

УДК 78.02

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ

Варламов Д.И., Виноградова Е.С.

*ФГБОУ ВПО «Саратовская государственная консерватория (академия)
имени Л.В. Собинова Министерства культуры РФ», Саратов, e-mail: varlamov2004@inbox.ru*

В статье обосновываются теоретические и методологические подходы к исследованию исполнительской школы в музыкальном искусстве, дается анализ существующих представлений о феномене, предлагается собственная дефиниция понятия «исполнительская школа», обосновывается отличие его от понятия «исполнительская традиция». В авторской трактовке инновационный взгляд основан на синергетическом подходе: исполнительская школа рассматривается как открытая система, показывается роль персонализации лидера (педагога – основателя школы) и его окружения (учащихся), способов передачи социально-художественного опыта. В результате рождается определение понятия «исполнительская школа», которая трактуется как система художественных, музыкально-эстетических, исполнительских принципов и порождаемых ими методов работы, сформированная субъектом с высокой способностью к персонализации, передаваемая посредством преемственности при непосредственном взаимодействии учителя и ученика в процессе обучения.

Ключевые слова: исполнительская школа, исполнительская традиция, синергетический подход, персонализация, преемственность

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE RESEARCH OF PERFORMING SCHOOL IN MUSIC ART

Varlamov D.I., Vinogradova E.S.

*Saratov State Conservatory (academy) named after L.V. Sobinov,
Saratov, e-mail: varlamov2004@inbox.ru*

The article grounds theoretical and methodological approaches to the research of performing school in music art, presents analysis of existing understanding of the phenomenon, offers author's original definition of the notion "performing school" and explains its difference from the notion "performing tradition". The author's innovative interpretation is based on synergetic approach. Thus performing school is viewed as an open system with a personalized leader (the founder of the school), his surroundings (pupils) and ways of transition of social and artistic experience. Finally the author formulates a notion of a "performing school" as a system of artistic, musical, esthetic and performing principles and teaching methods, founded by a leader with a high ability to personalization and transmitted through succession in the teaching process by direct contact of a teacher and a pupil.

Keywords: performing school, performing tradition, synergetic approach, personalization, succession

Анализ литературы показывает недостаточную разработанность некоторых базовых понятий в искусствознании и музыкальной педагогике, которые используются на практике как нечто само собой разумеющееся. К таковым относятся «исполнительская школа» и «исполнительская традиция». Они широко применяются в статьях и монографиях, в речи музыкантов-профессионалов и любителей музыки. В свою очередь, присущая им многозначность зачастую рождает не вполне осознанное употребление этих понятий. Это обуславливает необходимость анализа явлений, связанных с данными понятиями и их научной систематизации, что является целью данной статьи.

При исследовании музыкально-исполнительской школы в качестве методологической основы оказывается эффективным применение принципов системного подхода, для которого характерна направленность на выявление целостности объекта, взаимосвязи и взаимообусловленности составляющих его явлений.

Как правило, проблемы исполнительских школ и исполнительских традиций в искусствоведческой и педагогической литературе рассматриваются в неразрывной связи с практической педагогической и исполнительской деятельностью. На отсутствие общепринятого определения «фортепианная школа» как разновидности исполнительской указал Л.А. Баренбойм. «Одни, – пишет он, – продолжая стоять на стародавних позициях, ассоциируют понятие «школа» с определенным комплексом фортепианно-технических навыков, прививаемых ученикам. Другие, говоря о школе, имеют в виду кроме названного комплекса также и характерные для нее музыкально-выразительные приемы. Третьи – всю сумму эстетико-стилевых взглядов, художественно-выразительных средств и черт пианистического мастерства в их единстве. Но даже в последнем случае определение «школа» страдает односторонностью: в поле зрения находится лишь то, чему обучают, а то, как обучают, остается без

внимания. А между тем взаимосвязь обоих этих начал нередко определяет жизнеспособность школы» [1, 24].

Отдельные вопросы о сущности фортепианной школы затрагиваются в работах Ю.В. Болотова, В.Д. Иванова М.Н. Курбатова, Л.В. Николаева и некоторых других. Так, М.Н. Курбатов рассматривает некоторые проблемы, связанные с осмыслением закономерностей существования фортепианных школ. В частности, он говорит об условиях жизнеспособности школы, важнейшим из которых он считает творческое развитие индивидуальности ученика. Еще одним из слагаемых развития фортепианной школы автор считает преемственность взглядов и принципов в обучении музыканта. Однако он подчеркивает, что подражание ученика своему учителю, копирование, стандартизация исполнительских трактовок, методов преподавания – это прямой путь к вымиранию школы [8, 42].

В.Д. Иванов даёт собственную формулировку понятия «школа исполнительская», определяя её как «сложившееся в исполнительско-педагогической сфере искусства системное художественное направление, связанное со своеобразием и общностью основных взглядов, преемственностью принципов и методов в обучении игре на том или ином музыкальном инструменте» [6]. Высказанная В.Д. Ивановым мысль об исполнительской школе как системном художественном направлении представляется нам чрезвычайно важной.

Ю.В. Болотов в диссертации [2] сформулировал собственное определение понятия «фортепианная школа», дифференцируя его трактовку в узком и широком смыслах. В частности, он пишет: «Привлекая в свое исследование термин «школа», мы стараемся отойти от узкой его трактовки, где в первую очередь «во главу угла» ставились кардинальные новации в методической области» [2, 12]. По мнению автора, «общность эстетико-мировоззренческих установок и стилистических особенностей исполнения, система педагогических (не только технико-методических, но и художественно-стилевых) принципов творческого лидера – главы школы и его последователей и создают феномен исполнительско-педагогической школы» [2, 12].

Наиболее существенный вклад в теоретическое обоснование понятия «исполнительская школа» внес А.Б. Бородин. В диссертационном исследовании [4] он решает ряд важных задач, одна из которых – сформулировать дефиницию «фортепианная школа». Основываясь преимущественно на анализе аналогичного понятия

в науковедении, он приходит к следующему определению: «Фортепианная школа – это неформальное объединение музыкантов, которое обладает центром или отличается полицентричностью, имеет индивидуальную парадигму, включающую эстетические, педагогические, исполнительские, профессиональные принципы, характеризуется прямым или опосредованным типом коммуникации и осуществляет сохранение, передачу, генерирование художественных идей и выработку технических средств для их воплощения в местном, национальном или интернациональном масштабе в рамках конкретного исторического периода» [4, 54].

Анализируя круг вопросов, связанных с осмыслением феномена исполнительской школы, А.Б. Бородин постулирует вывод, что личность в музыкальной педагогике, как собственно и в искусстве в целом, имеет гораздо большее значение, чем в сфере науки [4, 43]. В частности, он пишет: «В фортепианной школе важную роль играет её лидер – крупный музыкант. Он должен быть незаурядной личностью, обладающей индивидуальными профессиональными, эстетическими и художественными принципами, которые составляют его парадигму, а следовательно, и идеологию его школы» [4, 43].

А.Б. Бородин условно выделяет три типа лидеров. К первому типу исследователь относит исполнителей, никогда не преподававших или преподававших крайне мало – то есть это пианисты, не создавшие школу. В качестве примера автор ориентируется на таких пианистов, как С.В. Рахманинов, С.Т. Рихтер. По мнению исследователя, «эти музыканты обладали собственными художественными принципами, индивидуальной эстетикой, однако они единолично следовали своей идеологии и не стремились передавать исполнительский опыт ученикам в рамках традиционного педагогического процесса» [4, 45].

Второй тип лидера – это пианисты, создавшие школу. Здесь А.Б. Бородин ориентируется на «классические примеры», когда вокруг главы школы группируются его ученики-последователи (у Г. Нейгауза в Московской консерватории и т.п.) [см.: 4, 45].

Третий тип лидера, по мнению А.Б. Бородина, является промежуточным между двумя перечисленными – это пианисты, вокруг которых фортепианная школа складывается в один из периодов их творчества. К пианистам данного типа А.Б. Бородин относит Э.Г. Гилельса и В.С. Горовица, для которых педагогика стала только эпизодом в биографии [см.: 4, 45].

Следует отметить, что в данной классификации не учитываются такие примеры,

когда пианист, много лет занимавшийся преподаванием, все же не приходит к значительным педагогическим результатам или, допустим, пианист, воспитавший множество учеников, которые продолжают дело своего учителя, но не имеют широкой известности.

А.Б. Бородин отмечает, что понятие «фортепианная школа» применяется в отношении группы лиц, связанных общей художественной идеологией. Под «идеологией» исследователь понимает совокупность идей, определяющих:

- 1) статус музыканта и миссию исполнителя;
- 2) выбор репертуара;
- 3) способ постановки и решения художественных и технических задач;
- 4) трактовку инструмента.

Передача педагогом ученику своих эстетических взглядов, методов подхода к изучению музыкального произведения, пианистических навыков, даже манеры поведения на сцене, – это передача элементов своей школы [см.: 4, 47].

Учитывая научную ценность упомянутых выше работ, следует признать, что проблема осмысления понятия «исполнительская школа» в музыкальном искусстве остаётся открытой и на сегодняшний день. Основанием для инновационного взгляда на проблему исполнительской школы является синергетический подход, ранее не использовавшийся при анализе данного феномена. В этой связи в настоящем исследовании предпринимается попытка собственной трактовки данного понятия. В ходе исследования нам необходимо найти ответ на вопросы:

- а) кто создает исполнительскую школу;
- б) какими личностными и профессиональными качествами должен обладать лидер – основоположник школы;
- в) при каких условиях можно говорить о существовании исполнительской школы, что можно считать исполнительской школой с точки зрения системного анализа.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что исполнительская школа в своем возникновении и развитии подчиняется синергетическим закономерностям.

Прежде всего, необходимо отметить, что у музыкантов, создавших исполнительские школы, обнаруживается нечто общее: при всём различии музыкальных индивидуальностей, каждый из них обладает комплексом качеств, который, пожалуй, наиболее точно определяется термином «способность к персонализации» (В.А. Петровский). Данный термин понимается учёным как «спо-

собность (комплекс) индивидуально-психологических особенностей человека, кои позволяют ему выполнять социально значимые деяния, преобразующие других людей». Также он пишет: «Она обеспечивается богатством индивидуальности субъекта, разнообразием средств, посредством коих он может в общении и деятельности выполнять персонализирующее воздействие» [7]. Среди основных условий персонализирующего (преобразующего) воздействия учёный особо выделяет следующие: значимость для другого, референтность и эмоциональную привлекательность. Также исследователь отмечает, что в экспериментах выявлено, что «полноценное и социально-позитивное проявление способности к персонализации обнаруживается в общностях такого типа, как коллектив» [7].

Иными словами, если педагог для учеников значим и эмоционально привлекателен, то в этом случае они в полной мере поддаются персонализирующему (преобразующему) воздействию педагога, проявляют готовность работать над собой, развиваться, проявлять творческую инициативу. Можно утверждать, что «значимость» учителя является одним из самых сильных стимулирующих факторов вовлечения в систему молодых музыкантов.

«Значимость» педагога в глазах ученика в данном контексте может слагаться из компонентов как объективно, так и субъективно обусловленных. К объективно обусловленным компонентам можно отнести музыкантский авторитет, исполнительский и педагогический опыт, высокую результативность педагогической деятельности и т.д. Субъективно обусловленными слагаемыми являются эмоциональная привлекательность педагога, психологическая совместимость, наличие у преподавателя именно тех качеств, которые привлекают данного ученика.

Поскольку музыкант, обладающий способностью к персонализации, преобразующе действует на других людей (учеников, слушателей, коллег), то, следовательно, он оказывает преобразующее воздействие и на всю окружающую действительность. Благодаря наличию у музыканта такой способности, происходит вовлечение молодых музыкантов в системную деятельность, в музыкально-академическую традицию. Вокруг такого лидера образуется коллектив, называемый школой.

В рамках музыкально-исполнительской школы происходит взаимообмен мнениями, слуховым опытом и иной информацией. Для этого система должна быть непременно открытой. Воздействие на развитие

учащегося оказывает не только педагог, но и все ученики класса, что происходит в процессе общения, а также в результате внешних связей (посещения концертов, занятий других педагогов). В каждом классе (школе конкретного педагога) формируется особая творческая атмосфера, что приводит к усилению эффекта при однонаправленных действиях, проявлению «эффекта творческого резонанса».

М.В. Воротной основным критерием признания педагогической деятельности с точки зрения создания школы считает деятельность учеников, которые обладают общими характерными чертами. Последователи, пользуясь основами мастерства, полученными в процессе обучения, перерабатывают, переосмысливают и развивают основные принципы своих учителей в новых условиях. По мнению автора, «именно поэтому можно говорить не только о школах отдельных педагогических личностей, но и о национальных школах: французской, немецкой, русской, советской. Кроме того, автор отмечает, что в современную эпоху глобализации постепенно стираются грани как между национальными, так и между индивидуальными школами [5, 13].

В рамках исполнительской школы осуществляется преемственность установок педагога, его принципов и методов работы, взглядов на исполнительское искусство и педагогику. Современные ученые С.К. Бондырева и Д.В. Колесов рассматривают преемственность как «явление, сущность которого заключается в усвоении опыта (действий) одних индивидов другими и воспроизведения его в собственной деятельности» [3, 10].

В данном контексте понимание школы в музыкально-исполнительском искусстве сближается с пониманием традиции. Представляется, что на данном вопросе следует остановиться несколько подробнее. Термины «исполнительская школа» и «исполнительская традиция» зачастую употребляются как синонимы.

Выяснить, в чем состоит общность и различия понятий «исполнительская школа» и «исполнительская традиция» удастся при их понимании в ракурсе социального опыта. В этом ракурсе традицию понимают Э.С. Маркарян, С.К. Бондырева, К.В. Чистов и др. Общность рассматриваемых понятий состоит прежде всего в том, что они являются носителями, средоточием и в то же время механизмом передачи социального опыта, обладающего определённой спецификой, то есть музыкально-исполнительского опыта.

Опыт, в данном случае, передаваемый в рамках школы и традиций, – это и общая

эрудиция музыканта, и узкопрофессиональные навыки, и сведения об общих стилистических закономерностях различных художественных эпох, и знание особенностей стиля каждого композитора. И исполнительская школа, и исполнительская традиция передают этот опыт посредством преемственности. Однако преемственность в них осуществляется по-разному.

Преемственность музыкально-исполнительского опыта в исполнительской школе в полной мере может осуществляться только при условии непосредственного личного взаимодействия педагога и ученика в процессе систематических индивидуальных занятий на протяжении значительного отрезка времени. Это обусловлено особенностями процесса обучения исполнительскому мастерству, ведь каждый раз речь идет о конкретном звучании конкретного музыкального произведения, исполняемого конкретным человеком и т.п.

Соответственно обучение исполнительскому мастерству через различные социальные каналы (концерты, мастер-классы) или через материальные носители (аудио- и видеозаписи, книги, нотные пособия) не может компенсировать отсутствие личного общения между субъектом, транслирующим знания, и воспринимающей стороной, не может служить полноценной заменой непосредственному взаимодействию учителя и ученика, осуществляемому в рамках традиционного педагогического процесса.

В данном контексте напрашивается следующий вывод: понятия «исполнительская школа» и «исполнительская традиция» следует разграничивать именно по способу осуществления преемственности, основываясь на том факте, что при временной и пространственной дистанцированности субъекта, транслирующего знания, от объекта воспринимающего, отсутствуют системные связи. Таким образом, можно констатировать, что исполнительская школа невозможна без традиции, но сама традиция, не включенная в систему, может существовать и без школы.

Соответственно некий музыкант, будучи представителем исполнительской школы определенного лидера (то есть будучи непосредственно его учеником), может при этом быть продолжателем традиций другого (-их) музыкальных деятелей (воспринимая их идеи и взгляды дистанционно). При этом совершенно не обязательно, что одно должно исключать другое. И здесь нет противоречия, поскольку, общаясь с педагогом в рамках традиционного педагогического процесса, а также воспринимая при этом различный музыкальный опыт вне этого

процесса, в дальнейшем учащийся творчески перерабатывает полученную информацию, в конечном итоге становясь самостоятельным музыкантом.

Таким образом, можно сформулировать определение понятия **«исполнительская школа»** – это *система художественных, музыкально-эстетических, исполнительских принципов и порождаемых ими методов работы, сформированная субъектом с высокой способностью к персонализации, передаваемая посредством преемственности при непосредственном взаимодействии учителя и ученика в процессе обучения.*

В итоге подтверждается выдвинутая гипотеза, и складываются следующие выводы:

Исполнительскую школу создаёт музыкант, обладающий способностью к персонализации, осуществляющий свою преподавательскую деятельность в рамках традиционного педагогического процесса, то есть при личном взаимодействии с учеником (-ами) в течение систематических занятий на протяжении достаточно длительного периода. Знания, передаваемые от педагога к ученику в рамках такого процесса, представляют собой двухуровневую структуру: с одной стороны, это знание инструментальной специфики и соответствующие узкопрофессиональные навыки; с другой стороны, нравственные, художественные, эстетические идеалы и целевые установки.

При наличии у нескольких музыкантов-исполнителей, занимающихся преподавательской деятельностью, общности художественных, музыкально-эстетических, исполнительско-педагогических принципов и порождаемых ими признаков творчества, можно говорить об уровнях локализации школы (личностном, городском, региональном, национальном).

Информация, передаваемая в рамках школы, базируется на развитой академической традиции и в то же время представляет собой творчески преломлённое видение музыканта-лидера исполнительской школы. Принципы и методы его работы являются взаимосвязанными элементами системы, которая имеет сложную внутреннюю структуру и в то же время включена во взаимодействие с внешней средой, таким образом, являясь частью целого – общемировой культуры.

Список литературы

1. Баренбойм Л.А. О фортепианно-педагогических школах вообще и школе Николаева в частности // Л.В. Николаев. Статьи и воспоминания современников. Письма. – Л.: Сов. композитор, 1979. – С. 24–26.

2. Болотов Ю.В. Исполнительская и педагогическая деятельность А.Н. Есиповой в контексте отечественного фортепианного искусства: дисс.... канд. искусствоведения. – СПб., 2007 – 207 с.

3. Бондырева С.К. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Изд-во Московского социально-педагогического института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 280 с.

4. Бородин А.Б. Формирование понятия «фортепианная школа» у музыкантов-исполнителей в процессе профессионального вузовского образования: дис. ... канд. педагогических наук. – Екатеринбург: 2007. – 162 с.

5. Воротной М.В. Исполнительские и педагогические принципы С.И. Савшинского: дис. ... канд. искусствоведения. – СПб., 2008. – 190 с.

6. Иванов В.Д. Словарь музыканта-духовика [Электронный ресурс] – М.: Музыка, 2007. – 128 с. – URL: www.slovari.yandex.ru (дата обращения 05.09.2013).

7. Карпенко Л.А. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский [Электронный ресурс]. – Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС», 1998. – URL: <http://psychology.academic.ru/1633/> (дата обращения 12.08.2013).

8. Курбатов М.Н. Несколько слов о художественном исполнении на фортепиано. – М., 1899. – 83 с.

References

1. Barenbojm L.A. O fortepianno-pedagogicheskix shkolax voobshhe i shkole nikolaeva v chastnosti // L.V. Nikolaev. Stati i vospominaniya sovremennikov. Pisma. L.: Sov. kompozitor, 1979. pp. 24–26.

2. Bolotov YU.V. Ispolnitelskaya i pedagogicheskaya deyatelnost A.N. Esipovoj v kontekste otechestvennogo fortepiannogo iskusstva: diss.... kand. Iskusstvovedeniya. Sankt-Peterburg, 2007 207 p.

3. Bondyreva S.K. Tradicii: stabilnost i preemstvennost v zhizni obshhestva / S.K. Bondyreva, D.V. Kolesov. M.: Izd-vo Moskovskogo socialno-pedagogicheskogo instituta; Voronezh: Izd-vo NPO «MODEK», 2004. 280 p.

4. Borodin A.B. Formirovanie ponyatiya «fortepiannaya shkola» u muzykantov-ispolnitelej v processe professionalnogo vuzovskogo obrazovaniya: dis.... kand. pedagogicheskix nauk. Ekaterinburg, 2007. 162 p.

5. Vorotnoj M.V. Ispolnitelskie i pedagogicheskie principy S.I. Savshinskogo: dis. ... kand. iskusstvovedeniya. Sankt-Peterburg: 2008. 190 p.

6. Ivanov V.D. Slovar muzykanta-duhovika [Elektronnyj resurs] M.: Muzyka, 2007. 128 p. URL: www.slovari.yandex.ru (data obrashheniya 05.09.2013).

7. Karpenko L.A. Kratkij psixologicheskij slovar / L.A. Karpenko, A.V. Petrovskij, M.G. Yaroshevskij [Elektronnyj resurs]. Rostov-na-Donu: «FENIKS», 1998. URL: <http://psychology.academic.ru/1633/> (data obrashheniya 12.08.2013).

8. Kurbatov M.N. Neskolko slov o xudozhestvennom ispolnenii na fortepiانو. M., 1899. 83 p.

Рецензенты:

Сухова Л.Г., д.п.н., профессор, декан теоретико-исполнительского факультета СГК им. Л.В. Собинова, г. Саратов;

Вишневская Л.А., доктор искусствоведения, профессор кафедры теории музыки и композиции, СГК им. Л.В. Собинова, г. Саратов.

Работа поступила в редакцию 30.12.2013.