские указания, фразировку и так далее). Однако все эти данные указывают лишь общее направление развития музыкального образа. Запись знаков 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. В то же время, многие выдающиеся музыканты высказывают идею очень бережного отношения к расшифровке

авторской нотной записи. Так Блуменфельд указывает ученикам: «Всегда и везде нужно задумываться и вслушиваться в каждый авторский знак».
И. Гофман утверждал: «Верная интерпретация вытекает из правильного понимания нотного текста, а это в свою очередь, зависит от скрупулезно точного чтения».

В связи с этим очень часто возникает вопрос, по каким редакциям изучать то или иное произведение. Многие известные педагоги-музыканты предлагают работать над произведением по *уртекстам* или редакциям, сделанным самими авторами, так как многие редакции часто грешат неточным текстом, искаженными штрихами, неоправданной педалью и так далее.

Приведу один пример, показанный В.Б. Носиной (профессором РАМ им. Гнесиных) на семинаре в Г. Нижнем Тагиле в 2004 г. в своей лекции «Символика музыки И.С. Баха».

Прелюдия и фуга В – dur, I том ХТК. Ассоциативный образ цикла – «Поклонение пастухов». Его основой служит эпизод из Евангелия от Луки, рассказывающий о Рождестве Христовом.

«В той стране были на поле пастухи, которые содержали ночную стражу у стада своего. Вдруг предстал им Ангел Господень, и слава Господня осияла их; и убоялись страхом великим. И сказал им Ангел: не бойтесь; я возвещаю вам великую радость, которая будет всем людям: ибо ныне родился вам в городе Давидовом Спаситель, который есть Христос Господь; и вот вам знак: вы найдете Младенца в пеленах, лежащего в яслях.

И внезапно явилось вместе с Ангелом многочисленное воинство небесное, славящее Бога и взывающее: Слава в вышних Богу, и на земле мир, в человеках благоволение».

Этот эпизод очень популярен в живописи. На картинах изображался хлев, где в яслях лежит младенец Иисус Христос; в правом углу картины помещался хор поющих ангелов. Между небесным хором и землей реют ангелы, играющие на музыкальных инструментах – в немецкой живописи струнные (скрипки, лютни). К хлеву направляются пастухи.

Прелюдия и фуга В – dur, повествовательные от начала до конца, сродни этой картине, с той разницей, что в музыке можно отобразить процесс во времени и пространстве, например, полет ангелов вниз и вверх – с неба на землю и обратно. Этот звуковой образ и лег в основу прелюдии.

Нисходящие пассажи соответствуют приближению ангелов к земле, восходящие – устремление ввысь, во 2-ой части звучат аккорды – это хорал, прославляющий Бога; есть здесь и символ искупления, символ крестных страданий, данный в обращении. Конец прелюдии - «Ангелы отошли от них на небо» - diminuendo и leggiero.

В некоторых изданиях редакции Муджеллини в конце на тонике стоит октава в басу – это редакторская ошибка. Этого нет у Баха и это не соответствует образу улетевших на небо ангелов (басовая октава может соответствовать чему-то подземному, например, опусканию в могилу).
Таким образом, любые редакторские изменения текста оригинала, если они ничем не оправданы, могут нанести вред и исказить художественный образ музыкального произведения.

* * *

Очень важным моментом для созревания художественного содержания является процесс планирования образа, необходимость которого диктуется переходом от общего ощущения образного строя произведения к отделке его частностей. Наступает период конкретизации замысла.

Создав «партитуру образов» в процессе работы над произведением, мы постепенно переходим к ***«партитуре звучаний»*** (звуковым представлениям). Этот процесс перехода связан прежде всего с освоением фактуры, так как именно фактура дает образ, образ же подсказывает определенное звуковое решение, а последнее, в свою очередь, толкает на поиски технических приемов, наиболее рациональной технологии..

Отделка деталей фактуры занимает длительный период. Необходимо остановиться на некоторых составляющих фактуры, которые существенным образом влияют на формирование образа произведения.

Большое значение для создания художественного образа имеет поиск художественно убедительного ***интонационного прочтения*** произведения.

Интонация – осмысление звучания. Вне интонирования музыки нет. Необходимо «проговорить» музыкальное произведение, услышать в нем интонации живой человеческой речи. Как актер на сцене должен найти правдивые интонации для выражения чувств, так и музыкант обязан отыскать в музыкальном произведении правильное, то есть интонационно правдивое, убедительное звучание.

Рассмотрим пьесу *Гречанинова «Жалоба»* (Хрестоматия педагогического репертуара, Пьесы, выпуск 2, 6 класс ДМШ, Москва, «Музыка», 1980)

В этой пьесе мелодическая линия построена на коротких мотивах, состоящих из двух – трех звуков. При интонировании их с первой ноты естественным образом создается настроение жалобы, плача, обиды и т.д. Но очень часто ученики в силу своей неопытности играют эти маленькие мотивы, интонируя их к последней ноте, особенно в октавных проведениях. При такой интонации создается совершенно противоположный эффект – в звучании появляется требование, угроза, агрессия, приказ, что противоречит программе этой пьесы.

При работе с учеником над интонацией необходимо развивать у него представление о мелодии как об упругой извилистой линии, полной активной повелевающей силы. Глинка говорил, что именно в мелодии – сущность музыкального образа; все остальное должно дополнять, дорисовывать музыкальную мысль. При исполнении мелодии, как и в живой речи, проявляется эмоциональное состояние исполнителя, его отношение к исполняемому.

Очень важно обращать внимание ребенка на связь инструментального интонирования с вокальным интонированием. Еще Ф.Э. Бах писал, что игре на клавире должно подражать пению. Леопольд Моцарт называет пение

«единственным образцом» для инструменталистов. Рахманинов, по его словам, учился интонировать мелодию у Шаляпина.

При исполнении музыки ее мелодия должна внутренне «пропеваться». Одним из методов достижения большей пластичности фразировки является подтекстовка фразы или мотива. Таким приемом, например, часто пользовался Г. Нейгауз. Тем более это необходимо при работе с учащимися музыкальной школы.

Часто бывает так, что педагог требует от ученика точно выполнить во фразе динамические указания, штрихи, ритмическую точность, но такие требования приводят, как правило, к механическому воспроизведению музыки, и на следующем уроке эти требования вновь повторяются, так как ученик внутренне не пережил, не услышал интонации этой музыки. Если же ребенок (или учитель вместе с ребенком) попробует вокально проинтонировать исполняемую музыку, его внутреннее существо, внутренний слух естественным образом ощутит структуру фразы, логику развития, дыхание, штрих и т.д. Такой метод намного сокращает процесс работы над фразировкой, выразительностью исполнения.

Еще один метод работы над интонацией фразы, когда учитель многократно проигрывает фразу, при этом меняя динамику, кульминационные точки, штрих, темп и вместе с учеником обсуждает это, превращая поиски нужного звучания в творческий процесс и находя в конце концов оптимальный вариант.

Сам процесс интонирования связан с внутренним чутко контролируемым переходом от звука к звуку. Многие ученики, не наученные слушать и слышать это, делают типичные для детей ошибки в интонировании мелодии, например, выталкивают мелкие длительности, вытекающие из длинной.

Очень важно научить ребенка, чтобы он умел слышать три момента при извлечении звука:

1) момент возникновения звука;
2) его протяженность;
3) момент его прекращения или перехода в другой звук.

