

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА РАБОТЫ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ОБРАЗОМ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО С ПРИМЕНЕНИЕМ СИСТЕМЫ К. С. СТАНИСЛАВСКОГО

Ланда М.Е.

ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия (196084, пер. Каховского 2, Институт музыки, театра и хореографии РГПУ им. А.И. Герцена, кафедра музыкального воспитания и образования, аспирант miriam_landa@mail.ru

В статье осуществлен краткий экскурс в методологию К. С. Станиславского в ракурсе практической деятельности педагога-музыканта с учетом реалий современного образовательного пространства. В результате анализа учебно-педагогического процесса выявлены некоторые противоречия исполнительской педагогики, преодоление которых предлагается путем применения нового подхода на основе системы Станиславского. Как известно, его метод ориентирован на воспитание актера, однако в адаптированном виде может быть с успехом использован в преподавании исполнительского искусства. В работе изложены краеугольные положения системы и описаны базовые элементы психотехники (внутреннего сценического самочувствия) в том виде, в каком они могут быть использованы музыкантами и внедрены в образовательный процесс. Дается описание таких категорий системы, как *внутреннее действие, внешнее действие, сверхзадача, тенденция*, излагаются взгляды Станиславского на роль *внимания и воображения* в творческом процессе. Автор обосновывает целесообразность и организацию музыкальных занятий на основе их содержательной (художественной) компоненты и внутренней структуры. Результаты анализа применения системы Станиславского позволяют сделать вывод о значительной эффективности нового метода в формировании художественного мышления ученика в целом и в оптимизации учебного процесса в частности.

Ключевые слова: художественный образ, система К. С. Станиславского, психотехника, музыкальная педагогика, методика преподавания, воспитание артиста-исполнителя.

OPTIMIZATION OF WORK PROCESS ON ART IMAGE IN A PIANO CLASS USING THE STANISLAVSKY'S SYSTEM

Landa M.E.

The Herzen Pedagogical University of Russia, Sankt-Petersburg, Russia (190000, Kahovsky street, 2, Institute of music, theatre and choreography, the Department of Musical education), miriam_landa@mail.ru

There is a short insight in a Stanislavsky's approach from the practical point of view of a teacher-musician. Some contradictions of performing pedagogics are revealed as a result of the analysis of educational and pedagogical process. To overcome them we offer a new approach taking into account considerable opportunities of Stanislavsky's system. It is known that its method is focused on education of an actor, however in a little adapted look can be used with success in teaching performing art. Corner positions of the system are stated in the article. The basic elements of psychotechnique (elements of internal scenic health) are described in the form in which they can be used by musicians in the educational process. The laconic but capacious description is given for the main categories of the system (internal action, external action, a most important task, a tendency). Stanislavsky's opinion about the role of attention and imagination in the creative process is stated. The author comes to conclusion that educational process in piano class during musical occupations should be reorganized. It's necessary to enhance content-related part of such process. It must determine all its' structure including the development of student's technique. Big capabilities of Stanislavsky's system that allow to develop artistic thinking of students are revealed as well as educational process optimization.

Keywords: art image, Stanislavsky's system, psychotechnics, musical pedagogics, method of teaching, artistic education.

Введение

Задача усовершенствования методики преподавания игры на инструменте актуальна как для отечественной педагогики, так и для зарубежной. Благодаря работам исследователей и исполнителей в этой области накоплен ценный и многообразный опыт. Однако в ходе объективного анализа современной практики преподавания музыкального исполнительства

обнаруживается ряд существенных недочетов и противоречий. Для их преодоления предлагается оригинальная методика преподавания музыки с применением возможностей системы К. С. Станиславского.

В 2013 году исполнилось 75 лет со дня смерти К. С. Станиславского – выдающегося русского режиссера, педагога, общественного деятеля. Все более пристальное внимание привлекают к себе его труды и уникальная методика преподавания актерского мастерства, называемая *системой Станиславского*. Столь существенная временная дистанция позволяет еще отчетливее осознать его важнейшую роль в истории развития отечественного театра и творчески преобразовать основные педагогические принципы великого мыслителя и практика с целью их реализации в современном художественном образовании. Школа актерского мастерства Станиславского ориентирована не только на воспитание актера драматического театра, но и на творческое воспитание артиста-музыканта.

Целью данной статьи является характеристика новой методики и обоснования целесообразности ее внедрения в учебно-воспитательный процесс.