Вообще интонационная выразительность достигается путем кропотливого выверения звуковых, ритмических и динамических соотношений. Например, чем шире интервал, тем он требует большего времени для «выпевания» (то есть он пропевается медленнее, чем меньшие интервалы). Кроме того широкие интервалы более напряженные и динамически более яркие.

В. Разумовская говорила «обнять интервал».

Например, пьеса *Гречанинова «Мазурка»* (Хрестоматия педагогического репертуара, 2 класс, Москва, «Музыка», 1979).

* * *

Музыка – есть звуковой процесс, развертываемый во времени, она исполняется и воспринимается лишь в движении «от предыдущего к последующему». Если архитектуру часто называют «застывшей» музыкой, то музыку во времени можно сравнить с потоком реки, то более стремительным, то более спокойным, но всегда – только с течением, устремлением. Творческая интерпретация музыки позволяет исполнителю окунуться в ***ритмическую жизнь*** музыки, заставляет его активно переживать и тонко чувствовать временной ход музыкального движения. Таким образом, метроритм, будучи одним из первоэлементов музыки, выразительным средством, отражает эмоциональное содержание музыки, ее образно-поэтическую сущность.

Известно, что графическая запись ритмической стороны носит «скорее арифметический, чем художественный характер» и дает весьма условное, относительное представление о художественном, эмоционально насыщенном метроритме произведения, тем не менее первым шагом на пути раскрытия художественного образа произведения является максимально точное прочтение ритмического рисунка.

Некоторые типичные ***метроритмические ошибки***:

1) При исполнении учащимися музыкальной школы ритма с длительностями четного деления больших проблем не возникает, но длительности нечетного деления представляют определенную трудность. Например, *пунктирный ритм.*
В старинной добаховской музыке встречалась запись пунктира в виде
При этом точка возле восьмой не имела явного математического исчисления (или выражения). Точка просто означала удлинение восьмой длительности, и фактически пунктир приравнивался к триоли:
Запись оценивалась аналогично
Например, *Росси Аллегро* (Избранные произведения старинных итальянских композиторов, Москва, «Музгиз», 1969
Начиная с музыки барокко пунктирный ритм имеет точное математическое исчисление и, естественно, требует точного ритмического воспроизведения.

Рассмотрим *«Сонатину» Д. Кабалевского* (Фортепиано, 3 класс, 1 часть, Киев, «Музична Украина», 1968)

В сонатине а – moll Д. Кабалевского искажение пунктирного ритма, исполнение его триолями, что часто встречается в детском исполнении, ведет к изменению характера этой музыки, общего боевого настроения, смягчает активное, целеустремленное движение мелодии, и тем самым, негативно влияет на образную сферу произведения.

В джазовой музыке, наоборот, очень часто записанный пунктир (а также и две ровные восьмые) исполняется как триоль.
Например, *М. Шмитц «Джаз Парнас»* (том 3, Лейпциг, 1987)

Вот еще примеры ритмических ошибок:
- фигура в быстром темпе имеет тенденцию превратиться в простые
- фигуру часто играют
- при больших скачках превращают наоборот в
- неточное исполнение полиритмических мест, например

2) Очень важным компонентом метроритма является внутреннее чувство соотношения длительностей во времени. Оно связано с умением ученика ориентироваться в ритмических структурах, соизмерять и различать разнообразные по временной «стоимости» длительности звуков.

Например, в *Этюде № 23 К. Черни* (Черни – Гермер «Избранные фортепианные этюды для начинающих», Москва, «Музыка», 1967) ученики очень часто не выдерживают четверть и четвертную паузу в конце части. В этом случае счет: 1и, 2и – абсолютно бесполезен. Здесь необходимо изменить ритмическую пульсацию, то есть крупные длительности (и паузы) наполнять мелкими длительностями. В нашем примере четверть и четвертная пауза наполняются (внутренне просчитываются) четырьмя 16-тыми длительностями

Только хорошо ощущая движение мелкой доли, мы даем возможность «дышать» крупной доле. Когда у великого А. Тосканини спрашивали о причине его необыкновенного владения ритмом, он отвечал просто: «Я даю четвертям дышать».

3) В литературе для фортепиано представлена широкая панорама разнохарактерных стилевых явлениях. Начиная с ранних лет обучения музыке каждый ученик получает возможность ознакомиться с полифоническими произведениями композиторов 17-18 столетий, осознать присущую им ритмическую контрастность голосов, постичь особенности комплементарной ритмики. Работа над произведениями 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 и т. д. Таким образом, выбирая для ученика репертуар, педагог должен хорошо себе представлять стилистические особенности той или иной музыки, в том числе и ритмические.

Например, *Гречанинов Мазурка*
Мазурка – это танец смелых польских наездников. Активные, четкие фигуры пунктира напоминают пришпоривание лошади, поэтому не нужно их сглаживать, превращая в триоль. Кроме того, в мазурке очень часто идет смещение акцента на вторую (а иногда и на третью) долю.

4) Следующий аспект в музыкально-ритмическом воспитании – это правильная ритмическая фразировка. Она заключается в умении ученика преодолеть воздействие сильных долей и добиться осмысленной передачи 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. Механически – монотонное тактирование, отождествление кульминационных точек с сильными долями такта А. Шнабель рассматривал как элементарнейшую ошибку в понимании ритма.
Например, *Свиридов Грустная песенка* (Хрестоматия педагогического репертуара, Пьесы, 6 класс, выпуск 1, Москва, «Музыка», 1979).

5) Многие преподаватели наверняка замечали, что ученики не чувствуют разницы в исполнении крупной и мелкой доли. Мелкие доли они играют звуком той же силы, что и крупные. При такой игре фраза становится утяжеленной, невыразительной и однообразной. Если сравнить такое исполнение с архитектурным сооружением, можно сказать, что данный строитель не может отличить кирпича от огромного блока.

6) Музыка представляет собой звуковой процесс, «именно как процесс, а не миг и не застывшее состояние, она протекает во времени». Вот почему паузы, фермaты, остановки между частями многочастного произведения «далеко не безразличны с точки зрения временной логики». В связи с этим ученику необходимо научиться творчески обращаться с тишиной, «превратить беззвучие в музыку». «Слышание музыки» ни на секунду не должно прекращаться.

* * *

Важным формообразующим элементом музыки является правильно выбранный ***темп*** произведения. Прежде всего, следует помнить о том, что поиски ключевого темпа не должны проводиться абстрактно, как нахождение некой «правильной» скорости, взятой вне связи с определенным

содержанием, потому что тот или иной темп – это определенная сфера образов, жанров, эмоций.

Действительно неверный темп полностью может исказить замысел, форму и содержание произведения, но и верный темп данного музыкального произведения – понятие относительное. А. Гондельвейзер рассказывал, что профессор Гарбузов в своей лаборатории произвел однажды маленький опыт: он заставил несколько исполнителей по нескольку раз подряд играть первые пять нот темы соль-минорной фуги Баха. У него в лаборатории имелся точный аппарат, с помощью которого записываются сила и длительность звуков. Оказалось, что никто из играющих не играл эти пять нот одинаково. Таким образом выбирать нужный темп необходимо не столько с позиции количественной, сколько с позиции художественного смысла.

Иногда композиторы в начале произведения выставляют значение темпа по метроному; при необходимости этим можно воспользоваться для нахождения приблизительного к этому нужного темпа.