Станиславский указывает на универсальность своего подхода к воспитанию артиста и утверждает, что изложенные в системе положения относятся к органической природе *всех* людей артистического склада и звучат одинаково актуально в любую эпоху в любой стране. Следуя логике этой мысли, использование приемов *психотехники*, на которой основана эта система, и проецирование методов системы из области *театральной* в область *музыкальной педагогики* представляется исключительно плодотворным.

В обозначенном ракурсе проблемы сценического творчества приобретают принципиально новое, нетрадиционное звучание. Как в своей интенсивной педагогической деятельности, так и в многотомном труде о мастерстве актера Станиславский исходит из постулата о *принципиальной нетождественности* реальности и художественной действительности. По его мысли, секрет успеха актера скрывается в его способности «чувствовать реальность вымысла» [9, с. 85]. Он указывает на особый дар больших артистов – умение «превращать вымысел пьесы в художественную сценическую быль» [9, с. 73] и таким образом увлекать публику в мир подлинного искусства. Педагогика, в том числе музыкальная, ставит своей целью воспитать это профессиональное качество, органично присущее зрелому артисту, в юном начинающем ученике. Глобальной стратегической целью такого подхода является формирование у обучающегося *художественного мышления* (термин Л. Дыса) и развитие способности к обостренному восприятию художественной реальности [3, с. 39]. Согласно Станиславскому, в ученике необходимо воспитать умение *правильно* переживать и чувствовать, а также воплощать переживаемое на сцене.

В рамках этой педагогической концепции исключительное значение приобретает верная и обоснованная расстановка приоритетов в учебном процессе. На первом месте должна стоять задача формирования у ученика динамической системы художественных представлений, создания персонального тезауруса психоэмоциональных состояний и образов. Чем разнообразнее будет этот тезаурус, чем богаче будет палитра ощущений и переживаний юного музыканта, тем более ярко, рельефно, талантливо он сможет выявить авторский замысел музыкального сочинения и воплотить в своем исполнении его подлинное, глубинное *музыкально-художественное содержание*.

В трудах отечественных музыковедов на проблеме теории музыкального содержания и адекватного слушательского восприятия музыки сфокусировано пристальное внимание. Термин «музыкальное содержание» узаконен современным музыкознанием. Несмотря на существенные различия в его трактовке, исследователи почти единодушно соглашались в том, что понятие «музыкальное содержание» не может быть объяснено через сферу физико-акустических реалий, его с уверенностью относят к эстетическим категориям.

Однако в силу специфики музыки как вида искусства, художественное содержание музыкального сочинения воплощается через такие объективные физические феномены, как звук, тембр, ритм и пр. Композитор фиксирует, зашифровывает в объективной системе нотной записи свои субъективные, личностные художественные представления и образы. Педагогу же необходимо научить юного исполнителя, подчиняясь творческой воле композитора, расшифровывать (*дешифровать*) нотный текст. С. Е. Фейнберг, представляя в воображении весь путь становления музыкального сочинения, от замысла до полной реализации в интерпретации, говорит о «линии, ведущей от бесконечного через конечные элементы нотной записи опять к бесконечному» [10, с. 30].

Г. Э. Конюс обнаруживает два вида музыкального содержания: техническое и художественное. Под техническим содержанием понимается весь разнообразный «акустический» материал, использованный композитором для фиксации субъективных художественных представлений. А под художественным содержанием подразумевается «воздействие на слушателя; вызываемые звуковыми восприятиями психические переживания; вызываемые музыкой представления, образы, эмоции и т. п.» [5, с. 13]. Эта исследовательская мысль принципиально важна в разработке данной темы.

Как правило, заинтересованный ученик, движимый «спортивным энтузиазмом», бросает все силы на освоение технической стороны сочинения, на реализацию *технического* содержания. Ситуация усугубляется тем, что музыкальное произведение должно быть выучено в короткие сроки. В итоге мы наблюдаем в повседневной практике, что зачастую *музыкальное* содержание приносится в жертву *техническому* содержанию. По мнению же

Станиславского, предельно важна изначальная творческая установка на достижение *художественно значимого* результата. Сказанное позволяет сделать вывод, что необходимо сформировать иную стратегию преподавания.

По мысли Станиславского, первоисточником любого вида сценического творчества является наличие в сознании артиста внутренних ярких, рельефных художественных образов и представлений, которые дают жизнь внешнему воплощению на сцене. Именно внутренний мир артиста, его художественные переживания и представления обеспечивают внешнюю сценическую реализацию, инициируют поиск наиболее адекватной формы для *овеществления* художественного содержания. Здесь наличествует строгая взаимообусловленность и зависимость именно такого рода. Исходя из этого, Станиславский утверждает, что артист должен действовать на сцене в двух плоскостях – внутренне и внешне. Под внутренним действием понимается сложная и интенсивная психологическая работа над музыкальным образом. Ключевое внимание следует уделить таким категориям, как воображение, внутренний слух, умение концентрироваться на субъективных переживаниях. Что касается внешних действий, то речь идет об адекватных формах сценического воплощения художественных образов, сформированных в сознании артиста.

Рекомендации Станиславского по поводу *внутреннего* действия являются универсальными и относятся в равной мере и к актерам, и к музыкантам. Однако указания по поводу *внешних* действий имеют свою специфику и не могут быть полностью экстраполированы на музыкально-исполнительское творчество. В любом случае, универсальным является требование *предварять* любое *внешнее* действие *внутренним*. В этом суть авторского подхода Станиславского. Безусловно, речь не идет о доминировании одного из направлений, наоборот, крайне важны *баланс* и *равновесие*. Только в том случае, если векторы этих усилий совпадут, можно говорить о подлинном художественном творчестве.

Буквально с первых же занятий ученику следует разъяснить его роль в становлении музыкального произведения, призвать к особому роду ответственности за исполняемое им сочинение. Г. Г. Нейгауз настаивал на том, что тщательная работа над художественным образом должна начинаться *одновременно* с первоначальным обучением игре на фортепиано и усвоением нотной грамоты [8]. Следовательно, в начальном периоде обучения необходимо на доступном для ученика уровне обозначить конечную цель всей работы. Учащийся лишь в том случае сможет эффективно осваивать инструмент, если будет понимать, что музыкальное произведение как феномен всегда является носителем определенного смысла [1], а цель исполнителя, в первую очередь, состоит в том, чтобы суметь воплотить в звуках и транслировать *эстетический* смысл, осознать сочинение семантически.

Станиславский утверждал, что главной задачей артиста является передача на сцене чувств и мыслей автора, его мечтаний, мук и радостей. Эту основную, главную цель он называл *сверхзадачей* и определял как ключевой элемент всей системы. Призвание (миссия) артиста заключается в том, чтобы найти в тексте сочинения и воплотить в процессе сценического творчества «... сверхзадачу, *аналогичную с замыслами писателя* (курсив наш. – М. Л.)» [9, с. 326]. Поддерживал эту точку зрения и Фейнберг, известный неординарностью своего педагогического и исполнительского дарования. По его мнению, «индивидуальность исполнителя только тогда может проявиться ярко, когда она освещена светом, исходящим от *композиторского замысла*» [10, с.28].

Сверхзадача, то есть воплощение музыкального содержания не может рассматриваться как статичная конструкция. Ее суть раскрывается в континуальности, в непрерывном развертывании. Для обозначения этих понятий Станиславский ввел новый термин «*линия сквозного действия*», которая должна соединить все элементы системы и направить их к общей сверхзадаче. Безусловно, художественно яркое и значимое сочинение, как правило, оперирует большим количеством идей и тем, способно к синтезу эстетических смыслов *разной* степени значимости. Л. П. Казанцева дифференцирует идеи, исходя из их «радиуса действия» [4, с. 264]. В то время как одна музыкальная идея несет основную семантическую нагрузку, является главной опорой сочинения, другие идеи выступают в качестве второстепенных, имеют локальный «радиус действия». Их Станиславский именует *тенденциями*. Взаимоотношения основной идеи (сверхзадачи) и второстепенных идей (тенденций) в искусстве можно представить в виде сложной структуры с определенной иерархичностью. Исследователь Е. В. Волкова настаивает на том, что второстепенные идеи обязаны подчиняться «содержательным доминантам» [2, с. 72]. Станиславский также настойчиво призывает артистов тщательнейшим образом сохранять и оберегать органически связанную с пьесой сверхзадачу и естественную линию сквозного действия. По его мысли, недопустимо преобладание тенденции над сверхзадачей, ибо подобное нарушение грубо искажает авторский замысел. О принципиальной значимости этого закона творчества, вероятно, свидетельствовал и С. В. Рахманинов, когда горестно сокрушался, что во время исполнения «точка сползла» [6].

Закономерным становится вопрос о том, какие же приемы способны обеспечить убедительность интерпретации и художественную емкость исполнения. Станиславский предлагает детально разработанную систему *элементов внутреннего сценического самочувствия*, или *психотехнику*. Все элементы, все звенья этой системы тесно переплетены, иерархически взаимосвязаны между собой. В схематичном виде их можно представить в следующем виде (авторская терминология сохранена):

- 1) «предлагаемые обстоятельства», «если бы»;
- 2) психоэмоциональные ресурсы;
- 3) триумвират *Ум-Воля-Чувство*;
- 4) свобода исполнительского аппарата;
- 5) чувство правды и вера;
- 6) сквозное действие;
- 7) сверхзадача.