При нахождении темпа надо учитывать динамику, артикуляцию, педализацию, стилистические особенности и другое. Например:
- характер орнаментики, обилие украшений часто служит косвенным указанием на более сдержанный темп;
- на клавесине играли не быстро, в умеренных темпах – это связано с артикуляцией, с точным исполнением штриха;
- Бах в своих произведениях не выписывал темпы, минорные пьесы чаще всего не быстрые;
- темпы прелюдий и фуг должны быть кратны друг другу, так это необходимо для объединения цикла;
- темпы Моцарта довольно подвижные (хотя сам Моцарт не очень любил быстрые темпы): Адажио Моцарта достаточно подвижно, с движением; Анданте ближе к Аллегро; Аллегро означает подвижно, весело;
- чем прозрачнее звучность у Моцарта, тем темп более подвижный;
- интонации у Моцарта делаются в одном темпе (без рубато);
- Анданте – это спокойный шаг;
- Адажио – медленно дирижировать;
- Аллегро – свободно и легко дирижировать;
- Престо – быстро и неудобно дирижировать;
- Престо должно быть в 8 раз быстрее Адажио;
- чтобы определить темп в танцевальной музыке, попробуйте просто под нее потанцевать, а певучую музыку пропеть.

Развертывание музыки во времени никогда не бывает монотонным. Ведь метроритм предполагает не только пульсацию, он подразумевает сгущение и разряжение времени, его замедление и ускорение, шаги и остановки, то есть игру рубато.

Известно, что игре rubato невозможно обучить, ей можно только обучиться; эту манеру игры нельзя механически скопировать путем

подражания авторитетам, она познается лишь в личном художественном опыте. Вместе с тем фортепианная педагогика располагает основными установками в отношении tempo rubato:
- непринужденность и естественность ритмического движения, прояснение ритмодинамической логики фразы;
- стилистическая достоверность, соответствие ритмической свободы эстетическим принципам композитора, жанровым особенностям пьесы, характеру эпохи и т. д.;
- сбалансированность темповых отклонений в ходе исполнения. Г. Нейгауз учил обобщать все изменения темпа, не терять его единства: «Сколько взяли, столько и отдайте Господину Времени».

Искоренение дефектов темпа:

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

- настроиться на нужный темп необходимо еще до момента извлечения на клавиатуре первых звуков. Одна из педагогических заповедей А. Рубинштейна: «… раньше, чем ваши пальцы коснутся клавиш, вы должны начать пьесу в уме, то есть мысленно представить себе ее темп…»;

- при ускорении внимание ученика слишком рано фиксируется на последующем материале. В результате исполнение «комкается» и возникает ощущение торопливости. Для устранения этого недостатка необходимо ученику играть более выразительно, «мелодично», слышать фрагменты произведения «сквозь призму увеличительного стекла». Гондельвейзер часто напоминал ученикам мудрое правило Э. Петри: «Играйте конец пассажа так, будто хотите сделать ritenuto, - тогда он выйдет точно в темпе».

- замедления происходят зачастую от чрезмерной загруженности 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;

- еще один методический прием, способствующий устранению темповой разрозненности: сопоставление отдельных фрагментов пьесы с ее начальными тактами. Так, например, в сонатах замедляются технически сложные фрагменты и эпизоды кантиленного характера, поэтому необходимо скоординировать по темпу главную партию с побочной, связующей, заключительной, началом разработки, началом репризы и т. д.;

- можно использовать метод, заимствованный фортепианной педагогикой из системы Э. Жана-Далькроза. Его суть заключается в том, что в процессе

исполнения произведения ученик совершает искусственную остановку, четко просчитывает в слух два – три пустых такта и затем, не меняя темп, возобновляет свое исполнение;

- для устранения темповой разрозненности иногда можно использовать и метроном. Метроном лучше использовать эпизодически, в небольших пассажах для проверки способности ученика сыграть их строго в темпе.

- суггестивные приемы педагогического воздействия для устранения метроритмических ошибок: совместный счет вслух, легкие и метрически точные похлопывания по плечу или корпусу ученика, использование различного рода жестов и движений, дирижирование, постукивания, создающие ориентир неритмичному исполнению, а также конкретный игровой показ преподавателя и совместная игра отдельных эпизодов произведения.

* * *

Артикуляция, как известно, также является одним из выразительных средств музыкально-исполнительского искусства. Бесчисленное разнообразие способов извлечения звука на фортепиано, от самого слитного legato до самого острого и короткого staccato, произвольное чередование этих способов создают под руками опытного исполнителя богатейшие возможности для передачи выразительного содержания музыки. Так, например, у великого русского пианиста К. Игумнова один и тот же вид туше (staccato или legato) имел десятки оттенков, порой резко отличных друг от друга. Он считал величайшим злом тенденцию к отбрасыванию промежуточных, смешанных приемов туше, артикуляции, к стиранию граней, скажем, между legato, molto legato, poco legato, mezzo legato или между различными видами staccato (пальцевым, кистевым, «острым», «отскакивающим» и т. п.), к стандартизации туше, которая неизбежно ведет к тому, что игра становится однообразной, «бескрасочной», «бесцветной», лишенной определенности, выразительности и ясности.

В детской музыкальной школе мы используем четыре основных штриха:

1) Нон легато (звучание не связное);
2) Стаккато (звучание отрывистое);
3) Легато (звучание связное);
4) Портаменто (портато) (звучание почти связное).

Но даже с самыми маленькими учениками уже вполне можно использовать некоторые градации штрихов. Например, пьеса *Галынина «Зайчик» из цикла «В зоопарке».*

В этой маленькой детской пьесе два контрастных образа: зайчик (1-ая и 3-я части) и лиса (2-ая часть). Тот и другой образ представлен штрихом

staccato, но зайчик – это острое, короткое пальцевое стаккато, а лиса – мягкое крадущееся, не острое стаккато.

Очень важно воспитывать в ученике способность максимально точно воспроизводить текст произведения в отношении артикуляции. Причем, необходимо заострять внимание ученика не только на том, как нужно взять тот или иной звук, но и сколько он держится и где снимается. Ученики нередко относятся к этому с величайшей небрежностью. Между тем, если звук продолжает звучать в то время, когда его уже не должно быть слышно, или, наоборот, исчезает раньше времени, это нарушает художественный смысл произведения так же, как если бы мы его взяли раньше или позже времени. Так, например, все staccato играют обычно одинаково коротко. Это неправильно; если мы представим себе, что staccato отнимает у ноты половину ее длительности, то четверть превращается в восьмую, восьмая – в шестнадцатую и т. д. Другими словами, четверть staccato должна играться менее коротко, чем восьмая staccato. В Andante или Adagio staccato вообще не должно быть острым.

Legato в нотном тексте, как известно, обозначается с помощью лиг. Но в нотном тексте существуют несколько видов лиг, имеющих разное назначение, которые необходимо отличать:

1) Лиги, обозначающие legato, или указывающие непосредственно на *слитную* манеру исполнения. Причем, окончание фразы не всегда совпадает с окончанием лиги, то есть снимать руку в таких случаях не только необязательно, а иногда и бессмысленно. Например, *Николаев русская народная песня (*

2) Лиги собственно фразировочные. Цель их - охват целой фразы как единства, независимо от того, исполняется ли вся фраза legato, или внутри фразы имеются паузы либо цезуры, либо другие штрихи. То есть при фразировочной лиге необязательно выполнение штриха legato внутри лиги. Пример

3) Лиги собственно артикуляционные, обозначающие связь и расчленение мелодической линии. В классических сонатах это, как правило, лиги смычковые. Например, Бетховен Сонатина фа мажор
Моцарт Соната Си бемоль мажор

К лигам, вообще нужно подходить с большой осторожностью, так как часто в лигах, проставленных композитором и на первый взгляд как будто носящих случайный характер, в действительности оказывается больше смысла, чем кажется при поверхностном рассмотрении. С огромной тщательностью, например, надо относиться к лигам Чайковского. На первый взгляд они иногда не совсем понятны; между тем Чайковский, который имел очень много дела с оркестром, фортепианные лиги ставил тоже по типу

штрихов оркестровых инструментов. У Чайковского лиги поставлены очень мудро, и фразировка по его штрихам получается гораздо тоньше, чем это обычно бывает.

Если лиги (а также и другие штрихи) ставил сам автор, то надо к ним относиться с большим вниманием и не заменять своими.

Во второй половине 19 века в Германии выдвинулся крупный музыкант-теоретик Гуго Риман. Основная его идея заключалась в том, что в музыке нет иного строения мотива, как затактного, и что даже тогда, когда мотив начинается с сильного времени, это не что иное, как усеченный мотив. С легкой руки Римана среди исполнителей и редакторов распространилась «затактная болезнь», что нанесло колоссальный вред исполнительству. Классический пример – ля-мажорная соната Моцарта:

А вот так у Римана:

Были в истории пианизма такие крупные исполнители и теоретики фортепианной игры (как ярчайшего представителя этого воззрения можно назвать такого пианиста, как Бузони, и его последователя, тоже превосходного пианиста, Петри), которые пытались утверждать, что играть legato нет нужды, что с помощью педали можно все связать. Это заблуждение, никакое legato заменить педалью нельзя.

Фортепианные штрихи применяются различными композиторами и понимаются различными исполнителями по-разному. Нельзя шаблонно, механически подходить к их исполнению. Важно понимание мотивного строения мелодии, смыслового значения штриха в целостной, художественной фразировке, в общем мелодическом движении, его органической согласованности с остальными, а также стилистических особенностей артикуляции:

- У Гайдна встречается два вида staccato: точка и клинышек (staccatissimo);
- у классиков штрих зависит от темпа (чем быстрее темп, тем короче staccato);
- у классиков основные штрихи – нон легато, портаменто, стаккато;
- у Моцарта основной штрих – нон легато (рассыпчатая игра);
- у классиков поступательное движение исполняется связно, а скачки (начиная с терции) – расчлененно;
- у классиков лиги выставлялись по тактам, не переносились через тактовую черту;
- немецкая музыка состоит из маленьких попевок, которые не нужно соединять, а как бы разделять друг от друга. Лучше, если лига идет от сильной доли – это стильно;
- русские пианисты часто играют с длинными лигами классику, что противоречит ее природе.

Много вопросов возникает по артикуляции Баха. И.С. Бах, как это было принято в его время, почти ничего не записывал в тексте своих сочинений, кроме самих нот. Поэтому нам так или иначе приходится пользоваться

различными редакциями баховских произведений. При этом необходимо учитывать и знать, в какой мере редактор бережно доносит до нас намерения автора, сохранил ли он или видоизменил авторский текст, соответствуют ли его художественные идеалы стилю композитора, или предложенные редактором штрихи, оттенки, характер исполнения идут вразрез со всем строем мыслей композитора. Совершенно естественным протестом против произвола редакторов, часто совершенно затемняющих и искажающих авторский текст, является знаменитая фраза А. Рубинштейна, который на вопрос, по какому изданию он играет, воскликнул: «Кто играет по Кроллю, кто играет по Черни, а я играю по Баху!».
- Особенностью музыки Баха является многозначность интонационных связей, поэтому для исполнителя есть возможность выбрать тот или иной штрих. Например, Фугу Соль мажор из II тома ХТК можно исполнять так:

- поступательное движение в полифонии исполняется, как правило, связно, скачки – раздельно;
- когда идет движение голосов одним штрихом, то звучание нейтральное, если нужно выделить или привлечь внимание к другому голосу, необходимо поменять штрих;
- определенный штрих диктует темп (очень быстрый темп может смазать артикуляцию);
- tenuto – максимально продленное non legato.

Есть бесчисленное множество видов акцентирования, подчеркивания того или иного звука. А вот обозначения в нотах всегда одинаковы. Нужно ли взять звук острым движением, оттолкнувшись от клавиатуры, или, напротив, словно бы положить его, создав впечатление вступления нового инструмента? Наконец, может быть, акцент указывает не столько на ударность данной ноты, сколько на безударность предыдущей или последующей, - в этом случае акцентирование приобретает характер скорее не прямого, а косвенного указания. Самое главное – понять, чем вызвано данное обозначение, и, конечно, то, как оно выполнено, всегда должно зависеть от того, что хочет им сказать исполнитель, во имя чего его использовать. Это - основной закон и критерий всякого подлинного искусства. Например, *Григ Танец из Йольстера*

* * *

Итак, пристальнейшее изучение фактуры произведения формирует в представлении «партитуру образов (эмоций)», которая в свою очередь как бы перевоплощается, претворяется в идеальную «партитуру звучаний». Собственно, в каком-то смысле это две стороны единого представления исполнителя о произведении, которое складывается в результате его аналитического и художественного освоения. Но в конечном итоге звуковые представления должны воплотиться в реальные звучания, и именно

представления подсказывают способы их реализации, многочисленные и разнообразные приемы звукоизвлечения, работу над которыми и можно назвать ***«звуковой лабораторией».***

Чтобы ярче раскрыть полноту содержания музыки, тщательно отбираются все краски для достойного звукового воплощения. «Звуковая лаборатория» - это поиски и так называемых «оркестровых» тембров и таких специфически фортепианных звучаний, которые могли бы передать все изгибы и переливы чувств, мыслей, всю фантастику, все «чудеса» музыки.

«Партитура звучаний» должна быть разнообразной. Пианист-художник обязан быть кудесником, волшебником, творящим звуки.

Педагог должен прививать ученикам истинную «культуру звука», воспитывать бережное, любовное отношение к нему. «Звук – святыня. Берегите звук, как золото, как драгоценность, - говорил Г.Г. Нейгауз, - Он зарождается в предзвуковой атмосфере, его рождение – таинство. Он должен появиться на свет жизнеспособным, растущим. Такой звук «полон динамита», таит в себе возможность «взрыва». Устремление его к другому звуку напряженно, активно». Важно уметь найти «меру звука». И дело не только в градациях его силы, интенсивности, яркости (что тоже требует умения): дело в его *содержании*, в том, какую идею несет он собою в произведении. Исполнитель должен совершенно точно осознавать, что он выражает своей игрой и какое для этого нужно звучание.

Динамика и тембр – важнейшие и сильнодействующие средства выразительности в руках пианиста. Ведь фортепиано – инструмент богатейшего тембродинамического потенциала. 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.

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.

Всякое явление в этом мире имеет свои начало и конец, так же и фортепианный звук. Такие две противоположные индивидуальности, как Рубинштейн и Черни, установили, что на фортепиано возможно передать 100

динамических градаций, помещающихся между пределами: еще не звук и уже не звук. Но обычные обозначения звука от pp, изредка ppp или четырех pppp до f , ff, реже fff, совсем редко ffff совершенно не соответствуют той реальной звуковой (динамической) шкале, которую может воспроизвести фортепиано. Для исследования этой действительной реальной динамической шкалы Г. Нейгауз предлагает ученику точно добиться первого рождения звука (ppppp…), тишайшего звука, непосредственно следующего после того, что еще не звук (некоторый нуль, получаемый в результате слишком медленного нажатия клавиши – молоточек поднимается, но не ударяет струну); постепенно увеличивая силу удара и высоту поднятия руки, мы доходим до верхнего звукового предела (fffff…), после которого начинается не звук, а стук, так как механическое устройство фортепиано не допускает чрезмерной скорости при чрезмерной массе.

Вот несколько упражнений, которые Нейгауз рекомендует как одинаково «полезные» и для слуха, и для осязания клавиатуры:

1) Смысл этого упражнения состоит в том, что каждый последующий звук берется с той силой звучания, которая получилась в результате потухания предыдущего звука, а не его первичного возникновения – «удара».

_____
_____
_____
_____
_____

2) Взять ноту с известной силой и держать до тех пор, пока ухо совершенно не перестанет улавливать какое-либо колебание струны, то есть когда окончательно потухает звук. Только тот, кто слышит ясно протяженность фортепианного звука со всеми изменениями силы, тот, во-первых, сможет оценить всю красоту, все благородство фортепианного звука, во-вторых, сможет овладеть необходимым разнообразием звука, нужным для создания звуковой перспективы, которая так же реальна в музыке для уха, как в живописи для глаза.

3)_____
_____
_____
_____
_____

Это упражнение играть в разных тональностях, а также на четырехзвучных аккордах.

4)_____
_____
_____
_____
_____

Это упражнение играть в разных тональностях в медленном, умеренном и быстром темпе, попеременно играя один голос staccato, другой – legato.

Наиболее часто встречаемые недостатки в области динамики при игре учащихся:

- резкое (грубое) forte; каждый пианист должен понимать, что ему нужно владение мощным сильным звучанием, которое при этом не должно терять своей выразительности, насыщенности и красоты. Крупнейший русский педагог В.И. Сафонов не любил злоупотребления звучанием forte и говорил: «Когда рояль бьют, он кричит». Рояль не должен «кричать» при использовании максимальных динамических возможностей;

- «беззвучное» piano; часто, особенно младшие учащиеся, превратно представляют себе и характер звучания в piano. Они начинают бояться самого звука инструмента, теряют точность прикосновения, ощущение опоры в клавиатуру, и в результате звук становится неясным, неопределенным, лишенным тембра: piano «не звучит». Необходимо разъяснить ученику, что характер звучания определяется смыслом музыки, а ясность звучания необходима и при тончайшем pianissimo, которое требует особой точности прикосновения кончиков пальцев к клавишам;

- в поисках колористических нюансов ученики могут забыть и об «основном» звучании – о естественной музыкальной речи на фортепиано как бы в среднем тембровом и динамическом диапазоне. Такие ученики напоминают плохих драматических актеров, злоупотребляющих переходами от крика к шепоту и забывающих об интонационном богатстве обычной речи человека.

- одна из очень распространенных ошибок – это динамическое сближение мелодии и аккомпанемента, недостаток «воздушной прослойки» между первым и вторым планом; в результате тема растворяется в аккомпанементе, и мелодия исчезает. Нейгауз предлагает «раздвинуть расстояние» между темой и аккомпанементом и даже преувеличить эту разницу, сделав тему более выпуклой;

- когда написано в нотах crescendo, то нужно (в этом месте) играть piano, а когда написано diminuendo – играть нужно forte; ученики очень часто делают наоборот, тем самым нарушают необходимую постепенность этого динамического средства выражения, заменяя его внезапностью, музыкальное значение которого совсем иное, и, следовательно, искажают смысл и логику музыкального развития;

- важно обращать внимание ученика на соотношение силы звука и длительности: более мелкие длительности играются более легким звуком.

Особенно это необходимо при исполнении украшений. Так, например, группетто звучит нередко как инородное тело, так как его играют скоро и громко, оно искажает естественную линию движения;

- частой ошибкой является и то, что исполнение crescendo непроизвольно сопровождается ускорением, а diminuendo – замедлением.

- необходимо также иметь сведения о характере динамики в произведениях разных эпох и стилей.

- Характерной чертой музыки барокко (Бах, Гендель) является органность. В клавирной музыке И.С. Баха и Г. Генделя отразились динамические особенности органа. Клавесины имели две (три) клавиатуры, отличающиеся друг от друга по силе звучания. Это строение они заимствовали от органа, имеющего от1-ой до 5-ти клавиатур для рук и одну клавиатуру для ног. Отсюда и основной принцип органной (и клавирной) динамики эпохи барокко – контрастное противопоставление звучностей. Для музыки Баха и его современников гораздо более характерна внезапная смена forte и piano, чем обилие мелких коротких crescendo и diminuendo. Это так называемая террасообразная динамика.
- Очень скупая динамика в произведениях И.Гайдна. Практически нет crescendo и diminuendo. Возможна вариантность в выборе динамики.
- У В. Моцарта динамика более тщательная, появляются crescendo и diminuendo, есть разные градации forte и piano.
- В романтической музыке часто встречаются очень длинные (порой на протяжении нескольких страниц) crescendo. Разумеется, их нельзя делать непрерывно, ибо звуковые ресурсы не безграничны и легко могут иссякнуть «досрочно». Поэтому время от времени звучность словно должна отступать, чтобы после с новой силой возобновить свою атаку (так постепенно, неуклонно теплеет весной, хотя временами, особенно по ночам, еще возвращаются заморозки…);

- В отношении интонирования совершенно не обязательно соответствие усиления звучания восхождению мелодической фразы, а ослабление – нисхождению, хотя очень часто исполнителей тянет к такому параллелизму. До такого примитивного стандарта часто доходят редакторы.

* * *

Тембр служит в первую очередь выявлению красочности в музыке. Под пальцами пианиста могут рождаться звуки теплые и холодные, мягкие и острые, светлые и 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.

Сделаем простой опыт, хорошо известный большинству пианистов. Откроем крышку рояля и, нажав правую педаль, отчетливо споем или даже произнесем любой гласный звук. Струны рояля, резонируя, повторят не только спетую нами ноту, но и определенную букву. Рояль может повторить – голосом скрипки – любую ноту, взятую смычком, и звук кларнета его же голосом. Значит, в струнном строе рояля потенциально таятся все тембры, все оттенки звучания, все краски.

Из этого, конечно, не следует, что мы можем взять на рояле аккорд так, что он прозвучит точно, как на скрипке. Или что рояль может запеть человеческим голосом. Но опытному пианисту доступно так выразительно сыграть мелодию, что она будет как бы спета, а в ряде отрывистых звуков он может создать иллюзию скрипичного pizzicato.

Тембр рояля, обогащенный возможностями пианистической техники, может – в намеке – передать все краски оркестрового звучания, голоса хора, даже речевые интонации.

Поэтому одним из важных приемов работы над звуком в фортепианном произведении является мысленная оркестровка (или инструментовка) фортепианной фактуры. Многие выдающиеся пианисты даже пользуются специальной терминологией, характеризуя различные приемы звукоизвлечения на фортепиано: играть фугу «коротким отдельным смычком», тесный контакт с клавиатурой подобен «чувству грифа» у струнника. А вот слова Н. Перельмана: «Наилучших результатов можно добиться, настойчиво требуя от ученика невозможного: вибрато! пиццикато! тутти! валторна! барабан! пойте! квартет! кларнет!.. до тех пор, пока у ученика не возникнут звукокрасочные галлюцинации. Вот тогда дело сделано».

Конечно, мысленно оркеструя произведение, ученику необходимо слушать те инструменты, тембру которых он пытается подражать, а также знать основные приемы игры на этих инструментах (штрихи у струнных – spicato, vibrato, pizzicato, detache; удары струи воздуха у деревянных и т. д.). В пианистическом отношении воспроизводя тембр меди – следить, чтобы пальцы были почти прямые, твердые, без амортизации кисти, во флейтовых интонациях – наоборот, пальцы свободные, «фагот» в левой руке – пальцы плоские, но с легким движением от локтя.

Подражая старинным инструментам (клавесину, органу, клавикорду) желательно познакомить ученика с историей появления этих инструментов, их механическим устройством, качественными характеристиками звука.

Сравнение фортепианного звука с вокально-речевыми закономерностями «очеловечивают» исполнение, сообщают ему одухотворенность, усиливают его эмоциональное воздействие и активизируют эмоциональные компоненты музыкального слуха.
Е. Образцова как-то призналась: «Музыку нельзя изображать… Я стала больше выражать голосом, тембром… чем драматической игрой».

Работа над тембром дает даже возможность воплощения портретных характеристик – способствует передаче человеческих темпераментов, речевых манер, эмоциональных состояний и волевых особенностей.

«Звуковое разнообразие… Сколько ассоциаций оно порождает и сколькими может быть подсказано! Вот, например, особый «контурный», словно четко очерченный звук (как типичен он для многого в музыке Прокофьева!); или, напротив, звук текучий – расплывчатый, оставляющий смягченными, даже слегка неопределенными на слух грани своего возникновения и затухания (подобно тому, как вечерняя синь обволакивает, затуманивает контуры окружающих предметов…); звук столь невесомо-легкий, что кажется напоминающим лишь тень от чего-то более материального, а то – и «отражение теней»… Может быть звук и искрометный, сверкающий, как солнечный зайчик, и прозрачно хрустальный, когда его хочется сравнить с дрожащим в предвечернем небе серпом только что народившегося месяца. Иногда оказывается уместной – как ни парадоксально это звучит – игра и вязким, словно «глинистым» звуком или тусклым, как бы «непротертым»…

Работая над тембральной стороной отдельных пластов или частей произведения, важно не допустить при этом разрушения звукового колорита всей музыкальной картины. В одной из своих педагогических заповедей французский философ Ж.Ж. Руссо призывает 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, оградить форму от звуковой пестроты, уберечь общий звуковой тон от растворения в тембральном многообразии различных пластов.

* * *

Важнейшей составной частью работы над звуком является ***педализация.*** Педализация неотделима от всей звуковой палитры, - звук в произведении без педали не существует. Причем педаль является одним из самых сильных средств пианиста в создании «звуковой перспективы» и преодолении «бестембренности» рояля. К. Мартинсен называл ее «одним из важных средств построения формы». К. Игумнов видел в ней неиссякаемый источник «поистине чудесных звуковых тайн». Поэтому творческий арсенал

учащихся необходимо обогатить разными видами педали: прямой, запаздывающей, колористической, гармонической, ритмической, полупедалью, левой педалью и т. д.

В педагогической практике существуют два исходных принципа педализации. Согласно одному (А. Гондельвейзер и др.) основная звучность рояля – беспедальная; другие музыканты (школы К. Игумнова, 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.

Рассмотрим некоторые особенности применения педали в произведениях композиторов разных эпох и стилей:

- *Французские клавесинисты*. Применение левой педали в произведениях этих композиторов не вызывает споров, так как левая педаль несколько приближает фортепианную звучность к клавесинной. Клавесинную или клавикордную звучность на фортепиано воссоздать абсолютно точно не возможно, можно лишь представить звук этих старинных инструментов и в какой-то степени к нему приблизиться. Практика показывает, что разумная педализация не искажает звучание клавесинных пьес. Но педаль следует применять очень осторожно, чтобы не нарушить чистоту музыкальной речи и прозрачность фактуры. Не следует выходить за рамки клавесинного стиля, основу которого составляют точность, ясность, грациозность, живость и блеск.
- *Музыка И.С. Баха, Г. Генделя*. Употребление правой педали в транскрипциях органных произведений не вызывает никаких сомнений, так как с помощью правой педали создается иллюзия полного, тянущегося звука, подобного органному. В клавирных сочинениях этих композиторов обильно педализировать не следует. В фугах чаще всего берется педаль, которую, по выражению Бузони, «не слышно». Она слегка окрашивает звучание, придает ему однородность и помогает связать звуки и аккорды. Также может использоваться педаль для выделения задержаний или других элементов гармонии, для поддержания напряжения в момент кульминации и т. д.
- *Композиторы – классики.* Гайдн, Моцарт и Клементи – первые фортепианные композиторы. В то время инструменты были еще очень несовершенны, поэтому фактура произведений Гайдна и Моцарта рассчитана на исполнение без помощи педали. Как правило, все выдержанные аккорды и басы выписывались полностью так, чтобы их было можно удержать руками до конца звучания. В наше время трудно представить исполнение сонат Гайдна и Моцарта без правой педали. Она оживляет звуки, одухотворяет мелодию, создает большое разнообразие красок и настроений. Фортепианная музыка Моцарта и Гайдна еще сохраняет многие черты клавесинного стиля: грацию, изящество, ажурность, поэтому и педаль нужно брать очень умеренно, осторожно.

Первым правильно понял роль и назначение правой педали Бетховен. У Бетховена появляются широкие арпеджио, заполняющие своим звуком все фортепианные регистры. Педаль у Бетховена как бы увеличивает число пальцев пианиста и расширяет возможности использования клавиатуры. Бетховен не боится смешивать на педали различные гармонические функции, а также звуки гаммы. Но при использовании педали у Бетховена следует учитывать стилистические особенности, например, нельзя играть на педали тему (мелодию), построенную на звуках какой-либо гармонической функции, иначе из мелодии она превратится в гармонию.

- *Романтическая музыка.* Начиная с Бетховена, вся фортепианная музыка пишется с расчетом на педальное звучание. С одной стороны, ее используют как средство, обогащающее фортепианную инструментовку, помогающее создать всевозможные оттенки звучания от нежнейшего, тончайшего pianissimo до мощного fortissimo. С другой стороны, она дает возможность композитору более свободно строить мелодию и аккомпанемент, способствует переходу от узкой, тесной, скованной в отношении регистров фактуры к широким аккордам и арпеджио, к всевозможным фигурациям, охватывающим удаленные друг от друга регистры. Педаль у романтиков становится таким средством, без которого немыслимо создание художественного образа.
- *Композиторы – импрессионисты.* Большое значение в развитии новых приемов красочной педализации, в создании утонченных, изысканных колористических образов имело творчество Дебюсси и Равеля. Дебюсси умел создать впечатление повисающих и истаивающих в воздухе звуков, большую роль играет педаль в передаче затуманенных, расплывчатых звучаний, нежного звучания водяных струй, порывов безудержного ветра, ослепительного блеска фейерверка. Необычайно колоритно звучат на педали тончайшие наслоения различных гармоний, сверкающие арпеджированные пассажи, легчайшие глиссандо на белых и черных клавишах.

Вообще существует много разных видов педали: прямая (или одновременная), «запаздывающая», связующая, ритмическая, предварительная, полупедаль, неполная смена педали, тремолирующая педаль.

Искусству педализации необходимо учиться с детского возраста. Все недостатки педализации напрямую связаны с плохими пианистическими навыками и, в первую очередь, с неумением слушать себя. Поэтому устранением всех ошибок педализации необходимо заниматься, параллельно исправляя пианистические навыки и развивая слуховые.

Рассмотрим наиболее распространенные ошибки в педализации и методы их устранения:

- Начинать педализировать с учеником можно тогда, когда он научится разбираться в своих слуховых представлениях и когда его физические данные позволят свободно, без напряжений, без искажения посадки пользоваться педалями.
- Под влиянием общей скованности, любого напряжения в теле возникает скованность в ногах. Поэтому некоторые ученики вместо того, чтобы держать ноги на пятках, начинают упираться носками в педаль. Необходимо посадить ученика удобно, постараться устранить общую скованность.
- Носок ступни следует держать на закругленном конце педали.
- Нередко ученики берут педаль при кривом положении ноги или кончиками пальцев, в результате чего нога часто соскальзывает, теряет контакт с педальной лапкой и создаются излишние звуки.
- Бывает и наоборот: лапка педали целиком покрыта ступней, и ученик все время снимает педаль не до конца, при этом создается «грязная» звучность.
- Многие ученики слишком сильно поднимают носок ноги над педалью и хлопают им по педали. Носок ноги должен как бы «срастись» с педалью и ни в коем случае не подниматься над лапкой педали.
- Стуки и шумы могут возникать при педализации из-за неисправности педального механизма. А также если ученик резко нажимает или отпускает педаль, появляется стук демпферов о струны и гулкие призвуки в струнах.
- Основная масса учеников опускает педаль до упора, давя на нее. В этом нет необходимости.
- Педаль необходимо учить, так как ребенок должен хорошо знать, где и с какой целью эта педаль берется.
- Если ученик не добирает кончиками пальцев до дна клавиши, не чувствует пальцевой устойчивости и удобства на клавиатуре, он будет излишне давить на педаль.
- «Грязная» звучность появляется в результате запаздывания при подъеме пальцев от клавиши при игре legato. Необходимо поиграть это произведение без педали и устранить «склеивание» пальцев.
- Качество педализации зависит от механики инструмента, от акустики помещения, от количества слушателей, от температурного режима, от состояния самого исполнителя.
- Среди ошибок педализации следует отметить и злоупотребление педалью, из-за которого в изобилии появляется «грязь», замазываются паузы, стираются контуры произведения. Это возникает чаще всего из-за непонимания стиля исполняемого произведения.
- Часто ученики используют правую педаль, чтобы замазать погрешности пальцев или компенсировать недостаток силы на forte.
- Некоторые учащиеся во время пауз снимают руки, а ногу оставляют на педали. Здесь необходимо активизировать слух и внимание.

- Есть ученики, которые боятся брать длинную педаль даже там, где она необходима: отрывают бас от гармонии, оставляют несвязанными аккорды или пассажи, состоящие из звуков одной гармонии.
- Иногда в быстром темпе ученики не успевают подхватывать бас на педали. В этих случаях нельзя отрывать руку от баса до тех пор, пока его не подхватит педаль, здесь очень важен слуховой контроль.
- Педаль не должна компенсировать отсутствие legato и недостатки аппликатуры!
- Тот, кто слепо доверяет педали, прописанной редакторами, неизбежно попадает впросак!
- «Левая педаль – наркотик. Непомерное ее употребление – наркомания. Признаки: уводит в призрачный звуковой мир, усыпляет контроль и превращается в неискоренимую привычку», - сказал Н. Перельман.
- Левая педаль уменьшает силу звука и изменяет его окраску. Поэтому применять ее надо в тех случаях, когда желательна перемена тембра, а не при всяком piano.

* * *

Одним из критериев красоты в любом искусстве является совершенство ***формы.*** Исследование формы, знание законов ее организации – это путь к овладению содержанием. Постижение формы, равно как и ее создание, осуществляется благодаря способности, которую музыканты условно называют «архитектоническим слухом» (Н. Римский-Корсаков), «чутьем формы» (А. Глазунов), «чувством формы» (М. Гнесин), «чувством и пониманием целого» (Г. Нейгауз), «волей к форме» (К. Мартинсен).

Способность охвата формы в должной мере развита далеко не у всех учащихся. Как отмечал И.В. Гете, «материал видит всякий, содержание находит лишь тот, кто имеет с ним нечто общее, форма остается тайной для большинства». Самые распространенные общие недостатки исполнения учащихся в отношении формы: статичность исполнения, разорванность целого, излишняя детализация, неумение подчинить второстепенное главному. В результате музыкальное произведение утрачивает свой стержень, единство мысли, вложенное в него автором.

Осознанию учеником общей целеустремленности способствует выявление имеющихся в произведении «вершин» - его кульминаций. Они позволяют объединять как бы тяготеющую к ним музыку больших или меньших частей, различных построений. В свою очередь, среди ряда кульминаций необходимо выделить главную кульминацию, подчиняющую себе остальные, менее значимые. «Слушатель устает, когда он слышит пианиста, у которого все эпизоды равно высокие, напряженные, - говорит К. Игумнов. – Это способствует тому, что и кульминация перестает действовать как кульминация, а только мучает своим однообразием». Кульминация тогда «действительно хороша, когда она на своем месте, когда

она является последней волной, девятым валом, подготовленным всем предыдущим развитием».

Исполнение всего произведения невозможно без наличия у исполнителя «горизонтального» мышления, позволяющего воспринимать и слушать развертывание произведения во времени. При этом необходимо, чтобы ученик, успевая дослушать звучащее в данный момент, мысленно как бы несколько предвосхищал то, что будет звучать дальше. Мышление короткими временными единицами мельчит исполнение.

При работе с учеником над формой произведения необходимо выявить как относительную законченность, так и взаимосвязь основных его частей, показать художественный смысл каждой, в то же время ощутить единство целого, его развитие.

Несложные пьесы, написанные в простой трехчастной или двухчастной форме, как правило, не представляют для учащихся большой сложности в отношении формы. Хотя и в них приходится говорить о характере, настроениях первой части, указывать на несколько иное (часто контрастное) содержание середины и, далее, на возвращение к музыке, уже встречающейся вначале. Необходимо, чтобы реприза не была для ученика лишь формальным повторением первой части, нужно найти в ней какие-то смысловые моменты, отличающие ее от начала, продолжать развитие мысли, почувствовать приближающее завершение пьесы и т. д.

Значительно более серьезные задачи ставит перед исполнителем обязательность охвата и объединения в одно целое многих музыкальных образов, частей, обычно разных по своему характеру, настроению, в сочинениях крупной формы – сонате, рондо, вариациях и других.

Любое ***сонатное аллегро*** требует отчетливого представления о его структуре и ее единстве с конкретным содержанием. Основная задача в экспозиции - сочетание в исполнении относительной завершенности раздела с его многообразием. Надо подчеркнуть индивидуальные черты каждой темы, подчиняя в то же время исполнение общему музыкальному замыслу. В разработке необходимо понять смысл противопоставлений и видоизменений тем, подчеркнуть направленность музыкальной мысли, почувствовать роль динамики в разработке и, что очень важно, выявить выразительную роль перехода к репризе, обычно имеющего большое смысловое значение. В репризе обязательно услышать появившиеся в ней новые черты, почувствовать, в частности, иную ладотональную окраску тем побочной и заключительной партий. Это помогает ощутить репризу как результат предшествующего развития, будет способствовать цельности восприятия и исполнения всего сонатного аллегро.

Основные недостатки при работе над крупной формой могут быть двоякого рода: это либо слабое восприятие характерных особенностей разделов и нивелировка граней между ними, когда ученик начинает играть следующий раздел, как бы продолжая предшествующее построение, не подготовившись к новому ни мысленно, ни чисто пианистически; вторая крайность – преувеличенное обособление разделов произведения,

преувеличение цезур, что ведет к потере внутренней взаимосвязи, целостности замысла композитора.

При работе над произведением ***вариационной формы*** прежде всего необходимо как можно более убедительно и рельефно сыграть тему: она должна ясно запечатлеться в памяти слушателей. Надо выявить присущий каждой вариации облик, подчеркнув то новое, что она в себе заключает. Вместе с тем не следует забывать, что каждая отдельная вариация является не самостоятельным произведением, а частью цикла и подчиняется общему замыслу. Кульминационной бывает нередко финальная вариация, обычно большая по размерам, динамичная и как бы обобщающая все произведение. Иногда цикл заканчивается кодой, повторяющей тему в ее первоначальном виде – это «послесловие». Кульминация в таких случаях перемещается в предшествующую вариацию. Важную роль играют цезуры, которые должны позволить дослушать только что отзвучавшую вариацию и переключиться на следующую, не «разорвав» в то же время целое.

Большую трудность представляет ведение общей линии развития и достижения цельности в ***форме рондо***: периодичность повторения главной темы (рефрена) может придать исполнению монотонность и статичность. Поэтому надо помочь ученику найти особую прелесть и новизну в каждом проведении темы. При этом следует пояснить, что рефрены воспринимаются и звучат по-разному, в зависимости от предшествующего эпизода. Важно найти общую кульминацию и в рондо, вести к ней развитие музыкальной мысли.

Важную формообразующую роль играет *темп* произведения. Темп произведения, разумеется, не может быть единым для всех исполнителей; однако общее представление о темпе данного сочинения все же остается более или менее устойчивым. Также важно, чтобы ученик верно воспринял основную единицу пульсации. В некоторых произведениях, например, в трехдольных три доли такта как бы объединяются в одну более крупную, которая и является единицей пульсации, то есть движение в произведении мыслится, по существу, «на четыре» (фраза), где каждая доля равна трехдольному такту. Если в нотах есть указание композитора – alla breve – необходимо обратить на это внимание ученика, подчеркнуть различие, получающееся при исполнении «на четыре» и «на два».

На этапе оформления пьесы главной задачей педагога является формирование синтетической способности ученика. Для ее решения можно использовать следующие методы работы:

- *Пробные проигрывания* произведения целиком или крупными частями, где выявляется степень логичности переходов между построениями, устраняются ритмические неточности, выстраивается динамика. Пробные проигрывания позволяют обнаружить технические недостатки, а каждая исправленная погрешность является очередным шагом на пути достижения монолитности формы. Наряду с этой работой нельзя прекращать и работу над деталями.

- *Занятия ученика без инструмента, работа «в уме».* Благодаря этому ученик может сосредоточиться на уточнении звуковой формы пьесы, проследить слухом весь процесс лепки музыкального образа. Причем этот процесс работы над произведением может проходить как по нотам, так и на память. Поскольку процесс представления «в уме» не имеет непосредственного внешнего выражения, которое позволило бы со стороны следить за ним и контролировать его правильность, поэтому обучение сводится в основном к самообучению. Судить о выполнении этой работы педагог может только по результату исполнения на инструменте данного произведения учеником.
- *Использование на уроках «дирижерского» метода работы*. Этот метод способствует возникновению положительной эмоциональной реакции ученика, отвлекает от деталей и позволяет сконцентрировать внимание на цельности исполнения. Этот метод аналогичен «методу физических действий» К.С. Станиславского. Физическое ощущение «легче схватить, чем психологическое» в силу его доступности, удобства для фиксирования. Оно и вызывает нужное эмоциональное состояние, раскрепощает ученика, мобилизует мышление, волю, позволяет проследить за ходом движения собственной мысли, организует временную структуру пьесы.
- *Использование ассоциаций, связанных с пространственными видами искусства.* 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. Ассоциации являются тем вспомогательным средством – зрительным представлением, благодаря которому в сознании учащихся возникает слуховое одномоментное представление сочинения. Оно позволяет запечатлеть форму произведения как бы в сфотографированном виде.

* * *

Едва ли не высшей похвалой музыканту-исполнителю, в особенности тому, кто еще учится этому искусству, является признание за его интерпретацией ***верности стилю*** композитора. «Искажая стиль, исполнитель тем самым искажает лицо автора. И это наиболее тяжкий грех из всех возможных грехов», - писал К. Игумнов.

Стильных интерпретаций произведения того или иного автора может быть много и они подчас весьма различны. В педагогической же практике массово распространено мнение, что может существовать лишь одно правильное, то есть верное стилю, толкование произведения. Представители такой догматической школьной педагогики в ответ на любое отступление от некой негласно принятой нормы, восклицают: «Это - не Бах!», или «Это - не Бетховен!». Но каждый педагог, даже будучи приверженцем одного

толкования какого- либо произведения, должен быть готов к тому, что ученик услышит его по-другому и, возможно, это приведет к новому пониманию стиля этого произведения.

Для исполнителя и слушателя стиль – это созданный композитором смысловой мир, мир его чувств и идей, породивший свой особый «язык», 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*.

Исполнитель должен понимать индивидуальные стилистические черты композитора: определенные формы, характерные признаки и свойства музыкального материала, способы его обработки, структурные связи; понимание характера произведения, понимание данного художественного направления, а иногда даже стиля целой эпохи.

Например, *В. Носина о Прелюдии до мажор, 1 том ХТК*

Основные принципы стилевого подхода в обучении фортепианному искусству:

- Отношение к стилю автора как к смысловому миру, построенному на собственных закономерностях, породившему собственную систему выразительных средств.
- Цель исполнительской интерпретации – проникновение в самую суть музыкального произведения, его идею, замысел, образный строй и творческое их воссоздание.
- Единство смысла и текста, объективных основ стиля и их индивидуального преломления в исполнительском творчестве.
- Исполнительские средства должны быть обусловлены спецификой стиля композитора.
- Учет исторического фактора; знание исполнительских традиций и творческое отношение к этим традициям, а также понимание отхода от них.

Методы, воплощающие на практике стилевой подход к обучению:

1. Ознакомление со множеством произведений одного композитора, причем произведений разных жанров: фортепианных, симфонических, камерных, вокальных и т. д.

Интересный материал с точки зрения понимания музыкального стиля может дать обращение к психолингвистике – науке, занимающейся проблемами речевой деятельности человека. Психолингвистика исследует закономерности овладения языком, как родным, так и иностранным.

Усвоение родного и иностранного языков идет совершенно разными путями. Вот как характеризует этот процесс Л. 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». 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 изучать музыку в школе, он уже постигает те или иные музыкальные стили как новые языки, то есть «сверху вниз». Таким образом, частое слушание и исполнение музыки одного автора помогает человеку естественно, «спонтанно», войти в смысловой мир того или иного стиля.

2. Глубокое изучение стиля композитора на примере одного произведения с помощью стилевого анализа структуры, музыкального языка.
3. Тщательное рассмотрение всех деталей нотного текста, авторских указаний, определение заложенных в них стилевых факторов интерпретации. К сфере текста относятся: структура произведения, особенности его языка – мелодика, гармония, ритм. Сюда же можно отнести и авторские указания – темпа, динамики, характера исполнения.
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, изучение особенностей инструментария.
6. Проникновение в «дух эпохи», нахождение родственных проявлений в других искусствах – живописи, литературе.

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»,
- ***Духовный***, или уровень «стилевого творчества».

Все три уровня характеризуют целостный процесс, результатом которого является сформированное «чувство стиля».