Ведущую роль в исполнительском искусстве Станиславский отводил *воображению*. Ведь весь материал, изложенный автором (композитором), должен быть дополнен и углублен самим учеником под руководством педагога. Не случайно именно инициативности ученика, его творческой воле Станиславский придавал решающее значение. Ведь он был убежден, что каждое слово, каждое движение на сцене должно быть результатом высокого творческого тонуса воображения. Последовательное претворение в жизнь этого принципа позволит избежать психологического и физического дискомфорта или же свести их к минимуму; в итоге сокращается время работы над музыкальным сочинением; изнуряющие занятия превращаются в захватывающее и вдохновляющее исследование пространства музыки. Поскольку работа воображения часто подготавливается сознательной, умственной деятельностью, то наиболее плодотворным представляется следующий метод занятий. Необходимо предложить ученику интересную, увлекательную задачу, непосредственно связанную с изучаемой пьесой; способную разбудить воображение, преодолеть его вялость и некоторую пассивность. Существует множество педагогических приемов, призванных инициировать активное погружение ученика в художественный мир композитора, в атмосферу эпохи создания сочинения. Для этой цели могут быть использованы такие действенные методы работы над изучаемым произведением, как:

- 1) прослушивание внутренним слухом;
- 2) дирижирование, сопровождаемое исполнением сочинения педагогом;
- 3) дирижирование без сопровождения, ориентированное на активизацию внутреннего слуха;
- 4) пластическая интерпретация учеником основных художественных образов (движение под музыку);
- 5) иллюстрирование учеником на бумаге основных художественных образов сочинения и, по возможности, сюжетного ряда в его развитии;
- 6) вербализация содержания музыкального содержания и др.

Музыкальный материал, который педагог может использовать для занятий, весьма разнообразен. Определяющим моментом здесь является уровень способностей ученика, степень его мотивированности к обучению, качество межличностных отношений

с педагогом, период (ступень) обучения и пр. В некоторых случаях имеет смысл пренебречь инструктивными упражнениями и обратиться к народно-песенному творчеству, обладающему емкими выразительными художественными возможностями. Отдельные образцы народных песен доступны к исполнению учеником в самом раннем периоде обучения. В случае работы с учениками старших классов, обладающими значительным комплексом технических навыков и более развитым внутренним слухом, исключительно целесообразно оттачивать, шлифовать приемы туше на материале гамм, арпеджио и пр. В самом деле, если в границах художественного сочинения возможна «лирическая индивидуализация общих форм движения» [1], то целесообразно развить навык эмоционально и образно индивидуализировать инструктивный материал с целью максимального расширения звуковой палитры, создания своеобразного *тезауруса*. Я. И. Мильштейн характеризует такой тезаурус как «предварительный запас информации, общую сумму, сокровищницу накопившихся в памяти впечатлений, навыков, ассоциативных связей, как бы оживающих под воздействием художественного произведения» [7; 18].

Следовательно, одна из актуальнейших задач педагога-практика состоит в конструировании такого же тезауруса у ученика. Зрелый артист владеет таким словарем, своего рода списком образов, разнообразных психоэмоциональных модусов. В предлагаемом списке они даны без строгой систематизации, поскольку порядок в данном случае не имеет существенного значения. Каждый педагог сумеет выбрать те образы, которые наиболее актуальны для ученика в настоящий момент, в *контексте конкретной ситуации урока, сообразно изучаемому репертуару*. Однако наиболее осязаемого роста мастерства можно ожидать лишь в случае упорной и вдумчивой работы над полным списком.

Список психоэмоциональных модусов

Триумфально Победно Торжественно Грандиозно Пышно Помпезно Эффектно	Сильно Крепко Упруго Маршеобразно Значительно Царственно Величественно Величаво Размеренно	Взволнованно Обеспокоенно Смятенно С отчаяньем Тревожно Щемяще Интригующе Вкрадчиво	Элегично Поэтично Лирично Трепетно Мечтательно Окрыленно Любовно Сердечно Одухотворенно Возвышенно	Сонливо Дремотно Вяло Лениво Расслабленно Безвольное Изнеженно Томно Сентиментально Чувственно Жеманно Капризно
Ликующе Призывно Восторженно Оптимистически	Сдержанно Солидно Обстоятельно Чинно Строго Серьезно Невозмутимо	Угрюмо Мрачно Зловеще Сумрачно	Легко Полетно Искрясь Ярко Ослепительно Задорно Игриво Весело Приподнято Празднично Радостно Лучезарно	Изящно Грациозно Утонченно Пластично
Беспредельно Широко Размашисто	Настойчиво Напористо Страстно Порывисто Пылко Кипуче Пламенно Самозабвенно Упоенно	Приглушенно Хмуро Уныло Тоскливо Скорбно Горестно Грустно Печально Жалобно	Мирно Безмятежно Светло Добродушно Созерцательно Задумчиво	Обворожительно Чарующе Пленительно Элегантно Галантно Изысканно
Тяжело Весомо Грузно Громоздко Массивно Набатно Монументально Властно Повелительно Могущественно Незыблемо Грозно Сурово Твердо Чеканно Гордо Энергично Решительно Смело Уверенно	Назойливо Навязчиво Нахально Дерзко Бесцеремонно Вызывающе Кичливо	Осторожно Растерянно Пугливо	Задумчиво Смущенно Стеснительно Застенчиво Робко Скромно	Нежно Ласково Мягко Доверчиво Трогательно Приветливо Радужно Деликатно Благородно Почтительно

По мере изучения нового сложного репертуара, в процессе развития личности ученика станет очевидной задача все более тонкой дифференциации и детализации перечисленных выше образов и состояний. Как показывает практика преподавания в классе рояля, эта сложная кропотливая работа способна увлечь и вдохновить ученика. В противном случае, как справедливо замечает С. Е. Фейнберг, «занятия за инструментом превращаются в пустой обряд, оправданный только привычкой, заменяющей раздумье и активные поиски» [10, с. 195].

Заключение

Итак, необходимо ставить перед учеником сложные, объемные в художественном плане задачи и последовательно добиваться их реализации с применением наиболее

широкого спектра методов педагогического воздействия. Станиславский утверждает, что умение достигать высоких целей приобретается учеником только в процессе практики, в процессе творческой жизни *на сцене*. Между тем, несомненно, что на качестве сценического исполнения самым непосредственным образом сказывается *качество учебного процесса* как в классе под руководством педагога, так и во время самостоятельных занятий.

С нашей точки зрения, исходя из требований целесообразности и эффективности педагогической деятельности, необходимо усовершенствовать методологический подход. В качестве приоритетного направления музыкальных занятий с учеником любого возраста и любой степени одаренности мы предлагаем считать формирование *художественного мышления*.

Резюмируя изложенные в статье соображения, можно утверждать, что использование возможностей системы Станиславского и его *психотехники* позволит достичь более значимых и устойчивых результатов за меньший период времени. Таким образом, изучение методологии Станиславского в контексте проблем музыкального воспитания является очевидным и не нуждается в дополнительной аргументации. Именно такой подход позволит привести ученика кратчайшим путем к воплощению *художественно значимого* результата.

Анализируя результаты педагогической практики, можно с уверенностью прогнозировать устойчивый положительный эффект данной методики.

Список литературы

1. Бобровский, В. П. Тематизм как фактор музыкального мышления: Очерки. Вып. 1: Моцарт. Бетховен. Шопен. Шуман. 2-е изд. доп. – М.: Музыка, 2008. – 267 с.
2. Волкова, Е. В. Понятие «тема» и «идея» в эстетике. – М.: Музыка, 2005. – 276 с.
3. Дыс, Л. И. Музыкальное мышление как объект исследования // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования: Сборник статей. – Киев: Музична Україна, 1989. – С. 35–44.
4. Казанцева, Л. П. Основы теории музыкального содержания: Учебное пособие. – 2-е изд., испр. – Астрахань, 2009. – 368 с.
5. Конюс, Г. Э. Научное обоснование музыкального синтаксиса. – М.: Музыка, 1935. – 364 с.
6. Лу, Г. Ведущие принципы исполнительского стиля С. В. Рахманинова: к проблеме музыкальной интерпретации. – Электронный ресурс. Режим доступа: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Mmik/2011_13/Lou_G.htm
7. Мильштейн, Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства: Сборник статей. – М.: Сов. композитор, 1983. – 262 с.

8. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. – М.: Гос. муз. издат., 1958. – 318 с.
9. Станиславский, К. С. Работа актера над собой: дневник ученика. – М.: Артист. Режиссер. Театр, 2002. – 489 с.
10. Фейнберг, С. Е. Пианизм как искусство. – М.: Классика-XXI, 2003. – 336 с.

Рецензенты:

Клюев А.С., д.филол.н., профессор, профессор кафедры музыкального воспитания и образования ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург.

Денисов А.В., доктор искусствоведения, профессор, профессор кафедры теории и истории культуры ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург.