



LIETUVOS MUZIKOS IR TEATRO AKADEMIJA

MUZIKOS FAKULTETAS

FORTEPIJONO KATEDRA

MANTAUTAS KATINAS

**SULAMITOS ARONOVSKY PIANIZMO UGDYMO MOKYKLA –
ATLIKIMO MENO TRADICIJŲ TĄSA**

Meno doktorantūros projektas

MUZIKA (C 001)

VILNIUS, 2020

Meno projekto vadovai:

Projekto kūrybinio darbo vadovas: prof. PETRAS GENIUŠAS

Projekto tiriamojo darbo vadovas: prof. habil. dr. LEONIDAS MELNIKAS

Meno projekto gynimo taryba:

Pirmininkas

prof. Rūta Rikterė (Lietuvos muzikos ir teatro akademija, muzika C001)

Nariai:

prof. Aleksandra Žvirblytė (Lietuvos muzikos ir teatro akademija, muzika C001)

doc. Daumantas Kirilauskas (Lietuvos muzikos ir teatro akademija, muzika C001)

prof. dr. Audronė Žiūraitytė (Lietuvos muzikos ir teatro akademija, menotyra, H003, muzikologija)

prof. dr. Per Dahl (Stavangerio universitetas, muzikologija)

Recenzantai:

Kūrybinio darbo: prof. Sergej Okruško (Lietuvos muzikos ir teatro akademija, muzika C 001)

Tiriamojo darbo: prof. dr. Lina Navickaitė-Martinelli (Lietuvos muzikos ir teatro akademija, menotyra H 003, muzikologija)

Meno doktorantūros projektas rengtas 2015–2020 m. Lietuvos muzikos ir teatro akademijoje.

Meno projektas apgintas Lietuvos muzikos ir teatro akademijoje 2020 m. liepos 2 d.



LITHUANIAN ACADEMY OF MUSIC AND THEATRE

FACULTY OF MUSIC

PIANO DEPARTMENT

MANTAUTAS KATINAS

**PIANO SCHOOL OF SULAMITA ARONOVSKY: THE
CONTINUITY OF PERFORMANCE TRADITIONS**

Artistic Research Project

MUSIC (C 001)

VILNIUS, 2020

Supervisors of Artistic Research Project:

Artistic supervisor: Prof. PETRAS GENIUŠAS

Research supervisor: Prof. Dr. Habil. LEONIDAS MELNIKAS

Defense Board of the artistic research project:

Chairman:

Prof. Rūta Rikterė (Lithuanian Academy of Music and Theatre, Music C 001)

Members:

Prof. Aleksandra Žvirblytė (Lithuanian Academy of Music and Theatre, Music C 001)

Assoc. Prof. Daumantas Kirilauskas (Lithuanian Academy of Music and Theatre, Music C 001)

Prof. Dr. Audronė Žiūraitytė (Lithuanian Academy of Music and Theatre, Humanities, Art Research H 003, Musicology)

Prof. Dr. Per Dahl (University of Stavanger, Musicology)

Reviewers:

Artistic Reviewer: Prof. Sergej Okruško (Lithuanian Academy of Music and Theatre, Music C 001)

Research Reviewer: Prof. Dr. Lina Navickaitė-Martinelli (Lithuanian Academy of Music and Theatre, Humanities, Art Research H 003, Musicology)

The artistic research project was prepared over the period of 2015 to 2020 at the Lithuanian Academy of Music and Theatre.

The project was defended at the Lithuanian Academy of Music and Theatre on 2 July 2020.

Turinys

ĮVADAS	3
1. MOKYKLA IR TRADICIJA ATLIKIMO MENE	6
1.1. Atlikimo tradicijų ir mokyklų samprata, jų kaita	6
1.2. Laiko ir vietos veiksniai interpretacijos tradicijoje	13
1.3. Nacionalinių mokyklų identifikavimo problema.....	16
1.4. Rusų fortepijono mokykla nacionalinių mokyklų kontekste	18
1.5. Mokyklų unifikacija	25
2. SULAMITOS ARONOVSKY PIANIZMO UGDYMO MOKYKLA	28
2.1. S. Aronovsky mokytojai ir mokyklos sklaida	28
2.2. S. Aronovsky mokytojų pianizmo tradicijų tąsa	35
2.2.1. Stilius ir meninis įvaizdis	36
2.2.2. Ritmas ir tempas	39
2.2.3. Frazavimas.....	42
2.2.4. Judesių koordinacija	45
2.2.5. Pianisto darbo procesas	46
2.3. S. Aronovsky pianizmo ugdymo principai: interviu su mokiniais	51
2.3.1. S. Aronovsky rusų fortepijono mokyklos kontekste	51
2.3.2. Garsas ir frazė	54
2.3.3. Atlikimo stilius	61
2.3.4. Kūrinio struktūra.....	65
2.3.5. Atlikimo psichologija	68
2.4. S. Aronovsky pamokos pavyzdys.....	72
IŠVADOS.....	80
LITERATŪRA IR ŠALTINIAI	85
PRIEDAS NR. 1: M. KATINO INTERVIU SU S. ARONOVSKY MOKINIAIS	93
Klausimai lietuvių k.....	94
Klausimai anglų k.	97
Interviu su Vovka Ashkenazy'iu, 2018 05 24–26	101
Interviu su Stefanu Ćirićium, 2018 05 01.....	115
Interviu su Niklasu Oldemeyeriu, 2018 04 20.....	122
Interviu su Davidu Fanningu, 2018 05 15–17	128
Interviu su Ianu Flintu, 2018 06 07	134

Interviu su Maria Canyigueral, 2018 04 27	141
Interviu su Peteriu Lawsonu, 2018 06 13	145
Interviu su Johnu Parru, 2018 06 13.....	149
Interviu su Ianu Fountainu, 2018 06 12.....	153
Interviu su Zrinka Mikelic Bottrill, 2018 09 24	157
Interviu su Janina Neniškyte-Lyvens, 2018 05 06	165
PRIEDAS NR. 2: S. ARONOVSKY TEIGINIAI IŠ POKALBIŲ SU M. KATINU	167
PRIEDAS NR. 3: S. ARONOVSKY MOKSLAS, STUDIJOS IR DARBAS.....	171
PRIEDAS NR. 4: S. ARONOVSKY MOKINIŲ LIETUVOJE SĄRAŠAS	172
PRIEDAS NR. 5: S. ARONOVSKY REPERTUARAS	174
PRIEDAS NR. 6: S. ARONOVSKY PUBLIKACIJOS IR RANKRAŠČIAI	176
SUMMARY OF THE ARTISTIC RESEARCH PAPER	177
PUBLIKACIJOS IR PRANEŠIMAI KONFERENCIJOSE	193

IVADAS

Sulamita Aronovsky (Sulamita Kaporaitė Žiūraitienė-Aronovsky) yra Londono Karališkosios muzikos akademijos fortepijono dėstytoja, tarptautinio Londono pianistų konkurso įkūrėja ir žiuri pirmininkė, pripažintas pianizmo ugdymo autoritetas. Aukštai vertinama Vakarų muzikos pasaulyje, ji, deja, palyginus menkai žinoma Lietuvoje, nors čia gimė, mokėsi, pradėjo kūrybinę veiklą, dėstė, gyveno daugiau nei 30 metų, o vėliau, jau gyvendama Jungtinėje Karalystėje, pasiekė didelių aukštumų. Paskata menininiam tyrimui „Sulamitos Aronovsky pianizmo ugdymo mokykla – atlikimo meno tradicijų tąsa“ parengti tapo tai, kad, išskyrus keletą radijo laidų ir interviu, nesama jokių mokslo ar reikšmingesnių populiarinimo darbų jos gyvenimui ir meninei bei pedagoginei veiklai mūsų šalyje ir Jungtinėje Karalystėje nušviesti.

Šio **darbo objektas** – S. Aronovsky pianizmo ugdymo principai, jų reikšmė ir vieta nacionalinių mokyklų kontekste.

Šio meninio tyrimo autorius 2008–2010 metais studijavo pas S. Aronovsky Karališkosios muzikos akademijos magistrantūroje, susipažino su jos fortepijoninio atlikimo metodika, klausėsi jos pamokų ir mokinių koncertų, dalyvavo Akademijos koncertiniame ir kultūriniame gyvenime bei iki šiol pas S. Aronovsky tobulinasi. Ši patirtis papildyta darbo autoriaus interviu su pianistais ir fortepijono pedagogais – buvusiais S. Aronovsky mokiniais, pačios pianistės teiginiais, jos mokytojų darbų studijomis. Tai padėjo perteikti S. Aronovsky pianizmo ugdymo turinį ir prieiti prie išvados, kad ji ne tik priklauso rusų pianizmo mokyklai, bet šiandien yra vienas ryškiausių XX a. vidurio rusų pianizmo tradicijų tąsos pavyzdžių, užimančių deramą vietą šalia jos kartos rusų mokyklos atstovų – Veros Gornostajevos, Sergejaus Dorenskio, Michailo Voskresenskio, Dmitrijaus Baškirovo ir kitų.

Darbo **aktualumas** ir **naujumas**. Darbe pirmąkart kompleksiskai pažvelgiama į S. Aronovsky pedagoginę veiklą, tiriami jos pianistų ugdymo ir muziko asmenybės formavimo principai, aiškinami jos individualaus pianizmo ugdymo turinio bruožai bei ištakos.

S. Aronovsky pianizmo ugdymo principai buvo rekonstruoti, pasitelkiant:

- S. Aronovsky mokinių studijų metais sukaupą patirtį, nuostatas ir vertinimus, užrašytus darbo autoriaus pokalbiuose-interviu;
- darbo autoriaus fiksuotą asmeninę patirtį iš S. Aronovsky pamokų, taip pat užrašytus jos teiginius;
- S. Aronovsky mokytojų Levo Barenboimo ir Aleksandro Goldenveizerio mokslinius ir metodinius darbus, detalius A. Goldenveizerio pamokų aprašymus, Aleksandro Vicinskio interviu su Grigorijumi Ginzburgu.

Darbe sukaupta medžiaga gali turėti vertės pianistams, besigilinantiems į fortepijoninio atlikimo problemas.

Darbo tikslas – ištirti S. Aronovsky pianizmo ugdymo sistemos visumą kaip meno reiškinių, atskleisti jo ištakas, įrodyti, kad XX a. vidurio rusų fortepijono mokyklos tąsa yra vienas esminių S. Aronovsky pianizmo ugdymo bruožų, išryškinti šios pianistės ir pedagogės savitumą ir pagrįsti prielaidą, jog S. Aronovsky pianizmo ugdymo principų reikšmė, vientisumas ir autentiškumas suteikia pagrindo juos vadinti individualia pianizmo ugdymo mokykla.

Siekiant šio tikslo, keliami **uždaviniai**:

1. Pateikti mokyklos ir tradicijos sampratų interpretacijas jų apibrėžties lauke;
2. Įvertinti laiko ir vietos veiksnių poveikį meninės asmenybės ugdymui vykdomo tyrimo kontekste;
3. Aptarti nacionalinių fortepijono mokyklų įvairovę; įvardinti ir įvertinti mokyklų unifikaciją lemiančius veiksniai.
4. Atskleisti S. Aronovsky pianizmo formavimosi ištakas, dėmesį koncentruojant į: studijas, fortepijono pedagogus, teorinio ir praktinio fortepijono technikos diegimo mokiniams standartus.
5. Išryškinti S. Aronovsky pianizmo ugdymo principų sąlyčio taškus su jos mokytojų A. Goldenveizerio, G. Ginzburgo ir L. Barenboimo meninėmis nuostatomis.
6. Ištirti S. Aronovsky pianizmo ugdymo principus svarbiais muzikos kūrinio atlikimo aspektais: garsas ir frazė, atlikimo stilius, kūrinio struktūra, atlikimo psichologija (panaudojant darbo autoriaus interviu su vienuolika S. Aronovsky mokinių).
7. Pateikti S. Aronovsky pamokos su darbo autoriumi atvejo analizę, atskleidžiančią jos pianizmo ugdymo principų taikymo efektyvumą bei aktualumą pianisto darbe su kūriniu ir kūrinio interpretacijoje.

Tyrimo metodai. Darbe taikomi metodai: istorinis lyginamasis, lyginamoji muzikologinių tekstų analizė, muzikos tekstų ir interpretacijų analizė, atvejo analizė, interviu, aprašomasis.

Literatūros ir šaltinių apžvalga. Rengiant teorinę tyrimo dalį pasiremta filosofų, kultūrologų, muzikologų lietuvių ir užsienio autorių darbais, iš kurių paminėtini T. Kuhno (2003), R. Taruskino (1992), H. Schonbergo (1987), W. Wisniewski'o (2015), C. J. Martiensseno (1966), Ch. Timbrello (1999), E. Mach (1987), D. Katkaus (2006), L. Navickaitės-Martinelli (2013, 2014), L. Melniko (2000, 2008), J. Kermano (1983), S. Lourenco (2010), J. Lotmano (2004), V. Kavolio (1995), J. Aleknavičiaus (2019), taip pat šaltiniais rusų k.: Л. Гаккель (1990) ir Л. Григорьев, Я. Платек (1990).

Darbo antrajame skyriuje remiamasi G. Ginzburgu (Vitsinsky (1946–1949)), L. Barenboimu (Баренбойм (1979)), A. Goldenveizeriu (Уроки Гольденвейзера (2009)), darbo autoriaus pokalbiais su S. Aronovsky ir interviu su jos mokiniais. Juose pasisako: Vovka Ashkenazy'is, Stefanas Čiričius, Niklasas Oldemeyeris, Davidas Fanningas, Ianas Flintas, Maria Canyigueral, Peteris Lawsonas, Johnas Parras, Ianas Fountainas, Zrinka Mikelic Bottrill, Janina Neniškytė.

Tyrime pasinaudota „Estetikos enciklopedijoje“ skelbtais staraispiais, daugiausia A. Andrijausko, J. Mureikos, bei informacine medžiaga iš „Muzikos enciklopedijos“, daugelio kitų autorių straipsniais mokslo leidiniuose, žodynais, interneto publikacijomis.

Darbo struktūra. Darbą sudaro įvadas, du skyriai, išvados, literatūros ir šaltinių sąrašas, 6 priedai.

Pirmajame skyriuje „Mokykla ir tradicija atlikimo mene“ pateikiama teorinė tyrimo ekspozicija, analizuojamos mokyklos apibrėžties lauko sampratos – „mokykla“, „tradicija“, „stilius“, „nacionalinė mokykla“; apžvelgiamas atlikimo mokyklos kontekstas, aprėpiantis tokius reiškinius kaip muzikos interpretacija, atlikimo technika, pedagogika, kultūrinė aplinka ir t. t.; aptariamas laiko ir vietos poveikis interpretacijos tradicijai; gvildinama nacionalinių mokyklų identifikavimo problema, daugiausia dėmesio skiriant rusų fortepijono mokyklai; gilinamasi į mokyklų unifikacijos procesą. Siekiant nustatyti S. Aronovsky vietą nacionalinės mokyklos prieskyros prasme, nagrinėjama nacionalinės fortepijono mokyklos samprata. Tyrime dėmesys telkiamas į rusų mokyklą iki XX a. vidurio (S. Aronovsky studijų Leningrado konservatorijos jaunimo skyriuje ir Maskvos konservatorijoje laikas). Konkrečios mokyklos identifikavimo bruožai charakteringiau atskleidžiami kitų mokyklų kontekste, todėl reikšmingesni rusų mokyklos aspektai lyginami su vokiečių ir prancūzų mokyklomis.

Antrajame darbo skyriuje „Sulamitos Aronovsky pianizmo ugdymo mokykla“ apžvelgiamos jos meninio formavimosi ištakos ir profesinės veiklos pasiekimai; atskleidžiamas S. Aronovsky mokytojų pianizmo ugdymo bendrumas ir individualumas, analizuojant tokias fortepijoninio atlikimo kategorijas kaip stilius ir meninis įvaizdis, ritmas ir tempas, frazavimas, judesių koordinacija. Šio meninio tyrimo šerdis – interviu su pianistės mokiniais analizė, kurioje pristatomi ir nagrinėjami S. Aronovsky pianizmo ugdymo principai; remiantis mokinių įžvalgomis apie fortepijoninį atlikimą ir jų patirtimi per S. Aronovsky pamokas, išryškinama jos vieta rusų fortepijono mokyklos kontekste; išgryninamas S. Aronovsky pianizmo ugdymo principų turinys pagal garso ir frazės, atlikimo stiliaus, kūrinio struktūros ir atlikimo psichologijos parametrus; pateikiama S. Aronovsky pamokos su darbo autoriumi išsklotinė.

Meno tyrime pateikta darbo autoriaus parengta S. Aronovsky profesinė geneaschema.

Priedami 6 priedai: darbo autoriaus interviu su S. Aronovsky mokiniais; S. Aronovsky teiginiai iš darbo autoriaus pokalbių; archyviniai duomenys apie S. Aronovsky mokslą, studijas ir darbą, mokinius Lietuvoje, koncertinį repertuarą ir publikacijas bei rankraščius.

1. MOKYKLA IR TRADICIJA ATLIKIMO MENE

Esama daugybės mokyklų ir tradicijų apibrėžčių¹, todėl keblu atrinkti priimtinas universalias definicijas visiems kultūros, tarp to ir muzikos bei jos atlikimo, tyrimams, kaip ir mokslo tyrimams apskritai. Šiame darbo skyriuje siekiama pasinaudoti tuo, kas daugybės autorių jau sukurta: apžvelgti mokyklos, tradicijos, stiliaus, nacionalinės mokyklos ir kitų sąvokų vartojimo lauką, pateikti XX a. vidurio rusų fortepijono mokyklos apžvalgą kitų mokyklų kontekste, aptarti mokyklų unifikacijos procesą, nesiekiant kurti naujų ar revizuoti senų mokyklų ar tradicijų teorijų.

1.1. Atlikimo tradicijų ir mokyklų samprata, jų kaita

JAV mokslininkas ir mokslo istorikas, filosofas Thomas Kuhnas, tyrinėjęs daugiausia gamtos ir fizikos mokslų raidos periodus nuo seniausių laikų iki XXI a., mokslo mokyklų analizei siūlo taikyti paradigmos sąvoką. „Paradigmomis, – sako T. Kuhnas, – aš laikau visuotinai pripažintus mokslo pasiekimus, tam tikru metu suteikiančius mokslinei bendruomenei problemų kėlimo ir jų sprendimo modelį“ (Kuhn 2003: 10). Jo supratimu, „Paradigma yra tai, ką pripažįsta visi mokslinės bendruomenės nariai, ir, atvirkščiai, mokslinę bendruomenę sudaro žmonės, pripažįstantys paradigmą“ (Ten pat: 205). Susiklosčius aplinkybėms, teigia T. Kuhnas, „gali taikiai koegzistuoti dvi paradigmos, nors, mano nuomone, labai retai“ (Ten pat: 11).

Mokslo istorijoje, sako T. Kuhnas, „svarbu suvokti, kaip perimamos senosios paradigmos ir kuriamos naujos“. Prieinama prie išvados, kad bet kokišs paradigmos kismas tėra pasaulio amžinojo kismo pasekmė ir dalis. T. Kuhno teiginiai apie paradigmas grindžiami iš esmės gamtos ir fizikos mokslų raidos istoriografinė ir tiriamąja medžiaga, tačiau esminiai jo principai

¹ Mokykla, kaip vienos reikšmingos asmenybės – mąstytojo – ir jo pasekėjų pripažįstamų ir skleidžiamų mokslo tiesų sambūris, radosi antikos laikais: plačiai žinomos filosofinės asmenybinės Aristotelio, Platono, Pitagoro bei tam tikras specifines filosofines idėjas propaguojančios peripatetikų ar stoikų mokyklų. Žodis „mokykla“ kildinamas iš graikų žodžio σχολή [scholi], reiškiančio poilsį, mat antikos mąstytojai filosofinius užsiėmimus laikė turiningo laisvalaikio praleidimo būdu (Mažeikis 2014: 55). Vėliau mokyklos terminas imtas vartoti, apibūdinant mokslo ir filosofijos kryptis, kurios atstovus sieja bendri esminiai pažinimo, tyrimo principai, metodai, kai kada ir bendra pasaulėžiūra; jis taikomas ir įvardijant menininkų aplinką ar menininkų grupę, turinčią bendrų, tik jai būdingų, stiliaus bruožų (Visuotinė lietuvių enciklopedija, skaitmeninė versija). Kaip glaudžių asmeninių santykių bei tiesioginio tam tikrų doktrinų ir metodų perdavimo susietą sambūrį mokyklą apibrėžia šiuolaikinis vokiečių filosofas Hansas-Johannas Glockas (Glock 2008: 220). Dabartiniame lietuvių kalbos žodyne viena pateikiamų mokyklos reikšmių yra mokslo, meno, literatūros pakraipa ar srovė (DLKŽ 2000: 404).

Pasak kultūrologo Antano Andrijausko, „tradicija [yra] viena pamatinių [...] estetikos sąvokų, žyminti įvairių estetikos ir meno normų, simbolių ilgalaikio atgaminimo bei perdavimo iš kartos į kartą mechanizmus. Dauguma tam tikroje civilizacinėje erdvėje ar kultūroje įsitvirtinusių estetinių tradicijų formuojasi iš atsitiktinių gyvenimo, estetinės patirties, meno reiškinių, kurie, perėję griežtą socialinę atranką, vėliau kanonizuojami, įsitvirtina socialinėje atmintyje, estetikoje ir mene“. Andrijausko teigimu, „tradicija visuomet nukreipta į praeities kultūros, estetikos, meno modelių arba elementų pakartojimą, siejasi su įvairiomis sociokultūrinio palikimo formomis, materialiomis ir dvasinėmis vertybėmis bei simboliais, sociokultūrinio paveldėjimo procesais ir būdais. Tradicijos sąvoka jungia sudėtingą įvairių tradicijų ir inovacijos elementų bei simbolių fondą, kuris atlieka pagrindines tam tikros tradicijos funkcijas“ (Andrijauskas 2010: 610).

padeda suprasti bei atskleisti ir meno reiškinių, tokių kaip mokykla ir tradicija, turinį. Jis teigia, kad „Žmonės, kurių moksliniai tyrinėjimai grindžiami tomis pačiomis paradigmomis, vadovaujasi ir tomis pačiomis mokslinės veiklos taisyklėmis bei standartais. Šis kriterijų bendrumas ir iš to kylantis aiškus sutarimas yra normalaus mokslo, t. y. tam tikros mokslinio tyrinėjimo tradicijos genezės ir tęstinumo prielaidos“ (Ten pat: 25). T. Kuhno nuomone, jo tyrimų esmė gali būti ir yra pritaikoma įvairioms mokslo ir kūrybos sferoms, tarp to literatūros, muzikos, meno, politinės raidos ir kitoms sritims, kurių istoriografijos tyrėjų instrumentai buvo periodizacija, pagrįsta stiliaus, skonio ir institucinės struktūros lūžiais (Ten pat: 242).

Daugelis Lietuvos ir užsienio autorių siūlo ne tik visuotinai susiformavusį, bet ir individualų tos problemos matymą. Tokios sąvokos kaip „mokykla“, „tradicija“ ar „stilius“ dėl tiksliai neapibrėžiamos semantikos dažnai persidengia, jų ribos išsitrina. Kaip ir nemažai kitų sąvokų humanitariniuose moksluose, taip ir šios yra artimos, nėra sterilios, bet nėra ir tapačios. Donatas Katkus, kalbėdamas apie atlikimo meną ir pagrindinius jį apibrėžiančius terminus, dažniausiai vartoja sąvoką „stilius“. Jis sako: „Pagrindinė sąvoka, kuria remiantis aprašoma atlikimo reiškinių sklaida, yra stilius“, kuris suprantamas kaip „sąvoka, išaugusi iš Leonardo Meyerio muzikos prasmės teorijos, kuri stilių apibrėžia kaip tam tikrų muzikos elementų atrankos principą“ (Katkus 2006: 13).

Tarp stiliaus ir to, ką priimta vadinti mokykla ir kas sudaro mokyklos sąvokos turinį, esama artimos giminystės. Juozas Mureika tikina, kad mokykla meno kūrybos požiūriu yra kondensuota stiliaus raiška², tačiau ji, Wojciecho Wisniewski'o pastebėjimu, „nuo stiliaus skiriasi tuo, jog dar ir nurodo sąmoningus veiksmus (mokymą ar mokymo procesą), skirtus išsaugoti ir ateinančioms kartoms perduoti tradicijas, ko nenurodo „stiliaus“ sąvoka“ (Wisniewski 2015: 4). Mokymo procesas negali vykti be mokytojo – traukos centro, apie kurį buriasi jo mokiniai tiek lokaliu lygiu (konkretus muzikas ir mokiniai, kuriuos jis tiesiogiai ugdo, arba žymus atlikėjas, iš kurio skambinimo mokosi kiti), tiek simboliu (pvz., Antonas Rubinšteinas (1829–1894) ir jo pasekėjai, t. y. visi rusų fortepijono mokyklos tradicijų perėmėjai).

Atlikimo mokyklos sąvoka aprėpia gan skirtingus dalykus, tokius kaip mokytojas, mokiniai, muzikos interpretacija, atlikimo technika, kultūrinė aplinka ar net valstybės politika.

² Estetikos ir meno tyrėjo Juozo Mureikos nuomone, „Stilius – estetiškos ir meninės kalbos vartojimo būdas, lemiantis atskirų jo segmentų vienybę ir darną. Stiliaus paskirtis – skatinti pajautas įtaigiai reikšti arba vaizduoti trokštamą prasmę, vertybių sistemą“, sekimą mada arba priklausymą elitinei kultūrai. Istorinė stiliaus sąvokos raida glaudžiai susijusi su estetinė veikla. Retorika, poezija yra tos sritys, kuriose susiklostė stiliaus sampratos prielaidos ir atsirado normatyvinimo tendencijų, vėliau ir stiliaus kanonizavimo apraiškų (akademizmas, klasicizmas, romantizmas, modernizmas [...]). „Kaip tokių tendencijų išdava vyko raiškos ir vaizdavimo formų kaita, reikėjo vis naujos, meno kūrybai būdingos estetiškos kalbos, inovacijų, naujų dirgiklių, naujų minčių, kartu aktualizuoti pasikeitusią jauseną. Tada kurdavosi nauja, vis kitokia kiekvienos meno šakos stilistika, o jos refleksija formavo teorinės stiliaus sampratos pokyčius. Tam tikra mokykla meno kūrybos požiūriu buvo kondensuota stiliaus raiška“ (Mureika 2010: 571).

Kai kalbama apie mokyklą, svarbus yra ne tik intelektinis jos turinys, kurio reikšmingą dalį sudaro perduodamos tradicijos, bet ir to turinio kilmė, kuri dažniausiai būna susijusi su aplink vykstančiais kultūriniais, socialiniais, politiniais, technologiniais ir kitokiais reiškiniais.

Norėdami įvardinti vienos ar kitos mokyklos bruožus, tyrėjai dažnai susiduria su šio reiškinio nekonkretumo ir neapčiuopiamumo problema. Mokykla save išreiškia tam tikru interpretacijos stiliumi, bet, kaip teigia muzikologė Lina Navickaitė-Martinelli mokslo straipsnyje „*Mokykla kaip tradicija ir inspiracija: apie lietuvių pianistų kultūrinės tapatybės*“, „be galo sunku įvardyti esminius bruožus darinio, kuris neabejotinai iš prigimties yra heterogeniškas, patiriantis nuolatinę kaitą“ (Navickaitė-Martinelli 2013: 113). Dėl šios priežasties ir mokyklų kultivuojamos estetikos, o dažnai ir technikos, apibūdinimai yra gan platūs ir abstraktūs.

D. Katkus savo fundamentinį darbą – monografiją „Muzikos atlikimas“ – paskyrė muzikos kūrinio atlikimo istorijai nuo seniausių laikų iki mūsų amžiaus. Jo pastebėjimu, „Atlikimo menas pas mus nesulaukia teoretikų dėmesio. Neturime lietuvių muzikos atlikimo meno istorijos, o ką jau kalbėti apie nuodugnesnes šio meno stilių, teorijų studijas. Net ir pasaulio muzikos atlikimas pas mus gyvuoja vos kelių populiarių atlikėjų biografijų pavidalu“ (Katkus 2006: 8). Tačiau darbų apskritai apie muzikos stilius, kompozitorių mokyklas, apie atskirų asmenybių mokyklas Lietuvoje ir kituose kraštuose gausu³. Daugelis įvairių šalių

³ Kompozicijos mokyklų problemoms skirtas atskiras (19–asis) tomas Lietuvos muzikos ir teatro akademijos tęstinio leidinio „Lietuvos muzikologija“, kuriame 16 muzikologų iš Armėnijos, Latvijos, Lenkijos, Lietuvos, Rusijos, Serbijos ir Vokietijos skelbia savo tyrimų medžiagą. Vertingų straipsnių panašia tematika pateikiama ir kituose šio leidinio tomuose. Vien tik vieno kompozitoriaus mokyklai skiriami keli darbai. Pavyzdžiui, Margarita Katunyan (Rusija) pristato kompozitoriaus Nikolajaus Sidelnikovo kompozicijos mokyklą, jo pamokose taikomus unikalius pedagoginius metodus (Katunyan 2018: 62–70); Baiba Jaunslaviete (Latvija) rašo apie latvių kompozitorės Maijos Einfeldės mokinių išskiriamą kompozicinę mokyklą (Jaunslaviete 2018: 86–94). Tamara Vainauskienė tyrinėja Virgilijaus Noreikos dainavimo mokyklą, jos susiformavimą, ištakas (Vainauskienė 2012: 165–174). Janis Kudiņš (Latvija) kelia klausimą dėl kompozitoriaus Jāzepo Vītolio prieskyros – kompozicinė mokykla ar ryški asmenybė? (Kudiņš 2018: 70–76). Su lietuviškąja vargonų mokykla 1894–1949 metais supažindina Eglė Šeduikytė-Korienė, šią mokyklą interpretuodama kaip „savarankišką struktūrinį vienetą“ (Šeduikytė-Korienė 2009: 114–126). Ji, kaip ir daugelis lietuvių muzikologų, plačiai remiasi muzikologo Algirdo Ambrazo tyrimais, ypač jo pateikiama kūrybinės mokyklos bei mokyklos sąvokų apibrėžtimi (A. Ambrazas apie lietuvių kompozicinę mokyklą yra apgynęs menotyros kandidato ir daktaro disertacijas, kuriose iškeliami tautinės kompozitorių mokyklos sąvoka, o šios mokyklos pagrindėju įvardijamas Juozas Gruodis (Амбразас 1969 ir 1991)). Iryna Tukova svarsto apie Vakarų Europos įtakas Kijevo kompozicinės mokyklos raidai 2010–2017 metais, jos pokyčius (Tukova 2018: 52–62). Danutė Petrauskaitė lietuviškosios kompozicinės mokyklos ieško išeivijoje, pirmiausia JAV, kur gyvena nemaža Lietuvos kūrybinės inteligentijos dalis (Petrauskaitė 2018: 94–105). Muzikologė Melita Milin (Serbija) savo straipsnį pavadina: „Drauge stipresni: kompozicinė mokykla kaip priemonė įtvirtinti estetinius tikslus“. Ji, neretai kaip ir kiti muzikologai, diskutuoja dėl sąvokų „kompozicinė mokykla“, „kompozicijos klasė“ ir „kompozitorių grupė“ reikšmių panašumo ir teigia, kad jos „neretai persidengia“. Tame pačiame straipsnyje ji vartoja terminus „nacionalinė mokykla“, „Prahos mokykla“ (Milin 2018: 12–20). Viktorija Kolarovska-Gmirja (Makedonija) darbe „Makedonijos nacionalinė kompozicijos mokykla, jos įsteigimo ir plėtotės aspektai“ aptaria esminius mokyklos bruožus, būtent: a) profesinis aspektas – bendrinė idėja priimti europietiško kompozicijos modelį, b) stilistinis / estetinis aspektas ir c) edukacinis aspektas (Kolarovska-Gmirja 2018: 20–29). Muzikologas Patrick Becker (Vokietija), neneigiantis kompozicijos mokyklų buvimo, formuluoja mintį, kad „Kompozicijos mokyklų įsivaizdavimas, kaip jis vis dar suvokiamas XIX a. sampratomis, – glaudus mokytojo (-os) ir žinių trokštančių mokinių bendradarbiavimas, –

muzikologų tyrinėja visą spektrą savo šalies mokyklų / klasių / stilių tiek istoriniu, tiek dabarties aspektais. Vienas reikšmingesnių pastarųjų metų tokio pobūdžio darbų – Gražinos Daunoravičienės studija „Lietuvos kompozitorių klasės ir mokyklos: genealogijos diskursas“, kurioje muzikologė apžvelgia Lietuvos kompozitorių klasių ir mokyklų raidą, pateikia sąvokų „kompozitorių mokykla“ ir „klasė“ reikšmių diskursą bei jų genealogines ištakas. Tyrime remiamasi lietuvių muzikologijai daug nusipelnusio Algirdo Ambrazo darbais, ypač jo išplėtotą trinare kompozitorių mokyklų koncepcija, apimančia a) pedagogines kompozitorių mokyklas, b) laisvąsias kompozitorių mokyklas ir c) nacionalines kompozitorių mokyklas (Daunoravičienė 2018: 121–161).

Tyrėjų išskiriamų ir įvardinamų mokyklų aprėptis panaši į piramidę – nuo atskiro kūrėjo mokyklos kylama aukštyn iki kūrėjų sambūrio, kūrėjų profesijų ir stilių mokyklų, iki muzikinio gyvenimo raiškos tam tikrais istoriniais etapais ar net periodais, iki nacionalinės priklausomybės, atskirų šalių ar net kontinentų mokyklų. Tai apima tiek muzikos kūrybinę raišką, tiek muzikos kūrinio atlikimą.

Mokyklų piramidės viršūnėje – valstybės ir tautos, kurios skelbiasi taip pat turinčios savo mokyklas, iškelia savitus jų stiliaus elementus, tačiau tradicija gali būti suvokiama dar plačiau. Štai D. Katkus įvardina du muzikinio atlikimo epochų stilius: „XX a. susidūrė dvi epochos – išlikusi romantinė atlikimo tradicija, romantinis muzikinis artistiškas ir naujoji muzika, nauji kūrybos, estetikos principai, kruopščiai įkūnijami partitūroje [...] Objektivus tekstas ir subjektyvus atlikimas tapo dviejų nesutaikomų koncepcijų išraiška“ (Katkus 2006: 21). Vertinant retrospektyviai, čia kalbama apie dviejų tradicijų susidūrimą, nes XX a. įsigalėjusi nuostata kuo tiksliau, kone pažodžiui, įgyvendinti partitūros tekstą įsišaknijo taip giliai, kad neabejotinai taip pat įgijo tradicijos statusą.

Kitas plačios aprėpties tradicijos konceptas pristatytas Richardo Taruskinio straipsnyje *Tradition and Authority* („Tradicija ir autoritetas“), kuriame muzikologas teigia iš esmės esant tik dviejų tradicijos rūšių: sakytinė tradicija ir tradicija to, kas nauja (Taruskin 1992: 313). Pastarąją R. Taruskinas apibrėžia kaip senosios muzikos pritaikymą šiuolaikiniam skoniui arba jos atlikimą XX-ojo amžiaus stiliumi (Taruskin 2014), o sakytine vadina „bet kokią tradiciją, pagrįstą klausymusi ir mėgdžiojimu“ (Taruskin 1992: 313). Autoriaus manymu, būtent jos dėka gyvuoja atlikėjų repertuaras – perduodamas iš vienos kartos į kitą: „Nors esame linkę Vakarų

antrojoje XX a. pusėje, regis, nebėra toks patrauklus“. [...] „Darmštato mokyklos koncepcija „nebevertinama taip aukštai ir kritikuojama [...] kaip istoriografinė muzikos kategorija“ (Becker 2018: 30–36).

Mokykla yra ir aktualus pastaraisiais metais lietuvių muzikų atliktų meninių tyrimų objektas. Fortepijono mokyklos sampratai, raidai ir įtakai nūdienos atlikimo meno paradigoms skirta pianisto Jurgio Aleknavičiaus studija (Aleknavičius 2019), Lietuvos chorinio dirigavimo mokyklų identifikacijai, sąveikoms ir modernėjimui – choro dirigento Egidijaus Kavecko meninis tyrimas (Kaveckas 2016), Lietuvos alto meno pedagogikai, aprėpiančiai ir alto mokyklos formavimąsi, – altininko Jurgio Juozapaičio darbas (Juozapaitis 2015).

muzikinę tradiciją laikyti rašytine, amžinai užkonservuotą rašytiniais artefaktais, šie artefaktai visuomet buvo pasiekiami sakytinės tradicijos pagalba“ (Ten pat). Sakytinės tradicijos dėka gyvuoja ne tik repertuaras, bet ir to repertuaro atlikimo stilius, kuris aprėpia daugelį atlikėjo kūrybinio darbo aspektų, taigi atlikėjui tenka svarbus tradicijų perėmėjo, puoselėtojo ir perdavėjo ateities muzikams vaidmuo. Anot Josepha Kermano, „iš esmės tradicija yra perduodama žodžiu muzikanto kitam muzikantui ir muzikanto – klausytojui“ (Kerman 1983: 108).

Įsitikinimas, esą atlikimo tradicija yra pagrįsta tik klausymusi ir mėgdžiojimu, apibrėžia ją kaip statišką, nepaslankų, vien praeities estetines vertybes užkonservuojantį reiškinį. Tačiau klausymasis ir pamėgdžiojimas yra tik du pradiniai jos egzistavimo etapai, be kurių nebūtų įmanomas joks dalykų mokymasis. Ne mažiau svarbus yra atlikimo tradicijos adaptavimas naujai sukurtam ar kuriamam repertuarui. Jei atlikimo kanoną ir galėtume sąlygiškai apibūdinti kaip muziejinę ar tam tikrų estetinių normų konservavimo funkciją atliekantį subjektą, tai tradicijos gebėjimas prisitaikyti, transformotis ir generuoti naujas atlikimo idėjas liudija jos gyvybingumą ir dinamiškumą.

Apie muzikinę tradiciją kaip apie gyvybingą reiškinį kalbėjo ir muzikologas Mantle'as Hoodas. Jai jis priskyrė estetinės žinios perdavimo bei estetinės funkcijos kultūroje atlikimo galią. Jis pagrindė ir esminę muzikinės tradicijos egzistavimo kultūroje prielaidą: „Kai kultūroje nebelieka kurios nors [muzikinės] tradicijos, kai ji daugiau nebeneša jokios žinios ar nustoja atlikti kokią nors estetinę ar kitokią funkciją, tuomet jai veikiausiai bus lemta išnykti. [...] Manau, kad mūsų kultūroje daug tradicijų visai neišnyko todėl, kad yra likę tam tikri rašytiniai šaltiniai. Tačiau, man regis, daugeliu atvejų jų tikrasis identitetas yra dingęs“ (Cit. pagal Kerman 1983: 107). J. Kermanas, išplėsdamas M. Hoodo mintį, teigia, kad „rašytiniai dokumentai nėra nei pakankami, nei būtini tradicijos gyvavimui užtikrinti“. Pasak jo, „kol gyvuoja tradicija, tol muzikantai ją natūraliai įsisavina ja domėdamiesi, jos mokydami, ją absorbuodami, imituodami ar kartodami“ (Ten pat: 108).

Iš aptartų požiūrių matome, kad, viena vertus, tradicija gali būti eksploatuojama, kopijuojama ar kartojama, kita vertus, ji pati turi galią komunikuoti bei generuoti naujas muzikos atlikimo idėjas. Prie panašių išvadų prieina ir etnomuzikologas Charlesas Seegeris. Jo požiūriu, tradicija leidžia „jaunesniesiems grupės nariams pradėti ten, kur vyresnieji baigė“ (Cit. pagal Taruskin 1992: 317). Jis išskiria ir svarbią atlikimo tradicijos funkciją, teigdamas, jog „dainos ar instrumentinio kūrinio [muzikinis] tekstas negali būti perskaitytas be sakytinės tradicijos pagalbos“ (Ten pat: 313). Jam pritaria ir R. Taruskinas, sakydamas, kad „Atlikimo praktika apima viską, ko neperteikia notacija“ (Murauskaitė 2016: 230). Taigi atlikėjas muzikos egzistencijos procese įgyja reikšmingą vaidmenį, nes tik muzikas, išmanantis kūrinio atlikimo

stilių, turintis reikalingus įgūdžius bei gebantis kūrinio atlikimui pritaikyti stilistiškai tinkančią manierą, gali jį tinkamai įkūnyti. Kitaip tariant, nesant tradicijos išmanymo, negali būti ir kūrinio – tokio ar artimo tokiam, kokį jį buvo sumanęs kompozitorius. „Būtent gyvo muzikavimo praktikoje su visais jos mokymo ir koncertavimo institutais veikia imanentinė, natose niekada neužfiksuota, tad ir išsprūdusi iš tyrėjų akiračio galimybė perduoti muzikos prasmę, skonių ir vertybių modeliai įaugę į muzikantų įpročius, [...] jų muzikos prasmės suvokimą. Tai nepertraukiamas ir visai neformalus ryšys, kur pirmiausia perduodamos specialiosios muzikavimo, technologijos žinios“, – apibendrina D. Katkus (Katkus 2006: 26). Ši nuostata artima Ch. Seegerio požiūriui, – jis tradiciją apibrėžia kaip konkrečią muzikinę tikrovę, kurią tiesiog vadina „atlikimo praktika“ (Cit. pagal Taruskin 1992: 317). Konkrečių muzikinių tikrovių gali būti daug ir skirtingų. Jomis etnomuzikologas įvardija žymių muzikų suformuotus atlikimo modelius, taigi suartina tradicijos ir mokyklos sąvokas, kaip ir R. Taruskinas, pastebėjęs, kad „atlikimo suderinamumas su sakytine tradicija, priskiriamą konkrečiai muzikinei tikrovei [taigi garsiam muzikui ar tų pačių meninių pažiūrų muzikų grupei – M. K.] gali žymėti ir interpretacijos autentiškumą bei suteikti atlikėjui kaip elitinės tradicijos tęsėjui prestižo“ (Ten pat: 314).

Atlikimo tradicija panašiai aiškinama ir pianisto Leipziger konservatorijos profesoriaus Carlo Martiensseno⁴. Ją jis vadino „garsą tveriančiąja valia“ (*Klangwille*). C. Martiensseno teigimu, „garsą tveriančioji valia yra mokytojo perduodama mokiniui, formuojant pastarojo individualią fortepijoninę techniką“ (Мартинсен 1966: 4). Atlikimo technikos sąvoka dažniausiai suprantama kaip instrumento valdymo įgūdžių ir gebėjimo atlikti įvairių modelių garsinės faktūros kombinacijas visuma, tačiau C. Martienssenas technikos sampratai priskyrė ir tokias kokybes, kaip estetinis atlikimo poveikslas, kūrinio interpretacija, atlikėjo meniniai tikslai, muzikinis įvaizdis ir pan. Jis teigė, jog „didžių menininkų technika skiriasi ne tuo, kad yra geresnė ar blogesnė, o tuo, kad yra kitokia pagal charakterį, pagal estetinį poveikslą, – taip pat skiriasi ir menininkų interpretacija“ (Ten pat: 8). Autorius tikino, jog „mokinio garsą kuriančiosios valios ugdymas yra esminė bet kurio muzikanto-pedagogo užduotis“ (Ten pat), taip tradicijos perdavimą kitoms kartoms susiedamas su ugdymo procesu, t. y. mokykla.

⁴ Pianistas C. Martienssenas (1881–1955) – garsus vokiečių pedagogas, mokėsi pas Ferencą Lisztą (1811–1886) mokinius Karlą Clindworthą (1830–1916) ir Alfredą Reisenauerį (1863–1907); vėliau dėstė Leipziger ir Rostoko konservatorijose bei Berlyno aukštojoje muzikos mokykloje. Šiame darbe remiamasi jo 1930 m. veikalo „Individuali fortepijoninė technika garsą kuriančiosios valios pagrindu“ (*Die individuelle Klaviertechnik auf der Grundlage des schöpferischen Klangwillens*) rusišku leidimu.

Viename paskutinių pastaruoju metu atliktų meninių tyrimų „Fortepijono mokyklos samprata, raida ir įtaka nūdienos atlikimo meno paradigmoms“ jo autorius J. Aleknavičius, nagrinėdamas pianistų romantikų interpretaciją, taip pat remiasi C. Martiensseno individualios technikos idėja. Pasak J. Aleknavičiaus, „Idėjos esmė – siekis sugrupuoti atlikėjus pagal jų individualias savybes ir požiūrį į kompozitoriaus natų tekstą“ (Aleknavičius 2019: 10).

Garsą kuriančiąją valią C. Martienssenas suvokė kaip muzikinį ir garsinį vaizdinį ir išskyrė tris šios valios tipus: klasikinį (čia ir toliau turimas minty klasicistinis. – M. K.), romantinį ir ekspresionistinį (Ten pat: 92). Jis teigia, kad „klasikinio dvasinės struktūros tipo pianistas savo klasikine valia atliks ir romantinius ar ekspresionistinius kūrinius. Romantinės ar ekspresionistinės dvasinės struktūros atlikėjai į savo sferą perkels ir visą [kitiems stiliams priskiriamą] fortepijoninę literatūrą“ (Ten pat: 93). Čia turima minty, jog klasicistinę skambinimo fortepijonu tradiciją atstovaujantis pianistas ją pritaikys ir romantinio ar ekspresionistinio stiliaus kūrinių atlikimui, o romantizmo ar ekspresionizmo tradicijos atstovas savąja tradicija atliks ir kitų stilių repertuarą. Klasikinį atlikimo tipą jis vadina „statiška garsą kuriančiąją valia“. Pasak jo, „vidinė ramybė, apgalvojimas ir vadovavimasis kone statikos dėsniais yra esminė klasikinės sandaros dvasios jėga“. Romantinį tipą jis įvardija „ekstaziška garsą kuriančiąją valia“. Jo teigimu, „esminė romantinės sandaros dvasios jėga yra statikos dėsnių sulaužymas svajonėmis ir apsvaigimu, į kurį pasineria objektas“. Ekspresionistiniam tipui, sako C. Martienssenas, būdinga „ekspansyvi garsą kuriančioji valia“, o „esminė ekspresionistinės sandaros dvasios jėga yra veržimasis nuo objekto ir subjekto link visatos dėsnių“ (Ten pat: 94).

Ši klasifikacija atskleidžia vieną iš požiūrių, kuriuo remdamasis XX a. pirmosios pusės muzikas, muzikos stilių raidos esminių lūžių liudininkas, diferencijavo skirtingas interpretacijos tradicijas, siedamas jas su konkrečių epochų repertuaru.

Stebėdami vyraujančias muzikos atlikimo tendencijas, jas kartodami, įsisavindami, kritikuodami ir tobulindami, reikšmingi muzikai arba muzikai-pedagogai kuria savąjį individualų muzikos suvokimą. Atlikimo tradicijos ne tik perduodamos, bet ir toliau jas perėmusių plėtojamos, transformuojamos bei pritaikomos šiuolaikinio repertuaro atlikimui – taip gimsta naujos tradicijos, taip vyksta nuolatinė jų apytaka, kurią galima pavadinti multitradišiskumo spirale (spiralės metafora pasiskolinta iš Hegelio dialektinės filosofijos). Tokia pat dinamiška kaip ir atlikimo menas tradicija neišnyksta, tačiau, sąveikaudama su kitomis, nuolatos keičiasi ir atgimsta kitokiu pavidalu bei kitu lygmeniu. Atlikimo praktika kuriama, vadovaujantis jau įsitvirtinusių tradicijų, tačiau ateina laikas, kai iš jų ima formotis naujos, kurios pirmąsias išstumia ir deaktualizuoja. Apibūdintasis raidos modelis atspindi T. Kuhno postulatus, iš esmės teigiančius, jog, paneigiant esamas paradigmas, kuriamos ir įtvirtinamos naujos.

1.2. Laiko ir vietos veiksniai interpretacijos tradicijoje

„Terminas *muzikinė interpretacija* yra gana vėlyvas“, – sako D. Katkus. „Manoma, kad pirmasis jį 1868 m. pavartojo prancūzų muzikos kritikas L. Escudier: „*Interpretacija – tai tinkamiausias muzikos kūrinio atlikimo žodis, nes būtent artistui privalu suprasti ir perduoti klausytojui muzikos mintį [...], žodžiu, būti kompozitoriaus norų interpretatoriumi*““. (Cit. pagal Katkus 2006: 19).

Interpretacijos tradicijos gyvenimo cikle laiko ir vietos parametrai yra vienas su kitu susipynę. Tradicija visada susijusi su tam tikra vieta, kurioje ji kultivuojama, ir tam tikru laikotarpiu, kuriuo ji tarpsta. Panašiai kaip gyvas organizmas, gyvenantis tam tikru laiku ir tam tikroje vietoje, atlikimo tradicija gimsta, formuojasi, plinta, įsitvirtina ir sunyksta arba transformuojasi. Jos virsmo pokyčiai yra kur kas lėtesni ir mažiau apčiuopiami nei, sakykime, muzikos komponavimo tradicijų, ir, kaip pastebi muzikos istorikas ir vargonininkas Leonidas Melnikas, „tiksliai datuoti kokį nors meno reiškinių arba kūrybinę tendenciją yra ypač sunku, kadangi jų pradai slypi galbūt net ir labai tolimoje praeityje“ (Мельникас 2000: 142).

Viena vertus, tradicija reprezentuoja muzikos atlikimui taikomas įsitvirtinusias taisykles, įpročius ir požiūrius, kita vertus, ji yra tęstinis procesas, kurio gyvybingumas priklauso nuo nenutrūkstanto tam tikrų žinių perdavimo kitoms kartoms. Tradicijos egzistavimo pertrūkis paprastai reiškia ir jos pabaigą. Tradicija formuojasi tam tikroje kultūrinėje aplinkoje tam tikroje vietoje, tačiau ji yra linkusi plėsti savo geografinės ribas ir būti eksportuojama kitur, todėl tuo pat metu ji gali gyvuoti skirtinguose regionuose. Lygiai taip pat vienu metu ir vienoje vietoje gali sugyventi skirtingos tradicijos. Pagal Vytautą Kavolį, „kiekvienoje istorinėje, t. y. komplikuotoje kultūroje galime rasti plačią – o gal kartais ir neribotą – interpretacijos būdų įvairovę. Bet vienoje kultūroje vieni interpretavimo būdai daugiausia sveria, kitoje – kiti“ (Kavolis 1995: 237).

Joks kultūros reiškinys negali rasti pats savaime, t. y. be kitų kultūros reiškinių įtakos. Semiotikas Jurijus Lotmanas pastebi, kad „žmonijos istorijoje iš tiesų neįmanoma tokia visiškai izoliuota kultūrinė raida, kurioje nebūtų tiesioginės ar tolimesnės atskirų sričių sąveikos ir abipusės įtakos“ (Lotman 2004: 119). Vėliau savo mintį jis papildė teiginiu, jog „kultūrinė raida yra negalima be nuolatinio tekstų iš išorės įsiliejimo“ (čia turimi mintyje tekstai, atėję iš kitos nacionalinės, kultūrinės ar vietos tradicijos. – M. K.) (Ten pat: 127). Tai taikoma bet kokiam kultūros reiškiniui, taip pat ir muzikos atlikimo tradicijai. Rašydamas apie muzikinę kultūrą, panašiai samprotauja ir L. Melnikas, kurio požiūriu, „muzikinės kultūros visuma kyla iš glaudžių tarpusavio santykių, tarpusavio priklausomybės ir tarpusavio sąveikos daugybės įvairių, kartais nesuderinamų, bet visgi veikiančių vienas kitą meno reiškinių, integruotų į

vieningą muzikinį-istorinį procesą“ (Мельникас 2000: 96). Teigtina, kad visi artimais ar tolimais ryšiais susiję kultūros reiškiniai vienas kitą įvairiais būdais veikia ir keičia tiek laike, tiek ir erdvėje.

Interpretacijos tradicija pirmiausia yra susijusi su muzikos kūrinium, – ji paklūsta atlikimo taisyklėms, dėsniams ir principams, užkoduotiems kompozitoriaus užrašytame muzikiniame tekste. Nepaisant to, interpretacijos procesui poveikį daro ir kultūrinė terpė, istorinės aplinkybės, visuomenės sankloda bei techniniai / technologiniai ir kitokie veiksniai, – visa tai interpretacijos tradiciją leidžia suvokti kaip autonomišką fenomeną. Pasak L. Melniko, „kiekvienas meno reiškinys yra veikiamas globalinių muzikinių-istorinių dėsningumų, bet kartu jis išreiškia ir tam tikrą visuotinio meninio proceso dalį. Savo ruožtu meno reiškiniui visada būdinga tam tikra autonomija, jame yra visiškai aiškūs istoriniai ir meniniai parametrai, kurie apsprendžia jo vietą bendrame kūrybinės evoliucijos procese“ (Ten pat: 97).

Interpretacijos tradicija gyvuoja bei evoliucionuoja ir tada, kai pats muzikinį kūrinių išreiškiantis komponavimo stilius jau išnykęs. Taigi nors ir yra pririšta prie jos išreiškiamo objekto – kūrinio, interpretacija gyvena atskirą nuo kūrinio komponavimo tradicijų gyvenimą.

Esama dvejopo ryšio tarp interpretacijos tradicijos ir interpretuojamo kūrinio. Viena vertus, naujas muzikos kūrinys nusistovėjusią tradiciją verčia transformuotis ir adaptuotis prie naujos kompozicinės raiškos, kita vertus – muzikos atlikimo tradicija į naują repertuarą perkelia ir savo muzikinio mąstymo modelius. Pirmuoju atveju, įsitvirtinęs atlikimo stilius daro poveikį tam, kaip atlikėjas naują kūrinių suvokia. Antruoju, naujas kūrinys skatina tradiciją keistis ir prisitaikyti prie naujo muzikos stiliaus užduočių. Toks pavyzdys būtų prancūzų impresionistų, taip pat Béla'os Bartóko arba Sergejaus Prokofjevo poveikis XIX a. įsitvirtinusiems fortepijoninio atlikimo kanonams – jie iš esmės pakeitė ir papildė iki tol nusistovėjusį fortepijono skambesį naujais tembrais ir privertė atlikėjus ieškoti kitokių garso išgavimo būdų. Atradus naujas fortepijono garso formas, ar, kaip jas įvardijo pianistas ir muzikologas Leonidas Gakkelis, „skambančius įvaizdžius“ (Гаккель 1990: 19), keitėsi ir ankstesnių epochų muzikos atlikimas, nes savo išraiškos priemonių arsenalą pianistai papildė naujais garso išgavimo ir formavimo būdais bei sąmoningai ar nesąmoningai kai kuriuos jų ėmė taikyti ir ankstesniųjų epochų repertuarui, tuo būdu jį praturtindami naujomis interpretavimo galimybėmis. Tai akivaizdu, stebint šiuolaikinės interpretacijos tradicijos pritaikymą arba šiuolaikinio atlikėjo patirties ir skonio adaptavimą baroko ir ankstesnių laikotarpių kompozitorių kūriniams.

Kalbėdamas apie tai, kad muzikantai įsivaizduoja Senąją muziką galintys atlikti autentiškai, R. Taruskinas sako, jog „dalykų, kuriuos žmonės tikina žinantys, iš tiesų sužinoti negalime“ (Taruskin 1992: 313). Čia turima mintyje, jog, priešingai klasicizmo ir vėlesnių laikų muzikos atlikimo tradicijai, nepertraukiamai perduodamai iš kartos į kartą iki šių dienų, – tokia

senosios muzikos atlikimo tradicija neegzistuoja. Tad dabartinis senosios muzikos atlikimas kuria naują tradiciją, besiremiančią šiuolaikinio muziko skoniu bei vertybėmis.

Visgi ir nenutrūkstantį tradicijos perdavimą nuo Haydno iki šių laikų muzikologai vertina nevienareikšmiškai. Nealas Zaslavas rašo, jog „[atlikimo tradicija nuo Haydno laikų], nors be pertrūkio perduodama iš kartos į kartą, neliko nepakitusi. Priešingai, dabar nekyla abejonių, kad kiekviena karta modifikavo tai, ką gavo iš savo mokytojų kartos, kol klasicizmo laikotarpio muzikos atlikimo maniera beveik neatpažįstamai pasikeitė“, o Howardas Mayeris Brownas teigia priešingai, esą „muzikos atlikimo tradicija nuo Haydno, Mozarto ir jų įpėdinių iki šiuolaikinio atlikėjo nebuvo prarasta kaip toji, kuri ją skiria nuo Machaut ir Monteverdi“ (Cit. pagal Taruskin 1992: 314).

Interpretacijos tradicijos negali rasti atskirai nuo muzikos komponavimo tradicijų, tačiau jos gali likti gyvybingos ir veikiančios net ir tuomet, kai komponavimo tradicijos jau tapusios istoriniu paveldu. klasicizmo ar romantizmo epochų atlikimo tradicijos gyvuoja ir iki šiol yra giliai įsišaknijusios muzikos pedagogikoje bei akademinės muzikos atlikėjų sąmonėje – daugeliui dabartinių atlikėjų jos yra labiau pažinios nei šiuolaikinės muzikos atlikimo specifika. Visgi ir be pertrūkio nuo savo atsiradimo iš kartos į kartą perduodama bei šimtmečiais iki nūdienos tebesitęsianti tradicija (pvz., interpretuojant klasicizmo ir romantizmo muziką) kinta, transformuojasi ir yra modifikuojama įvairių kultūrinių, istorinių ir technologinių veiksnių, tokių kaip muzikos instrumento evoliucija, besikeičiančios akustinės sąlygos, garso ar vaizdo įrašų paplitimas ir pan. Galiausiai interpretacijos tradicijų perdavimas ir perėmimas, užtikrinantys jų tęstinumą, didele dalimi priklauso nuo individualių asmenybės savybių, kitaip sakant, žmogiškojo faktoriaus.

Be žmogiškojo faktoriaus, interpretacijai, kaip ir bet kuriam kitam meno reiškiniui, reikšmingas yra epochos poveikis. Jį aptardamas L. Melnikas pastebi, kad „besiformuodamas tam tikroje stilistinėje aplinkoje, muzikantas palaipsniui subrandina sau ir savo laikui būdingą kūrybinės saviraiškos manierą. Savo sumanymus ir idėjas jis realizuoja dėka to laikotarpio muzikiniame mąstyme būdingos meninių priemonių sistemos“ (Мельникас 2000: 141). Čia paminima ir viena svarbesnių atramų interpretacijos ir jos tradicijų supratimui – epochos, kurios interpretacijos tradicijos tyrinėjamos, istorinio, kultūrinio ir estetinio konteksto išmanymas. Skirtingų epochų žmogui ta pati muzika siunčia skirtingą žinią: vienaip romantizmo kūrinių klausėsi XIX a. klausytojas, kuris buvo girdėjęs ir patyręs tik savojo ir klasicizmo laikotarpio muziką, kitaip ją klauso šiuolaikinis žmogus, kurio muzikinėje patirtyje esama kur kas gausesnės ir įvairesnės muzikinės raiškos formų.

Aptariant interpretacijos tradicijas, jų kaitą ir skirtumus įvairiais skirtingais istoriniais laikotarpiais, svarbu atkreipti dėmesį, kad jos plėtojasi daugeliu krypčių ir yra daugialypis meno

reiškiny, kurio visų dalių apčiuopti, juo labiau ištirti, neįmanoma. Kas vienos epochos menininkui gali atrodyti priimtina, kitos – atmetina. Beje, ir to paties laiko muzikų preferencijos, interpretuojant kūrinį, gali smarkiai skirtis, taigi interpretacijos suvokimo ir vertinimo kriterijai yra labai sąlygiški, kintantys, priklausomi tiek nuo individualaus požiūrio, tiek nuo epochos kultūrinių kodų.

1.3. Nacionalinių mokyklų identifikavimo problema

Nors literatūroje rusų kalba dažniau naudojama nacionalinės mokyklos sąvoka, angliškuose šaltiniuose populiarnesnis atlikimo stiliaus terminas. Pianisto ir tyrėjo W. Wisniewski'o 2015 m. Sidnėjaus universitete apgintame menų daktaro tiriamajame darbe *Defining National Piano Schools: Perceptions and Challenges* („Nacionalinių fortepijono mokyklų apibrėžtis: įžvalgos ir iššūkiai“) išsamiai tyrinėjamas skirtingų tautinių ir kultūrinių šaknų pianistų požiūris į nacionalines mokyklas. Jo darbas įdomus tuo, kad praktinė tyrimo dalis remiasi respondentų apklausų išvadomis, kuriose pateikiami profesionalių atlikėjų ir aukštųjų mokyklų studentų bendrieji požiūriai į pasaulyje vyravusias arba vyraujančias fortepijono mokyklas. Teorinė W. Wisniewski'o darbo dalis vertinga dėl istorinės jų raidos apžvalgos.

Tyrėjas pateikia tokią nacionalinės mokyklos sampratą:

„Nacionalinė fortepijono mokykla yra unikalus atlikimo ir pedagogikos stilius, paprastai tapatinamas su viena šalimi [...]“ (Wisniewski 2015: 96).

Istorinėje W. Wisniewski'o pateiktoje apžvalgoje išskirti esminiai bruožai, kuriais dažniausiai apibūdinama nacionalinė fortepijono mokykla, būtent:

- nacionalinis charakteris, aprėpiantis kultūrą, jos daromas įtakas mokyklai, istorines aplinkybes;
- interpretacijos tradicijos, t. y. garso kultūra, estetika, technika;
- individuali asmenybė, priskiriama tiek konkrečiai mokyklai kaip jai reikšmingas mokytojas, tiek mokyklos archetipas (žymi muzikinė asmenybė, iš kurios mokykla kildinama).

Muzikologė Sofia Lourenco straipsnyje *European Piano Schools: Russian, German and French Classical Piano Interpretation and Technique* („Europos fortepijono mokyklos: rusų, vokiečių ir prancūzų klasikinio fortepijono interpretacija ir technika“), šalia jau minėtų bruožų, fortepijoninę mokyklą vienijančiais veiksniais įvardina bendrą repertuarą, charakteringą skambesį, panašaus kūrinio tempo pasirinkimą, pedalizaciją, mokymo metodus, techninius ir interpretacinius sprendimus, *rubato* naudojimą bei polifonijos atlikimo aiškumą (Lourenco 2010: 6). Nors ne visi S. Lourenco išskirti bruožai yra vienodos reikšmės (pvz., techniniai

sprendimai aprėpia ir pedalizaciją, o interpretaciniai – *rubato* raišką ir polifonijos aiškumą), čia ryškėja tam tikri veiksniai, kurių visuma gali lemti fortepijoninės mokyklos autentiškumą.

Vienas svarbiausių mokyklos elementų yra jos kartinė figūra⁵, t. y. prototipas (kitaip – archetipas). Jis – tarsi atspirties taškas, kai kalbama apie estetinius, techninius, pedagoginius ir kitus mokyklų intelektualinį turinį sudarančius dėmenis. Rusų mokykloje tokia figūra dažniausiai įvardijamas A. Rubinšteinas, vokiečių – Arthuras Schnabelis (1882–1951), prancūzų – Marguerite Long (1874–1966) ir Alfredas Cortot (1877–1962).

Kitas mokyklos dėmuo – nacionalinis charakteris. Jo vaidmeniu grindžiama W. Wisniewski'o prielaida, jog tam tikri daugelio vienos tautos menininkų asmenybės bruožai gali būti vienodi arba labai panašūs. Neatmestina, jog charakterio apibūdinimų neaiškumas, galimybė juos pernelyg plačiai interpretuoti, skirtingoms tautoms priskiriami stereotipai neleidžia jais remtis kaip patikimu mokyklos autentiškumą įrodančiu šaltiniu. Prancūzų pianisto Philippe'o Entremont'o (g. 1934) teigimu, „prancūzų muzikantai negros prancūzų muzikos geriau nei kiti, nors tai, kad jie šią muziką girdi nuo ankstyvo amžiaus, padeda“ (cit. pagal Wisniewski 2015: 42). W. Wisniewski's teigia, kad „nacionalinis charakteris yra ilgiausiai išliekantis nacionalinės mokyklos bruožas“ (Ten pat: 52), – gal todėl, kad mažiausiai apčiuopiamas, daugiausia pasiduodantis įvairioms interpretacijoms ir subjektyviems vertinimams. Neatmestina, kad jis pasireiškia ne realioje muzikinėje išraiškoje, o tik atlikėjų arba klausytojų vaizduotėje. Tuo tarpu tokie tyrėjo įvardinti elementai kaip technika, garso išgavimas, pedagogika, repertuaro pasirinkimas daug jautresni pokyčiams ir priklauso nuo konkrečių veiksnių, tokių kaip instrumentų specifika, mokinių ugdymo sistema ir pan.

Kalbant apie nacionalinių mokyklų techniką, visada galimos abejonės, ar tam tikri fortepijono technikos aspektai vienoje ar kitoje mokykloje gali būti individualių jos atstovų tradicija, pedagogo mokymo metodas, individualios atlikėjo fizinės savybės, ar pati mokykla. Nors du skirtingi pianistai ir negali išsiugdyti visiškai vienodos technikos net ir grodami tą patį repertuarą ir studijuodami pas tą patį muziką, visgi tarp tokių fortepijoninės interpretacijos ir technikos žinovų, kaip, pavyzdžiui, A. Goldenveizeris ar Konstantinas Igumnovas (1873–1948), mokinių visada rasime vienijančią jungtį, – jei ne interpretacijos, tai techninių priemonių ar bendrų jiems būdingų technikos bruožų srityse. Tačiau tai veikiau jų individualios pedagogikos metodikos, o ne priklausymo rusų nacionalinei mokyklai bruožas. Pianistas Reginaldas Gerigas knygoje *Famous Pianists and Their Technique* („Žymieji pianistai ir jų technika“), rašydamas apie fortepijoninę techniką teigia: „nors kultūrinis modelis

⁵ Haroldas Schonbergas ją vadina *archetype* (archetipu, prototipu) (Schonberg 1987: 446), o W. Wisniewski's – *key archetype* (kertiniu archetipu) (Wisniewski 2015: V).

interpretacijoje bus neabejotinai jaučiamas, etninis technikų tipų skirstymas yra neįmanomas“ (Gerig 2007: 288).

Iš fortepijono mokyklas aprašančių šaltinių matyti, kad dažniausiai mokyklų kultivuojama specifinė technika yra neatsiejama nuo jų estetikos. Jos viena kitą veikia. Nuo tam tikros technikos pritaikymo priklauso estetinis interpretacijos turinys, ir, atvirkščiai – vyraujančios estatinės nuostatos lemia pasirenkamą techniką. Interpretaciją lemia ne tik tai, kaip pianistas suvokia atliekamo kūrinio turinį, – neišvystęs tam tikram repertuarui reikalingos specifinės technikos, savo atlikimu jis negalės tinkamai įgarsinti ir atliekamos muzikos įvaizdžio.

Daugelio tyrėjų ir atlikėjų bandymas aprašyti kurią nors mokyklą yra labai subjektyvus. Dažnai jų teiginiai grindžiami asmeniniais įspūdžiais, daugeliu atvejų nepateikiama tikslesnių parametrų, kurie sukonkretintų mokyklos bruožus. Teigtina, jog vien mokslinėmis kategorijomis mokyklos apibūdinti neįmanoma – dažniausiai neapsieinama be meninės kalbos, subjektyvumo, abstrakčių ir daugiaprasmių apibrėžčių. Tas ryškus ir tais atvejais, kai bandoma aprašyti konkrečių asmenybių skambinimo stilių. Vis dėlto tokie aprašymai neišvengiami, nes ir pati muzika pranoksta kalbinės išraiškos ribas.

Pažymėtina, kad nacionalinių mokyklų formavimasis visada glaudžiai susijęs su kompozitorių veikla. Sukurtiems kūriniais groti reikėjo atlikėjų, o atlikėjams – repertuaro. Tad neatsitiktinai labiausiai išsiskiria mokyklos tų šalių, kurių fortepijoninis repertuaras gausiausias.

1.4. Rusų fortepijono mokyklą nacionalinių mokyklų kontekste

S. Aronovsky muzikinė asmenybė formavosi, veikiama iš esmės rusų fortepijono mokyklos tradicijų ir žymiausių tos mokyklos pedagogų, – jos mokytojai tiek paauglystės metais, tiek mokantis Maskvos konservatorijoje – buvo garsūs pianistai, iškilūs savo mokyklos profesionalai. Darbo autoriaus užrašyti pokalbiai su S. Aronovsky, interviu su jos mokiniais ir jos mokytojų bei mokinių teiginių sugretinimas antrajame šio darbo skyriuje liudija, kad S. Aronovsky pianizmui didžiausią poveikį turėjo rusų mokyklos pamokos. Jos mokinių nuomone, ją pagrįstai galima vadinti viena uoliausių XX a. vidurio rusų pianizmo (pianistų vadinamo auksiniu laikotarpiu (Mikelic Bottrill: 72) tradicijų tęsėjų. Ji užima deramą vietą šalia jos kartos rusų mokyklos atstovų – V. Gornostajevos, S. Dorenskio, M. Voskresenskio, D. Baškistrovo ir kitų.

Fortepijoninio atlikimo istorijoje įsitvirtino trys nacionalinės mokyklos – vokiečių, rusų ir prancūzų (Lourenco 2010: 6). Siekiant geriau pažinti šio darbo objektą, dėmesys šiame poskyryje telkiamas į rusų mokyklą iki XX a. vidurio.

Nacionalinių fortepijono mokyklų iškilimas ir raida visoje Europoje buvo susiję su dviem svarbiais veiksniais – muzikos instrumentų gamyba (Timbrell 1999: 254) ir konservatorijų įsteigimu. Rusų mokyklos atsiradimą lėmė pastarasis. XIX a. pabaiga–XX a. pradžia vadinama rusų dvasinės kultūros renesansu, arba aukso amžiumi, kai klostėsi įvairūs kultūros ryšiai tarp Rusijos ir Vakarų Europos, vystėsi intensyvūs kultūriniai mainai – garsiausi Europos šalių muzikai į Rusiją vyko koncertuoti, skaityti paskaitų, dėstyti konservatorijose, o rusų muzikai važiuodavo studijuoti ar koncertuoti į Europą (Gustaitė 2007: 262–267).

1859 m. A. Rubinšteinas⁶ įsteigė Rusų muzikos draugiją (jos tinklui priklausė ir 1873 m. įkurta Vilniaus muzikos mokykla), kurios tikslas buvo plėsti muzikos švietimą ir puoselėti muzikos talentus, o 1862 m. jis įkūrė Sankt Peterburgo (tuomet – Rusijos imperijos sostinės) konservatoriją (Ten pat: 267). Rusų fortepijono mokyklos pradininku tituluojamas A. Rubinšteinas daugelio buvo laikomas geriausiu pianistu pasaulyje po F. Liszto (Walter 1919: 13), tačiau didžiąją dalį savo kaip mokytojo veiklos skyrė kompozicijai. Kone vieninteliu jo mokiniu pianistu, su kuriuo A. Rubinšteinas dirbo individualiai, įvardijamas Josefas Hofmannas (1876–1957). Savo prisiminimuose jis rašo, kad A. Rubinšteinas „visada versdavo viską groti tiksliai taip, kaip parašyta [...] Jis neabejotinai buvo pedantas, raidėda, – kad ir kaip bebūtų keista, ypač turint mintyje tą laisvę, kurią jis sau leisdavo, atlikdamas tuos pačius kūrinius [...] Dar prieš paliesdamas klavišus [turėjai] įsivaizduoti būsimą tempą, tembro pobūdį, pirmųjų garsų užgavimo būdą“ (Гофман 1961: 70). Taigi jau nuo pat pradžių rusų fortepijono mokykla pasižymėjo profesionalumu, absoliučiu muzikinio teksto perskaitymo tikslumu ir menkiausių nusižengimų kompozitoriaus tekstui netoleravimu. Be to, ne mažiau svarbus jai buvo individualaus atlikėjo santykio su muzika ir požiūrio į ją absoliutas: „Iš Rubinšteino išmokau suprasti svarbią tiesą, kad kitų [muzikų] perteikiama garsinio įvaizdžio koncepcija mums palieka tik trumpalaikius įspūdžius, – jie ateina ir praeina, tačiau mūsų savarankiškai sukurta koncepcija išlieka tarsi mūsų pačių kūrinys“ (Ten pat: 72–73). A. Rubinšteino įtaka jaučiama ir šio darbo antrajame skyriuje nagrinėjamuose A. Goldenveizerio, G. Ginzburgo, S. Rachmaninovo, S. Aronovsky teiginiuose apie svarbiausius pianizmo kriterijus.

⁶ A. Rubinšteinas – rusų pianistas, kompozitorius, dirigentas, pedagogas. Aleksandro Villoingo (1808–1878) mokinių. 1840–1843 m. sėkmingai koncertavo Vakarų Europos miestuose. Čia susipažino su Frédéricu Chopinu (1810–1849), F. Lisztu, Felixu Mendelssohnu-Bartholdy (1809–1847) ir Giacomo'u Meyerbeeru (1791–1864). F. Lisztas A. Rubinšteiną vadino savo pianistinio meno tęsėju. 1844–1846 m. A. Rubinšteinas gyveno Berlyne, vėliau – Vienoje ir Paryžiuje, 1848–1854 m. – Sankt Peterburge. Buvo pianistu kunigaikštienės Jelenos Pavlovnos rūmuose. 1854–1858 m. praleido koncertinėse kelionėse po užsienį. 1858 m. grįžo į Sankt Peterburgą, kur įsteigė Dainavimo akademiją, Rusų muzikos draugiją ir konservatoriją, kuriai ir vadovavo. Vienas jo kompozicijos mokinių – Piotras Čaikovskis. 1872–1873 m. su smuikininku Henryku Wieniawski'u (1835–1880) JAV atliko per 200 koncertų, 1885–1886 m. Berlyne, Vienoje, Sankt Peterburge, Maskvoje, Paryžiuje ir Londone, – kiekviename šių miestų skambino milžiniškos aprėpties septynių istorinių koncertų ciklą, kuriame grojo didžiąją dalį fortepijono repertuaro (pavyzdžiui, viename iš 7 koncertų atliko 8 opusų L. van Beethoveno sonatas). 1869 m. ir 1885 m. koncertavo Vilniuje (McArthur 1889: 87; Juozapaitienė 2007: 253–254;).

Svarbus rusų mokyklos bruožas, išskiriantis ją iš kitų – aukštas profesinis meistriškumas, pasiekiamas griežta darbo disciplina, diegta jau konservatorijos auklėtiniais nuo pat jos įsteigimo. Smuikininkas Viktoras Walteris, mokėsis Sankt Peterburgo konservatorijoje ir grojęs, diriguojant A. Rubinšteinui, prisimindamas repeticijas, rašė: „Kai mokydavomės koncerto programą ar repetuodavome operą, Rubinšteinas vienu ypu galėdavo dirbti šešias ir daugiau valandų [...], kol visi [orkestro muzikantai] jau būdavo leisgyviai“ (Walter 1919: 12). Tokia darbo disciplina rusų mokyklai leido pasiekti pasaulinio pripažinimo. L. Melnikas teigia, kad ši nuostata – ugdyti aukštą profesinį meistriškumą – „buvo įgyvendinama bekompromisėmis ir drastiškomis priemonėmis – muštru ir kasdienėmis daugiavalandinėmis studijomis, būtent ji lėmė rusų fortepijono mokyklos iškovotą šlovę XX amžiuje“ (Melnikas 2006: 24).

Rusų mokyklos savitumas tampa ryškesnis, kai lygini ją su kitomis nacionalinėmis fortepijono mokyklomis. Teigiama, kad prancūzų mokykla paprastai suvokiama kaip jos antipodas. Pianistas Markas Hambourgas (1879–1960), kalbėdamas apie Teodorą Leszetycki'į (1830–1915), ilgą laiką dėščiusį Sankt Peterburgo konservatorijoje, pastebi: „Tarp Leszetycki'o rusiškai ruošų produktų [...] ir klasikinio stiliaus prancūzų pianistų negali būti nieko bendra“ (cit. pagal Schonberg 1987: 287).

Tačiau rusų ir vokiečių mokyklos veikiau yra giminingos nei skirtingos. Be A. Rubinšteino autoriteto, iš esmės rusų mokyklą XIX a. antrojoje pusėje formavo žymiausių Vokietijoje ir Austrijoje išugdytų pianistų, tokių kaip F. Lisztas, Antonas Dooras (1833–1919) ir T. Leszetycki's, mokiniai. Pastarąjį galima vadinti tiek rusų, tiek ir vokiečių pianizmo mokyklą vienu kūrėju⁷. Jis išugdė tokius reikšmingą įtaką rusų mokyklos raidai padariusius pianistus-pedagogus kaip A. Jesipova ir V. Safonovas bei vokiečių pianizmo mokyklos pradininku vadinamą A. Schnabelį.

Vokiečių pianistus T. Leszetycki's apibūdino kaip „rimtus, ištikimus detalėms, tvarkingus, stipriai ir nuolankiai mylinčius meną, nors ir pasižyminčius pilkoku stiliumi“ (Gerig 2007: 288), o H. Schonbergas, praėjus daugiau nei šimtmečiui, rašė: „Vokiečių fortepijono mokyklai veikiau būdingas pedantiškas muzikalumas, griežtumas, jėga nei žavesys, veikiau solidumas nei jausmingumas, veikiau intelektas nei instinktyvumas ir veikiau saikas nei spindesys (Schonberg 1987: 446). Dar vieną vokiečių mokyklos atstovo apibūdinimą

⁷ T. Leszetycki's – lenkų pianistas, pedagogas, kompozitorius. Studijavo Vienoje pas Karlą Czerny'į (1791–1857). 1852–1877 m. gyveno Sankt Peterburge, koncertavo ir dėstė konservatorijoje. 1878–1915 m. gyveno Vienoje, nuo 1886 m. dirbo tik pedagoginį darbą. T. Leszetycki's sukūrė savo fortepijono dėstymo metodiką, pagrindinį dėmesį skirdamas skambančio garso grožiui. Tarp mokinių – Ana Jesipova (1851–1914), Vasilijus Safonovas (1852–1918), Izabelė Vengerova (1877–1956), Arturas Schnabelis (1882–1951), Ignacy'as Janas Paderewski's (1860–1941), Ignazas Friedmanas (1882–1948) (Juozapaitienė 2003: 276).

H. Schonbergas pateikia, vertindamas Claudio Arrau⁸ (1903–1991) interpretacijas: „Arrau [...] kruopščiai ištiria visus savo atliekamos muzikos tekstus ir apsisprendęs, kurį rinktis, skrupulingai laikosi užrašytų gaidų. Tačiau savo stiprios minties ir romantinio fortepijono garsu jis literalizmo⁹ pinklių išvengia“ (Schonberg 1987: 454). Skrupulingas kompozitoriaus teksto įkūnijimas minėtas ir kaip vienas pagrindinių A. Rubinšteino pedagoginių tikslų, o romantinio fortepijono garsas sietinas su C. Arrau propagauta rankos svorio naudojimo technika, kuri yra ir vienas būdingiausių rusų mokyklos bruožų (Wisniewski 2015: 34; Navickaitė-Martinelli 2014: 272). Panašiai vokiečių mokyklą mato ir W. Wisniewski'o apklausose dalyvavę respondentai, tuo parodydami, jog ir po beveik pusantro šimto metų išliko tam tikri su šia mokykla susiję įvaizdžiai. Jų įvardinami dabartinei vokiečių mokyklai būdingi bruožai, būtent: formos supratimas, atida kūrinio struktūrai ir J. S. Bacho muzikai kaip kertiniam repertuarui. Pažymimas dėmesys frazavimui, sintaksei, garso išgavimo būdų įvairovei, struktūros vientisumui ir fundamentiniam tempui (Wisniewski 2015: 60). Neatmestina, kad J. S. Bacho repertuaro studijos XX a. vidurio rusų mokykloje taip pat – vokiečių mokyklos palikimas, o tempo stabilumas ir griežtumas – neatskirama dalis to, kaip rusų mokyklos atstovai atliko Vienos klasikų, ypač Ludwigo van Beethoveno, kūrinius. Pasak pianisto I. Fountaino, „klausantis Sviatoslavo Richterio ir Mstislavo Rostropovičiaus. L. van Beethoveno sonatų įrašų, jaučiamas jų neįtikėtinai griežtas ir tiesus požiūris, grįstas nepermaldajamu viską persmelkiančiu ritmu“ (Fountain: 64).

Jei rusų ir vokiečių mokyklos daugiausia dėmesio skyrė muzikos interpretacijos problemoms, tai prancūzai labiausiai lavino specifinę skambinimo techniką *jeu perlé*, ypač tinkamą jų kompozitorių repertuarui. Pasak H. Schonbergo, „grojant buvo naudojami tik pirštai, plaštaka ir riešas, skirtingai nuo rusų ir vokiečių, kur pasitelkiama visa ranka“ (Schonberg 1987: 455). Specifinė prancūzų technika nebuvo nulemta vien tam tikrų estetinių normų. Jos ilgą gyvavimą lėmė ir prancūzų fortepijonų lengvais klavišais bei maža dinamine amplitude gamyba: „Vokiečių fortepijono gamintojų patobulinimai buvo suvokiami kaip nereikalingi prancūzų muzikavimui. [Toks] požiūris reiškėsi ir jų fortepijonų gamyboje. Net ir po 1900-ųjų prancūzų fortepijonų gamintojai tebedarė silpno garso saloninio stiliaus instrumentus, kurie neatspindėjo pasaulyje vykstančių atlikimo stiliaus, kompozicijos ir mokymo pokyčių“, – rašė H. Schonbergas (Ten pat).

XX a. trečiajame dešimtmetyje Rusijai tapus itin uždara šalimi, iš kurios nebuvo paprasta išvykti ir į ją atvykti, šie mainai sustojo, todėl iki tol rusų muzikų įgyta patirtis bei muzikos

⁸ Čilietis C. Arrau nuo aštuonerių metų Berlyno konservatorijoje 10 metų mokėsi pas F. Liszto mokinį vokiečių Martingą Krause'ą (1853–1918), todėl laikomas vokiečių mokyklos atstovu.

⁹ *Literalism* [angl.] – pažodiškumas.

atlikimo estetikos turinys buvo „užkonservuotas“ daugeliui metų – mažiausiai iki šeštojo dešimtmečio vidurio (po Josifo Stalino mirties 1953 m. pavieniams muzikams atsirado šiokių tokių galimybių išvykti koncertuoti bei tobulintis) arba net iki paskutiniojo dešimtmečio – Sovietų Sąjungos žlugimo, kuomet atsivėrė valstybių sienos. Neatsitiktinai H. Schonbergas knygoje *The Great Pianists: From Mozart to the Present* („Didieji pianistai: nuo Mozarto iki šių dienų“) Rusiją vadina „paskutiniu romantizmo avanpostu“ (Schonberg 1987: 463). Pažymėtina, kad ne tik uždarytos sienos, bet ir socialistinio realizmo ideologija neleido priimti ir skleisti Europoje vyravusių tendencijų, susijusių su moderniu repertuaru, netinkamu Sovietų Sąjungos ideologijai. Tokia ideologija formavo muzikus kaip senos romantizmo tradicijos tęsėjus ir leido tradicijai išlikti ilgiausią laiką beveik nepakitusiai.

Itin svarbios rusų pianizmui buvo A. Rubinšteino, S. Rachmaninovo, Anos Jesipovos (1851–1914), Aleksandro Skriabino (1871–1915) asmenybės, o K. Igumnovo, A. Goldenveizerio ir Heinricho Neuhauso (1888–1964) mokiniai sudarė XX a. vidurio pasaulinio garso rusų pianistų branduolį.

Iš aktyviai koncertuojančių pianistų XX a. viduryje meistriškumu ir universalumu išsiskyrė G. Ginzburgas (1904–1961). Paminėtina savita romantinių kūrinių interpretatorė ir tuo metu uždraustų Sovietų Sąjungoje modernių Vakarų kompozitorių kūrinių atlikėja Marija Judina (1899–1970), konceptualaus ir analitinio J. S. Bacho kūrinių atlikimo meistrai Samuilas Feinbergas (1890–1962) ir Tatjana Nikolajeva (1924–1993), F. Chopino ir A. Skriabino interpretacijomis garsėjantis Vladimiras Sofronickis (1901–1961) bei daugelis kitų. H. Schonbergas, aptardamas rusų pianizmą, išskyrė Emilį Gilelsą (1916–1985), Sviatoslavą Richterį (1915–1997) ir vėlesnės kartos A. Goldenveizerio mokinį Lazarį Bermaną (1930–2005).¹⁰

Rusų mokykla, nors ir būdama uždara, taip pat patyrė kaitą. Interpretacijos originalumą didžiausia atlikėjo vertybe laikantis H. Schonbergas L. Bermaną vadino „paskutiniu didžiuoju rusų pianistu“ šalia S. Richterio, E. Gilelso ir V. Ashkenazy'io (g.1937). Vėlesnieji, jo nuomone, „atėjo ir išėjo, nepalikę ypatingo įspūdžio“ (Schonberg 1987: 474). Kritišką požiūrį į jaunesnės kartos rusų pianistus išreiškė ir V. Ashkenazy'is XX a. devintajame dešimtmetyje

¹⁰H. Schonbergas rašė:

„Gilelsas buvo stiprus, ryškus, sveikas atlikėjas, gan dalykiškas išvaizda, neleidęs sau būti muzikos emociškai pasiglemžtas [...] Jis grojo lengva, natūralia maniera, labai muzikaliai, tačiau nepretenzingai. Jo grojimas buvo stiprus, logiškas ir nuoširdus“ (Schonberg 1987: 463–466).

„Richteris buvo visiška priešingybė – savistabus, nenusipėjamas, permainingas, gebantis stebinti tiek vaizduotės skrydžiais, tiek ir nepaaiškinamomis keistenybėmis“ (Ten pat: 464).

„Jei Gilelsas priklausė vyraujančiai fortepijono tradicijai, Richteris – didiesiems individualistams. Alkanas? Busoni? Michelangeli? Jie visi reprezentavo originalų požiūrį į muziką ir instrumentą“ (Ten pat: 466–468).

„[Bermano] technika ideali tam tikram romantiniam repertuarui. Jo *Années de Pèlerinage* įrašai yra meistriškumo ir aukščiausio meniškumo derinio pavyzdys; niekas negroja Rachmaninovo taip stilingai ir elegantiškai; nedaug kas taip puikiai išmano Skriabino muziką“ (Ten pat: 474).

su juo darytame interviu, kuris pateikiamas Elyse Mach knygoje *Great Pianists Speak for Themselves* („Didieji pianistai kalba patys“). Jis devintojo dešimtmečio Rusijos konservatorių auklėtinius apibūdino kaip gerai grojančius, bet mažai pasakančius: „nepamenu girdėjęs mane dvasiškai paveikuso jauno pianisto. [...] Pianistas yra paruoštas nugalėti konkurse, bet negaliu sakyti, kad jis suteikia gyvybės savo atliekamai muzikai“. Ten pat jis minėjo jaunų pianistų paviršutinišką siekį techniniu miklumu sukelti publikos susižavėjimą: „apskritai rusų technika publikos labai gerai priimama, nes vidutinis klausytojas nori ko nors lengvai pasiekiamo, patrauklaus ir žavaus. [...] Greitas susižavėjimas ir yra tai, ką rusų pianistai publikai suteikia [...]“ (Mach 1987: 17).

Minėtame interviu išryškėja V. Ashkenazy'io ir jo kartos muzikų, tęsiančių XX a. rusų fortepijono mokyklos tradicijas, etinė ir estetinė pozicija, susijusi su muzikos ir muzikavimo prasme. Ji išreiškia ir to laiko rusų mokyklos estetinius idealus. Pianistas teigia, kad „muzikos prasmė yra daug didingesnė nei paprasčiausio pasitenkinimo ar fizinio malonumo suteikimas“. Menininkas išsako ir savo nusivylimą menku klausytojų pasirengimu suvokti muziką: „nereikia kažkokio transcendentinio dvasinio atskleidimo, nes tokia žinia nėra lengvai prieinama ir žavi. Klausytojai privalo mąstyti ir būti pripratinti prie muzikos gelmės, kad galėtų branginti tikros meistrystės sukeltus įvaizdžius“ (Ten pat: 19).

Iš pasakyto matyti, kad V. Ashkenazy'ui, ryškiam rusų mokyklos pianistui, kaip ir romantizmo atstovams, svarbu, jog muzikos atlikimas klausytojams sukeltų tam tikras dvasines patirtis ir sužadintų meninius įvaizdžius. Klausytojo įsigilinimą į muzikinę mintį jis vertino daug labiau nei susižavėjimą pianisto virtuoziškumu. Ši menininko pozicija atspindi priešingus postmodernizmui romantizmo idealus ir veikiausiai būdinga ne tik V. Ashkenazy'ui, bet ir kitiems jo ir ankstesnių kartų pianistams iš Rusijos. L. Navickaitė-Martinelli pastebi, kad meninių įvaizdžių kūrimui rusų mokykloje buvo labai svarbus kultūrinio konteksto išmanymas, todėl mokytojai, ugdydami pianistų vaizduotę, ypač dažnai pasitelkdavo pavyzdžius iš literatūros ir meno (Navickaitė-Martinelli 2014: 272).

XX a. muzikinės kultūros raida Vakarų Europoje ir Rusijoje vyko labai skirtingai. Dėl jau minėto Sovietų Sąjungos politinio ir kultūrinio užsisklendimo Vakaruose modernizmas ir postmodernizmas pasireiškė kur kas anksčiau nei Rusijoje, tad Vakarų ir Rusijos muzikų interpretacijos labai skyrėsi. Neatsitiktinai XX a. viduryje Europoje ir JAV koncertuodavusių pianistų iš Sovietų Sąjungos atlikimai ten gyvenantiems muzikantams atrodydavo itin originalūs, o kartais net keisti.¹¹ Rusų mokyklos romantizmo estetika reiškėsi, atliekant ne tik XIX–XX a., bet ir ankstesnių epochų kūrinius. Pianistas Jurijus Jegorovas (1954–1988),

¹¹ „Rusų mokytojai, tokie kaip Heinrichas Neuhausas, Aleksandras Goldenveizeris ir Konstantinas Igumnovas, išugdė neįveikiamus instrumentalistus. Nepaisant to, šie puikiai išugdyti instrumentalistai dažnai Vakarų muzikantams atrodė anachroniški“ (Schonberg 1987: 464–465).

gyvenęs ir Sovietų Sąjungoje, ir Europoje, manė, kad „rusų mokykla [mokė] groti Bacho ir Scarlatti kūriniais romantiškesne nei kitos mokyklos maniera“ (Mach 1988: 45), o pianistas Lukas Geniušas, kalbėdamas apie XX a. vidurio rusų pianistų barokinio ir klasicistinio repertuaro skambinimo tradicijas, teigė: „Rusų mokykla liko labai toli nuo istoriškai pagrįstų atlikimo studijų, kurios Europoje prasidėjo jau XX a. septintajame dešimtmetyje [...] tai, kaip minėtą repertuarą grodavo E. Gilelsas arba S. Richteris, buvo savaip nepakartojama, bet tai buvo labai toli nuo šių laikų dvasios, ir taip groti dabar nebeįmanoma“ (Geniušas 2017).

Sąsają su romantizmo estetika aptinkame daugelio pianistų ir muzikologų pasisakymuose apie rusų mokyklą. W. Wisniewski'o apklausose dalyvavę pianistai pabrėžia šios mokyklos romantišką ir emocionalų atlikimą (Wisniewski 2015: 60), o L. Navickaitė-Martinelli rusų mokyklos išskirtinumo bruožais įvardina subjektyvų skverbimąsi į muzikos pasaulio gelmes, skambesio grožį, išskirtinį melodingumą, besitęsiantį fortepijono garsą, ypač tikslų intonavimą, dėmesį kiekvienai frazei, plačią emocinių ir dinaminių kontrastų skalę, „vokališkai išraiškingą“ skambinimo stilių. Intonavimo ir vokališkai išraiškingo skambinimo rusų mokykloje terminus muzikologė sieja su žymaus rusų muzikos teoretiko Boriso Asafjevo (1884–1949) rašiniais apie intonaciją (Navickaitė-Martinelli 2013: 113–114). Panašiai pasisako ir amerikiečių pianistas Jerome'as Lowenthal'is, išskirdamas rusų mokyklos atstovų „gebėjimą išryškinti reikalingus dalykus (ypač melodiją), žinojimą, kaip intonuoti garsus ir pasiekti orkestrinio fortepijono skambesio“ (Wisniewski 2015: 35).

Kaip ir centralizuota muzikinio ugdymo sistema, griežta pedagoginio lavinimo disciplina buvo neatsiejama rusų mokyklos dalis. Tai lėmė ir itin aukštus jos atstovų pasiekimus. V. Ashkenazy'is, nuo 8 metų mokėsis Maskvos centrinėje muzikos mokykloje, o vėliau Maskvos konservatorijoje, teigė „tiesiog laikėsis mokyklos rutinos ir, sulaukęs 14 metų, jau grojęs labai sudėtingą repertuarą“ (Mach 1987: 15). Jis sako: „Buvo manoma, kad jei neišvystei reikiamo techninio lygio iki 17 ar 18 metų, turėtum pamiršti norą tapti pianistu. Dar daugiau, darbo krūvis konservatorijoje nepalikdavo laiko tobulinti pagrindus. [...] Iš kiekvieno studento čia buvo tikimasi atlikti patį sudėtingiausią repertuarą“ (Ten pat). Griežta disciplina čia neturi būti suprantama kaip nuasmeninto konvejerinio ugdymo muštras, – rusų mokykloje ypač svarbus mokytojo autoritetas ir jo santykis su mokiniu. L. Navickaitė-Martinelli juos įvardina vienais išskirtinių rusų mokyklos bruožų. Ji teigia: „Dėl įvairių priežasčių Rusijoje mokinio ir mokytojo ryšiai yra daug tvirtesni nei daugelyje kitų vietų. Priešingai nei besimokantys amerikiečių pianistai, kurie skatinami į savo pasiekimų sąrašą įtraukti kiek galima daugiau mokytojų pavardžių, rusai retai turi daugiau nei du mokytojus, o kartais teturi vieną ir tuo didžiuojasi“ (Navickaitė-Martinelli 2014: 265). Atviros pamokas, kurių susirinkdavo klausytis vieno mokytojo mokiniai – dar F. Liszto ir jo amžininkų taikyta pedagogikos forma, – buvo ir

vienas rusų muzikinio ugdymo bruožų, būdingų A. Goldenveizeriui, H. Neuhausui ir daugeliui kitų.

Muzikos literatūroje minimos ir anglų, amerikiečių, lenkų, vengrų, italų, ispanų, kubiečių, argentiniečių, lietuvių bei kitos fortepijono mokyklos (Schonberg 1987; Wisniewski 2015; Navickaitė-Martinelli 2013), tačiau jų buvimas dažniausiai grindžiamas ne bendromis atlikimo ir pedagogikos tradicijomis, o jų atstovų tautine arba geografine kilme (argentiniečių – Martha Argerich ir Danielis Barenboimas; kubiečių – Jesúsas María Sanromás, Jorge’as Bolet, Horacio’us Gutiérrezas ir Santiago’as Rodriguezas; italų – Maurizio’us Pollinis ir Arturo’as Benedetti’s Michelangeli’s; lietuvių – Mūza Rubackytė, Lukas ir Petras Geniušai, Andrius Žlabys ir t. t.).

1.5. Mokyklų unifikacija

Nors nė viena nacionalinė mokykla negalėjo egzistuoti grynuoju pavidalu, vis dėlto XIX a. ir XX a. pirmojoje pusėje (rusų mokykla – ir iki XX a. antrosios pusės) jos viena nuo kitos aiškiai skyrėsi savo technika ir meninės raiškos būdais. Nebūdamos sterilios, nacionalinės mokyklos kuo toliau, tuo labiau viena kitą veikė ir keitė, o jų tęstinumas arba kaita didžiąja dalimi priklausė nuo konkrečių jas formavusių ir atstovavusių meninių asmenybių. Tyrėjai ir muzikai kone vieningai sutaria, kad šiandien didžiosios fortepijono mokyklos anksčiau buvusia aiškiau apčiuopiama forma jau nebefunkcionuoja, o jų palaipsniškas unifikacijos procesas vyksta jau daugelį metų. Muzikų apsikeitimas idėjomis įvairiais būdais ir formomis lemia jų supanašėjimą, tačiau kartu plečia jų akiratį ir juos daro universalesnius. J. Aleknavičius mano, kad šiais laikais, siekiant atrasti bendrus interpretacijų vardiklius, nacionalinės mokyklos vietoje geriausiai tinka atlikimo paradigmos sąvoka, kuri nepaneigia fortepijono mokyklų egzistavimo fakto, tačiau gerokai praplečia jų atpažinimo ribas, iš dalies atsisakant nacionalinio identiteto, kuris šiandienos globalioje visuomenėje nebėra svarbiausias (Aleknavičius 2019: 16). Paminėtina ir S. Aronovsky pozicija, pabrėžianti, kad „skirtumai tarp [...] atlikėjų yra veikiau dėl individualių mokyklų, nei nacionalinių“ (Aronovsky 2019: 169).

Atlikėjo muzikinės asmenybės universalėjimas buvo nuolatinė XX a. pianizmo raidos tendencija. Prancūzų pianistas J. P. Collardas, kalbėdamas apie šių dienų pianizmą, sako, jog „visos vadinamosios mokyklos susimaišė – rusų, prancūzų, vokiečių, japonų ir visos kitos“ (Timbrell 1999: 225), o JAV pianistas Borisas Bermanas (g. 1948) knygoje *Notes from the Pianist’s Bench* („Užrašai nuo pianisto suolo“) jam paantrina teigdamas, jog „nacionalinių mokyklų įtaka mūsų globaliame kaime silpsta“ (cit. pagal Wisniewski 2015: 5).

Nacionalinė mokykla gali būti siejama tiek su pianisto galimybių universalumo suvaržymu, tiek ir su esmingu tam tikro muzikos stiliaus atlikimo išmanymu. Jei nacionalinė mokykla reiškia

pianistinių galimybių suvaržymą, ji tampa trukdžiu muziko pažangai. Kita vertus, atlikėjai, koncentruodamiesi į specifinį repertuarą, gali pasiekti aukštesnės jo atlikimo kokybės ir esmingesnio pažinimo, nei skambindami daugelio epochų muzikos kūrinius. B. Bermanas rašo: „kartais man trūksta ypatingos jėgos muzikantų, kurie groja „savo“ repertuarą visiškai pasiaukoję konkrečiai tradicijai. Branginu tuos kartus, kai galiu pasakyti: „jis grojo Šubertą kaip Vienos klasikas“, nesvarbu, kokia būtų atlikėjo studijų vietos kilmė“ (cit. pagal Wisniewski 2015: 6–7).

Esama skirtingų nuomonių apie tai, kokios mokyklos tebėra gyvybingos ir išsiskiria bendrame pianizmo kontekste. Ch. Timbrellas, atsakydamas į W. Wisniewski'o tyrime pateiktus klausimus apie nacionalines mokyklas, išreiškia nuomonę, jog „rusų mokykla tebeegzistuoja ir šiandien, [t. y. šio amžiaus antrajame dešimtmetyje], nes rusai yra daugeliu prasmių uždaresni. Tuo tarpu prancūzų mokykla asimiliavosi su kitomis jau XX a. šeštajame dešimtmetyje, ir tai įvyko dėl plačiai paplitusios tarptautinės pedagogikos ir kitų tendencijų įtakų“ (Ten pat: 63). Priešingai Ch. Timbrellui, H. Schonbergas dar dviem dešimtmečiais anksčiau teigė, jog „XX a. devintojo dešimtmečio pabaigoje nacionaliniai muzikavimo stiliai atrodė išnykę. Vienintelė likusi buvo prancūzų mokykla. Pianistai iš Paryžiaus konservatorijos tebetėikė pirmenybę skambinimui klavišų paviršiumi [*top-of-the-keys*] metodui ir greitiems tempams“ (Schonberg 1987: 465).

Globalizaciją, įrašų pramonę, tarptautinius konkursus ir standartizuotą mokymą kaip svarbius mokyklų asimiliavimosi veiksnius įvardija ir Ch. Timbrellas, ir H. Schonbergas, kaip ir K. Hamiltonas bei W. Wisniewski's. Pastarasis šį veiksmių sąrašą dar papildė, paminėdamas meno komercinimą ir nedidelį vyraujančių instrumentų gamintojų skaičių (Wisniewski 2015: 96).

Esama ir kitokio požiūrio į fortepijono mokyklų egzistavimą ir raidą, kurį išreiškia K. Hamiltonas, pačias mokyklas siedamas tik su jų kultivuojama technika, o jų kaitą – su techniniais veiksniais, tokiais kaip instrumentų gamybos pokyčiai. Remdamasis šia prielaida, mokyklų sunykimą jis datuoja XX a. pradžia: „Skirtumai tarp nacionalinių mokyklų buvo atpažįstami tik tol, kol reikšmingai skyrėsi įvairių, ypač skirtingų šalių gamintojų fortepijonai. [...] Kai XIX a. bėgant skirtumai tarp fortepijonų pradėjo šiek tiek mažėti, nacionalinės mokyklos tapo veikiau miglotas kolektyvinio skonio (jei toks egzistuoja) dalykas, nei natūrali reakcija į skirtingus instrumentus“ (Hamilton 2008: 12). Tai, kas šiame darbo skyriuje buvo įvardinta kaip mokyklos estetika, kuri, kai kalbama apie vokiečių, o ypač rusų, mokyklas, yra bene esminis jas apibūdinantis bruožas, K. Hamiltonas vadina „kolektyviniu skoniu“. Veikiausiai turėdamas galvoje vokiečių ir anglų mokyklas, autorius pateikia ir daugiau techninių argumentų, aiškinančių mokyklų asimiliacijos priežastis. Pasak jo, „nacionalinių mokyklų savitumas gyvavo tik tol, kol buvo aiškūs skirtumai tarp sunkesnės klaviatūros Londone gamintų ir paslankesnių [lengvesnės klaviatūros. – M. K.] Vienos fortepijonų. XX a. austrų gamybos *Bösendorfer* ir amerikiečių *Steinway* išsikovojo savo vietą koncertų salėse, tačiau nė vienas jų nebuvo tinkamas lengvų rankų, aukštai laikomų pirštų [*high-finger*] technikai, kurią naudojo prancūzų pianistai“ (Hamilton 2008: 12). Iš to peršasi išvada, kad fortepijono evoliucija darė didelį poveikį fortepijono technikos raidai. Čia verta prisiminti ir

anksčiau minėtą Ch. Timbrello pastebėjimą apie saloninio stiliaus silpno garso prancūzų instrumentus, kurie ilgai leido gyvuoti *jeu perlé* technikai (Timbrell 1999: 254). Nepaisant tam tikros fortepijonų įvairovės, koncertų salėse šiuo metu vyrauja *Steinway & Sons* firmos instrumentai, ir tai ryškiai prisideda prie skirtingų atlikimo tradicijų asimiliacijos, ypač garso išgavimo ir formavimo aspektais.

Fortepijono mokyklų kaitą skatino ir naujas repertuaras. Tarkime, prancūzų mokyklos atstovai, norėdami atlikti rusų arba vokiečių romantikų kūrinius, turėjo iš esmės keisti savo požiūrį į techniką. Jiems, norintiems įkūnyti atliekamos muzikos idėją, nebeužteko vien išlavintos pirštų technikos, taigi savo techninių priemonių arsenalą pianistai turėjo plėsti, vietoj „lengvų pirštų“ pasitelkti visos rankos judesius ir svorį, vietoj grojimo klavišų paviršiumi taikyti gilesnio užgavimo techniką ir kitus jiems naujus metodus.

L. Navickaitės-Martinelli teigimu, „Muzikos atlikimo meno srityje esminiais klausimais išlieka svarstymai, ar begalime išskirti realius atlikimo stilių bei tradicijų skirtumus, ar dar prasminga klasifikuoti menininkus pagal tai, kokiam nacionaliniam ar kultūriniam paveldui jie tariamai atstovauja“ (Navickaitė-Martinelli 2013: 109). Akivaizdu, jog šiuolaikinėje muzikų bendruomenėje, jei dar ir galima išskirti atskiras mokyklas, jas nebūtinai atstovauja mokyklai priskiriamos tautos ar kultūros muzikas.

W. Wisniewski'o atliktas dabartinių amerikiečių (*The Juilliard School*), vokiečių (*Die Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover*) ir prancūzų (*Conservatoire National Superior De Musique et de Danse de Paris*) aukštųjų muzikos mokyklų mokančiojo personalo tautinės sudėties tyrimas parodė, jog didelė dalis ten dėstančių yra ne vietinių tautų atstovai, taigi tautybių daugis daro poveikį ir tų institucijų diegiamiems stiliams – vyksta jų unifikacija (Wisniewski 2015: 93–94), tad reta aukštojo mokslo muzikų rengimo institucija Europoje ir JAV priklauso kuriai nors nacionalinei mokyklai, nors jose dar galima rasti pedagogų, atstovaujančių kokiai nors vienai mokyklai.

Apžvelgus literatūrą galima teigti, kad visos fortepijono mokyklos palaipsniui unifikuojasi, tačiau vienoms šis procesas gali būti jau pasibaigęs (mokyklos išnykusios), o kitoms – dar tebevykstantis.

Teigtina, kad nacionalinių mokyklų diegtos joms būdingos atlikimo technikos ir interpretacijos idėjos tebegyvuoja, yra tarsi užkonservuotos tik atskirų vyresnės kartos pianistų praktikoje. Nacionalinių mokyklų klestėjimo laiku šios idėjos buvo individualių muzikų praktikas vienijantis požymis, tačiau vėliau, vykstant mokyklų unifikacijos procesui, tai tapo individualių asmenybių – joms priskirtina ir S. Aronovsky – mokyklų išskirtinumo ženklu.

2. SULAMITOS ARONOVSKY PIANIZMO UGDYMO MOKYKLA

Kai kalbama apie nacionalinę mokyklą, turima minty ir konkretūs jos atstovai, o pati mokykla dažniausiai taip pat kildinama iš kokios nors pianizmui reikšmingos figūros. Vienaip ar kitaip mokykla yra siejama su muziko asmenybe, ypač ta, apie kurią buriasi ir iš kurios semiasi žinių kiti atlikėjai. Nors pirmajame darbo skyriuje daugiausia dėmesio buvo skiriama nacionalinėms mokykloms, gyvuoja ir individualios mokyklos, priskiriamos žymiems pedagogams arba atlikėjams, iš kurių mokosi kiti muzikai.

Fortepijonas kaip instrumentas sparčiausiai formavosi romantizmo epochoje, kurios metu buvo sukurta didesnė dalis iki šiol juo skambinamo repertuaro. Nepaisant modernėjančio fortepijoninio atlikimo tendencijų, romantizmo estetikos idealai, vienas kurių buvo žmogaus individualybės iškėlimas, tebėra persmelkę tiek muzikos atlikimą, tiek atlikėjo kaip ypatingo, talentu iškilusio aukščiau eilinio žmogaus, įvaizdį. Individualybė užima reikšmingą vietą tiek nacionalinėje, tiek ir kuriai nors asmenybei priskiriamoje fortepijono mokykloje. Garsaus mokytojo autoriteto iškėlimas yra būdingas reiškinys ir ankstesniųjų kartų, ir šiuolaikiniams muzikams.

Remdamasis savo tyrime respondentų išreikštais požiūriais į nacionalines mokyklas, W. Wisniewski's pastebi, kad individuali asmenybė nustelbia daugelį kitų nacionalinės mokyklos bruožų, o pati mokykla neretai asocijuojasi su savo prototipu (muziku, iš kurio mokykla kildinama ir kuriuo remiasi) (Wisniewski 2015: 95), o V. Ashkenazy'is pabrėžia: „Nors rusiškos mokyklos sąvoka ir egzistuoja, vis dėlto yra daug skirtingų mokytojų, ir viso individualumo eliminuoti iš savo pedagogikos yra praktiškai neįmanoma. Todėl kiekvienas pianistas galėtų susikurti individualų stilių remdamasis tuo, ko jį išmokė mokytojas“ (cit. pagal Mach 1987: 17).

Nacionalinė mokykla ugdyti muzikantą gali tik dalyvaujant kitai asmenybei. Kitaip sakant, tarp nacionalinės mokyklos ir jos „mokinio“ visada esama tarpininko – mokytojo, kuris mokydamas negali atsiriboti nuo savo individualaus santykio su muzika. Neįmanoma tiksliai pasverti, kiek tas santykis yra grįstas mokykla, t. y. tuo, kas išmokta, o kiek pačios asmenybės savitumu ar kitomis savybėmis, tačiau, nagrinėjant žymaus muziko ir jo mokytojų menines nuostatas, įmanoma atsekti, kokias jam perduotas tradicijas jis tęsia bei kokios jo autentiškai perteiktos idėjos sutampa su jo mokytojų.

2.1. S. Aronovsky mokytojai ir mokyklos sklaida

Vienas reikšmingiausių veiksnių, formuojančių muzikinę asmenybę, yra iš mokytojų įgyjamos žinios ir patyrimas, todėl, norint atsekti tam tikros asmenybės pianizmo šaknis, tikslinga žinoti jai įtaką dariusių muzikų genealogiją.

Šio darbo autoriaus parengtoje ir pateikiamoje S. Aronovsky profesinio perimamumo geneaschemoje buvo siekiama sudaryti išsamų jos genealogijos medį bei išsiaiškinti didžiausią įtaką S. Aronovsky pianizmui padariusių muzikų profesinę kilmę.

12 Geneachemai parengti naudoti šaltiniai: Barber 2002; Clark 2011; Cooke 1999; Cooper 2013; Couling 2005; Crothers 2011; Godowsky 1913; Hamilton 2008; Kogan 2010; Kroll 2014; Leikin 2011; Melnikas 2008; Nicholas 1989; Piggott 1973; Reich 2001; Sachs 1995; Schonberg 1987; Siepmann 1996; Solomon 2001; Todd 1981; Taylor 1842; Ph. Taylor 2007; E. Taylor 1991, 2003; Walker 1987; Кутателадзе 1963; Нейгауз 1983; Нейгауз (младший) 2006–2020; Рихтер 2007; Уроки Гольденвейзера 2009; Финдейзен 2011; Шацкес 1982.



S. Aronovsky asmenybė formavosi dviejose skirtingose muzikinio ugdymo sistemose ir muzikinio gyvenimo aplinkose – lietuvių ir rusų. Socialinių kultūrinių aplinkų skirtumus lėmė kitoniški jų istoriniai ir geografiniai kontekstai, kitaip tariant, skirtingi laiko ir vietos veiksniai bei jose vyraujanti socialinė, kultūrinė ir politinė situacija. Visi jos mokytojai, išskyrus A. Dvarionienę (1907–1982), studijas buvo baigę Maskvos konservatorijoje, tačiau Maskvos konservatorijoje mokėsi A. Dvarionienės pedagogas Vladimiras Ružickis (1891–1967).

S. Aronovsky studijų ir profesinės karjeros laiką galima suskirstyti šiais periodais:

- 1940–1941 m. – Kauno konservatorija, A. Dvarionienės klasė;
- 1941–1945 m. – Arzamaso ir Bucharos muzikos mokyklos; Leningrado konservatorijos jaunimo skyrius (Taškentas), L. Barenboimo klasė.
- 1945–1953 m. – Kauno konservatorija ir Lietuvos TSR valstybinė konservatorija, A. Dvarionienės klasė; Lietuvos TSR valstybinis operos ir baleto teatras, koncertmeisterės darbas.
- 1953–1956 m. – Maskvos konservatorija, aspirantūros studijos pas A. Goldenveizerį, G. Ginzburgą ir A. Šackesą.
- 1956–1970 m. – Lietuvos TSR valstybinė konservatorija, fortepijono dėstytoja, docentė¹³.
- Nuo 1973 m. – Karališkasis šiaurinis muzikos koledžas (Mančesteris) ir Karališkoji muzikos akademija (Londonas), fortepijono dėstytoja.
- 1989–2009 m. Londono tarptautinio pianistų konkurso rengėja ir žiuri pirmininkė

S. Aronovsky gimė 1929 m. Kaune žydų tautybės gydytojų Bero Kapiro ir Minos Slonimskaitės-Kaporienės šeimoje, kurioje buvo vienturtė. Pirmąsias privačias fortepijono pamokas ji gavo pas pianistę A. Dvarionienę, o 1940 m. įstojo į jos klasę Kauno konservatorijoje. A. Dvarionienė Kauno konservatoriją baigė pas V. Ružickį, trumpai stažavosi Zalcburge ir Berlyne pas Walterį Gieseckingą (1895–1956). Tiek A. Dvarionienei, tiek jos mokiniams reikšmingas buvo ir Vokietijoje mokslus baigusio jos vyro Balio Dvariono profesinis autoritetas (todėl S. Aronovsky geneaschemoje parodyta ir jo profesinė kilmė). Vladas Jakubėnas, apibūdindamas A. Dvarionienės skambinimo fortepijonu stilistiką, atkreipė dėmesį į dainingą garso išgavimą ir garso dinamikos spektrą nuo poetiško *piano* iki skambaus ir minkšto *forte* (Jakubėnas 1994: 469). Panašiai pedagogę apibūdino ir Liucija Drąsutienė, teigusi, jog „A. Dvarionienė dainingo garso bei lankstaus frazavimo pojūtį perėmė iš savo

¹³ S. Aronovsky mokslo ir darbo Lietuvoje suvestinę žr. Priede Nr. 2.

mokytojo V. Ružickio“ (Drąsutienė 2015: 256). V. Ružickis, kaip ir vienas S. Aronovsky vėlesniųjų mokytojų Maskvos konservatorijoje Abramus Šackesas (1900–1961), buvo pianisto K. Igumnovo mokinys.

1941 m., paskutinę dieną prieš Kauną užimant Vokietijos kariuomenei, S. Aronovsky su motina iš Lietuvos pabėgo į Rusiją (tėvas tuo metu Rusijoje dirbo karo gydytoju). Ten ji trumpą laiką mokėsi Arzamaso ir Bucharos muzikos mokyklose, o 1942–1945 m. evakuotame į Taškentą Leningrado konservatorijos jaunimo skyriuje, profesoriaus Levo Barenboimo (1906–1985) klasėje. L. Barenboimas buvo kompozitoriaus ir dirigento Felikso Blumenfeldo (1863–1931), pas kurį studijavo ir Vladimiras Horowitzas (1903–1989), mokinys, vienas ryškiausių Sovietų Sąjungos muzikinio ugdymo sistemos kūrėjų. Ilgametį pedagogo ir atlikėjo patyrimą jis apibendrina monografijose „Fortepijono pedagogikos ir atlikimo klausimai“ (*Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства*, 1969), „Kelias į muzikavimą“ (*Путь к музицированию*, 1979) ir daugelyje kitų. Šis S. Aronovsky mokytojas buvo ir vienas autoritetingiausių rusų fortepijono mokyklos pradininko A. Rubinšteino gyvenimo, veiklos ir kūrybos tyrėjų, savo tyrimus, tarp daugelio kitų, paskelbęs veikale „A. G. Rubinšteinas: gyvenimas, menininko kelias, kūryba, muzikinė-visuomeninė veikla“ (*А. Г. Рубинштейн: Жизнь, артистический путь, творчество, музыкально-общественная деятельность*, 1957–1962).

1945 m. grįžusi į Kauną, S. Aronovsky tęsė mokslus Kauno valstybinėje konservatorijoje pas A. Dvarionienę, o sujungus Kauno ir Vilniaus konservatorijas į Lietuvos TSR valstybinę konservatoriją – pas tą pačią pedagogę 1950 m. studijas baigė Vilniuje. Nuo 1947 m. S. Aronovsky studijuodama dirbo fortepijono mokytoja Kauno aukštesniojoje muzikos mokykloje (dab. Kauno J. Gruodžio konservatorija), koncertmeisterė Kauno valstybinėje ir Lietuvos TSR valstybinėje konservatorijose. Pianistės karo metu padarytą pažangą, jai sugrįžus į Kauną, įvertino Kipras Petrauskas (1885–1968),¹⁴ pakviesdamas ją akompanuoti rečitalyje Vilniaus filharmonijoje.¹⁵ Po studijų Lietuvos TSR valstybinėje konservatorijoje S. Aronovsky dirbo koncertmeisterė LTSR Valstybiniame operos ir baleto teatre, kurio vyriausiasis dirigentas buvo Peterburge pas Nikolajų Rimskį Korsakovą (1844–1908) mokslus baigęs Mykolas Bukša (1869–1953). Darbas su juo, pianistės teigimu, jai turėjo didelės profesinės įtakos.

¹⁴ Kaporai, grįžę iš evakuacijos į Kauną, apsigyveno Kipro ir Miko Petrauskų namo Žaliakalnyje mansardoje. Nacionalizuotoje Petrauskų namo dalyje buvo įkurdinta poliklinika, kuriai vadovauti buvo paskirtas S. Aronovsky tėvas. Kaporų būste nebuvo pianino, tad K. Petrauskas jaunai pianistei leisdavo repetuoti savo instrumentu.

¹⁵ K. Petrausko ir S. Aronovsky koncerto afišos ar programos darbo autoriui archyvuose surasti nepavyko. Apie koncertą pasakojo S. Aronovsky.

1953–1956 m. pianistė mokėsi Maskvos konservatorijos aspirantūroje. Ją ugdė ne tik pamokos su vienais reikšmingiausių to meto Rusijos muzikų, bet ir galimybė dažnai gyvai girdėti tokių atlikėjų kaip S. Richteris, E. Gilelsas, M. Judina, Marija Grinberg, V. Sofronickis ir kitų koncertus bei studijuoti kartu su tokiais pianistais kaip V. Gornostajeva (1929–2015), V. Ashkenazy'is, D. Baškiovas (g. 1931), B. Davidovič (g. 1928), M. Voskresenskis (g. 1935), S. Dorenskis (g. 1931) ir kiti. Studijuodama aspirantūroje ji parengė atlikėjo disertaciją „Lietuvių fortepijoninė muzika“ (žr. Priedas Nr. 6). S. Aronovsky dėstytojais Maskvos konservatorijoje buvo A. Goldenveizeris, G. Ginzburgas ir A. Šackesas.

A. Goldenveizerio profesinės ištakos siekia XIX a. vidurį. Jis, Pavelo Pabsto (1854–1897) ir Aleksandro Ziloti (1863–1945) mokinys, buvo N. Metnerio, A. Skriabino ir S. Rachmaninovo bendraamžis, bendramokslis ir draugas bei vienas reikšmingiausių XX a. pirmosios pusės Rusijos pianistų ir vėlyvojo romantizmo epochos fortepijoninio repertuaro kūrėjas. Su S. Rachmaninovu įvyko pirmasis A. Goldenveizerio debiutas bendrame recitalyje. Vėliau S. Rachmaninovas jam dedikavo siuitą dviem fortepijonams Op. 17, N. Metneris – lyrinius fragmentus Op. 23, o A. Goldenveizeris N. Metneriui paskyrė savo „Dešimt preliudų“ (*Deux Préludes*), Op. 10. Tarp jo mokinių – žymūs pianistai G. Ginzburgas, Lazaris Bermanas, T. Nikolajeva, D. Baškiovas, Dmitrijus Kabalevskis, S. Feinbergas ir kiti. A. Goldenveizerio analitinis požiūris į muziką atskleistas jo gausiose fortepijoninės literatūros redakcijose, pamokų stenogramose, skelbtose knygoje „Goldenveizerio pamokos“ (Уроки Гольденвейзера 2009: 115–155) bei daugelyje jo metodinių darbų. Pianistas XX a. pradžioje buvo didžiausios Rusijoje Piotro Jurgensono natų leidyklos fortepijoninės muzikos kūrinių redaktorius, paruošęs visų R. Schumanno kūrinių, visų W. A. Mozarto, L. van Beethoveno ir D. Scarlatti sonatų, visų L. van Beethoveno koncertų ir daugelio kitų kompozitorių kūrinių leidimus.

G. Ginzburgo vienintelis pedagogas buvo A. Goldenveizeris. Skirtingai nei Vilniuje dirbęs G. Ginzburgo brolis Jakovas, pianistas daug koncertavo ir buvo sukaupęs didžiulį repertuarą. 1927 m. F. Chopino konkurse Varšuvoje jis tapo vienu pirmųjų tuometinėje Sovietų Sąjungoje tarptautinių konkursų laureatu, 1936 m. koncertavo Lietuvoje. Nors G. Ginzburgo koncertai sulaukdavo šlovės, jo meninę veiklą imta riboti. Apie pianistui siunčiamus įvairių šalių kvietimus koncertuoti jam net nebūdavo pranešama (Melnikas 2007: 24–25). Rusų pianistas ir muzikos kritikas Grigorijus Koganas (1901–1979) apie G. Ginzburgą rašė: „Nežinau, kas dar iš mūsų pianistų galėtų pasigirti tokiu įtikinančiu *legato*, tokia pedalizavimo plastika ir skaidrumu, tokiu kantilenos skambumu. Kas dar iš jų galėtų lygintis su Ginzburgu tokiu tikslu kiekvienos linijos, detalės ir štricho reljefiškumu...“ (Ten pat). Daugelis jo po Antrojo pasaulinio karo darytų įrašų yra išlikę ir liudija apie šio primiršto ir savo gyvenimo

metu už Rusijos ribų mažai žinomo atlikėjo aukščiausią meistriškumą ir turtingą meninę individualybę, pelnančius jam vietą šalia tokių XX a. muzikų kaip Arthuras Rubinsteinas (1887–1982), S. Richteris, V. Horowitzas ir t. t.

A. Šackesas (1900–1961) buvo Karlo Kippo (1865–1925) ir N. Metnerio (1880–1951) mokinys ir daugelio N. Metnerio fortepijoninių kūrinių atlikėjas. Yra išlikę tik keli A. Šackeso garso įrašai. Iki Antrojo pasaulinio karo daug koncertuodavęs, 1935 m. tapęs Maskvos konservatorijos profesoriumi, karui pasibaigus, scenoje pasirodydavo labai retai. Vienoje pirmųjų šio pianisto koncertų recenzijų rašoma: „Jo minkštas, gražus ir įvairus garsas ypač tinka Metnerio kūriniams, kuriuos jis labai gerai išmano ir pasiekia ypatingo subtilumo bei puikaus skambesio [...]“ (Григорьев, Платек 1990: 391). Kompozitorius Klimentis Korčmariovas A. Šackesą vadino „vienu geriausių N. Metnerio kūrinių atlikėjų, kurio pianizmui būdingas švelnumas ir lyriškumas“, o A. Goldenveizeris pabrėžė A. Šackeso „gilų moralinį ir profesinį sąžiningumą“ (Ten pat). Po studijų Maskvoje 1956 m. S. Aronovsky grįžo į Vilnių, kur LTSR Valstybinėje konservatorijoje iki 1970 m. pabaigos dėstė fortepijono specialybę. 1969 m. jai buvo suteiktas docentės vardas. Jos mokiniai buvo Lietuvos muzikos akademijos docentas Raimondas Kontrimas, kuris 1965 m. tapo pirmojo respublikinio M. K. Čiurlionio konkurso laureatu, ilgametis Vilniaus „Ąžuoliuko“ muzikos mokyklos direktorius Rimtenis Šimulynas, kuris 1963 m. buvo atrinktas dalyvauti visasąjunginėje perklausoje į Marguerite Long -Jacques Thibault konkursą Paryžiuje, Klaipėdos universiteto menų akademijos docentė Janina Neniškytė, vėliau studijavusi Maskvos konservatorijoje pas S. Dorenskį, S. Aronovsky sūnus Balys Žiūraitis, tapęs 2-ojo tarprespublikinio M. K. Čiurlionio pianistų ir vargonininkų konkurso diplomantu 1968 m., Irena Šabūnaitė, vėliau baigusi aspirantūrą Maskvos konservatorijoje pas Jakovą Milšteiną ir dėsciusi Klaipėdos konservatorijoje, M. K. Čiurlionio menų mokykloje ir privalomąjį fortepijoną Lietuvos muzikos akademijoje, „Ąžuoliuko“ muzikos mokyklos fortepijono mokytojos Aldona Brazauskaitė-Šaliamorienė, Raminta Šiurkutė-Gutauskienė, Aleksandra Ingaunytė ir kiti (žr. Priedas Nr. 4). S. Aronovsky Lietuvoje ne tik dėstė, bet ir rengė koncertus. Jos Darbuotojos asmens byloje esančiame koncertinio repertuaro, atlikto Lietuvos valstybinės filharmonijos bei radijo ir televizijos koncertuose, sąrašė – tokie kūriniai kaip L. van Beethoveno Koncertas fortepijonui su orkestru Nr. 3 c-moll, Op. 37, F. Chopino Koncertas fortepijonui su orkestru Nr. 2 f-moll, Sonata Nr. 2 b-moll, Skerco Nr. 2 b-moll, R. Schumanno Karnavalas, Op. 9, F. Liszto Tarantella, F. Liszto-N. Paganini etiudas a-moll, C. Debussy „Džiaugsmo sala“, N. Rimskij-Korsakovo Koncertas fortepijonui su orkestru cis-moll, Op. 30, ir daugelis kitų (žr. Priedas Nr. 5).

I Jungtinę Karalystę atvykusi 1971 m. pradžioje, 1973 m. S. Aronovsky pradėjo dėstyti Karališkajame šiauriniame muzikos koledže (Royal Northern College of Music) Mančesteryje, kur dirbo iki 1994 m. Iš šio laikotarpio mokinių paminėtini dabar žinomi pianistai ir fortepijono pedagogai: Vovka Ashkenazy'is, Imolos akademijos ir Italų konservatorijos Šveicarijoje profesorius, kurio įrašus išleido DECCA, Chandos ir Cryston kompanijos; Davidas Fanningas, Karališkojo šiaurinio muzikos koledžo profesorius, BBC radijo, *The Daily Telegraph* dienraščio ir *Gramophone* žurnalo apžvalgininkas; Peteris Lawsonas, Karališkojo šiaurinio muzikos koledžo dėstytojas, kurio įrašus išleido EMI ir Virgin Classics kompanijos; Ianas Fountainas, Karališkosios muzikos akademijos profesorius, studijų pas S. Aronovsky metu laimėjęs Artūro Rubinšteino konkursą, išleidęs įrašus EMI, CRD ir *Sony and Haenssler*; Johnas Parras, *Deutsche Oper* teatro Berlyne muzikos personalo vadovas ir vyriausiasis repetitorius; Amiras Katzas, besimokydamas pas S. Aronovsky nugalėjęs Klyvlendo ir Barselonos tarptautiniuose pianistų konkursuose, ir daugelis kitų. 1989–2000 m. S. Aronovsky dirbo ir savo privačioje studijoje Londone, kur, tarp kitų, parengė žinomus atlikėjus – Nicoląsą Hodgesą, Štutgarto aukštosios muzikos mokyklos profesorių, ir Junko Urayama. Nuo 1994 m. S. Aronovsky dėsto Karališkojoje muzikos akademijoje Londone. Jos mokiniai čia buvo pianistai iš Jungtinės Karalystės, Vokietijos, Graikijos, Ispanijos, Serbijos, Japonijos, Uzbekijos, Sirijos, Lietuvos ir kitų kraštų, iš kurių paminėtini Stefanąs Čiričius, *Viotti*, *Cantù* ir *Jaén* tarptautinių pianistų konkursų nugalėtojas, ir Panos Karan. Pianistės mokiniams savo kūrinius dedikavo kompozitoriai Eliottas Carteris, Wolfgangas Rihmas, Federico'as Gonzálezas Orduña's, Anthony'is Gilbertas ir kiti.

1989 m. S. Aronovsky įkūrė tarptautinį Londono pianistų konkursą, buvo jo organizatorė ir žiuri pirmininkė. Konkursas, vykęs 1991, 1994, 1997, 2000, 2002, 2005 ir 2009 metais, atvėrė tarptautinės karjeros perspektyvas tokiems pianistams kaip Behzodas Abduraimovas, Simonas Trpceski's, Paulas Lewisas, Leonas McCawley'is, Ashley'is Wassas, Antti's Siiralas, Giuseppe Andaloro'as, Jean-Frédéricas Neuburgeris ir Herbertas Schuchas. Konkurso pirmasis ir antrasis turai vyko Karališkosios akademijos didžiojoje bei Karalienės Elžbietos (*Queen Elizabeth*) koncertų salėse, o finalinis turas – *Royal Festival Hall* salėje. Oficialūs konkurso globėjai buvo princesė Diana ir princas Čarlzas, kurie daug kartų dalyvavo laureatų apdovanojimo ceremonijose.

S. Aronovsky, gyvendama Jungtinėje Karalystėje, buvo kviečiama dalyvauti daugelio tarptautinių konkursų žiuri, iš kurių paminėtini: Marguerite'os Long (Paryžius), Busoni (Bolzanąs), Maria Callas (Atėnai), Arthuro Rubinsteiną (Tel Avivas), Roberto Casadesuso (Klyvlendas), Paloma O'Shea (Santanderis), Rachmaninovo (Maskvoje) ir Šanchajaus.

2.2. S. Aronovsky mokytojų pianizmo tradicijų tąsa

Siekiant atskleisti ir ištirti vieno ar kito mokytojo diegiamas pianizmo tradicijas, susiduriama su keliais iššūkiais.

Pirma, žymiausių muzikų vardai tampa žinomi dėl išsiskiriančių jų interpretacijų, itin aukšto meistriškumo ir įtaigiai, savitai perduodamo muzikos turinio. Esminis jų atpažinimo šaltinis, pradedant XX a. pradžios atlikėjais, – išlikę garso, vaizdo įrašai, rečiau – pokalbiai su jais, kuriuose galima ieškoti tyrėją dominančio muzikinės asmenybės raiškos paaiškinimo. Tačiau muzikai-pedagogai, dėl įvairių priežasčių nesiekę ar negalėję siekti atlikėjo karjeros, retai palieka tiesioginių savo veiklos tyrimo šaltinių, paaiškinančių, kas jiems buvo svarbiausia, ugdant jaunus muzikus, kaip jie mokė ar ko siekė, formuodami savo mokinių muzikos pažinimą ir atlikėjiškąjį meistriškumą.

Antra, muzikų pedagogo ir auklėtojo darbas dažnai esti nepastebimas, neryškus, jo rezultatai gali atsiskleisti tik po kelerių ar keliolikos metų, kai juos reprezentuojantis jaunas atlikėjas tampa savarankiškas muzikas, kurio, o ne jo mokytojo, talentui tie rezultatai dažniausiai ir priskiriami. To paties žymaus mokytojo mokiniai dažnai groja labai skirtingai, tad apibendrinimai ir išvados apie pedagogo muzikinio ugdymo principus, vien remiantis vieno ar kito mokinio atlikimo analize, vargu ar gali būti išsamūs ir tikslūs. Vieno mokytojo daugelio mokinių pasiekimai ir tarptautinis pripažinimas yra tik ženklas, jog jis yra ar buvo reikšminga asmenybė, kurios veikla verta tyrinėjimo, tačiau pasiekti rezultatai patys savaime neatskleidžia jo braižo ar individualios mokyklos.

Trečia, apie muziką-pedagogą dažniausiai esmingiau sužinoma tuomet, kai jis pats savo muzikos supratimą, interpretacijos ir dėstymo principus bei praktinius patarimus išdėsto raštu. Kitu atveju – kai apie savo mokytoją dalykiškai pasakoja jo mokiniai.

Norint išsamiau pažinti dominančią asmenybę, tikslinga naudoti kuo daugiau ir kuo įvairesnių šaltinių. Vienas jų yra profesinės kilmės studijos – muziko pedagogų darbai (jei tokių esama) muzikos interpretacijos ar meistriškumo ugdymo tematika, kuriuose išryškėja tie bruožai, kuriuos jis perėmė ir toliau savaip plėtoja.

S. Aronovsky, kaip ir nemaža dalis atlikėjų bei atlikėjų-pedagogų, nepalikusi reikšmingesnių mokslinių darbų, susijusių su jos profesine atlikėjiškąja arba pedagogo veikla. Šią spragą iš dalies galima užpildyti vertingais jos mokytojų A. Goldenveizerio ir L. Barenboimo moksliniais ir metodiniais darbais, detaliais kai kurių A. Goldenveizerio pamokų aprašymais Уроки Гольденвейзера: 2009) muzikologo A. Vicinskio interviu su G. Ginzburgu (Vitsinsky: 1946–1949). S. Aronovsky pedagogų darbai padeda suvokti ir jos kaip muzikės pianizmo bruožus, kuriuos ji iš savo mokytojų perėmė, savaip plėtojo ir vėliau perdavė

mokiniams. Kitas šaltinis, padedantis atskleisti ir išdėstyti S. Aronovsky pianizmo ugdymo principus, yra užrašyti pianistės teiginiai iš darbo autoriaus pokalbių su ja (žr. Priedas Nr. 2).

2.2.1. Stilius ir meninis įvaizdis¹⁶

Stilius – viena kertinių kultūros ir meno sąvokų. Pasak J. Mureikos, tai „estetinės ir meninės kalbos vartojimo būdas, lemiantis atskirų jo segmentų vienovę ir darną, [kurio vienas svarbiausių požymių –] būti efektyviu estetinės kalbos konstravimo būdu ir tarnauti pajautai, steigiančiai prasmes visose žmonijos veiklos šakose“ (Mureika 2010: 571).

Stilius orientuoja atlikėją ir savaip reglamentuoja kuriamą meninį įvaizdį. Čia sutelkiami svarbiausi muzikos kūrinio bruožai, tačiau kūrinys per kiekvieną atlikimą tarsi naujai suvokiamas, interpretuojamas.

Atlikimo ir atlikėjo stilius

Meninis muzikos kūrinio atlikimas klausytojui turi kalbėti, byloti, nešti tam tikrą žinią, įprasinti vienokį ar kitokį kompozitoriaus minties turinį. Tačiau atliekant kūrinį netinkamu stiliumi arba neišmanant taikytino stiliaus specifikos, muzikinis turinys nebeatitiktų kompozitoriaus kaip sumanytojo, taigi būtų iškraipytas. S. Aronovsky įsitikinimu, „Stiliaus pajautimą išugdyti labai sunku. [Procesas] gali užtrukti ne vienerius metus“ (Aronovsky 2019: 169).

Nors stiliaus sąvoka nevienalypė ir ją vienareikšmiškai apibrėžti būtų neįmanoma, visgi nekelia abejonių, kad egzistuoja ir atlikimo, ir atlikėjo (arba atlikėjiškasis) stilius. Atlikimo stilius sietinas su vienos ar kitos epochos arba konkrečių kompozitorių kūrybos estetikos išmanymu ir gebėjimu jį pritaikyti savo atlikime, interpretuojant kūrinius; atlikėjo stilius yra susijęs su tam tikram atlikėjui būdingais ryškiai išreikštais jo skambinimo bruožais. A. Goldenveizeris teigia: „Itin sunku tiksliai apibrėžti, kas yra menininko stilius, bet tai anaip tol nereiškia, kad pats stiliaus suvokimas yra nereikalingas. Taip pat nederėtų galvoti, kad muzikos mene stilius yra ne tiek pačiame kūrinyje, kiek jo atlikime [...] Kartu, savaime aišku, ir pats atlikėjas bet kuriuo atveju gali, o, tiksliau, turi turėti savo stilių“ (Уроки Гольденвейзера 2009: 14).

Jauno muziko rezultatai, mokantis stilingo atlikimo, priklauso nuo jo jautrumo ir pagavos, tačiau jeigu jis supranta, kokią reikšmingą įtaką stiliaus išmanymas ir pritaikymas turi jo

¹⁶ Poskyrių 2.2.1 – 2.3.5 teiginiai, kurie pateikiami, nenurodant šaltinių, yra meninio tyrimo autoriaus nuomonė, suformuota jo studijų S. Aronovsky fortepijono klasėje, pokalbių su ja, taip pat ir autoriaus profesinės meninės patirties.

pasiekimams, net ir mažiau imlus muzikantas gali jį išvystyti. Norėdamas išsiugdyti stiliaus pojūtį, atlikėjas turi lavinti gebėjimą atpažinti tam tikrus meno bruožus, kad į juos atsižvelgdamas galėtų pritaikyti atitinkamas priemones stiliaus raiškai. S. Aronovsky teigia: „Artistas turi sugebėti atskirti, kur kas yra. Vieni [stilių] supranta, o kiti ne, nes nesidomi, kokios šaknys, kokia aplinka išaugino vieną ar kitą stilių“ (Aronovsky 2019: 169). Autoriaus pastebėjimu, atlikimo stiliaus mokomasi ne tik iš savo pedagogų, bet ir iš kitų muzikų atlikimo bei artimų meno sričių.

Tinkamo atlikimo stiliaus paieškų klausimą kėlė G. Ginzburgas, kurio manymu, stiliaus pritaikymo tam tikram kūriniai problema yra didesnė, nei kūrinio techninis parengimas ir jo formos bei architektūros suvokimas. Jis klausia: „Ką reikėtų daryti, kai gaidos jau išmoktos, pirštuotė išbaigta, kūrinio forma ir architektūra suvokta? Visa tai yra labai paprasta. Bet ypač sunku yra suvokti [kūrinio] pritaikomumą, suprasti jo garso specifiką. Neišvengiamai kyla klausimas apie stilių: koks yra kūrinio stilius? Kokie garso tipai ir kokia technika turėtų būti pritaikoma, koks garso stiprumo lygis reikalingas?“ (Vitsinsky 1946–1949: 7). Brėžiant paralelę su G. Ginzbugu, paminėtina ir S. Aronovsky pozicija, pagal kurią garsas turi būti stiliaus dalimi: „Jei susidaro įspūdis, kad grojama pernelyg atsargiai arba perdėm grubiai, vadinasi, atlikimas neatitinka kūrinio stiliaus“ (Aronovsky 2019: 169). Lygindama skirtingų epochų atlikimo stilių, S. Aronovsky pažymi, kad „Garso kontrastai gali būti labai įvairūs, priklausantys nuo stiliaus ir charakterio. Kai kurie reikalauja staigių reakcijų, kiti – švelnesnio sujungimo“ (Ten pat: 167), tačiau pianistė žvelgia skeptiškai į atlikėjų pastangas, skambinant, pavyzdžiui, baroko muziką, imituoti klavesino skambesį.

Atlikimo stilių formuoja ne tik atlikėjas ar jo atliekama muzika, bet ir jo darbo priemonė – instrumentas: klavesinui transformuojantis į fortepijoną, pati atlikimo specifika esmingai kito – tai, kas buvo neįmanoma atlikti klavesinu, tapo galima fortepijonu. Vystantis instrumentams, radosi galimybės prailginti frazes, išgauti artimesnį balsui ir ilgiau trunkantį skambėjimą. S. Aronovsky požiūriu, „Kadangi instrumentai išsivystė ir dabar išgauna daug geresnės kokybės garsą, nėra reikalo naudotis vien melizmatiniais garso prailginimo būdais, nes galima pratęsti garsą natūraliai, ir pedalas gali padėti. Nėra reikalo imituoti klavesiną – reikia išnaudoti instrumentą, kuris yra dabar. Bet koks grojimas, kuris gali praturtinti garso paletę, kuri primena vokalą arba deklamaciją, visados tinka. Svarbu, kad atlikime būtų žmogiškasis elementas“ (Ten pat).

Tarp jaunų muzikantų, dar nesuformavusių savo atlikėjo stiliaus, plačiai paplitęs žymių atlikėjų stiliaus kopijavimas, kuriuo bandoma savo skambiniu imituoti pasirinktąjį autoritetą. S. Aronovsky tokį mokymosi būdą vertina kaip paviršutinišką ir neefektyvų, nes „kiekvienas

muzikas, pasižymintis ryškia menine individualybe, žino, kodėl jis muziką interpretuoja vienaip ar kitaip, – tai nulemta jo ilgo darbo, ruošiant kūrinį, jo kuriamo kūrinio meninio įvaizdžio ir talento“ (Ten pat: 3).

Rašydamas apie atlikėjo stilių, A. Goldenveizeris pažymi, kad „Koks stilius – toks ir žmogus. Nereikia pačiam rūpintis tuo, kad pasireikštų jūsų individualybė, – tai ateis savaime. [...] dirbti reikia ne su Chopino noktiurnu, o su savimi. Reikia plėsti savo akiratį, ugdyti save kaip žmogų“ (Уроки Гольденвейзера 2009: 59).

Kūrinio meninis įvaizdis

Bet koks meno kūrinys išreiškia tam tikrą meninę prasmę, kitaip – turinį. Išraiškos būdai skiriasi: vizualieji menai reiškiasi vaizdais, literatūra – žodžiais, o instrumentinė muzika – muzikiniais garsais. Kompozitoriaus užrašytus ženklus atlikėjas pirmiausia turi perskaityti, tačiau, norėdamas juos atgaminti, jis turi susikurti kūrinio garsinį, arba meninį, įvaizdį.

Meninio atliekamos muzikos įvaizdžio kūrimo svarbą S. Aronovsky nuolat pabrėžia savo pamokose. Jai svarbus ne tik viso kūrinio meninis įvaizdis, bet ir įvaizdžiai jo atskirų epizodų arba skirtingų elementų. Pokalbiuose su darbo autoriumi pianistė pavyzdžiu pateikia iliustratyvius „švelniojo Euzebijaus“, „emocingojo Florestano“ ar „sarkastiškojo Skarbo“ įvaizdžius, kurie jau suformuoti paties kompozitoriaus, tačiau, remiantis autoriaus patirtimi iš pamokų su S. Aronovsky, lygiai taip pat jie taikytini neprograminiams kūriniams ir jų dalims, – sonatos formos kūrinio įvedamajam epizodui, pagrindinei, šalutinei temoms ir t. t. Net ir charakteringas kūrinio motyvas, jei jį atlikėjas sąmoningai sieja su tam tikru reiškiniu, charakteriu ar personažu, gali skambėti išraiškingiau ir suteikti atlikimui gyvybės bei įvairovės. Meninį arba garsinį įvaizdį neprivalu išreikšti žodžiu ar vaizdu – jis gali būti labai subjektyvus, žinomas ar pažįstamas tik pačiam atlikėjui, susijęs su jo asmenine patirtimi, tačiau jo išraiška visada turi turėti poveikį klausytojo patirčiai.

Meninių įvaizdžių buvimą ir taikymą S. Aronovsky suvokia ne kaip abstrakciją, o kaip konkrečią priemonę atliekamo kūrinio įspūdžiui sustiprinti: „Skirtingų kūrinio epizodų buvimas turi būti įprasminas ir pateisintas. Svarbu, kad tarp jų būtų erdvės, kad jie neliptų vienas kitam ant kulnų, kad liktų oro įkvėpimui, kad būtų erdvės įvaizdžių vystymuisi“ (Ten pat: 1).

Kaip ir S. Aronovsky, A. Goldenveizeris garsinį įvaizdį laiko būtina kūrybiško darbo ir muzikinės interpretacijos sąlyga: „Pirmiausia aš turiu susipažinti su kūriniu, kurį ketinu mokytis, ir ne tik susikurti bendrą jo vaizdą, bet ir sukurti savyje to kūrinio garsinį įvaizdį, kurio aš dirbdamas sieksiu. Po to darbas turi būti detalus – eiti nuo detalių prie visumos. Būtina sąlyga to, kad darbas nebūtų mechaniškas, yra garsinio įvaizdžio, kurį aš noriu sukurti, buvimas: reikia

nuolat klausytis savęs ir siekti garsinio įvaizdžio įkūnijimo“ (Уроки Гольденвейзера 2009: 67).

2.2.2. Ritmas ir tempas

Ritmas

S. Aronovsky savo darbe ypač didelę reikšmę teikia ritminei kūrinio struktūrai. Jos suvokimas, autoriaus įsitikinimu, neturėtų būti suprantamas kaip ritmiško skambinimo įgūdžiai, kurie yra vienas atlikėjo amato pagrindų. Tai – gebėjimas kompozitoriaus tekste perskaityti, atpažinti bei atlikimo metu tarpusavyje derinti skirtingus ritminius elementus. Didelį dėmesį tam skyrė ir A. Goldenveizeris, rašęs: „Kankinamai sunku klausytis neritmiško atlikimo, bet visai neįmanoma – kai grojama metronomiškai. Tačiau pirmiausia reikia pastatyti tekstą ant tikslų „ritmo bėgių“, o jau po to eiti prie laisvo, gyvo ritmo. Kitaip neišvengsi netvarkos, anarchijos. Prieš atitolstant nuo schemos, reikia ją suvokti“ (Уроки Гольденвейзера 2009: 18).

Ritminė kūrinių struktūra aiškiausiai išreikšta klasicizmo epochos kūciniuose, tačiau jos lygiai taip pat griežtai turi būti paisoma, atliekant vėlyvojo romantizmo ir modernųjį repertuarą, – norint ją perskaityti ir suprasti, reikia daugiau patyrimo ir kur kas labiau išlavintų įgūdžių, nes ritminė struktūra čia dažnai esti sudėtingesnės formos, o metro dalių skaičius takte arba taktų grupėse dažnai nelyginio skaičiaus.

Besimokant, pavyzdžiui, A. Skriabino, A. Metnerio ar S. Rachmaninovo sonatas, kurios iš pirmo žvilgsnio turėtų būti atliekamos ritmiškai laisvai, S. Aronovsky reikalauja vengti *rubato* ir greitų tempų, nes tai gali išbalansuoti ir sujaukti kūrinio ritminę struktūrą. Pianistė teigia: „visi ritmo elementai turi būti sustatyti į vietas, ir tik tuomet, kai jautiesi juos įvaldęs, gali palaipsniui pridėti *rubato*, kur reikia – padidinti tempą, grojimui suteikti laisvumo“ (Aronovsky 2019: 168). Pastebėtina, kad pamatinės kūrinio ir jo padalų ritminės struktūros, kaip ir kūrinio meninio įvaizdžio, nevalia pamiršti net ir tuomet, kai kūrinys paruoštas koncertiniam atlikimui. Prie jos vėl kaskart grįžti, ir, skambinant lėtai, griežtai laikantis ritmo, iš naujo „atpažįstant“ smulkiausius ritmo elementus, sąmoningai pakartoti ankstesnįjį kūrinio mokymosi etapą. Tai apsaugo nuo kūrinio „užgrojimo“ ir yra veiksmingas būdas atnaujinti atlikėjo santykį su atliekamu kūrinio tarp dažnų pasirodymų scenoje.

Ritminė viso kūrinio struktūra yra susijusi su taktų struktūra. Kaip takto metrinės dalys yra stipriosios ir silpnosios, taip ir taktai tarpusavyje yra sąlygiškai susieti stipriųjų ir silpnųjų ryšiais. S. Aronovsky pastebi: „Tarp ritminių kombinacijų yra skirtumas. Yra dvi pagrindinės natūralios formulės ar grupės, kurios yra iš dviejų ir kurios yra iš trijų. Jos taikomos ir stambesniems dariniams – taktams arba taktų grupėms. Iš esmės kiekvieną gaidų ar taktų grupę galima padalinti į dalis po du arba tris, todėl esant, pavyzdžiui, šešių ar dvylikos aštuntinių

metrui, nereikia skaičiuoti iki šešių arba dvylikos – skaičiuoti reikia keturis kartus po tris“ (Ten pat).

Ritminė disciplina svarbi ir grojant pasažus, net ir tuomet, kai jie užrašyti laisva forma (neįrėminti takto brūkšniais ar ritminėmis grupėmis) – tai padeda juos atlikti sklandžiai, be skubos, ir užtikrinti visų gaidų skambėjimą. Mokantis pasažus ar sudėtingesnius greito tempo epizodus, juose, atsižvelgiant į jų ritminę sandarą, reikia rasti atrامينius taškus, į kuriuos praktikuojantis lėtu tempu dera atsižvelgti, vienaip ar kitaip juos išskiriant, parodant. Tai įsisavinus, atrامينiai taškai išliks ir padės išlaikyti ritminį stabilumą bei organizuotumą grojant greitu tempu.

Ritminė tam tikros muzikinės medžiagos struktūra remiasi tam tikra hierarchija – taktų grupių, stipriųjų ir silpnųjų takto dalių ir gaidų grupių tarpusavio ryšiais, todėl ritmas yra neatsiejamas nuo dinamikos – bet koks gaidos pabrėžimas sudaro kontrastą su prieš ją ir po jos skambančiomis gaidomis. Kontrastingos yra to paties takto gaidų grupės ir patys taktai tarpusavyje. Turint mintį šią hierarchiją, iš jos kylančių dinaminį kontrastų gali būti nepaprastai daug ir skirtingų lygių. Juos S. Aronovsky vadina dinaminiais atspalviais. Jų derinimas, pasak pianistės, reikalauja aukšto meistriškumo (Ten pat). Panašią mintį teigė ir jos mokytojas A. Goldenveizeris: „[...] tas stiprumo lygis, kurį pasiekia dinaminė išraiška, ir šios išraiškos priklausomybė nuo laiko išdėstymo, nuo atliekamo dalyko ritmo, – tai yra svarbiausia ir sudėtingiausia kūrybiniame atlikimo procese. Atlikėjo individualumas reiškiasi ritminės ir dinaminės raiškos santykiuose – čia labiausiai atsiskleidžia jo sugebėjimai ir meistriškumas“ (Уроки Гольденвейзера 2009: 38).

Kūrinio ritminėje struktūroje garsui lygiavertį vaidmenį atlieka pauzės, kurios dažnai formuoja motyvo, temos, o tuo pačiu ir viso kūrinio ritminį charakterį. S. Aronovsky svarbu pasiekti, kad pauzėms būtų skiriama tiek pat laiko, kiek ir skambančioms gaidoms, ir kad nuo pauzės priklausytų, kaip skambėjo prieš ją buvusi gaida bei kaip skambės gaida po jos. Nors reikalavimas išlaikyti pauzes pedagogų taikomas jau skambinimo fortepijonu pradžioje, pasiklausius net ir pripažintų atlikėjų garso įrašų paaiškėja, jog gana dažnai ilgos pauzės, kaip ir besitęsiančios gaidos, neišlaikomos iki galo. Išspręsti šią problemą iš dalies padeda skaičiavimas mintyse. Kuo lėtesnis tempas, tuo smulkesniais vienetais reikėtų skaičiuoti (sakykime, aštuntinėmis takto dalimis vietoj ketvirtinių). Skaičiavimo vienetus reiktų smulkinti ir tais atvejais, kai, grojant lėtą kūrinį, skaičiuojant vis tiek skubama.

Taigi skaičiavimas svarbus ne tik besimokantiejiems, bet ir profesionaliems pianistams. S. Rachmaninovas sakydavo, jog, prieš pradėdant kūrinį, „reikia patylėti ir įsivaizduoti tą judėjimą, kuriuo pradėsime groti“ (Ten pat: 33), o „tęsiant vieną ilgą gaidą – skaičiuoti

mintyse“ (Ten pat: 18). Tuo tarpu pats A. Goldenveizeris manė, kad, „pradėjus groti, bet prieš tai savyje nepajutus judesio ritmo, vietoj gyvos linijos skamba daug chaotiškų garsų“ (Ten pat).

S. Aronovsky pamokose brėžiama paralelė tarp ritminių struktūrų ir poetinių sakinių arba posmų. Siekiant išryškinti arba atskirti vienus nuo kitų tam tikrus pasikartojančius ritminius elementus, jiems galima pritaikyti tam tikrą rimą, kuriuo remiantis frazėje atsiranda prasminiai kirčiai ir dinaminė kryptis. Tai gali būti taikoma ir motorinio, ir melodinio pobūdžio muzikiniams sakiniams. Autoriaus manymu, rimo pritaikymas frazėje sudaro prielaidas išvengti atlikimo mechaniškumo ir monotoniškumo.

Rimo sąvoka fortepijono pedagogikoje gali būti priskiriama išskirtinai S. Aronovsky dėstymo terminologijai.

Tempas

Tempo pasirinkimas, kuris užtrunka ne daugiau nei kelias sekundes, atlikėjui yra reikšmingas tuo, kad jis lemia visą tolesnį kūrinio skambėjimą. Jei greito tempo kūrinys pasirenkamas per greitas tempas, kuriuo grodamas atlikėjas nespėja sekti muzikos turinio, tikėtina, kad dėl to nukentės kiti interpretacijos aspektai – frazuotė, intonacija, ritminė struktūra, kūrinio stilius, meninis įvaizdis ir t. t. Lygiai taip pat gali nutikti, pasirinkus per lėtą tempą, ypač lėtos tėkmės kūrinys, – taps sunkiau jungti atskirus melodinius garsus, užgautos ilgos gaidos neskambės pakankamai ilgai, atlikėjui ir klausytojams bus sunkiau išlaikyti dėmesį.

S. Aronovsky įsitikinimu, „Nereikia specialiai siekti metronomiškai greitesnių tempų dėl to, kad kiti groja greičiau, arba dėl to, kad taip nurodyta kompozitoriaus. Verčiau reikia skirti daugiau dėmesio įvairiems išraiškos elementams“ (Aronovsky 2019: 168). Autoriaus pastebėjimu, tokiu būdu tam tikroje kūrinio atkarpoje randasi daugiau dinaminių ir ritminių atspalvių, kontrastų, frazuotės niuansų, kurie skambėjimą daro intensyvesnį, taigi poreikis greitinti tempą išnyksta: kai per tą patį laiką įvyksta daugiau muzikinių įvykių, tiek klausytojui, tiek atlikėjui susidaro įspūdis, kad grojama greičiau. Klausytojas turi spėti suvokti muziką, nes, kaip teigė G. Ginzburgas, „Jei groji per greitai, neatsižvelgdamas į žmogaus klausos galimybes, tai jo nepasieksi“ (Vitsinsky 1946–1949: 12).

S. Aronovsky savo pamokose skatina vengti skuboto grojimo, kuris gali pasireikšti grojant tiek lėto, tiek ir greito tempo kūrinius: atsiradus skubotumui, skubėjimui, ypač greituose epizoduose, reikia atkreipti dėmesį į paskutines taktų metrines dalis, ir visur – į frazių bei pasažų pabaigas, nes paprastai būtent ten yra pagreitinama.

Didelės reikšmės tempo stabilumui skyrė ir A. Goldenveizeris, kuris skubėjimą grojant siejo su pianisto neišlavintu ritmo jausmu ir asmenybės valios stoka: „Patyręs bėgikas naudoja

jėgą tik ypatingai svarbiu momentu. Greitas tempas – visai ne kažkokia viršūnė. Klaida manyti, jog tai parodo temperamentą, – viso labo tai tik nesivaldymo požymis. Dažnai gaidose parašyta *risoluto*. Taigi žmogus skuba tuomet, kai bijo, o ryžtingas žmogus visai neskuba. Skuba nėra temperamento požymis; kas neišvaldęs ritmo, tas neturi ir temperamento“ (Уроки Гольденвейзера 2009: 41).

S. Aronovsky, pasirenkant tinkamą tempą, ypač lėto judėjimo kūrinuose, siūlo atsižvelgti į kūrinio garso dinamiką, nes „Nuo konkretaus garso trukmės priklauso, kada turės skambėti kitas garsas“ (Aronovsky 2019: 168. Taigi kuo styga smarkiau užgaunama, tuo jos skambėjimo laikas ilgesnis, taigi ir tempas gali būti lėtesnis. Ir priešingai, kai norima lėtą kūrinį, ypač su aiškiai išreikšta melodine linija, skambinti tyliau, turi būti pasirenkamas greitesnis tempas.

Tinkamas garso trukmės ir lygio balansas aiškiausiai apčiuopiamas, lyginant ilgų ir trumpų gaidų dinamiką. A. Goldenveizeris teigia: „Jeigu aš skambinsiu, sakykime, *forte* be *crescendo* ir *diminuendo*, vienodu garso stiprumu melodinę liniją, užrašytą ketvirtinėmis gaidomis, o po to tuo pačiu stiprumu pagrosiu keturias šešioliktines gaidas, tai klausytojui susidarys įspūdis, kad staiga užgrojau garsiau, kadangi per tą patį laiką jis girdi ne vieną, o keturis garsus“ (Уроки Гольденвейзера 2009: 53).

Autoriaus įsitikinimu, tempo priklausomybė nuo dinamikos lemia ir metronominių tempo nuorodų sąlygiškumą, nes dinamika priklauso ne tik nuo atlikėjo pasirinkimo, bet ir nuo instrumento, kuriuo grojama, bei erdvės akustinių sąlygų.

2.2.3. Frazavimas

Viena kertinių jauno pianisto-interpretatoriaus ugdymo sričių S. Aronovsky pianizmo ugdyme yra frazuotės įgūdžių vystymas. Muzikinė frazė, kaip ir kalbinis sakinytis, turi kažką reikšti, turėti prasmę. Atlikimo deklamacijos svarba yra pabrėžiama ne vieno atlikėjo-pedagogo, tarp kurių buvo ir A. Goldenveizeris. Pianistas rašė: „[...] nesvarbu, kaip būtų atliekama frazė, – *forte*, *piano*, su akcentais ar be jų – joje visada turi būti deklamacinė prasmė. Jeigu grojant *marcato* skanduotumėte kiekvieną garsą, jokia deklamacinė linija būtų negalima. Frazė visada turi būti frazė. Akcentuotose natose taip pat turi būti deklamacinė prasmė: kartais akcentas priklauso pagrindinei natei, kartais šalutinei, kartais prieštakčiui ir t. t.“ (Уроки Гольденвейзера 2009: 19). Teigtina, kad čia A. Goldenveizeris turėjo minty tai, jog akcentai toje pačioje frazėje, atsižvelgiant į jų vietą takte, net jei ir visos gaidos akcentuojamos, yra nevienodo dinaminio lygio ir / arba trukmės, todėl visada su kitomis gaidomis turi sudaryti vienokį ar kitokį kontrastą.

Frazės yra sudarytos ne iš atskirų garsų, o iš jų junginių, todėl, net ir skambinant *staccato*, garsai mintyse turi būti jungiami į motyvus ir išlaikyti dinaminę kryptį. S. Aronovsky moko: „Atskirus garsus galima prailginti ir patrumpinti, tačiau kai frazei pritaikomas rimas, garsus reikia jungti. Tam, kad turinys būtų išbaigtas, reikia išvystyti būdą pratęsti garsą, sujungti garsus tokiu būdu, kad mintis būtų išbaigta“ (Aronovsky 2019: 168).

Garsų jungimas ir tinkamos dinamikos kiekvienam garsui pritaikymas arba jų dinaminė išraiška yra viena sudėtingiausių pianisto užduočių. Tai S. Aronovsky vadina garso balansavimu. Pats garso balansas gali būti: vertikalus – dešine ir kaire ranka vienu metu atliekamo muzikinio teksto, vienu metu skambančių skirtingų balsų balansas; horizontalus – balansas tarp vienas po kito skambančių garsų. Tačiau garso balansavimas S. Aronovsky pianizmo ugdyme reiškia procesą laike, kurio metu garso balansas pastoviai kinta. Garso balansavimas (tačiau ne balansas), kaip ir rimas, ko gero, yra autentiška S. Aronovsky pianizmo ugdymo praktikoje naudojama sąvoka.

Autoriaus patirtis S. Aronovsky pamokose rodo, kad garso balansavimas priklauso ne tik nuo kompozitoriaus užrašytos dinamikos, ne tik nuo to, kurioje takto dalyje tam tikra gaida užrašyta (stipriojoje ar silpnojoje) ar kuriai harmoninei funkcijai ji priskiriama, bet ir nuo jos trukmės kitų gaidų atžvilgiu. Pianistė reikalauja: „Kad būtų galima balansuoti garsą, reikalinga greita atlikėjo orientacija. Reikia žinoti, kokiomis priemonėmis garsą galima pratęsti ir jungti su kitais garsais, kad frazės būtų ilgesnės. Jei viena gaida yra ilgesnė, o kita trumpesnė, reikia energiją panaudoti tokiu būdu, kad nebūtų atvirkščiai. Reikia, kad frazės nebūtų sukapotos, kad lietus, kad primintų dainą arba deklamaciją“ (Aronovsky 2019: 167).

Vokalinį fortepijono garso pobūdį arba siekį fortepijono garsu imituoti dainavimą mini daugelis XX a. pianistų ir pedagogų. Manytina, kad tokią fortepijono garso sampratą S. Aronovsky perėmė dar besimokydama pas L. Barenboimą, kuris manė, kad prieš pradėdami mokytis groti fortepijonu, vaikai turi mokytis dainuoti ir „iš anksto pažinti gyvą, balsu sukurtą toną“ (Баренбойм 1979: 55), o savo mokinius skatino „grojant instrumentu išsaugoti vokališkumo idėją, t. y. dainuojančio žmogaus balso išraiškingumą“ (Ten pat: 52).

S. Aronovsky sako: „Kai laikai ilgą gaidą, įsivaizduok, kad dainuoji. Jei prarasi ryšį [su skambančia gaida], turėsi vėl pradėti iš naujo, nes gaidos nesusijungs“ (Aronovsky 2019: 168). Taigi vokalinį fortepijono garso efektą pasiekti iš dalies padeda įsivaizdavimas, kad grojama gaida yra tęsiama balsu. Nuo to, kaip atlikėjas sutelkia dėmesį į besitęsiančią gaidą, priklauso ir jo dėmesys kitai gaidai, kitaip sakant, dar prieš grodamas gaidą, jis turi būti susikūręs jos garsinį įvaizdį. Čia brėžtina paralelė su L. Barenboimo cituojamu savo mokytoju Feliksu Bliumenfeldu, kuris, mokydamas instrumentinio atlikimo vokalizacijos, „visada siekė ugdyti

labai svarbų bruožą – melodinių intervalų klausymą-išgyvenimą, pasipriešinimą, įtampą, kitaip sakant, tą išgyvenimą, kuris pianistams kyla, kai jie, intonuodami melodiją, iš klausos palygina įvairius – didesnius ir mažesnius – garsų skirtumus [...]“ (Баренбойм 1979: 101).

Dainavimas, kaip ir grojimas daugeliu instrumentų, nebūtų galimas be kvėpavimo. A. Goldenveizeris pastebi: „Visa muzika visada buvo suskaidyta įkvėpimo. Tai aišku kiekvienam, grojančiam pučiamaisiais instrumentais, taip pat styginiais instrumentais, kur kvėpavimas priklauso nuo stryko ilgio“ (Уроки Гольденвейзера 2009: 31). Taigi ir skambinant fortepijonu svarbu atsižvelgti į tai, kad „skirtingos muzikinės frazės, sakiniai ar epizodai turi turėti aiškias pradžias ir pabaigas“ (Aronovsky 2019: 167). Autoriaus pastebėjimu, to pasiekti padeda įsivaizduojami įkvėpimai tarp frazių / sakinių / epizodų, kurie išreiškiami, skiriant daugiau dėmesio dviejų frazių jungčiai. Skambinant paskutinį frazės taktą, svarbu pasiruošti kitai frazei, o naujos temos pradžią reikia groti taip, tarsi ji būtų atliekama kito tembro instrumentu. Frazės vieną nuo kitos galima atskirti įvairiais būdais, kurie priklauso nuo atliekamos muzikos specifikos. Galimi sulėtinimas arba *diminuendo* frazės pabaigoje, cezūra, imituojanti įkvėpimą, frazės pradžios dinaminis išryškinimas ir t. t.

Pianistų vartojamoje terminologijoje greta frazuotės sąvokos dažnai sutinkama intonacijos sąvoka, kuri, skirtingai nei vokalo ir styginių bei pučiamųjų instrumentų atlikimo mene, nėra susijusi su konkrečiu muzikiniu tono aukščiu. Fortepijono mene intonacija sietina su kalbos intonacija, kuri žymi melodinę ir dinaminę kalbos struktūrą. Intonacija frazei suteikia dinaminę išraišką.

„Intonavimas“, – sako S. Aronovsky, yra „išraiškos galimybė, leidžianti frazei suteikti ekspresyvumo, skambinimo metu išryškinant tam tikrą [atlikėjui] svarbią frazės vietą“ (Ten pat). Pianistė kiekvienoje frazėje siūlo nusistatyti atraminesius arba kulminacinius taškus, iki kurių intonacija „kyla“ ir, juos pasiekusi, „leidžiasi“. Šie taškai yra intonacijos „posūkio“ vietos, kitaip sakant, vietos, kuriose intonacija „keičia kryptį“. Tokių posūkio taškų vienoje frazėje gali būti daugiau nei vienas ir jie gali būti skirtingos svarbos bei dinaminio lygio. Apie intonavimą kaip priemonę interpretuojamai muzikai suteikti išraiškingumo ir perteikti jos charakterį rašė ir L. Barenboimas (Баренбойм 1979: 287).

Nors frazuotės menas įprastai siejamas su melodine muzikos linija, jam, S. Aronovsky įsitikinimu, tiek pat svarbos turi ir akompanimentas, kuris „ne tik suteikia melodijai ritminį pagrindą, bet dažnai turi ją pratęsti, sustiprinti arba su ja kontrastuoti“ (Aronovsky 2019: 167). Taigi akompanimentas visada siejamas su melodijos garsais. Skambant ilgai melodinei gaidai, ypač lėto tempo kūrinys, akompanimentas gali sukurti garso stiprėjimo arba silpnėjimo

melodijoje įspūdį ir įvairiais dinaminiais bei ritminiais atspalviais išryškinti melodijos intonacijas.

2.2.4. Judesių koordinacija

Fortepijono garsas išgaunamas kūno judesiais, tad jo skambesys yra pianisto judesių atspindys. Svarbus ne tik judesių atitikimas norimam garsiniam įspūdžiui sukurti, bet ir jų dermė su muzikos charakteriu. Su kūrinio garsiniu turiniu ir įvaizdžiu susiję tiek rankų ir kūno judesiai, tiek ir veido išraiška. Atlikėjo judesiai veikia ne tik kūrinio garsinę interpretaciją, bet ir atlikimo sukeliamus klausytojams garsinius ir vaizdinius įspūdžius.

Efektyvių, pageidaujamą garsinį rezultatą padedančių pasiekti judesių vystymas yra svarbi S. Aronovsky pianizmo ugdymo mokyklos dalis. Pianistė siekia lavinti tokius judesius, kurie leistų išgauti norimą garsą minimaliomis jėgos sąnaudomis ir naudojant kuo mažiau pastangų bei raumenų įtampos. Ji teigia, kad „Didžioji dalis pianisto daromų judesių turi poveikį instrumento skambesiui, todėl labai svarbu juos naudoti apgalvotai ir vengti nereikalingų, jokio poveikio muzikai neturinčių judesių“ (Ten pat: 168).

Patyrimas S. Aronovsky pamokose leidžia teigti, kad tinkamai pritaikytas mažos amplitudės judesys dažnai gali turėti kur kas didesnę poveikį fortepijono garso tembro pasikeitimui arba didesnio stiprumo garso išgavimui, nei didelės amplitudės judesys, o silpnais laikomi pirštai, tokie kaip ketvirtieji (kitai – bevardžiai), savo fizine jėga ir galimybe kontroliuoti išgaunamą garsą gali tapti tolygūs stipriesiems, jei grojimas remiasi žiniomis ir įgūdžiais, leidžiančiais taupiai ir tikslingai panaudoti fizines rankos galimybes. Nors fizine jėga pasižymintiems pianistams gali būti lengviau ir paprasčiau pasiekti instrumento didesnio stiprumo skambesio, vis dėlto didelis garsas daugiau priklauso nuo gebėjimo efektyviai panaudoti ir paskirstyti jėgą.

Taupiai ir efektyviai naudojami judesiai neleidžia kilti nuolatinei raumenų rankų įtampai, fiziniams traumoms. Bet kokiam judesiui atlikti reikia įtempti raumenis, tačiau įtampa trunka tik atliekamo judesio momentu – ji niekada neturi būti pastovi todėl, kad, viena vertus, po to, kai užgaunama styga, pianistas rankų judesiais keisti jos garso nebegali, taigi įtempti raumenų nebebūna prasmės; kita vertus, dažnai vienas rankos judesys gali būti panaudojamas kelių vienas po kito einančių garsų junginiui, tad užgavus pirmąjį klavišą visos rankos antrąkart įtempti nebereikia.

Ypač išlavinta judesių koordinacija ir ekonomiškumas reikalingi greito tempo muzikoje, kai reikia greitai ir aiškiai keisti dinامينius atspalvius, intonaciją, ritminį piešinį ir pan.

Grojant fortepijonu, reikėtų atsižvelgti į tai, kad judesiai turi padėti ne tik išgauti, bet, svarbiausia, – sujungti atskirus garsus. Nors fortepijonas savo sandara artimesnis mušamajam

instrumentui, nes galimybės koreguoti garsą po klavišo užgavimo yra kur kas mažesnės, nei grojant kitais instrumentais, tačiau didžioji dalis juo atliekamos muzikos artima orkestrinei arba vokalinei. Todėl grojant iš esmės reikėtų vengti statiško, aštrių kampų judesių.

L. Barenboimas manė, kad „rankos turi nusileisti ant klavišų lyg „su parašiotu“, planiruodamos, bet ne krisdamos akmeniu“ (Баренбойм 1979: 311). Šią analogiją naudoja ir S. Aronovsky. O A. Goldenveizeris, savo darbe su jaunais pianistais judesių visumai skyręs ypatingą reikšmę, teigė: „Didžiąja dalimi atvejų rankos turi judėti grakščiomis kreivėmis ir tik kartais, tarkime, atliekant staigų *sforzando*, – kampuota linija. [...] jei rankų judesiai neatitinka atliekamos muzikos ritmo, tai mes arba vėluojame – ir paskutinę akimiką klavišai užgaunami nervingais judesiais, arba perkeliame ranką per anksti – ir judesiai sustoja, lūžta, suardydami muzikinę liniją“ (Уроки Гольденвейзера 2009: 29).

Dažnai fortepijono pedagogai didelę reikšmę teikia fiksuotai rankos pozicijai (atlikėjų dar vadinamai rankos pastatymu), t. y. teisingai rankos formai ant klaviatūros. Tuo tarpu S. Aronovsky veikiau siekia rankos pozicijos pritaikymo įvairovės: „Fortepijoninė faktūra reikalauja pačių įvairiausių rankos padėčių, pozicijų, gebėjimo greitai jas keisti, todėl negali būti vienos rankos padėties, tinkamos visiems atvejams“ (Aronovsky 2019: 168). Gan skeptiškai pastangas formuoti rankos „pastatymą“ vertino ir A. Goldenveizeris: „Visas muzikinio atlikimo procesas yra procesas nuolatinio judėjimo, o samprata [rankos] „pastatymas“ turi savyje nejudrumo elementą. [Šis] procesas veikiau yra kova, bet kokio „pastatymo“ įveika. Grodami mes visą laiką judame, o ne formuojame „pastatymą“ [...] ranką reikia ne „statyti“, o judinti“ (Уроки Гольденвейзера 2009: 74).

2.2.5. Pianisto darbo procesas

Jaunas atlikėjas, studijuodamas ir ruošdamasis profesionaliam darbui arba profesionalo karjerai, iš savo mokytojo perima ne tik žinias ir įgūdžius, bet ir jo darbo kultūrą, principus, metodus, kuriais vėliau vadovaujasi ir naudojasi savo tolesnėje veikloje. Nuo atlikėjo-pedagogo priklauso, ar jo savo mokiniui perduotas žinių turinys leis jam tapti savarankišku ir profesionaliu muziku.

L. Barenboimas išskyrė šiuos sėkmingą jauno atlikėjo darbą užtikrinančius bruožus: „gera klausa, ritmas, dėmesys, nuovoka, motoriniai duomenys, lengvas išmokimas ir „persijungimo“ [gebėjimo greitai keisti dėmesio objektus. – M. K.] sparta [...] – visa tai daug ką pasako, atskleidžia muzikinio profesinio lavinimo prielaidas ateičiai“ (Баренбойм 1979: 46).

Muzikanto studijų metu nuolat klystama – konkrečios technikos savaimingumo ir meistriškumo pasiekama, daugelį kartų nesėkmingai bandant išgauti tam tikrą skambesį, ieškant tinkamo judesio arba tobulinant jau pritaikytą, kol priartėjama prie pageidaujamo išraiškos rezultato, todėl jaunam atlikėjo karjeros siekiančiam žmogui reikšminga psichologinė ištvermė ir atkaklumas, ieškant būdo, leidžiančio sėkmingai atlikti iš(si)keltą užduotį.

Svarbiu mokytojo tikslu S. Aronovsky įvardija atlikėjo komunikacijos su klausytoju ugdymą, t. y. gebėjimą klausančiajam suprantamu būdu perduoti kompozitoriaus teksto interpretaciją (Aronovsky 2019: 170). Tam įtakos turi ne tik techninis, bet ir psichologinis pianisto meistriškumas – gebėjimas bendrauti, visuomeniškumas, bičiulystės jausmas, todėl S. Aronovsky savo mokinius skatina vienas kitą pažinti, dalyvauti bendramokslių pamokose, klausytis ir įvertinti atliktą programą, antruoju fortepijonu akompanuoti kūrinius fortepijonui su orkestru.

Griežtos darbo disciplinos laikymasis S. Aronovsky, kaip ir daugeliui muzikų, įgijusių išsilavinimą Sovietų Sąjungos muzikinio ugdymo sistemoje, yra savaime suprantamas muziko darbo elementas, tačiau jis reiškiasi ne ultimatyviais pedagogo reikalavimais, bet jo reiklumu ugdyti mokinio valią ir kreipti dėmesį į smulkiausias muzikinio teksto, jo interpretacijos detales bei niuansus. Pianistė pabrėžia, kad „Atlikėjui reiklumas ir griežtumas sau reikalingas ne vien darbo proceso metu, bet ir scenoje, siekiant savo temperamentą nukreipti apgalvotos techninės ir interpretacinės raiškos naudai“ (Ten pat: 169).

S. Aronovsky sako, kad „Esminis pianisto ugdymo sunkumas yra gebėjimo vienu metu dėmesį paskirstyti daugeliui dalykų lavinimas“ (Ten pat). Pianistas vienu metu abejomis rankomis ne tik skambina skirtingas gaidas, bet tuo pačiu metu grojamos gaidos gali priklausyti skirtingoms frazėms, kurių pradžios, kulminacijos ir pabaigos nesutampa. Maža to, gali skirtis ir tuo pačiu metu skambančių frazių charakteris. A. Goldenveizeris rašė, kad „orkestre kiekvienas atlikėjas savo instrumentu groja vieną liniją, o kaip sujungti šias linijas į vieną sprendžia dirigentas. Gi pianistas vienu metu turi būti ir dirigentas, ir atlikėjas visais orkestro instrumentais“ (Уроки Гольденвейзера 2009: 64).

Žinoma, kad XIX a. amžiaus muzikantai, interpretuodami kūrinius, leido sau nukrypti nuo kompozitoriaus užrašyto teksto ar net jo nepaisyti, tačiau XX a. pianizmo siekiamybe palaipsniui tapo ne tik atlikimo technikos tobulumas, bet ir atida autoriaus tekstui bei kuo tikslesnis jo perskaitymas ir atlikimas. Ši tendencija ryški ir S. Aronovsky mokykloje. Muzikės teigimu, „ir maža detalė, neteisingai perskaityta autoriaus tekste, gali turėti reikšmės visai kūrinio interpretacijai“ (Aronovsky 2019: 169). S. Aronovsky mokytojas A. Goldenveizeris taip pat buvo itin reiklus, siekdamas tikslių kompozitoriaus gaidų studijų. Pasak jo, „jei ženklai

gaidose tik apytiksliai rodo autoriaus sumanymą, tai mažų mažiausiai jų nereikia keisti [...]“ (Уроки Гольденвейзера 2009: 15).

Ir gebėjimas vienu metu dėmesį skirti kelioms muzikinėms linijoms, ir mokėjimas perskaityti, kas yra užrašyta gaidose, įgyjami praktikuojantis ir tam nuolat skiriant dėmesį, tačiau, anot A. Goldenveizerio, „Pats savaime tikslumas neturi nieko bendra su vienokia ar kitokia menine interpretacija. Tikslus teksto atlikimas nėra meninis atlikimas, bet tik jo prielaida“ (Ten pat: 39). Kūrinio interpretavimas yra sietinas su atlikėjo muzikinės asmenybės individualumu, taigi muzikas vienu metu turi ir saugotis, kad jo interpretacija „nebūtų priskiriama kompozitoriui“ (Уроки Гольденвейзера 2009: 36), ir „likti pačiu savimi“ (Aronovsky 2019: 169).

S. Aronovsky pamokos suponuoja, kad svarbiausia produktyvaus darbo prie instrumento prielaida yra tikslo numatymas, t. y. gebėjimas išsikelti aiškias užduotis, kurių grojantysis nori pasiekti. Užduotys turi būti ne abstrakčios (pvz., kūrinį atlikti emociškai arba pagrindinę temą groti *forte*, o šalutinę – *piano*), o kuo konkretesnės ir detalesnės. Šias užduotis gali sau iškelti tik atlikėjas, gebantis detalai analizuoti muzikinį tekstą. Tokio darbo priešingybė – „betikslis muzikinės medžiagos kartojimas“ (Ten pat: 170).

Pradiniu darbo etapu, besimokant muzikinį tekstą atmintinai, reikia vengti gaidų įsiminimo be teksto analizės – svarbu suprasti kūrinio formą, suvokti ir įsiminti harmoninę muzikinių frazių bei sakinių struktūrą, tačiau mokymosi pradžioje, kol tekstas nėra iki galo įsisavintas, skirti per daug dėmesio atlikimo detalėms nereikia. Dar besimokant kūrinio tekstą atmintinai, pianistui svarbu bandyti susikurti kūrinio meninį (kitaip – garsinį) įvaizdį, suvokti visumą. Tai gali padėti išvengti tam tikrų klaidų, kurias vėliau taisydamas atlikėjas turės gaišti laiką. Tokios klaidos gali būti: netinkamo garso tembro pasirinkimas, netikslus pedalizacija, kūrinio stiliaus neatitinkantis *rubato*, nevykęs dinaminis ir intonacinis planas ir pan. G. Ginzburgas pastebi, kad „įvaizdis yra kuriamas palaipsniui, [...] tačiau bėgant laikui jis darosi aiškesnis, stipresnis ir įgavęs formą...“ (Vitsinsky 1946–1949: 8). Nuo kūrinio mokymosi pradžios reiktų siekti savo atlikimą priartinti prie susikurto ar kuriamo meninio įvaizdžio. Tobulindamas atskiras atlikimo detales, jis turėtų galvoti, ar pasiekiamas garsinis rezultatas gali derėti su viso kūrinio kontekstu. Išmokus tekstą ir pradėjus detalų darbą su kūrinio, svarbu nepamiršti dirbti, atsivertus gaidas, o kartojant seniai išminktą kūrinį, atlikti tuos pačius detalaus darbo žingsnius, kaip ir mokantis naują. Detalus kūrinio studijavimas turi vykti tobulinant atskiras kūrinio dalis, – kartais tai gali būti ir pora taktų, tačiau kiekvieną kartą juos kartojant, reikia aiškiai numatyti, ko norima pasiekti. Šiuo etapu turi būti pritaikoma tinkama technika, garso išgavimo būdai, judesiai, formuojama frazuotė ir intonacija. Vėliau atlikėjui svarbu vėl

grįžti prie kūrinio visumos suvokimo. Tačiau šįkart jis, iš esmės pažindamas kūrinio sandarą ir jį detaliai techniškai įsisavinęs, turi klausytis, ar jo skambinimas atitinka susikurtąjį meninį įvaizdį. Apie tai atlikėjui vertingų pastebėjimų pateikia G. Ginzburgas: „[...] bendrasis supratimas gali būti gana teisingas, tačiau, kai susiduri su visais beveik paruošto atlikimo sunkumais ir sudėtingumais praktikoje, dažnai paaiškėja, kad pjesę tam tikru mastu turi pritaikyti sau. [...] [Šis] etapas yra daugiausia lemiantis ir svarbiausias. Čia randamos reikalingos priemonės įvaizdžiams išreikšti. Ir čia tu nuolat tikrini, kaip tavo atlikimas būtų priimtas klausytojo“ (Ten pat: 8–9). S. Aronovsky pamokose šiuo etapu pianistas turi dažniau kūrinį groti nuo pradžios iki galo ir tobulinti tų kūrinio dalių atlikimą, kurios, jo manymu, neatitinka jo ir kompozitoriaus koncepcijos. Atlikėjui svarbu atsižvelgti į tai, kad jo skambinimas būtų suprantamas ne tik jam pačiam, bet ir klausytojams, taigi jam reiktų siekti išraiškos paprastumo ir aiškumo. Paruošus kūrinį koncertiniam atlikimui, pianistas vis tiek turėtų retsykais jam sudėtingesnes vietas skambinti lėtai ir, jei reikalinga, vėl iš naujo pakartoti tam tikrus detalaus darbo etapo žingsnius. Tai stiprina atlikėjo savitvardą ir pasitikėjimą savimi scenoje.

S. Aronovsky teigia: „Scenoje atlikėjui ypač reikalinga savitvarda, savikontrolė, – tiek atlikimo, tiek ir pianisto laikysenos; klausytojai pastebi, kai artistas nejaukiai jaučiasi arba pernelyg skubotai juda, – visa tai palieka nervingumo įspūdį, o publika, atėjusi į koncertą, nori mėgautis garsu ir vaizdu; klausytojams svarbu, kad atlikėjas savo laikysena išreikštų norą su jais bendrauti, komunikuoti, kad jų atžvilgiu būtų geranoriškas“ (Aronovsky 2019: 170). Likus mažiausiai savaitei iki pasirodymo, S. Aronovsky skatina savo mokinius kasdien pagroti visą programą ištisai ir po to tobulinti tas vietas, kurias atlikdami jie nesijaučia saugiai, ir kurios, jų manymu, neatitinka kūrinio meninio įvaizdžio. Naudinga atlikti programos garso įrašą, ir po to, jo besiklausant, pasižymėti pastabas apie konkrečiose vietose tobulintinus dalykus. Visos programos atlikimas, G. Ginzburgo pastebėjimu, „leidžia pianistui pasitikrinti, ar jis neišnaudoja per daug energijos, ar jam greit nepritrūksta kvėpavimo“ (Vitsinsky 1946–1949: 10). Kiekvienas kūrinys reikalauja kitokio rankų formos, judesių ir muzikinio mąstymo modelio, todėl, S. Aronovsky manymu, taip pat „svarbu pasitikrinti, ar [atlikėjas] pertraukų tarp kūrinių metu gali pakankamai greitai keisti savo psichologinę būseną ir koordinaciją taip, kad ji atitiktų kito kūrinio meninį įvaizdį“ (Aronovsky 2019: 170).

Pianistė pastebi, jog „Dažnai mokiniams atrodo, kad praktikuojantis namuose jiems pavyksta puikiai pagroti kūrinį, tačiau to atlikti atėję į pamoką jie nebegali“ (Ten pat). Panašiai ir grojant scenoje – gali išryškėti tokie trūkumai, kurie kasdienio darbo prie instrumento metu būna nematomi. To galima išvengti, siekiant kuo objektyviau, tarsi iš šalies, klausytis savo

grojimo ir išsaugoti mąstymo aiškumą. Jo siekė ir G. Ginzburgas, kuris teigė: „Mano viso gyvenimo tikslas buvo padaryti didžiųjų meistrų muzikinius kūrinius suprantamus patiems plačiausiems klausytojų sluoksniams. [...] kūrinius kiek išgaliu ir pajėgiu stengiuosi traktuoti aiškiai, neužtemdydamas jų prasmės išoriniais efektais ir individualistiniu dirbtinumu“ (cit. pagal Григорьев, Платек: 1990).

A. Goldenveizeris, kaip ir S. Aronovsky, pabrėžia būtinybę ugdyti atlikėjo valią, kuri svarbi ne tik darbo proceso metu, bet ir koncertuojant. Jis sako: „Atlikėjas privalo tam tikru momentu pateikti, ką jis gali geriausia, nesvarbu, kokia būtų jo nuotaika ir savijauta tą akimirką. Net pats šitos būtinybės suvokimas tam tikra prasme sukausto atlikėją. [...] Būtina ugdyti savo valią, kad įvaldytum šį sunkiausią meną – bet kada pateikti geriausia, ką sugebi“ (Уроки Гольденвейзера 2009: 61). Čia užsimenama ir apie scenos baimę, kurią, S. Aronovsky įsitikinimu, „paveda įveikti žinojimas, ko ir kokiomis priemonėmis kiekviename kūrinyje [pianistas] turi pasiekti“ (Aronovsky 2019: 170). Taigi muzikas turi skirti dėmesį ir kūrinio detalėms, ir jo visumai. Ne mažiau svarbus yra esminis kūrinio teksto išmanymas – jo harmoninės struktūros, tonacinio plano, formos. Tai padeda nepasimesti ir rasti išeitį suklydus.

Pianistė mano, jog „[atlikėjas] turi dėti daug pastangų, kad scenoje [galėtų pasirodyti] kuo dažniau“ (Ten pat), todėl ruošiantis koncertui ji skatina rengti perklausas savo kolegoms, bendramoksliams, sužinoti jų nuomones. Tai pianistui teikia ne tik profesinės naudos, bet ir padeda kurti jo socialinius ryšius, ugdo bendruomeniškumą.

S. Aronovsky ir jos mokytojų, vienu ryškiausių rusų mokyklos atstovų (A. Goldenveizerio, G. Ginzburgo ir L. Barenboimo), meninių pozicijų gretinimas suponuoja šias jų pianizmo ugdymo tikslus jungiančias bendras nuostatas:

- norėdamas išsiugdyti stiliaus pojūtį, atlikėjas neturi rūpintis savo individualybės pasireiškimu, – jis turi lavinti gebėjimą atpažinti specifinius meno bruožus, plėsti savo akiratį ir ugdyti save kaip žmogų;
- kūrinio interpretacija turi būti suprantama, aiški, neužtemdyta išoriniais efektais ir individualistiniu dirbtinumu;
- kūrinio ritminės struktūros suvokimas traktuojamas kaip gebėjimas autoriaus tekste perskaityti, atpažinti ir atlikimo metu tarpusavyje derinti skirtingus ritminius elementus;
- muzikinėje frazėje visada reikšminga deklamacinė prasmė;
- fortepijono garsas daugeliu atvejų turi imituoti vokalinę muzikinę liniją;
- nuolatinis dėmesys turi būti skiriamas garsų jungimui ir jų dinaminei išraiškai – didžiausio meistriškumo reikalaujantiems atlikimo aspektams;

- užuot formavęs rankos poziciją (atlikėjų kartais vadinamą rankos „pastatymu“), pianistas turi siekti rankos judesių pritaikymo įvairovės, nes visas muzikinio atlikimo procesas yra nuolatinis judėjimas;
- tikslus kūrinio teksto atlikimas pats savaime nėra meninė interpretacija, o tik jos prielaida; muzikas vienu metu turi ir saugotis, kad jo interpretacija nebūtų priskiriama kompozitoriui, ir likti pačiu savimi.

2.3. S. Aronovsky pianizmo ugdymo principai: interviu su mokiniais

Tyrimo autorius užrašė 11 interviu, kuriuose pasisako šie S. Aronovsky mokiniai: Vovka Ashkenazy'is, Stefanas Čiričius, Niklasas Oldemeyeris, Davidas Fanningas, Ianas Flintas, Maria Canyigueral, Peteris Lawsonas, Johnas Parras, Ianas Fountains, Zrinka Mikelic Bottrill, Janina Neniškytė-Lyvens. Įvardinus S. Aronovsky pianizmo ugdymo ir XX a. vidurio rusų fortepijono mokyklos bendrumus, pateikiama interviu tekstų analizė pagal šiuos S. Aronovsky pianizmo ugdymo problematikos aspektus: garsas ir frazė, atlikimo stilius, kūrinio struktūra ir atlikimo psichologija.

2.3.1. S. Aronovsky rusų fortepijono mokyklos kontekste

Interviu su S. Aronovsky mokiniais buvo diskutuojama ne tik apie įvairius jos pianizmo ugdymo braižo aspektus, bet ir aiškinamasi, ar, mokinių nuomone, esama prielaidų manyti, kad pianistė sukūrė savo individualią pianistų ugdymo mokyklą, kas esmingiausiai apibūdina jos kūrybinės-pedagoginės praktikos visumą ir kokiai tradicijai / mokyklai priskirtinas muzikės pianizmo ugdymo menas.

S. Aronovsky mokiniai V. Ashkenazy'is, J. Parras ir I. Flintas atkreipė dėmesį į tai, kad pianistės pedagoginėje praktikoje fortepijoninė technika ir atlikimo meninė raiška sudaro vienovę. I. Flintas įsitikinimu, „Anglijoje vyrauja nuomonė, kad muzikalumas ir atlikimo technika yra visiškai skirtingi dalykai, tačiau S. Aronovsky savo veikla teigė, jog tai yra vienas ir tas pats“ (Flint: 141). Panašiai pasisakė ir J. Parras, pastebėdamas, kad S. Aronovsky savo mokiniams nediegė nuo muzikos kūrinio meninių tikslų atsietos technikos, kuri vėliau galėtų būti papildyta tam tikra menine išraiška, – garso išgavimą ir klausytoją turinčią pasiekti muzikos mintį ji suvokė kaip vienovę (Parr: 152). Papildydamas šią nuomonę, V. Ashkenazy'is pianistę įvardijo vienu retų fortepijono pedagogų, manančių, kad pianizmas yra tik priemonė išreikšti muzikai (Ashkenazy: 115).

Atsižvelgiant į tai, kad S. Aronovsky ilgą laiką mokėsi Rusijoje, interviu su pianistės auklėtiniais buvo siekiama išsiaiškinti, kaip jos patirtis su žymiausiais rusų pianistais ir pedagogais atsispindėjo jos pačios mokinių pianizmo ugdyme.

Daugelis mokinių rusų fortepijono mokyklai priskiria S. Aronovsky siekį skatinti jaunos pianistus, ypač ankstyvuoju studijų metu, skambinant fortepijonu pasitelkti natūralų rankos svorį vietoj to, kad klavišams užgauti ir garsui išgauti būtų naudojama vien tik fizinė jėga. N. Mikelic Bottrill rusų mokyklai priskiria ir tai, kad S. Aronovsky visada pirmiausia ieško būdų, kaip, atliekant tam tikrą kūrinį, būtų galima maksimaliai išnaudoti fortepijono galimybes, užuot pirmenybę teikiant atlikimo pritaikymui prie tam tikros epochos menamo stiliaus (Mikelic Bottrill: 160). Jai pritaria ir I. Flintas, teigiantis, kad S. Aronovsky visada skatino siekti dainingo garso ir maksimalaus garsų jungimo, kas, kai kurių pianistų ir klavesinininkų manymu, galėjo skambėti kontraversiškai, atliekant baroko repertuarą (Flint: 136). Pažymėtina, kad XX a. antrojoje pusėje įsigalėjo senosios muzikos judėjimas, kuriuo sekdami pianistai baroko muzikos atlikimui ėmė taikyti klavesinui būdingas specifinės raiškos priemones.

I. Fountaino įsitikinimu, rusų mokyklos braižas jaučiamas ir S. Aronovsky mokinių L. van Beethoveno kūrinų interpretacijoje. Pianistas teigia:

„[...] tai, kaip Maskvos pianistai interpretuoja Beethoveną, gerokai skiriasi nuo to, ką aš laikau vokiečių romantiniu požiūriu į Beethoveną. [...] Prieškariu vokiečių mokyklos atstovai Beethoveną skambino gerokai kitaip nei dabartiniai, – jų interpretacija pasižymėjo didele laisve, vaizduotės lakumu ir grožio siekiu. Tam tikra prasme, nors ir nenorėdamas apibendrinti, jaučiu, kad [...] rusų mokyklai būdingas daug objektyvesnis Beethoveno supratimas. Pavyzdžiui, klausantis Richterio ir Rostropovičiaus Beethoveno violončelės sonatų įrašų, jaučiamas jų neįtikėtinai griežtas ir tiesus požiūris į Beethoveną, grįstas tuo galingu ir nepermaldaujančiu viską persmelkiančiu ritmu. [...] Iki šiol nesu tikras, kuris požiūris man priimtinesnis, nes abiejuose esama daug tiesos“. (Fountain, 156).

I. Fountainas rusų mokyklos įtaką įžvelgia ir griežtoje S. Aronovsky taikomoje darbo prie fortepijono disciplinoje, teigdamas, kad ji niekada neleido groti mėgėjiškai ar kūrinyje palikti abejotinos atlikimo kokybės detalių ir kreipdavo dėmesį į mažiausius niuansus (Ten pat).

N. Mikelic Bottrill mano, kad būtent S. Aronovsky studijos Rusijoje suformavo jos mokiniams diegiamą fortepijoninę techniką. Pianistė teigia:

„Manau, kad [S. Aronovsky] pianizmui didžiulį poveikį padarė rusai – jų auksinio laikotarpio mokykla po Antrojo pasaulinio karo. [...] Praleidusi daugelį metų Anglijoje, ji prisitaikė ir prie vakarietiško stiliaus, tačiau fizinė jos technikos pusė yra labai rusiška. Kartą, stebėdama Dmitrijaus Baškistrovo [kuris, kaip ir S. Aronovsky, mokėsi pas A. Goldenveizerį. – M. K.] meistriškumo pamokas, buvau nustebinta jo rankų judesių panašumo į S. Aronovsky, – tai visiškai ta pati technika. Jie abu labai aiškiai žino, kokia technika turi būti taikoma, kas vienu metu yra ir gan pragmatiška, bet kartu ir labai meniška. Jie abu kone skrupulingai siekia tų pačių dalykų“ (Mikelic Bottrill: 164).

N. Oldemeyeris, lygindamas kito A. Goldenveizerio mokinio S. Feinbergo garso įrašus su savo patirtimi per S. Aronovsky pamokas, atkreipia dėmesį į abiejų pianistų panašų garso formavimą ir priskiria tai senajai rusų fortepijono mokyklai (Oldemeyer: 123). Su senosios rusų fortepijono mokyklos tradicijomis S. Aronovsky pedagogiką sieja ir V. Ashkenazy'is, išskirtiniu jos bruožu įvardindamas pagarbą menui, tačiau, jo požiūriu, lyginant muzikės pianizmą su rusų fortepijono mokykla apskritai, S. Aronovsky muzikos supratimas buvo kur kas natūralesnis (Ashkenazy: 114).

J. Parras įsitikinęs, kad Aronovsky mokymas yra F. Liszto tradicijos tęsia, – turimas mintyje ilgai trunkančio dainingo garso išgavimo ir ilgos nenutrūkstamos muzikinės linijos formavimo siekis (Parr: 152). Patebėtina, kad ši tradicija iš esmės tęsiama ir rusų fortepijono mokykloje. J. Parras pabrėžia, kad tai taip pat būdinga vokiečių orkestrams ir tokiems dirigentams kaip Wilhelmas Furtwängleris, Herbertas von Karajanas ir Jevgenijus Mravinskis (Ten pat), o N. Oldemeyeris, klausydamasis S. Aronovsky garso įrašų, išvelgia garso formavimo panašumų su pianistu Wilhelmu Kempffu. Tuo pačiu jis prisimena, kad S. Aronovsky rusų mokyklos atstovams priskiriamą W. A. Mozarto atlikimo braižą suvokė kaip pernelyg dramatinę (Oldemeyer: 123).

Vertindamas tam tikrus pianistės fortepijono pedagogikos aspektus,¹⁷ V. Ashkenazy'is pažymi, kad jie nebūtinai priskirtini rusų mokyklai, – jie, pasak pianisto, tiesiog rodo labai gerą pedagogo intuiciją, išmintį, ir, svarbiausia, pagarbą muzikai bei žmogiškosios, ypač atlikimo, psichologijos išmanymą (Ashkenazy: 110).

Anot S. Ćiričiaus ir N. Mikelic Bottrill, pati S. Aronovsky skeptiškai vertina prielaidą, kad jos pedagogika galėtų būti priskirta kuriai nors nacionalinei fortepijono mokyklai, kaip ir tai, kad tokios mokyklos dar šiais laikais egzistuoja. S. Ćiričiaus supratimu, S. Aronovsky yra moderni pedagogė, sugebėjusi tobulėti ir keistis kartu su savo mokiniais bei turinti kompetencijos mokyti atlikti bet kurio stiliaus repertuarą (Ćirić: 116), o N. Mikelic Bottrill nuomone, S. Aronovsky dalyvavimas Jungtinės Karalystės muzikiniame gyvenime ir jos patirtis pasaulinės reikšmės tarptautinių pianistų konkursų žiuri jos pianizmo ugdymui suteikė tarptautiškumo (Mikelic Bottrill: 164).

Visgi šio darbo autoriaus pokalbių ir susirašinėjimo su S. Aronovsky mokiniais visuma atskleidžia, kad pianistė nenuėjo nuo studijų Maskvos konservatorijoje metu jai įdiegto ir jos perimto muzikos atlikimo ir interpretacijos supratimo. Gretinant jos pamokas su

¹⁷ V. Ashkenazy'io prisiminimu, S. Aronovsky sakydavo, jog praktikuojantis reikia hiperbolizuoti viską, kas susiję su frazuote ir dinamika, nes grojant scenoje atlikimo išraiškos intensyvumą visada galima sumažinti, tačiau neįmanoma padidinti (Ashkenazy: 18).

A. Goldenveizerio mokinių aprašytomis, pastebimi akivaizdūs panašumai (*Уроки Гольденвейзера* 2009: 115–155). Kita vertus, S. Aronovsky savo pedagoginės praktikos metu ieškojo būdų, kaip mokiniams kuo efektyviau padėti perimti ir įgyvendinti jos muzikos interpretacijos koncepciją. Lyginant interviu su vienais pirmųjų ir vienais paskutiniųjų S. Aronovsky mokinių, akivaizdu, kad meniniai jos pianizmo ugdymo tikslai išliko tie patys, tačiau bėgant laikui ji rasdavo vis naujesnių ir efektyvesnių priemonių bei būdų, kurie padėtų tų tikslų pasiekti.

Apibendrinus pianistės mokinių nuomones ir patirtį, išskiriami šie svarbesnieji S. Aronovsky pianizmą su rusų XX a. vidurio fortepijono mokykla siejantys bruožai:

- atlikimas – technikos, muzikalumo ir gebėjimo komunikuoti su klausytoju vienovė;
- garso formavimo pagrindai ankstyvuoją mokinio raidos metu, grįsti rankų ir kūno svorio technika;
- dėmesys fiziniam garso paruošimui;
- siekis formuoti vientisą muzikinę liniją, artimą balsui;
- intonacinės raiškos sureikšminimas;
- ritminių / intonacinių struktūrų įtvirtinimas – esminis kūrinio formą grindžiantis veiksnys;
- griežta mokinio darbo disciplina.

2.3.2. Garsas ir frazė

Muzikinio kūrinio atlikimo garsinė išraiška priklauso nuo to, kaip atlikėjas kompozitoriaus užrašytą muzikinį tekstą garsų ir pauzių pavidalu išdėsto laike ir kokia dinamika įgarsina kiekvieną gaidą. Kompozitorius atlikėjui nurodo tikslų garsų aukštį, tačiau kiti du garsų sandaros dėmenys – kiekvieno jų trukmė ir ypač dinaminis lygis – gaidose negali būti kompozitoriaus užrašomi visiškai tiksliai. Daugelio romantizmo epochos kūrinių perteikimas būtų neįsivaizduojamas, jei jie būtų atliekami griežtai laikantis užrašytų gaidų verčių ir metronomiško tempo. Jų įkūnijimas iš esmės priklauso nuo atlikėjo kompetencijų.

Muzikinė frazė, turinti savo pradžią, kulminaciją ir pabaigą, yra mažiausia kūrinio padala, kurioje reiškiasi atlikėjo meistriškumas išdėstyti garsus laike, juos jungti ir suteikti jiems dinaminę išraišką.

Pasak V. Ashkenazy'io, S. Aronovsky savo pamokose, reikalaudama tinkamos garso kokybės, buvo nepalenkiamą. Garso kokybę pianistas čia sieja su gebėjimu derinti garsų išdėstymą laike ir garso stiprumą. Jo prisiminimu, S. Aronovsky manė, jog šiurkštus ar grubus

garsas randasi tuomet, kai gaida ar akordas, ypač – akcentuotas, grojamas ne laiku, dažniausiai – anksčiau, nei tikimasi jį išgirsti (Ashkenazy: 103). Ritminės struktūros ir frazių jungimo pagrindas, pianisto įsitikinimu, yra ne tik garsų išdėstymas laike, bet ir klavišo paspaudimo greitis, nuo kurio priklauso garso stiprumas. Dėl to turi būti pasirenkamas tinkamas tempas, – ne per lėtas ir ne per greitas, o sulėtinimai ar pagreitinimai, susiję su *rubato*, niekada neturi atsiskirti nuo bendros muzikinės linijos (Ten pat: 105). V. Ashkenazy'is teigia, kad studijos pas S. Aronovsky leido jam suprasti, kas yra fortepijono garsas – „tai paprasčiausiai klavišų nusileidimo greičio rezultatas ir [garsų] padėtis ritminėje tėkmėje. [...]“ (Ten pat: 104).

Pianisto I. Fountaino pasakojimu, S. Aronovsky, dirbdama Karališkajame muzikos koledže Mančesteryje, beveik kas vakarą rengdavo pamokas šios mokyklos 500 vietų salėje. Gebėjimą pasiekti tinkamo fortepijono garso skambesio didelėje salėje jis vadina viena stipriausių S. Aronovsky kompetencijų. Kaip ir V. Ashkenazy'is, jis tai sieja ne su abstrakčia garso sąvoka, bet su garsų išdėstymu laike: „Kai sakai kalbą bet kokiame didesniame kambaryje arba salėje, tu iškart jauti, kad turi formuoti ne tik garsą, kuriuo kalbi, bet ir kalbėjimo greitį. [...] Kartais, pabaigęs sakinį, tu turi trumpam stabtelėti ir įkvėpti, prieš pradėdamas kitą sakinį. Tačiau kalbant telefonu arba su kažkuo, kas yra šalia tavęs, to daryti nereikia. Manau, kad pradedantiems mokytis mokiniams vienas sunkiausių dalykų yra išsiugdyti laiko ir [dinaminės garso] skalės pojūtį“ (Fountain: 154–155).

Tai, kad S. Aronovsky dažnai reikalaudavo didesnės dinaminės apimties garso, prisimena ir S. Čiričius bei Z. Mikelic Bottrill. Pastaroji siekį išgauti didesnę, bet kartu ir „minkštą“, „lankstų“, garsą priskiria rusų fortepijono mokyklai. Garsas, kuriam dera tokie epitetai kaip „gilus“, „svarus“, su rusų mokykla siejamas ir I. Flinto – kaip galima priešprieša prancūzų mokyklos atstovų garsui, kurį pianistas vadina kiek paviršutinišku (Flint: 136).

Nors S. Aronovsky mokiniai mini jos siekį ugdyti „dainingą“, „blizgantį“, „minkštą“, „skambų“, „gilų“ garsą, darbo autoriaus įsitikinimu, atitinkamo estetinio įspūdžio arba įvaizdžio yra pasiekama ne konkrečiais vienu metu skambančiais garsais, o tinkamu laiko ir dinamikos santykiu tarp vienas po kito skambančių garsų, t. y. tokiu jų išdėstymu laike ir tokia dinamine amplitude, kuri sukuria, pavyzdžiui, „dainingo“ arba „minkšto“ garso įvaizdį. Pasak V. Ashkenazy'io, atskiras garsas gali skambėti grubiai tik kitų garsų kontekste (Ashkenazy: 104).

Kitas veiksnys, lemiantis garso, o tuo pačiu ir frazės, formavimą yra dešiniojo pedalo naudojimas. Anot S. Čiričiaus, S. Aronovsky daugeliu atveju rekomenduoja naudoti pavėluotą pedalą (t. y. pedalą, paspaudžiamą po klavišų užgavimo). Nors kartais reikia naudoti ir tiesioginį pedalą, jo nuomone, daugelis pianistų naudoja tik pastarąjį (Čirić: 118). Pavėluotas

pedalas naudojamas garsams jungti, skambinant *legato*, o kita jo funkcija yra garso rezonanso sustiprinimas. S. Čiričiaus teigimu, „[...] šiek tiek ilgiau užlaikius kaire ranka skambinamas [boso rakto] gaidas ir tinkamu laiku jas „pagavus“, paspaudžiant pedalą išgaunamas dvigubai didesnis garsas, kuris tuo pačiu skamba maloniai ir šiltai“ (Ten pat). Panašiai mano ir M. Canyiguer, sakydama, jog pavėluotas pedalas labai naudingas tais atvejais, kai reikia sustiprinti bosinių gaidų skambėjimą ir suteikti daugiau erdvės garsams, skambantiems bosinių gaidų fone (Canyiguer: 144).

Remiantis darbo autoriaus patirtimi, viena priežasčių, dėl kurios S. Aronovsky siūlo naudoti pavėluotą pedalą, yra ta, kad toks pedalo taikymo būdas padidina garso stiprumą, pratęsdamas ir sustiprindamas fortepijono stygų rezonansą, kas ypač svarbu, grojant didelėse salėse. Taip pat pastebėtina, kad S. Aronovsky pavėluotą pedalą kartais rekomenduoja naudoti ir tuomet, kai trumpą gaidą seka pauzė, kaip, pvz., F. Liszto sonatos h-moll pirmuosiuose taktuose. Čia po oktavos, pažymėtos *spiccato* artikuliaciniu ženklu, jau rankoms atšokus nuo klavišų, tačiau dar oktavų skambėjimui iki galo neišnykus, galima paspausti pedalą, tokiu būdu pratęsiant prieš tai skambėjusio garso aidą. Tai aktualu tokiomis akustinėmis sąlygomis, kai garsas greitai gęsta.

Pavėluotas pedalas taip pat daugeliu atvejų būtinas, jungiant melodines gaidas, akordus ir skirtingų tekstūrų garsų junginius.

Garsų jungimas

Nepaisant to, kad fortepijono stygos garsas negali būti atlikėjo valdomas ir keičiamas po to, kai ją užgauna plaktukas (išskyrus ankstesniame poskyryje aptartus pedalo naudojimo atvejus), pianistas turi sukurti *crescendo* arba *diminuendo*, nebūtinai sutampančio su natūraliu stygos virpesių silpnėjimu, įspūdį. V. Ashkenazy'is prisimena, kad S. Aronovsky pabrėždavo būtinybę jungti ir susieti viena su kita gaidas, frazes ir akordus bei skirtingas harmonines funkcijas, kas, savo ruožtu, sustiprino intuityvų pianisto supratimą apie nenutrūkstamos muzikinės linijos svarbą ir sudarė prielaidas suprasti tai, kad niekada negalima sustabdyti arba deformuoti ritmo taip, jog muzikinė linija prarastų tęstinumą. Jo manymu, labai mažai šiuolaikinių pianistų į tai kreipia bent menkiausią dėmesį (Ashkenazy: 106).

P. Lawsonas muzikinės linijos tęstinumo būtinybę sieja su fortepijoninės muzikos vokaline prigimtimi: „Esu tikras, kad [su S. Aronovsky] kalbėjome apie dainavimą kaip akivaizdžią paralelę, ypač romantinėje muzikoje. Tačiau manau, kad tie patys pagrindiniai principai taikomi ir kontrapunktinėje muzikoje, – tik čia melodijos susipina, ir tarp jų esama daug daugiau tarpusavio sąveikos“. Iš dainavimo fortepijono garsų jungimo idėją kildina ir J. Parras. Jo nuomone, garsų jungimas, skambinant fortepijonu, tėra iliuzija, nes, priešingai

vokalistams arba stygininkams, pianistas galimybės išlaikyti to paties stiprumo garsą visu gaidos trukmės metu neturi. Pianistas sako: „Dainavimo ilgų gaidų metu idėja ir siekis, kad jos visada būtų jungiamos, [...] kyla iš vokalizmo. [...] Manau, kad tai sena tradicija, bet manymas, kad muzika yra horizontali, supratimas, kad ji kažkur veda, krypties suteikimas frazei, ko gero, kyla iš dainavimo“ (Parr: 150). J. Parras, kaip ir V. Ashkenazy'is, pabrėžia muzikinės linijos tęstinumo svarbą ir atkreipia dėmesį į būtinumą frazę atskirti nuo kitos frazės, tai siedamas su dainininkų kvėpavimu: „Dainuodamas turi kvėpuoti, tačiau kvėpuoti turi ir grodamas fortepijonu – ne tiesiogine prasme, o taip, kad suteiktum oro kitai frazei. Svarbu kvėpuoti organiškai – ne tiesiog sustojant ir pradedant groti vėl iš naujo, o taip, kad kūrinio [muzikinė] linija tęstųsi“ (Ten pat: 151). Jo nuomonę papildė M. Canyigueras, teigdamas, kad S. Aronovsky primygtinai reikalauja grojant aiškiai parodyti frazių pradžias (Canyigueras: 144).

V. Ashkenazy'is, kalbėdamas apie fortepijoninio ir vokalinio atlikimo panašumus, pastebi, kad dainininkas niekada nedainuotų kelių iš eilės einančių gaidų tuo pačiu garsumu – jis visada frazei suteiktų tam tikrą formą. Tokiu atveju, kai melodinėje linijoje esama didesnio šuolio, pvz., sekstos intervalu, tarp intervalo garsų dažnai reikalingas didesnis laiko tarpas, – tai pianistas vadina vokaline būtinybe. Anot jo, dėl to, kad fortepijonas atspindi vokalinę liniją, negalima juo skambinti tarsi skaitmenine klaviatūra, – čia reikia numanyti, kaip melodinę liniją dainuotų vokalistas, – kur jis turėtų įkvėpti, o kur galėtų dainuoti be įkvėpimo (Ashkenazy: 108).

V. Ashkenazy'is prisimena, kad S. Aronovsky atkreipdavo dėmesį į tai, jog grojimo metu iš aukštesnio registro pereinant į žemesnį, žemesniame registre garsai tampa nebe tokie aiškūs, todėl kiekvienai gaidai reikia skirti daugiau laiko ir kartais – stipresnio garso. Jo manymu, panašiai ir vokalistai, siekdami vientisos muzikinės linijos, žemas gaidas turi dainuoti garsiau. Šiuo atveju, t. y. kai melodinė linija leidžiasi iš aukšto registro į žemą, S. Aronovsky siūlo naudoti mažiau pedalo tam, kad garsai išliktų aiškūs (Ten pat).

V. Ashkenazy'io įsitikinimu, dar prieš klavišo paspaudimą pianistas turi girdėti būsimą garsą. Nenumatytais atvejais, kai gaida suskamba garsiau ar tyliau arba anksčiau ar vėliau nei planuota, S. Aronovsky mokė po jau suskambėjusios gaidos atlikti atitinkamą korekciją, kad melodinė linija išliktų vientisa: jei, pvz., viena gaida staiga suskamba per garsiai, ją šiek tiek prailginti, palaukiant, kol garsas prablės (Ten pat).

Be staiga nenumatyta dinamika arba nelaiku suskambančių gaidų, muzikinę liniją skaldančiu veiksnio V. Ashkenazy'is įvardija impulsyvius *accelerandi* frazės viduryje. Jis teigia: „Daug pianistų grodami linkę [...] be jokios kitos priežasties, o tik pagauti impulso, staiga mestis į priekį [staiga pagreitinti tempą. – M. K.]“, ir tai, jo nuomone, taip pat iš dalies suskaldo

muzikinę liniją, nuo jos akimirksniai atitraukiant klausytojų ir atlikėjo dėmesį (Ten pat: 107). Pianisto manymu, „[...] per didelis tempas pats savaime gali būti [muzikinės linijos] deformavimo priežastis, – nesvarbu, ar jis išreikštas staigiu pagreitinimu viduryje frazės, ar tiesiog juo atliekamas visas kūrinys“ (Ten pat: 111). Tačiau lygiai taip pat daug sunkiau yra groti, pasirinkus per lėtą tempą, kuris, jo įsitikinimu, irgi trukdo formuoti vientisą muzikinę liniją (Ten pat: 113).

Frazės raiška, ypač romantinėje muzikoje, dažnai neatsiejama nuo *rubato*. Anot Z. Mikelic Bottrill, *rubato* visada yra ritmiškas (Mikelic Bottrill: 159). Šio darbo autoriaus pastebėjimu, tai nereiškia, kad skambinant *rubato* reikia laikytis metronomo pulso, – čia turima mintyje tai, jog grojant *rubato* reikia laikytis ritminės frazės struktūros, t. y. tempo ir dinamikos pokyčiai *rubato* frazėje turi būti laipsniški ir neardantys melodinės linijos. Z. Mikelic Bottrill teigia, kad S. Aronovsky visada mokiniui parodydavo, kur galima groti ritmiškai laisviau, o kur reikia laikytis ritminio pulso; kur galima įkvėpti, o kur to daryti nereikia. Pianistės nuomone, „[pirmiausia] yra būtina realizuoti visą [kūrinio] struktūrą ir frazavimą, ir tik po to, kai visos frazės yra suformuotos, [jas atliekant] tų formų ribose reikia frazėms suteikti laisvės“ (Ten pat). N. Mikelic Bottrill supratimu, pulso nejautimas yra labai trikdomas, tačiau po to, kai atlikėjas pulsą aiškiai pajunta ir parodo, galima skambinti ritmiškai laisviau. Pasak jos, ir pianistas, ir publika turi jausti ritminius parametrus, todėl pirmiausia reikia parodyti pulsą, ir tik tuomet galima sau leisti daugiau ritminės laisvės, – kitu atveju viskas skambės pernelyg apytiksliai. Pianistė pabrėžia, kad išlavinti stilingo *rubato* pojūtį yra ypatingai sunku, todėl, mokydama skambinti *rubato*, S. Aronovsky dažnai groja kartu su mokiniu ir reikalauja jį kopijuoti (Ten pat: 159–160).

N. Mikelic Bottrill atkreipia dėmesį, kad *rubato* yra susietas ne tik su ritmine frazės struktūra, bet ir su frazės muzikinės linijos kryptimi (Ten pat: 159). Tiek M. Canyigueras ir N. Oldemeyeris, tiek Z. Mikelic Bottrill prisimena, kad S. Aronovsky niekada neleisdavo sustoti ar sulėtinti prieš frazės kulminaciją, kurią ji vadindavo „atvykimo tašku“. Anot N. Oldemeyerio, „[...] skambinant *rubato* nereikia laukti tarp prieštakčio ir stipriosios takto dalies, tačiau esama daug pianistų, kurių atliekama *rubato* frazė labai nuvilia, nes jie stabteli prieš pat kulminacinį tašką, ir tuomet pati kulminacija skamba silpnai“. Jo manymu, tinkamas F. Chopino arba F. Liszto atlikimas be to neįsivaizduojamas, ir nederėtų pamiršti, kad jų muzika taip pat yra ritmiška (Oldemeyer: 128). Panašiai mano ir N. Mikelic Bottrill, sakydama, kad frazės kulminacinio taško reikia siekti nesustojant, ir tik po jo galima suteikti savo skambinimui kiek daugiau ritminės laisvės. Tačiau atliekant greitus pasažus, kaip nurodo pianistė, po aukščiausios pasažo gaidos, kai melodinė linija pakeičia kryptį, tempo sulėtinimas yra

neleistinas. Jos pastebėjimu, negalima visiems atvejams taikyti vienos taisyklės, nes viskas priklauso nuo muzikinio konteksto, tačiau visada ritminės struktūros būtina stabilizuoti (Mikelic Bottrill: 159).

Rimas

Daugeliu atvejų muzikinės frazės ar sakinio ritminė struktūra primena poetinės eilutės arba posmo struktūrą, kuriuose žodžiai išdėstyti taip, kad jų kirčiai, galūnės, o kartais – ir atskiri poetinės eilutės garsai, sudarytų ritmiškai pasikartojančias struktūras ir pasikartojančius, panašius vienas į kitą garsų sąskambius. Iš dalies tai aprėpia rimo sąvoka¹⁸, kurią savo darbe dažnai taiko S. Aronovsky. Kaip minėta 2.2.2 poskyryje, ji fortepijono pedagogikoje gali būti priskiriama išskirtinai S. Aronovsky dėstymo terminologijai.

S. Ćiričius prisimena, jog tam, kad jis geriau suprastų atitinkamus ritminius modelius, S. Aronovsky juos iliustruodavo trumpomis ištraukomis iš eilėraščių. Pianistas teigia: „[...] tuomet supranti, kad tai [poetinis rimas ir muzikinis ritmas. – M. K.] yra vienas ir tas pats – tai identiška medžiaga, tik parašyta kito žmogaus ir kitu būdu. Sakyčiau, kad didžiąja dalimi tai yra ritminis rimas [poetinis rimas, išreikštas ritminėmis struktūromis. – M. K.], ir esu įsitikinęs, kad būtent tai kompozitorius ir nori pasakyti“ (Ćirić: 120). S. Ćiričiaus manymu, muzikos kūrinuose esama tokių stiprių sąsajų su poetiniu rimu todėl, kad daug jų kilę iš poezijos arba tradicinių dainų, o panašių ritminių ir garsinių muzikos elementų rimavimas ne tik gerokai palengvina skambinimą pačiam atlikėjui, bet ir klausomos muzikos supratimą – klausytojui (Ten pat). Pavyzdžiui, rimo suteikimas pasikartojančioms ritmiškai vienodoms gaidų grupėms (sakykime, triolėms) atlikėjui leidžia jas susieti skirtinguose taktuose, suteikiant joms tą pačią ar panašią intonaciją.

Z. Mikelic Bottrill teigia, kad pirmiausia tam tikroje muzikos kūrinio padaloje reikia rasti vienodus ritminius elementus ir juos rimuoti (Mikelic Bottrill: 163). Ji pateikia tokį pavyzdį:

„[...] smuikininkas visada braukia stryką žemyn ir viršun, taigi jis natūraliai negros visų gaidų vienodai. Gaidos, fortepijonu atliekant [trioles arba kvartoles], taip pat niekada neturi skambėti vienodai – pirmoji jų yra sunkesnė, o likusios – lengvesnės, tačiau visi pianisto pirštai yra skirtingų formų ir dydžių, ir vis dėlto jie turi prisiderinti arba prie trijų, arba prie keturių gaidų vienoje takto dalyje, kad viskas skambėtų darniai. Štai čia rimas ir padeda, – jis parodo skirtumą tarp vienodų ritminių grupių. [...] Taigi tai, ką strykas gali atlikti natūraliai, mes, grodami fortepijonu, turime daryti savo pastangomis“ (Ten pat).

¹⁸ Rimas [gr. *rhythmos* — darnumas, proporcingumas], poezijos eilučių pabaigos žodžių vienodas arba panašus skambesys, pvz., sunku — taku, minti — apkabinti (Tarptautinių žodžių žodynas 1985: 429).

N. Oldemeyerio manymu, rimos sąvokos vartojimas, nors galbūt ir nebūdingas kitiems fortepijono pedagogams, atspindi tai, kas būdinga rusų fortepijono mokyklai, o rimos pritaikymas muzikiniam tekstui yra akivaizdus senųjų rusų pianistų atlikime (Oldemeyer: 125).

Intonacija

Intonacijos sąvoka¹⁹, S. Aronovsky ir daugelio kitų rusų mokyklos atstovų taikoma fortepijoninės muzikos atlikimui, yra tiesiogiai susijusi su kalbos ir dainavimo intonacija. J. Parras pastebi, kad dainininkams žodžiai savaime suteikia galimybę intonuoti frazę, tačiau, grojant muzikos instrumentais, žodžių nėra (Parr: 151). Taigi, darbo autoriaus manymu, pianistai turi patys ieškoti priemonių muzikinės frazės išraišką priartinti prie tokios, kuri būtų artima dainavimui arba deklamacijai.

Pasak S. Čiričiaus, intonacija vaidina svarbų vaidmenį, ieškant įvairių būdų, leidžiančių skirtingomis priemonėmis parodyti melodijos posūkius ir sukurti įvairius garso atspalvius konkrečioje frazėje, bei padeda klausytojui atkreipti dėmesį į tą frazės vietą, kurią atlikėjas skambindamas išryškina. Jis pastebi, kad kiekvienas gali pirmą frazę pagroti garsiau, o antrą tyliau, tačiau jose dar reikia išryškinti tam tikrus garsų derinius (Čirić: 120). Panašios nuomonės yra ir I. Flintas: „[S. Aronovsky, dirbdama su studentais] visada ieškodavo skirtumų tarp frazių, prašydama kiekvienai frazei suteikti skirtingą intonaciją. To iš tiesų beveik niekada nebūna nurodoma gaidose. Manau, kad ji [mokinį] skatino matyti daugiau, nei užrašyta kompozitoriaus [...]. Per daug atlikėjų groja pernelyg vienoda dinamika, o [S. Aronovsky] visada norėdavo [muzikinei linijai] suteikti daugiau reljefiškumo [...]“ (Flint: 138). J. Neniškytė-Lyvens atkreipia dėmesį, kad neintonuojant nesijungia vienas po kito einantys garsai. Ji teigia: „Dažnai galima išgirsti pianistų grojimą, kai atrodo, jog skamba atskiri garsai. Reikia, kad garsai jungtųsi, liestųsi, tarsi grojant smuiku arba dainuojant. Reikia, kad frazės būtų reljefiškos, kad turėtų tam tikrą labai aiškų garsinį piešinį“ (Neniškytė: 166).

N. Oldemeyerio įsitikinimu, intonacinės išraiškos tikslas – užmegzti atlikėjo ryšį su klausytoju ir prikaustyti jo dėmesį. Jis pastebi, kad S. Aronovsky visada rūpinosi, jog atlikėjas publikai padarytų didžiausią poveikį, tačiau tam, kad būtų galima klausytojui atskleisti frazės struktūrą, išryškinti frazės kulminaciją ir išgauti ilgai trunkantį garsą, neturintį mušamojo instrumento garso pobūdžio, reikėjo įvaldyti tam tikrą techniką (Oldemeyer: 125–126).

¹⁹ Intonacija [lot. intono — garsiai tariai]: 1. lingv. melodinė ir dinaminė frazės (platesne reikšme — kalbos) struktūra; ~os fonetiniai požymiai: frazės dėmenų pagr. tonas, intensyvumas, trukmė, kartais ir balso tembras; žodžių Δ — žodžio tarimo būdas ir tonas, išreiškiantys kalbėtojo jausmą, pažiūrą į kalbamąjį objektą; sakinių Δ — ritminė melodinė sakinio sandara (klausiama, šaukiama, pasakojama Δ); 2. muz. minties išraiška įv. aukščio garsais; 3. balsu ar muz. instrumentu be fiksuoto garso aukščio išgaunamų garsų ir intervalų tikslumas (Tarptautinių žodžių žodynas 1985: 218).

D. Fanningas mano, kad intonacija yra esminė dalis to, kaip rusų pianistai supranta muzikos charakterį, – ji atlikimui suteikia iškalbingumo ir leidžia tiesiogiai komunikuoti su klausytoju. Anot šio muzikos kritiko, „[...] intonacija išlaisvina muzikalumą iš atlikėją kaustančių baimės grandinių, kurios jį verčia galvoti apie tai, kiek garsiai, kiek tyliai, kiek griežtai ar kiek laisvai jis turi groti“ (Fanning: 133).

Pokalbiuose su S. Aronovsky mokiniiais įvardijami šie jos pianizmo ugdymui būdingiausi frazavimo meistriškumo aspektai:

- frazavimo meistriškumo siekiama, ugdant tinkamą garsų išdėstymo laike ir garso stiprumo balansą;
- laiko ir dinamikos santykis tarp garsų atlieka esminį vaidmenį, kuriant atitinkamą meninį / estetinį įspūdį;
- daugiafunkcinis pavėluoto pedalo taikymas – viena svarbiausių techninių priemonių, užtikrinančių nenutrūkstamą muzikinę liniją;
- siekiant vientisos muzikinės linijos, pasitelkiamas vokalinis fortepijono garso įvaizdis;
- *rubato* raiška priklauso nuo ritminės frazės struktūros ir melodinės linijos krypties; *rubato* frazėje siekiama laipsniškų tempo ir dinamikos pokyčių, išlaikant aiškius ritminius parametrus;
- siekiant ritminiams modeliams / ritminėms struktūroms suteikti intonaciją, ypač greito tempo kūrinuose, pasitelkiama poetinio rimo analogija;
- intonacijos sąvoka siejama su kalba (deklamacija) ir dainavimu.

2.3.3. Atlikimo stilius

Fortepijono pedagogai, atlikėjai ir muzikos kritikai ypatingą reikšmę teikia atlikimo stiliui, taikomam skirtingų epochų ar tos pačios epochos skirtingų kompozitorių muzikai. Didelė dalis mokytojų iš mokinio reikalauja tam tikromis iš anksto apsibrėžtomis estetinėmis normomis pagrįsto atlikimo stiliaus – šiuo atveju stilius tampa tikslu, o kiti atlikimo dėmenys (pvz., frazuotė, dinamika ir pan.) – priemonėmis šiam tikslui pasiekti, – jie yra formuojami taip, kad atitiktų norimą sukurti stilių. Kita dalis muzikų mokinio dėmesį kreipia ne į konkretų stilių, bet į muzikos turinio raišką, – frazės struktūrą, ritminių elementų siejimą, vientisą muzikinę liniją ir t. t. Jiems atlikimo stilius yra ne tikslas, o mokinio gebėjimo suvokti ir išreikšti muzikos kūrinio turinį pasekmė – šiuo atveju tam tikro stiliaus pasireiškimą lemia gebėjimas perteikti kūrinio muzikinę medžiagą ir išnaudoti instrumento garso išgavimo galimybes. Prie pastarųjų muzikų priskirtina ir S. Aronovsky.

V. Ashkenazy'io nuomone, S. Aronovsky rūpėjo išreikšti muziką ir perteikti jos siunčiamą žinią, užuot perteikus ar išreiškus skirtingų epochų muzikos stilių. Jis taip pat nemano, kad pianistė stengėsi formuoti individualų mokinio saviraiškos stilių [kaip nors kitaip, negu siekdama jį išmokyti perteikti atliekamos muzikos turinį. – M. K.] (Ashkenazy: 102–103). Panašaus požiūrio laikosi ir N. Oldemeyeris, kuris į klausimą apie jo požiūrį į skirtingų epochų muzikos atlikimo stilius atsako: „Man [stilius] nerūpi, jei kūrinys gerai skamba. Galima išgirsti daugybę skirtingais būdais grojamų to paties kompozitoriaus kūrinių, kurie skamba vienodai gerai arba blogai. Man pikta, kuomet muzika atliekama, galvojant vien tik apie tai, koks turi būti stilius: kai ši mintis viską persmelkia, nebelieka asmeninės [atlikėjo] išraiškos, – manau, kad tai yra didelė problema, skambinant Mozartą, Bachą ir modernųjį repertuarą“ (Oldemeyer: 127).

N. Mikelic Bottrill pastebėjimu, S. Aronovsky diferencijuoja skirtingų epochų atlikimo stilius, tačiau, mokydama skambinti tam tikrą kūrinį, ji pirmiausia skatina išnaudoti visas kūrinio atlikimui taikytinas fortepijono garsines / technines galimybes ir tik tuomet atsižvelgti į tam tikras su konkrečia epocha siejamo stiliaus ypatybes (Mikelic Bottrill: 159).

V. Ashkenazy'io įsitikinimu, S. Aronovsky siekė daugiau nei atitikti stilių, – ji stilių netgi apeidavo, rūpindamasi tuo, kaip teisingu būdu išryškinti muzikinę liniją. Tai užkirsdavo kelią siekti tokių garsinių efektų, kaip klavesino garso imitacija, kuri formuoja sauso ir nevientiso atlikimo įspūdį. Anot jo, taip yra todėl, kad fortepijonu siekiant klavesininio skambėjimo yra koncentruojamasi į mechanines fortepijono galimybes, o ne į muzikos turinį ir jo išraiškos būdus (Ashkenazy: 102). Pianistas teigia:

„[...] pirmiausia dėmesys turėtų krypti į pasakojimą, o geras pasakotojas niekada nesieks pritraukti dėmesio savo balsu *per se*. Jei aš pirmiausia atkreipiu dėmesį į garsą ar kitokias technines atlikimo savybes – toks pasirodymas yra žlugęs, koks geras pianistas bebūtų, nes aš nebeišlaikau dėmesio. Būtų tas pats, jei mano dėmesį pirmiausia prikaustytų ne pasakojama istorija, o pasakotojo balsas. Įdomu tai, kad populiarioji muzika susitelkia būtent į garsą ir efektus, t. y. dėmesio centre atsiduria sudėtingiausios priemonės, o esminė žinutė esti labai paprasta. Aukštoji kultūra turėtų elgtis visiškai atvirkščiai: dėmesio centre turi atsidurti sudėtinga žinia, o priemonės tiesiog turi pagelbėti ją nepastebimai išreikšti [...] Jei sugebi papasakoti istoriją ir priversti žmones jos klausytis, esi atlikęs 99 procentus darbo“ (Ten pat: 102–103).

Kad S. Aronovsky, mokydama atlikti A. Scarlatti ir J. S. Bacho kūrinius, niekada nesiekė imituoti klavesino, patvirtina ir S. Čiričius. Jungiant frazes arba siekiant išryškinti kulminaciją, jai taip pat buvo priimtina pasitelkti dešininį pedalą (Čirić: 117).

Vokalinį barokinio repertuaro atlikimo pradą kaip S. Aronovsky būdingą bruožą įvardija ir D. Fanningas. Tai, jo supratimu, kyla iš S. Aronovsky požiūrio, kad muzikinis turinys yra

veikiau žmogiškas, negu formalus, todėl visi su stiliumi susiję dalykai pirmiausia turi užtikrinti gyvybingą komunikaciją su klausytoju (Fanning: 130). Šią nuomonę papildė I. Flintas, pastebėdamas, kad sunku įsivaizduoti, jog J. S. Bacho muzika styginiams galėtų būti atliekama taip, kaip yra kompozitoriaus užrašyta, – be dinamikos pokyčių, be jokio *rubato*, neatsižvelgiant į ritminę ir dinaminę frazės formą ir pan. Su tuo pianistas sieja ir menką S. Aronovsky susidomėjimą *urtext* natų leidimais, kurie jai esą atrodo pernelyg suvaržantys atlikėją (Flint: 135).

S. Aronovsky barokinės muzikos interpretaciją iš styginių instrumentų bei vokalinio atlikimo specifikos kildina ir N. Mikelic Bottrill bei I. Flintas, tokią sampratą priskirdami rusų mokyklai. Anot I. Flinto, rusų mokyklai būdingas labai gilus garsas, priešingai negu, pvz., prancūzų mokyklai. Pianistas teigia: „[...] garso gylio požiūriu, [S. Aronovsky] panašiai traktavo tiek J. S. Bacho preliudą ir fugą, tiek ir, pvz., C. Debussy arba S. Rachmaninovo preliudus, o mintis J. S. Bachą skambinti sausu ir lengvu garsu jai buvo svetima“ (Ten pat). I. Flinto manymu, tokį požiūrį lėmė ne tik estetinis pasirinkimas, bet ir pianizmo technika: jei, skambinant klavesinu, juda tik pirštai, o likusi rankos dalis iš esmės nejuda, tai grojant fortepijonu naudojama visa ranka ir jos svoris (Ten pat: 136–137).

J. Parras mano, kad S. Aronovsky niekada nebuvo perėmusi senosios muzikos judėjimo skatintų baroko repertuaro atlikimo tendencijų, kurios iš esmės siekė fortepijonui pritaikyti klavesino ir klavikordo atlikimo specifiką. Jo įsitikinimu, tam tikra baroko ar klasicizmo kūrinių artikuliacija negali būti tiesiogiai taikoma, juos atliekant šiuolaikiniu fortepijonu (Parr: 152). Pianistas teigia:

„Klasikinė frazuotė Beethoveno arba Haydno kūriniuose – kai ligatūra baigiasi prieš takto brūkšnį ir tuomet vėl prasideda iš naujo kitame takte – grojant šiuolaikiniu instrumentu skamba keistai, bet atliekant ją senoviniu XVIII a. fortepijonu ji atrodo visai logiška. [...] Skambinant tų laikų fortepijonu tokia struktūra skamba gana natūraliai todėl, kad jo garsas gęsta kur kas greičiau, tačiau ją atliekant moderniu *Steinway* instrumentu, ji tampa suskaidyta ir dirbtinė“ (Ten pat).

I. Flintas atkreipia dėmesį, kad S. Aronovsky aiškiai identifikavo skirtingų kompozitorių muzikos atlikimo stilių, tačiau visais atvejais, išskyrus tuos, kai gaidose nurodyta kitaip, ji siekė formuoti dainingą garsą ir panaudoti visas garsų jungimo galimybes. Pianistas pabrėžia, kad didžiausi skirtumai tarp įvairių epochų kompozitorių atlikimo stiliaus S. Aronovsky mokykloje yra juntami ne tiek lyginant garso formavimo būdus, kiek ritminės laisvės ir garso dinamikos lygius (Flint: 136). Šią nuomonę papildė ir P. Lawsonas, atkreipdamas dėmesį, kad, dirbdama su skirtingų kompozitorių repertuaru, S. Aronovsky nesistengė išgauti skirtingo pobūdžio garsą dėl to, kad kūrinys priklauso vienai ar kitai epochai, – vietoj to ji telkė dėmesį į kūrinio faktūros

specifiką. Pianisto pastebėjimu, jei atliekamas J. S. Bachas, fortepijono garsas turi padėti išryškinti skirtingas vienu metu skambančias melodines linijas, jei S. Rachmaninovas – prailginti skambėjimą, suteikiant jam vokalinį charakterį, ir t. t. (Lawson: 147).

Kalbėdama apie impresionistų muzikos interpretaciją, Z. Mikelic Bottrill prisiminė, kad net ir tų frazių, kur kompozitorius nepažymėjo jokių dinamikos pokyčių, S. Aronovsky neleidavo groti vienodai. Anot pianistės, S. Aronovsky bet kokį kūrinį traktuodavo, tarsi būtų vokalistė, stengdamasi mokiniui paaiškinti frazės pradžią, kryptį, kulminaciją ir pabaigą. N. Mikelic Bottrill manymu, toks barokinės ir impresionistų muzikos suvokimas gali būti sietinas su romantizmo tradicija, kuri rusų fortepijono mokykloje ypač ryški (Mikelic Bottrill: 160). Tyrimo autoriaus pastebėjimu, to nereikėtų painioti su tarp kai kurių pianistų paplitusia impresionistų muzikos pedalizacijos praktika, kai, siekiant garsų liejimosi, nesaikingai naudojamas dešinysis pedalas. S. Čiričius prisimena:

„[S. Aronovsky] man aiškino, kad [Debussy ir Ravelio] kūrinuose turi būti labai aiškiai išreikšti ne tik ritminiai modeliai, bet ir skirtingų ritminių elementų / struktūrų gradacija viso kūrinio metu. Tai pasiekama ne dešiniuoju pedalu, o ritminiu tikslumu. Ypač Debussy kūrinuose turi būti siekiama kuo daugiau ritminio ir garsinio aiškumo, ypatingą skambėjimą bandant išgauti veikiau skirtingais klavišų užgavimo būdais ir ritmine raiška, negu garso apimtimi ir pedalu“ (Čirić: 116).

Mokydama atlikti šiuolaikinę, kaip ir kitų epochų, muziką S. Aronovsky siekia padėti mokiniams perprasti kūrinio formą ir struktūrą, užuot bandžiusi kūriniui pritaikyti tam tikrą atlikimo stilių. M. Canyigueral teigia:

„S. Aronovsky požiūris į šiuolaikinę muziką yra toks pats kaip ir į bet kurio kito stiliaus muziką. Iš esmės, ji kūrinio struktūroje bando išryškinti svarbesnius dalykus ir siekia logiško ritminių elementų grupavimo. Labai sudėtinguose kūrinuose S. Aronovsky diferencijuoja skirtingus faktūros sluoksnius ir išskiria tuos, kuriems turėtų būti teikiama pirmenybė. Taigi ji daro tą patį, ką darytų, mokydama atlikti [bet kurios kitos epochos] kompozitorių muziką. Ji siekia padaryti ją suprantamą klausytojams“ (Canyigueral: 145).

Daug šiuolaikinio repertuaro, vadovaujamas S. Aronovsky, atlikęs N. Oldemeyeris pabrėžia, kad pianistė savo požiūriu šiuolaikinę muziką praturtina tiek ritmikos išmanymu ir kūrinio struktūros pojūčiu, tiek ir gebėjimu pasiekti, kad labai aiškus kūrinio struktūros perteikimas leistų atlikėjui komunikuoti su klausytoju Jo įsitikinimu, skirtingų faktūros sluoksnių atskyrimas (struktūravimas) kuria gražesnę skambėjimo tekstūrą, nes pianistas labiau įsiklauso į sudėtingas harmonijas ir garsų jungtis. Jis taip pat pabrėžia, kad pianistė savo požiūriu šiuolaikinę muziką praturtina tiek ritmikos išmanymu ir kūrinio struktūros pojūčiu, tiek ir gebėjimu pasiekti, kad labai aiškus kūrinio struktūros perteikimas leistų atlikėjui komunikuoti su klausytoju (Oldemeyer: 124–126).

Išskiriami šie S. Aronovsky diejami atlikimo stiliaus formavimo bruožai:

- atlikimo stilius nėra savaiminis tikslas. Tai – pianisto gebėjimo suvokti ir perteikti muzikos kūrinio turinį pasekmė. Stilių didžiąja dalimi lemia pianisto gebėjimas įsigilinti į kūrinio muzikinę medžiagą;
- pirmiausia dėmesys telkiamas į maksimalų fortepijono garsinių / techninių galimybių pritaikymą konkrečiame kūrinyje, o ne prisitaikymą prie menamų konkrečios epochos atlikimo stiliaus kanonų;
- siekiama išnaudoti fortepijono kaip vokalą imituojančio instrumento galimybes visų epochų kūrinuose;
- atliekant baroko epochos muziką, bandymas imituoti klavesino garsą ir specifines jo raiškos priemones atmetamas;
- vokalinis barokinės ir impresionistų muzikos traktavimas;
- ryškiausi skirtumai tarp epochų atlikimo stiliaus juntami ne tiek lyginant garso formavimo būdus, kiek ritminės laisvės ir garso dinamikos lygmenis.

2.3.4. Kūrinio struktūra

Vokiečių mąstytojo Josepho Schellingo (1775–1854) metafora „muzika yra skulptūros forma“ (Wellek 1981: 78) iškelia 2 muzikos kūrinio struktūros aspektus:

- kūrinys suvokiamas kaip architektoninis konstruktas / statinys / monumentas;
- kūrinio forma yra reljefiška / aptaki.

Panašaus kūrinio struktūros įkūnijimo siekiama ir S. Aronovsky mokykloje. D. Fanningo ir N. Oldemeyerio teigimu, „struktūra yra tapati išraiškai“ (Fanning: 132; Oldemeyer: 126). Taigi kūrinio meninė išraiška priklauso nuo to, kaip atlikėjas sugeba atpažinti ir įgarsinti struktūros elementus – nuo motyvo iki visumos. N. Oldemeyeris pastebi, kad S. Aronovsky muziką suvokia kaip architektūrą. Jo manymu, apie muziką reikia galvoti kaip apie struktūrą ir formą, keliaujančią laiku (Oldemeyer: 126).

Teigtina, kad kūrinio struktūra pirmiausia sietina su ritmine jo sandara, tačiau pasikartojantys charakteringi ritminiai motyvai dažnai sutampa ir su pasikartojančia vienodos arba panašios intonacijos melodika. Tokių motyvų kūrinyje atpažinimas ir atlikimas taip, kad klausytojas juos išgirstų ir susietų, yra vienas svarbesnių veiksnių, padedančių pasiekti struktūros vientisumo ir aiškumo, ypač stambios formos kūrinuose.

Nuo kūrinio struktūros studijų nemaža dalimi priklauso ir pianisto darbo procesas. S. Čiričius pasakoja:

„[Pradėdamas mokytis naują pjesę], nedelsdamas bandau peržvelgti gaidas tam tikru į struktūrą sutelktu žvilgsniu. Nesutinku su pianistais, kurie pirmiausia mokosi gaidas ir tik tuomet pradeda gilintis į struktūrą, – nelaukdamas bandau muziką padalinti skyriais. Dar besimokant gaidas kiekvienoje frazėje ar kūrinio padaloje jau galima žvalgytis kulminacinio taško, perėjimo [iš vienos frazės / segmento į kitą], viso kūrinio kulminacijos, suskaičiuoti taktus muzikiniame sakinyje ir t. t. bei gaidose pasižymėti tam tikrus dalykus, kad iš anksto būtų galima numatyti reikalingą dinamiką“ (Ćirić: 120).

Mokinių pasakojimu, S. Aronovsky visada, dar besimokant gaidas, siūlydavo apgalvoti, kokia kryptimi juda melodinė linija ir kokia yra frazės ar kūrinio padalos forma. S. Ćiričius teigia: „Toku būdu pradėjus mokytis kūrinį tampa paprasčiau jį suprasti po to, kai jau išmokstamos gaidos. Man atrodo, kad nėra kito būdo atlikti kūrinį, kaip tik perpratus [...] jo struktūrą. Tai reikalauja milžiniško darbo [...], tačiau be to muzika atrodo tuščia. Nesvarbu, ar tai būtų ritminės, ar melodinės prigimties kūrinys, jo struktūra yra raktas, norint suprasti kompozitoriaus koncepciją“ (Ten pat: 119). Tą patį tvirtina ir I. Fountains:

„Pats būdamas mokytoju pastebėjau, kad dažnai jaučiuosi lyg dėstyčiau kompoziciją. [...] dažnai pagaunu save bandantį mokiniui parodyti, kaip kūrinys parašytas, kaip viskas tarpusavyje dera, kokia priežastis, kad ši tema ar taktas yra susiję su kita tema, kaip vienas dalykas formuojasi iš kito, kaip šis tempas susijęs su anuo – visas tas tūkstančius detalių, kurios sudaro kūrinį. Kai mokinyš pradeda visus šiuos dalykus suprasti, jo skambinimas tampa labiau įtikinantis. [...] manau, kad teisingas požiūris į kūrinio atlikimą – atsidurti kompozitoriaus vietoje ir neatsidurti pianisto, norinčio kaip nors tapti svarbesniu už atliekamą kūrinį, vietoje. Esu tikras, kad [S. Aronovsky] taip pat dirbo ta pačia kryptimi“ (Fountain: 155).

D. Fanningas kūrinio struktūrą tapatina su literatūros kūrinio – žodžių, frazių, sakinių, pastraipų ir skyrių hierarchija, vienijamą juos aprėpiančio naratyvo. Jo teigimu, struktūros suvokimas atlieka pagrindinį vaidmenį, formuojant mažos ir didelės apimties muzikines idėjas (Fanning: 132), kurias, kaip pastebi P. Lawsonas, S. Aronovsky geba ypatingai gerai derinti tarpusavyje (Lawson: 147).

V. Ashkenazy'is atkreipia dėmesį, kad muzikologai yra linkę kūrinį padalinti smulkiais dalimis, o muzikų užduotis – ne tik atpažinti mažiausius struktūros elementus, bet ir sujungti juos, siekiant kuo didesnės aprėpties, visumos ir kuo ilgesnės muzikinės linijos (Ashkenazy: 105–106). Neatsitiktinai vienas labiausiai S. Aronovsky vertinamų pianistų yra Mauricio Pollini's, kuris, N. Oldemeyerio manymu, „siedamas įvairius kūrinio motyvus ir kitomis priemonėmis geba suformuoti neišpasakytai ilgą [muzikinę] liniją – tarsi arką nuo kūrinio pradžios iki pabaigos“ (Oldemeyer: 126).

Motyvas, gaidų grupė, frazė, taktų grupė ir t. t. turi tam tikrą ritminę ir melodinę sandarą. Dažnai, norint įveikti didesnės apimties, pvz., 16 taktų struktūras, reikia jas padalinti į

mažesnes, pvz., 4 taktų grupes. Darbo autoriaus, kaip ir kitų jos mokinių, patirtis rodo, kad vienas paprasčiausių S. Aronovsky struktūrinimo pavyzdžių yra 4 dalių frazės struktūra, kai pirmųjų 2 dalių metu yra gravituojama link trečiosios frazės dalies, kuri yra jos kulminacija, o ketvirtoji dalis – atomazga arba perėjimas į kitą frazę. Tokia konstrukcija dažniausiai sutinkama klasicistinėje muzikoje. Z. Mikelic Bottrill sako:

„Klasicistiniame repertuare muzikinės įtampos sutelkimas trečiojoje frazės dalyje visada tinkamas. Manau, kad kai kurie žmonės tokius dalykus daro tiesiog instinktyviai. Man tai ne visada pavykdavo natūraliai. Jei groji Beethoveno frazę, kuri visada sudaryta iš 4 dalių (paprastai ją sudaro 2, 4 arba 8 taktai), tau reikia identifikuoti trečiąją jos dalį, kuri ir yra frazės kulminacija, tuo tarpu ketvirtoji jos dalis – atomazga, kurioje, kaip įprasta, yra kadencija. [...] S. Aronovsky mane skatino [analizuoti kūrinio formą] štai tokiomis struktūromis. Daugeliui žmonių tai – stebuklinga formulė. Tačiau grojant romantikų arba Debussy kūrinius, kuriuose yra 3 arba 5 dalių frazių, ji ieškodavo kitokių sprendimų“ (Mikelic Bottrill 162–163).

V. Ashkenazy'is prisimena, kad, jį mokydama, S. Aronovsky didesnes struktūras padalindavo į mažesnes, kad išryškėtų jų reljefas, ir vėl sujungdavo į visumą (Ashkenazy: 105). Panašiu principu būvo dirbama ir su mažos apimties struktūromis, pvz., gaidų grupėmis. N. Oldemeyeris prisimena, kad S. Aronovsky, siekdama intonacinės raiškos ir ritminio stabilumo, kartais siūlydavo 4 šešioliktinių gaidų grupę padalinti į dvi dalis ir vėliau jas vėl sujungti. Pianisto nuomone, šešioliktinių grupavimas po dvi akivaizdžiai girdimas ir M. Pollini'o, turinčio ypatingai stiprų ritmo pojūtį, atlikime. N. Oldemeyeris šį kūrinio sandaros studijų metodą lygina su *Lego* konstruktoriumi, kuriame iš skirtingų įvairaus dydžio dalių sukonstruojama viena didesnė detalė (Oldemeyer: 126).

Panašų struktūravimo būdą S. Aronovsky taiko ir netaisyklingos formos gaidų grupėms (pvz., 5 arba 7 gaidų vienoje takto dalyje) bei pasažams. N. Mikelic Bottrill sako, kad, pastebėjusi netaisyklingos formos pasažą arba gaidų grupę, S. Aronovsky visada reikalauja jam suteikti tvarkingą formą (pvz., 5 vienodos vertės gaidų grupę padalinant į 2 dalis pagal formulę $5=2+3$ arba $5=3+2$. – M. K.). Pianistės teigimu, šis metodas suskaidyti tam tikrą netaisyklingos formos konstrukciją kartais reikalauja didelių pastangų, nes S. Aronovsky siekia, kad ji skambėtų artikuliuotai ir tuo pačiu – spontaniškai (Mikelic Bottrill: 163).

Svarbią funkciją, padedančią išlaikyti kūrinio struktūrą, atlieka tempas, – tempas ją gali ir atskleisti, ir sugriauti. S. Čiričius pateikia tokį pavyzdį:

„Sakykime, per greitai skambinant trečiojo Rachmaninovo koncerto trečiąją dalį pasirinktas per didelis tempas gali [...] sugriauti kūrinį. Tai susiję ne tiek su grojimo greičiu, kiek su stabilium tempu, kuriuo skambindamas galėtum tinkamai charakterizuoti muzikinę medžiagą, kurią išgirsti publikai yra kur kas įdomiau, nei klausytis greito grojimo. [Pavyzdžiui], trečiojoje [minėto] koncerto dalyje,

skambinant šiek tiek lėtesniu tempu, tampa įmanoma temoje išryškinti priešaktį, kuris yra labai būdingas rusų folklorui ir suteikia itin ryškų charakterį visai daliai“ (Ćirić: 121).

Analizuodamas Alicia de Larocha to paties koncerto atlikimą panašiai pasisako ir V. Ashkenazy'is: „A. de Larocha šį koncertą skambina neprilygstamai, nors ir lėtai. Klausantis paties atlikimo greičio, galima sakyti, kad jis kiek per lėtas, bet į tai net neatkreipi dėmesio, nes kiekviena gaida čia yra gyva. [...] per didelis tempas – nesvarbu, pasireikštų jis nedidelėje frazės dalyje, staiga pagreitinant ar visame kūrinyje – gali iškraipyti muzikinę liniją“ (Ashkenazy: 111). Pianistas taip pat prisimena S. Aronovsky pastabą, esą ir per mažo tempo pasirinkimas gali apsunkinti galimybę skambinti išraiškingai. Jo manymu, grojant per lėtai, muzikinės linijos tiesiog nebelieka. V. Ashkenazy'is mano, kad tempas daugelių atvejų pasiekia teisingą greitį, bet jis turi būti pasiekiamas ne dėl paties greičio, o gilinantis į kūrinio muzikinę išraišką – jei kūrinio turinys priklauso nuo didesnio tempo, jis turi būti skambinamas greičiau, ir atvirkščiai; tempas taip pat gali būti ir kiek didesnis, jei užtikrinama, kad tuo nesutrinkdama muzikinė išraiška ir kad ritminė struktūra išlieka stabili. Pianisto įsitikinimu, S. Aronovsky žinojo, koks tempas yra tinkamiausias tam tikram kūriniiui ir atlikėjui (Ten pat: 111–113).

Kūrinio struktūros studijos S. Aronovsky mokyme apibūdinamos šiais teiginiais:

- kūrinio struktūra suvokiama kaip reljefiškas architektoninis konstruktas;
- kūrinio meninė raiška priklauso nuo atlikėjo gebėjimo atpažinti ir įgarsinti jo struktūros elementus – nuo motyvo iki visumos; struktūra yra tapati išraiškai;
- apie muziką reikia galvoti kaip apie struktūrą ir formą, keliaujančią laiku;
- kūrinio struktūros suvokimas atlieka pagrindinį vaidmenį, formuojant mažos ir didelės apimties muzikos fragmentų interpretaciją;
- pasikartojančių panašių ritminių ir melodinių motyvų kūrinyje atpažinimas yra vienas svarbesnių veiksnių, padedančių pasiekti struktūros vientisumo ir aiškumo;
- kūrinio struktūra yra artima literatūros kūrinio sandarai – tai žodžių, frazių, sakinių, pastraipų ir skyrių hierarchija, vienijama juos aprėpiančio naratyvo.

2.3.5. Atlikimo psichologija

S. Aronovsky nuo savo pedagoginės karjeros pradžios dirbo su jau pažengusiais pianistais – aukštųjų mokyklų studentais. Kai kuriuos jau studijas baigusius ir tarptautinį pripažinimą pelniusius savo mokinius pianistė konsultuoja iki šiol. Jos pedagoginė veikla visada buvo nukreipta į profesionalaus muziko rengimą, todėl šiame poskyryje išdėstomi profesionalaus arba siekiančio tokiu tapti pianisto pasiruošimo sceniniam pasirodymui aspektai.

S. Aronovsky mokiniai pabrėžia, kad pianistė, jiems grojant pamokų metu ir ruošdama juos savarankiškam darbui, reikalaudavo hiperbolizuoti su frazuote ir dinamika susijusią atlikimo raišką dėl to, kad buvo įsitikinusi, jog scenoje ekspresijos intensyvumą visada galima sumažinti, tačiau neįmanoma padidinti. Pasak V. Ashkenazy'io, ji sakydavusi, kad scenoje, kai atlikėjui kyla psichologinė įtampa, išraiškos intensyvumas mažėja savaime (Ashkenazy: 110).

Remiantis tyrimo autoriaus patirtimi S. Aronovsky pamokose, ne tik repetuojant salėje, bet ir pamokų metu S. Aronovsky gali sustabdyti mokinį toje kūrinio vietoje, kurią šis atliko taip, kaip, jo manymu, iš jo buvo reikalaujama. Čia S. Čiričius pastebi kylantį konfliktą tarp subjektyvaus ir objektyvaus atlikėjo savęs vertinimo. Jis atsako: „Man taip nutiko daugybę kartų. Manau, kad mintis apie tai, ką tu nori įgyvendinti, ir pats įgyvendinimas yra du labai skirtingi dalykai. [S. Aronovsky] grojantį mokinį dažnai sustabdo būtent dėl to, kad mano, jog [tai, kaip jis atlieka vieną ar kitą kūrinio vietą], nėra pakankama. Ji siekia skambinimą padaryti suprantamą klausytojui“ (Čirić: 122). M. Canyigueral manymu, jei mokiniui pavyksta įgyvendinti bent 60 proc. S. Aronovsky sumanymo, tai laikytina dideliu pasiekimu. Nuolatinį siekį kiekvieną kartą mokinį priversti tam tikras užduotis atlikti vis tobuliau M. Canyigueral vadina viena S. Aronovsky pedagoginių strategijų. Ji pabrėžia, kad „Darbas su S. Aronovsky yra nuolatinis priminimas, jog viskas gali būti daroma geriau“ (Canyigueral: 142). Papildydamas šią nuomonę, J. Parras pastebi, kad S. Aronovsky ypatingai gerai suprato atlikėjo psichologiją ir žinojo, kaip pianistą paruošti pasirodymams. Jis teigia: „Visa darbo eiga, tarp to – ir psichologinis paruošimas atlikimui, buvo mokiniui labai naudinga. Manau, kad jos rūpestis [mokiniu], atsidavimas ir įsitraukimas į psichologinį pasiruošimo pasirodymui procesą [jaunam muzikui] buvo labai vertingas“ (Parr: 150).

V. Ashkenazy'io supratimu, vienas didžiausių pianisto darbo proceso sunkumų yra pastangos neleisti techniniam sprendimui keisti meninės minties (pavyzdžiui, pradėti oktavinės technikos epizodą, pirmąją oktavų grupę skambinant lėčiau), todėl net ir mokantis gaidas bei ieškant sprendimų įveikti techninius sunkumus svarbu siekti suvokti kūrinio visumą (Ashkenazy: 112). Panašios nuomonės yra S. Čiričius, kuris sako, kad pirmasis darbo su kūriniu žingsnis – jo sandaros studijos. Pianistas pastebi, kad ne tik besimokant naują, bet ir kartojant seniai išmoktą kūrinį reikia atlikti tą patį darbą, sutelkiant dėmesį į frazės ir kūrinio struktūrą, pasižymint frazių ir muzikinių sakinių ribas, kulminacinius taškus, perėjimus iš vienos frazės į kitą, pasikartojančius ritminius / melodinius motyvus, viso kūrinio kulminaciją ir t. t. (Čirić: 120). Kūrinio meninės raiškos svarbą iškelia ir D. Fanningas, teigiantis, jog pirmiausia reikia susipažinti su kūrinio dramaturgija ir tik po užtikrinti, kad būtų įsiminta kiekviena teksto detalė (Fanning: 133). Kūrinio sandaros / dramaturgijos / architektūros išmanymas nukreipia

atlikėjo dėmesį teisinga linkme, suteikdamas jam užtikrintumo ir neleisdamas grojančiajam scenoje dvejoti ar abejoti dėl savo pasirinktų meninių sprendimų.

I. Fountains prisimena, kad S. Aronovsky, nepaisant labai detalaus darbo pamokų metu, dažnai skatindavo kūrinį groti ištisai. Šią praktiką pianistas tęsė ir baigęs studijas. Jis pasakoja: „Net ir labai gerai nemokėdamas kūrinio, mėgstu jį pagroti nuo pradžios iki pabaigos. Manau, kad svarbu pajusti, kaip gali skambėti kūrinio visuma. [...] [Grodamas kūrinį nuo pradžios iki pabaigos] pastebi, kur sunkiausia susikoncentruoti arba kur labiausiai pavargsti. To sužinoti neįmanoma, kol kūrinio nepagroji ištisai. [...] Tačiau naują kūrinį privalu išnarstyti mažiausiomis dalelėmis“ (Fountain: 156). Programos skambinimą ištisai kiekvieną dieną, likus 2 savaitėms iki pasirodymo, V. Ashkenazy'is sieja su rusų mokykla. Jo teigimu, tą patį daręs Emilis Gilelsas (Ashkenazy: 114)

Svarbi psichologinio pasiruošimo scenai dalis – pripratimo groti klausytojams ugdymas. Daugelis S. Aronovsky mokinių prisimena, kad prieš kiekvieną svarbesnį pasirodymą pianistė jiems organizuodavo neformalias perklausas. P. Lawsonas pasakoja: „[Mokinio skambinimas kitiems] buvo labai svarbi jos mokymo dalis. Tai galėjo būti labai kasdieniška – galbūt tiesiog kitas mokinytis, laukiantis savo pamokos, arba keletas jų, atėjusių kartu į koledžą arba į jos namus. [...] Ji taip pat ieškodavo galimybių mokiniui koncertuoti [ir manė, kad] tai – gyvybiškai svarbi studijų proceso dalis“ (Lawson: 148).

P. Lawsonas jaunam pianistui svarbia galimybe pasireikšti klausytojams įvardija ir tarptautinius pianistų konkursus:

„[...] prisimenu jos pastangas uždegti [studentą] troškimu mokytis iš kitų užlipti ant aukštesnės meistriškumo kopėčių pakopos bei pačiam ieškoti galimybių reikštis, ypač konkursuose. [...] Nei aš, nei ji nesitikėdavome, kad juose laimėsiu,²⁰ bet mano laimėjimas būdavo patirtis, nauji bičiuliai ir [naujas] repertuaras. [...] Visi pažįstame mokytojų, kuriuos apibūdinau kaip karjeristus, matuojančius savo pasisėkimą mokinių pasiekimais konkursuose. [S. Aronovsky] nėra viena jų“ (Ten pat).

Siekdama, kad patys mokiniai objektyviau įvertintų savo grojimą, S. Aronovsky juos ragindavo daryti atliekamos programos garso įrašus. V. Ashkenazy'is įsitikinęs, jog ši praktika jam buvo labai naudinga, – tais atvejais, kai pianistas jausdavosi neužtikrintas savo skambinimu, garso įrašai leisdavo susidaryti objektyvesnį įspūdį ir savęs vertinimo pojūtį (Ashkenazy: 109).

Daugelis mokinių prisimena, kad S. Aronovsky darbas su jais, artėjant pasirodymui, labai suintensyvėdavo, pamokos trukdavo iki 5 valandų, ir jie turėdavo įsisavinti daug naujos

²⁰ P. Lawsonas interviu mini dalyvavęs tarptautiniuose Busoni'o, Ženevos ir Karalienės Elžbietos konkursuose (Lawson: 56).

informacijos, kartais likus vos porai dienų iki koncerto. I. Flinto supratimu, tai buvo S. Aronovsky psichologinė taktika, kurios tikslas – suteikti jaunam pianistui daugiau veržlumo ir užsidegimo bei papildomos komunikavimo su klausytoju energijos pasirodymo metu (Flint: 139). S. Čiričius šią tendenciją sieja su pasitikėjimo ir užtikrintumo savimi, išėjus groti į sceną, ugdymu. Jis pasakoja:

„[...] iki koncerto likus savaitėms arba dienoms [S. Aronovsky] su manimi dirbdavo išties intensyviai. Ji kartais netgi prašydavo pakeisti kai kuriuos [jau įsisavintus atlikimo] niuansus. Kartais tekdavo kažką koreguoti net per repeticiją koncertų salėje. Likus porai dienų iki pasirodymo, imdavau nerimauti, kad galiu nespėti įgyvendinti visko, ką ji man sakiusi. Tačiau koncerto dieną [S. Aronovsky] visiškai pasikeisdavo. Ji sakydavo kažką panašaus į „Tiesiog daryk tai. Tai puiku!“ Likus minutėms arba valandoms iki pasirodymo, visada jausdavausi visiškai pasiruošęs, ko gero, todėl, kad tomis intensyvaus pasiruošimo dienomis ji priversdavo mane labai susikaupti“ (Čirić: 121).

V. Ashkenazy'is psichologinį pasiruošimą groti scenoje ir scenos baimę sieja ne tik su atlikėjo profesiniu pasiruošimu, bet ir su jo bendravimo įgūdžiais. Jis teigia:

„[...] bet kokia žmonių sąveika yra panaši į pasirodymą. Yra žmonių, bijančių susipažinti su kitais žmonėmis, nedrįstančių kalbėti, nedrįstančių kitam žmogui paskambinti telefonu. Tai tokia pati prigimtis, kuri pasireiškia ir scenos baime. Tai tas pats dalykas, išskyrus tai, kad scenoje [ši baimė] daug stipresnė, ir atlikėjas galbūt turi daugiau ką prarasti. [...] atlikimas paprasčiausiai yra aukščiausia susitikimo su žmonėmis ir gebėjimo juos palenkti į savo pusę išraiška“ (Ashkenazy: 110).

Interviu su S. Aronovsky mokiniais išskiriami šie pianistės pedagogikos formuojami atlikimo psichologijos aspektai:

- su frazuote ir dinamika susijusios atlikimo raiškos sureikšminimas, siekiant įtikinamos komunikacijos su klausytoju;
- atida kūrinio sandarai / dramaturgijai / architektonikai kaip atlikėjo dėmesį telkiantis ir pasitikėjimą savimi scenoje užtikrinantis veiksnys;
- psichologinės ir fizinės ištvermės scenoje ugdymas, mokiniui taikant programos grojimo ištiesai praktiką;
- galimybių mokiniui koncertuoti užtikrinimas kaip esminė studijų proceso dalis;
- mokinio garso įrašai – kritiško savęs vertinimo ugdymo metodas;
- intensyvus analitinis pedagoginis darbas prieš koncertus – mokinio koncentraciją ir atlikimo komunikatyvumą skatinantis veiksnys.

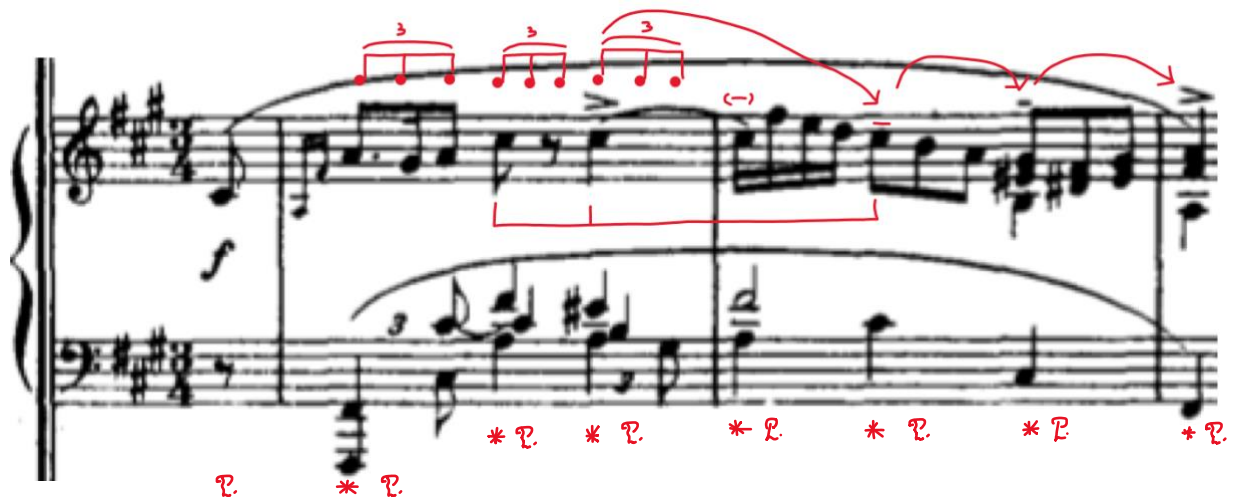
2.4. S. Aronovsky pamokos pavyzdys

Pateikiama 2017 m. sausio 23 d. užrašytos S. Aronovsky pamokos su darbo autoriumi išsklotinė. Buvo skambinama A. Skriabino koncerto fortepijonui su orkestru fis-moll, Op. 20, 3-iosios dalies ekspozicija. Gaidose – ženklais raudona spalva darbo autoriaus pažymėtos S. Aronovsky pasiūlytos interpretacijos nuorodos.

Pamokos išdėstyme ryški muzikinio teksto perskaitymo ir įkūnijimo precizika. Išsamiai analizuojamas kompozitoriaus tekstas, tačiau neapsiribojama gaidose užrašytais nuorodomis. Esmingai nagrinėjama kūrinio ritminė ir dinaminė struktūra bei pateikiami jos raiškos būdai. Didelis dėmesys skiriamas vientisos muzikinės linijos formavimui, pedalizacijai, atskirų muzikinių elementų charakteriui. Visa tai kreipiama į profesionalaus ir savarankiško pianisto ugdymą.

Pagrindinė tema, taktai 1–2

1 pavyzdys

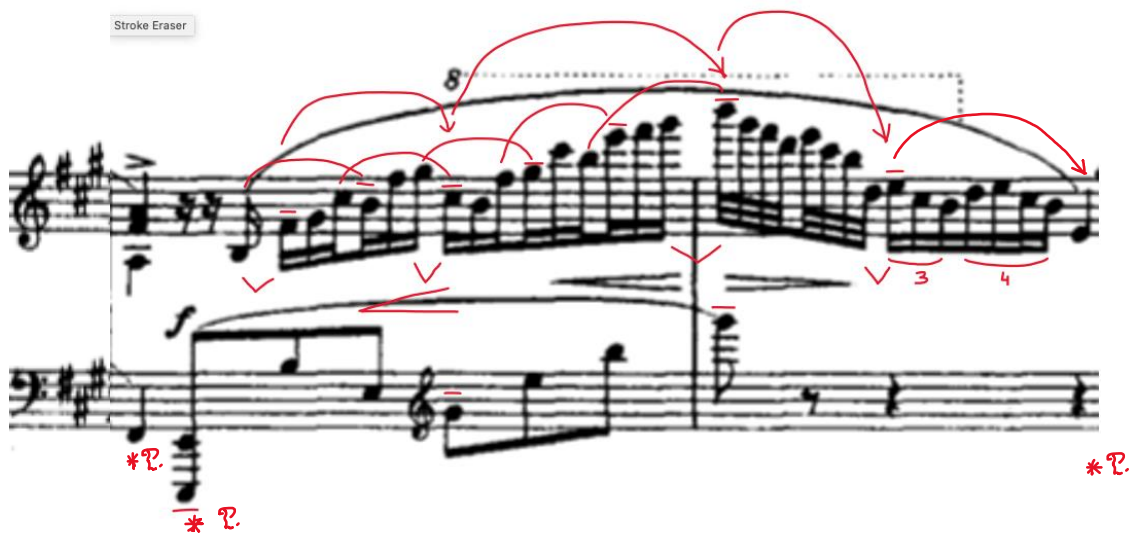


Melodijoje, skambant ketvirtinėms gaidoms, reikia mintyse girdėti aštuntinių trioles. Tai leidžia išlaikyti tikslų ritmą. Tam tikras ritminis piešinys lemia ir melodijos intonaciją. Ritminiai pasikeitimai neturi sudaryti kampuotos melodinės linijos išpūdžio. Kai po aštuntinių triolių pereinama į šešioliktines gaidas (t. 1 – t. 2 jungtis), jų ritmas turi skambėti mintyse dar prieš jas grojant, todėl naudinga motyvą repetuoti, pagrojant ir užlaikytą *do#*. Melodijai improvizaciškumo ir *rubato* išpūdį galima suteikti antrąją šešioliktinę *fa#* atliekant kiek vėliau, nei skaičiuojant metronomiškai: . Be to, ji turi būti grojama tokiu garsumu, koks

lieka prieš ją skambančios *do#* ketvirtinės pabaigoje. Taip pat svarbu nusistatyti melodinės linijos kryptį. Esama tam tikrų atraminių taškų, į kuriuos melodijos intonacija (gaidose pažymėta  ženklu) turi vesti. Šiuo atveju su jais sutampančios natos gali būti šiek tiek prailginamos, tačiau rankos judesys, pratęsiant gaidas, neturi sustoti, rankos neturi sustabarėti. Duotuosiuose taktuose svarbus vaidmuo melodijoje tenka *do#* gaidai. Ji čia yra tarsi ašis. Pirmajame takte ji pakartojama, o antrajame, po šešioliktinių, į ją vėl sugrįžtama. Tarp šių *do#* reikia parodyti tam tikrą ryšį, kad jų skambėjimas būtų panašus. Jį pasiekti padeda ir vienodas pavėluoto pedalo naudojimas. Šiuo atveju, jei skaičiuojama aštuntinių gaidų triolėmis, pedalas turėtų būti pakeliamas ant pirmosios, o nuspaudžiamas apytiksliai ant antrosios (išskyrus 2 takto pabaigą). Vėlesnis pedalo paspaudimas suteikia daugiau laiko išgryninti harmoniją ir priverčia pianistą daugiau dėmesio skirti gaidų jungimui, negu tais atvejais, kai paspaudžiamas pedalas ir nuo klavišų nuimamos rankos.

Taktai 3–4

2 pavyzdys



Mokantis šį pasažą, naudinga jį padalinti į dalis (pradedant gaida prieš šešioliktinių triolę ir baigiant pirmąją kitos triolės gaida ) ir groti jas lėtai, siekiant tinkamos melodijos intonacijos ir rankos judesio, ypač tose vietose, kur jungiasi dvi šešioliktinių triolės (gaidose grupės pažymėtos  ženklu). Jas reikia groti, galvojant, jog tai yra ne pasažo, o melodijos dalis, truputį pabrėžiant ir prailginant pirmąją triolės gaidą ir kiekvienam penkių gaidų motyvui suteikiant dinaminę kryptį. Atliekant šį pasažą, didžiausią sunkumą sudaro tai, jog čia nėra dviejų triolių, kurioms galima būtų pritaikyti identišką judesį, t. y. rankos padėtis, pereinant iš vienos triolės į kitą, kiekvieną kartą yra vis kita. Jį įveikti padeda pastangos pirmąsias triolės gaidas atlikti minkščiau, elegantiškiau. Prieš grojant pirmąją triolės gaidą, pirštą tebelaikant ant trečiosios, reiktų šiek tiek užsimoti delnu tam, kad vieno

rankos judesio pakaktų atlikti 3 šešioliktines. Skambinant greičiau, užsimojimo (gaidose pažymėto ženklu ) turi pakakti dviem arba trimis triolių arba kvartolių grupėms. Antrojoje t. 4 dalyje esančios šešioliktinės gali būti dalinamos į triolę ir kvartolę. Galiausiai triolių ir kvartolių grupėms (taip pat ir aštuntinių triolėms kairėje rankoje) reikia suteikti [dinaminę] kryptį (gaidose pažymėta  ženklu).

Jungiamoji tema, taktai 11–13

3 pavyzdys



Kai melodijoje norima parodyti improvizacinį charakterį, skambinti ją *rubato*, negalima to daryti atsitiktiniu būdu, – svarbu žinoti jos ritminę struktūrą. Siekiant intonuoti melodiją, reikia nustatyti, kur yra jos atraminiai taškai, t. y. garsiausios gaidos. Paprastai tokie taškai sutampa su pirmąja natų grupės gaida. Šiuo atveju, netaisyklingos formos šešioliktinių seka (po penkias takto dalyje) dešinėje rankoje gali būti padalinta grupėmis po 2 ir 3 gaidas:



. Mokyti tokią seką reikia šiek tiek prailginant ir pabrėžiant pirmąsias grupių gaidas, tačiau po to prailginimus ir pabrėžimus būtina sumažinti tam, kad muzikinė linija liktų vientisa. Toks mokymosi būdas leidžia įsisavinti frazės struktūros komponentus ir rasti tinkamas melodijos intonacijas. Norint paryškinti tam tikrą gaidą, naudinga galvoti ne apie tai, kad ji turi būti grojama garsiau, bet apie tai, kad prieš ją ir po jos skambanti gaidos būtų atliekama tyliau. Kaip ir prieš tai nagrinėtuose taktuose, melodinių gaidų sekai reikia suteikti [dinaminę] kryptį (gaidose pažymėta  ženklu). Pedalas – toks pats, kaip taktuose 1–2.

Taktai 14–17

4 pavyzdys



5 pavyzdys

Dešinėje rankoje svarbu parodyti charakteringą motyvą – sekstos šuolį , kartojanti pagrindinės temos melodiką (gaidose pažymėta  simboliu). Šuolio efektui sustiprinti reikia pasitelkti ir kairę ranką, kuri tuo pat metu atlieka oktavos šuolį. Kaip ir ankstesniame pavyzdyje, gaidos pagal stiprumą pažymėtos horizontaliais brūkšneliais virš jų.

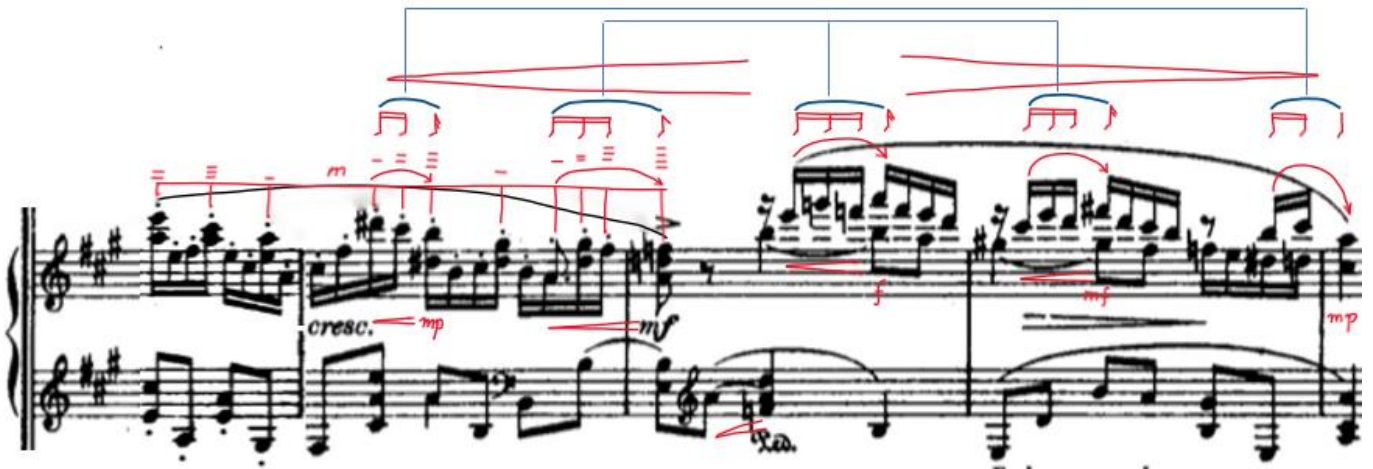




Čia pateiktas frazuotės pavyzdys yra tik vienas iš galimų. Jis pasirenkamas atlikėjo kiekvieną kartą, jam skambinant, ir yra svarbi jo kūrybinio darbo su kūrinio dalis. Gaidose ženklų  pažymėta melodinės linijos dinaminė kryptis. Ji rodo, į kurią gaidą veda kiekvienas motyvas. Tai nebūtinai reiškia, kad gaida kreivės pabaigoje, ties rodykle, visada turi būti garsiausia. Siekiant kurti vientisą, nesuskaldytą, dinamiškai banguotą (tačiau ne kampuotą) muzikinę liniją, reikia vengti akcentuoti pavienes natas. Tuo tikslu reikia kiek paryškinti ne tik gaidą, į kurią veda motyvas, bet ir prieš ją skambinamą gaidą. Paryškinimas gali būti ne tik dinaminis, bet ir tam tikras natas šiek tiek pratęsiant ar užlaikant. Galvojant apie dinaminę kryptį, padeda įsivaizdavimas, kad gaida, į kurią veda motyvas, tuo pačiu yra ir naujo motyvo pradžia. Tai padeda išvengti per didelio jos akcentavimo ir sustojimų.

6-ajame pavyzdyje Aronovsky siūlomos melodinių motyvų dinaminės kryptys sukuria rimuojamo teksto įspūdį. Frazės išraiška tokiu būdu priartinama prie poetinio posmo ir dainavimo, – jai tarsi suteikiamas rimas.

Kai melodijoje esama pauzių arba, skambant ilgoms melodinėms natoms, norima sukurti *crescendo* įspūdį, tuomet dinaminį bangavimą reikia pratęsti kaire ranka. Atliekant melodiją, ypač *forte* vietose, svarbu vengti staigių rankos judesių. Norint pabrėžti kulminacinius taškus, galima įsivaizduoti ant klavišo padedamą liūto leteną, – ranka turi turėti daug svorio ir jėgos, tačiau ją nuleisti ant klavišų reikia lėtai ir užtikrintai. Melodinė linija čia turėtų būti poetiška, skambėti erdviai, plačiai. Jei klavišai užgaunami per staigiai, kitaip sakant, per anksti, ji skamba netolygiai, kampuotai ir grubiai.



Šiame keturių taktų muzikiniame sakinyje reikia rasti būdą sukurti 2 skirtingų charakterių garsinius įvaizdžius. Pirmoji frazė (55–56 taktai) turėtų įgauti *scherzando* charakterį, skambėti žaismingai, šmaikščiai, skambiai, o antroji (57–58 taktai) – lyriškai, melodingai, dainingai. Pirminė to sąlyga – įgyvendinti kompozitoriaus užrašytus artikuliacijos ženklus: pirmieji du taktai grojami *non legato*, likusieji 2 – *legato*. Dešinės rankos faktūrą čia galima padalinti į melodinę liniją ir akompanimentą. Kai dešinėje rankoje skamba du balsai, viršutinė gaida priklauso tariamai melodinei linijai (gaidose pažymėta *m* raide), o apatinė ir po vieną skambančios natos – akompanimentui. *Scherzando* charakterį čia padeda sukurti sinkopuota tariama melodija, todėl, planuojant melodinių gaidų dinamiką, turi būti atsižvelgta į jų vietą takte. 55 takte garsiausia turėtų būti antroji melodinė gaida *do#*, kadangi yra sinkopuota, ir nuo jos priklauso charakterio šmaikštumas, kurį šiame takte (jame po šalutinės temos staiga pasikeičia muzikos charakteris ir faktūra) reikia paryškinti. Be to, *do#* savo dinamika turi kompensuoti iškart po jos kairėje rankoje grojamą dvigarsį, kuris, priešingu atveju, melodiją galėtų užgožti. Tyliausia turėtų būti paskutinė *la*, nes ji nėra nei sinkopuota, nei sutampanti su takto smūgiu (gaidose melodinės gaidos pagal jų dinamiką pažymėtos vertikaliais brūkšneliais). 56 takte svarbiau nei sinkopuotą ritmą yra paryškinti melodines intonacijas, primenančias 1-osios koncerto dalies pagrindinę temą²¹, todėl melodinių natų dinamika čia kiek kitokia (mažiau nei pirmajame takte pabrėžiama sinkopuota gaida, – šiuo atveju – *sol#*). Viso pateikto epizodo dinamika turi būti išdėstyta pagal harmonijos kryptį: iš baigiamosios temos (A-dur) tonikos 55 takte keliaujama į dominantės grupės akordą 57 takte; iš dominantės grupės akordo 57 takte grįžtama į toniką 59 takte.

²¹ 1-osios dalies pagrindinė tema, t. 8–10



3-iosios dalies baigiamoji tema, t. 56–57



Artėjant prie dominantės, harmoninę įtampą reikia pakelti ir dinamiškai, todėl iš dviejų melodinių motyvų 56 takte –  ir –  svarbiau *crescendo* paryškinti antrajame. 57 ir 58 takte, priešingai,

harmoninė įtampa palaipsniui slūgsta, todėl iš trijų –   ir  –

antrojoje frazėje pirmasis turi skambėti ryškiausiai, o paskutinis, užbaigiantis sakinį, – tyliausiai. Peržvelgus visų šiame sakinyje esančių 5 melodinių motyvų ritminę struktūrą, matyti, kad jie išdėstyti simetriškai: pirmasis sutampa su paskutiniu, o viduryje esantys – tarpusavyje (gaidosė jų hierarchija pažymėta mėlynomis linijomis). Taigi panašia dinamika ir intonacija turi būti atliekami pirmasis ir paskutinis (pvz., *mp*), antrasis ir ketvirtasis (*mf*), o trečiasis – centrinis – turi žymėti šio muzikinio sakinio kulminaciją (*f*).

S. Aronovsky pamoka patvirtina ir pagrindžia jos mokinių išskirtus bei jai ir jos mokytojams – XX a. pirmosios pusės rusų fortepijono mokyklos atstovams – bendrus darbo su muzikiniu tekstu požymius:

- kūrinio ir jo dalių garsinis įvaizdis kuriamas konkrečiomis priemonėmis, kurios taikomos ypatingai išsamios kūrinio struktūros ir jos elementų analizės;
- kūrinio faktūra detalai skaidoma, kad atlikėjas pastebėtų smulkiausias jos elementus ir ieškotų daugiau galimybių muzikinio teksto raiškai;
- kūrinio faktūroje ieškoma artimų ritminių ir melodinių elementų sąsaulų, – jais remiantis (juos atlikimo metu susiejant ir išryškinant) konstruojama frazės intonacinė ir dinaminė struktūra;
- darbo su kūrinio procese sudėtingesnės struktūros (pvz., ilgi pasažai) padalinamos į mažesnius melodiškai ir / arba ritmiškai panašius fragmentus, kuriems randama atitinkama raiška, pritaikomi rankų judesiai, o tai įtvirtinus sujungiama į visumą;
- didelė reikšmė teikiama frazės garsų jungimui: nustatomi atraminiai frazės garsai, melodinių linijų kryptys, dinaminė intonacija, pritaikomas pavėluotas pedalas;
- jungiant garsus, pasitelkiami plastiški ir taupūs rankų judesiai;
- daugeliu atveju, net ir atliekant virtuosinius pasažus, siekiama fortepijono garsų jungimo išraišką priartinti prie vokalo arba deklamacijos;
- frazės melodiniams motyvams suteikus aiškias dinamines kryptis, kuriamas rimuojamo teksto įspūdis; frazės išraiška tokiu būdu priartinama prie poetinio posmo ir dainavimo, – jai tarsi suteikiamas rimas;
- pamokoje reikšmingas dėmesys skiriamas garso balansavimui – garso balanso kaitos laike procesui;

- siekiama formuoti vientisą ir ilgą muzikinę liniją;
- viena priemonių ritminiam stabilumui pasiekti – ilgų gaidų ir pauzių tinkamos trukmės užtikrinimas, mintyse jas padalinant ir skaičiuojant smulkesnėmis vertėmis;
- norint melodijai suteikti improvizacinį pobūdį, *rubato*, reikalaujama griežtai išlaikyti frazės ritminę struktūrą.

Apibendrinant antrąjį skyrių, teigtina, jog S. Aronovsky nuosekliai sekė XX a. vidurio rusų fortepijono mokyklos tradicijomis. XX a. vidurys menine prasme buvo turtingiausias rusų mokyklos laikas, kuomet tebesireiškė ryškiausi vyresnės kartos šios mokyklos atstovai ir iškilo genialūs tarpukario kartos muzikai. S. Aronovsky meninei raidai tiesioginė rusų mokyklos patirtis buvo labai reikšminga, o jos suformuotas muzikos suvokimas ir fortepijoninės technikos taikymas tapo kertinis pianizmo ugdymo sistemos veiksnys.

Labai svarbus rusų mokyklos tradicijų ženklas S. Aronovsky pianistinio ugdymo sistemoje yra tikslingas siekis formuoti vientisą, artimą balsui muzikinę liniją, kurioje visada svarbi deklamacinė prasmė, muzikinio pasisakymo intonacinė logika, dėmesys, telkiamas į maksimalų fortepijono garso galimybių pritaikymą konkretaus kūrinio raiškai įprasminti. Atlikimo technikos požiūriu orientuojamasi į taupių ir tikslingų rankos judesių ugdymą bei jų taikymo įvairovę.

Darbo autoriaus interviu su S. Aronovsky mokiniais parodo, kad rusų fortepijono mokyklos tradicijos paveikė ir juos, pasireiškė jų praktikoje, savaip atsispindėjo požiūriuose į fortepijoninės muzikos atlikimą. Kaip ir S. Aronovsky mokytojus, daugelį jų vienija įsitikinimas, kad atlikimas yra technikos, muzikalumo ir gebėjimo komunikuoti su klausytoju vienovė, tikėjimas, jog kūrinio interpretacija turi būti suprantama, aiški ir neužtemdyta išoriniais efektais bei individualistiniu dirbtinumu.

S. Aronovsky principų analizė ir jos pedagoginės veiklos rezultatai leidžia teigti, kad ji remiasi gyvą patirtimi pagrįsta, aiškius meninius tikslus nustatančia pianizmo ugdymo sistema, kurios efektyvumas, vientisumas ir savitumas suteikia pagrindą ją vadinti individualia mokykla. Kaip ir kiekvieno ryškaus muziko, taip ir S. Aronovsky muzikos supratimas turi savitų, autentiškų bruožų, tik jai būdingų muzikinio teksto analizės būdų bei vartojamų sąvokų, tačiau šiais laikais, kai nacionalinės mokyklos savo buvusią formą iš esmės nebeegzistuoja, daugiausia išskirtinumo S. Aronovsky pedagoginiam braižui suteikia tai, kad savo mokytojų, ypač A. Goldenveizerio, pianizmo ugdymo esmę savo gyvojoje praktikoje ji įtvirtino ir išlaikė beveik nepakitusią. Manytina, kad S. Aronovsky pianizmo ugdymo principų visuma yra vienas gryniausių XX a. vidurio rusų fortepijono tradicijų tęstinumo pavyzdžių.

IŠVADOS

Atliktas tyrimas „Sulamitos Aronovsky pianizmo ugdymo mokykla – atlikimo meno tradicijų tąsa“ leidžia daryti šias pagrindines išvadas.

1. „Mokyklos“, „tradicijos“, „paradigmos“, „stiliaus“ sąvokos tiek muzikologijoje, tiek kitose humanitarinių mokslų disciplinose dėl tiksliai neapibrėžiamos semantikos dažnai persidengia, jų ribos išsitrina. Tyrėjų išskiriamų ir įvardinamų mokyklų aprėptis panaši į piramidę – nuo atskiro kūrėjo mokyklos kylama aukštyn iki kūrėjų sambūrio, kūrėjų profesijų ir stilių mokyklų, iki muzikinio gyvenimo raiškos tam tikrais istoriniais etapais ar net periodais, iki nacionalinės priklausomybės, atskirų šalių ar net kontinentų mokyklų. Tai apima tiek muzikos kūrybinę (kompozicinę) raišką, tiek muzikos kūrinio atlikimą.
2. Interpretacijos tradicijos gyvavimo cikle laiko ir vietos parametrai neatskiriamai susipynę. Tradicija visada susijusi su tam tikra vieta, kurioje ji kultivuojama, ir tam tikru laikotarpiu, kuriuo ji tarpsta. Panašiai kaip gyvas organizmas, gyvenantis tam tikru laiku ir tam tikroje vietoje, atlikimo tradicija gimsta, formuojasi, plinta, įsitvirtina ir sunyksta arba transformuojasi. Kiekvienoje istorinėje kultūroje galima rasti plačią ar net neribotą interpretacijos būdų įvairovę, vienas kitą veikiančių reiškinių tarpusavio sąveiką. Muzikos interpretacija, kaip ir jos vertinimas, didele dalimi priklauso nuo interpretuojančio arba interpretaciją vertinančio subjekto. Nuo žmogiškojo faktoriaus priklauso ir interpretacijos tradicijų perdavimas ir perėmimas, užtikrinantys jų tęstinumą.
3. Nacionalinės mokyklos, kaip unikalaus atlikimo ir pedagogikos stiliaus, tapatinamo su konkrečia šalimi, iškilimas ir raida Europoje buvo susiję su dviem svarbiais veiksniais – muzikos instrumentų gamyba ir konservatorijų įsteigimu. Nacionalinės mokyklos išskirtiniais bruožais laikytini šie: nacionalinis charakteris, aprėpiantis kultūrą, jos daromas įtakas mokyklai; istorinės aplinkybės; interpretacijos tradicijos, t. y. garso kultūra, estetika, technika; individuali asmenybė, priskiriama tiek konkrečiai mokyklai kaip jai reikšmingas mokytojas, tiek kaip mokyklos archetipas.
4. Vieningai sutariama, kad didžiosios fortepijono mokyklos anksčiau buvusia forma nebeegzistuoja, o jų laipsniškas unifikacijos procesas vyksta jau daugelį metų. Mokyklų unifikacija – natūrali jų raidos pasekmė, tačiau vienais atvejais šis procesas gali būti jau pasibaigęs (mokyklos išnykusios), o kitais – dar tebevykstantis. Mokyklų unifikaciją lemiantys veiksniai: globalizacija, įrašų pramonė, tarptautiniai konkursai, standartizuotas mokymas, meno komercinimas, mažas vyraujančių instrumentų gamintojų skaičius.
5. Teigtina, kad nacionalinių mokyklų diegtos joms būdingos atlikimo technikos ir interpretacijos idėjos tebegyvuoja, yra tarsi užkonservuotos tik atskirų vyresnės kartos pianistų praktikoje.

Nacionalinių mokyklų klestėjimo laiku šios idėjos buvo individualių muzikų praktikas vienijantis požymis, tačiau vėliau, vykstant mokyklų unifikacijos procesui, tai tapo individualių asmenybių mokyklų išskirtinumo ženklu.

6. S. Aronovsky kaip atlikėjos ir pedagogės asmenybė formavosi trijose skirtingose muzikinio ugdymo sistemose ir muzikinio gyvenimo aplinkose: Lietuvos, Rusijos ir Didžiosios Britanijos. S. Aronovsky mokslo ir profesinio gyvenimo periodai skirstytini į:
 - 1940–1941 m. – Kauno konservatorija, A. Dvarionienės klasė;
 - 1941–1945 m. – Arzamaso ir Bucharos muzikos mokyklos; Leningrado konservatorijos jaunimo skyrius (Taškentas), L. Barenboimo klasė.
 - 1945–1953 m. – Kauno konservatorija ir Lietuvos TSR valstybinė konservatorija, A. Dvarionienės klasė; Lietuvos TSR valstybinis operos ir baleto teatras, koncertmeisterė.
 - 1953–1956 m. – Maskvos konservatorija, aspirantūros studijos pas A. Goldenveizerį, G. Ginzburgą ir A. Šackesą.
 - 1956–1970 m. – Lietuvos TSR valstybinė konservatorija, fortepijono dėstytoja, docentė.
 - Nuo 1971 m. – Karališkasis šiaurinis muzikos koledžas (Mančesteris) ir Karališkoji muzikos akademija (Londonas), fortepijono dėstytoja.
 - 1989–2009 m. Londono tarptautinio pianistų konkurso rengėja ir žiuri pirmininkė.
7. S. Aronovsky ir jos mokytojų, vienu ryškiausių rusų mokyklos atstovų (A. Goldenveizerio, G. Ginzburgo ir L. Barenboimo), meninių pozicijų gretinimas suponuoja šias jų pianizmo ugdymo tikslus jungiančias bendras nuostatas:
 - norėdamas išsiugdyti stiliaus pojūtį, atlikėjas neturi rūpintis savo individualybės pasireiškimu, – jis turi lavinti gebėjimą atpažinti specifinius kompozitoriaus (kūrinio) meno bruožus, plėsti savo akiratį ir ugdyti save kaip žmogų;
 - kūrinio interpretacija turi būti suprantama, aiški, neužtemdyta išoriniais efektais;
 - kūrinio ritminės struktūros suvokimas traktuojamas kaip gebėjimas autoriaus tekste perskaityti, atpažinti ir atlikimo metu tarpusavyje derinti skirtingus ritminius elementus;
 - muzikinėje frazėje visada turi būti deklamacinė prasmė;
 - fortepijono garsas daugeliu atvejų turi imituoti vokalinę muzikinę liniją;
 - nuolatinis dėmesys turi būti skiriamas garsų jungimui ir jų dinaminei išraiškai – didžiausio meistriškumo reikalaujantiems atlikimo aspektams;

- užuot formavęs rankos poziciją (atlikėjų kartais vadinamą rankos „pastatymu“), pianistas turi siekti rankos judesių pritaikymo įvairovės, nes visas muzikinio atlikimo procesas yra nuolatinis judėjimas;
- tikslus kūrinio teksto atlikimas pats savaime nėra meninė interpretacija, o tik jos prielaida.

Išvados 8–12 formuluojamos, remiantis darbo autoriaus interviu su S. Aronovsky mokiniais tyrimu.

8. Išskiriami šie svarbesnieji S. Aronovsky pianizmo ugdymą su XX a. vidurio rusų fortepijono mokykla siejantys bruožai:

- atlikimas – technikos, muzikalumo ir gebėjimo komunikuoti su klausytoju vienovė;
- garso formavimo pagrindai ankstyvuojų mokinio raidos metu, grįsti rankų ir kūno svorio paskirstymo technika;
- dėmesys fiziniam garso paruošimui;
- siekis formuoti vientisą muzikinę liniją, artimą balsui;
- intonacinės raiškos sureikšminimas;
- ritminių / intonacinių struktūrų įtvirtinimas kaip esminis kūrinio formą grindžiantis veiksnys;
- griežta mokinio darbo disciplina.

9. Įvardijami S. Aronovsky pianizmo ugdymui būdingiausi frazavimo meistriškumo aspektai:

- frazavimo meistriškumo siekiama, ugdant tinkamą garsų išdėstymo laike ir garso stiprumo balansą;
- laiko ir dinamikos santykis tarp garsų atlieka esminį vaidmenį, kuriant atitinkamą meninį / estetinį įspūdį;
- daugiafunkcinis pavėluoto pedalo taikymas – viena svarbiausių techninių priemonių, užtikrinančių nenutrūkstamą muzikinę liniją;
- siekiant vientisos muzikinės linijos, pasitelkiamas vokalinis fortepijono garso įvaizdis;
- *rubato* raiška priklauso nuo ritminės frazės struktūros ir melodinės linijos krypties; *rubato* frazėje siekiama laipsniškų tempo ir dinamikos pokyčių, išlaikant aiškius ritminius parametrus;
- siekiant ritminiams modeliams / ritminėms struktūroms suteikti intonaciją, ypač greito tempo kūrinuose, pasitelkiama poetinio rimo analogija;
- intonacijos sąvoka siejama su kalba (deklamacija) ir dainavimu.

10. Išskirti šie su S. Aronovsky pianizmo principais siejami atlikimo stiliaus formavimo bruožai:

- atlikimo stilius nėra savaiminis tikslas, – tai pianisto gebėjimo suvokti ir perteikti muzikos kūrinio turinį pasekmė; stilių didžiaja dalimi lemia pianisto gebėjimas įsigilinti į kūrinio muzikinę medžiagą;

- pirmiausia dėmesys telkiamas į maksimalų fortepijono garsinių / techninių galimybių pritaikymą konkrečiame kūrinyje, o ne prisitaikymą prie menamų konkrečios epochos atlikimo stiliaus kanonų;
- siekiama išnaudoti fortepijono kaip vokalo imituojančio instrumento galimybes visų epochų kūrinuose;
- atliekant baroko epochos muziką, bandymas imituoti klavesino garsą ir specifines jo raiškos priemones atmetamas;
- vokalinis barokinės ir impresionistų muzikos traktavimas;
- ryškiausi skirtumai tarp epochų atlikimo stiliaus juntami ne tiek lyginant garso formavimo būdus, kiek ritminės laisvės ir garso dinamikos lygmenis.

11. Kūrinio struktūros studijos S. Aronovsky mokyme apibūdinamos šiais teiginiais:

- kūrinio struktūra suvokiama kaip reljefiškas architektoninis konstruktas;
- kūrinio meninė raiška priklauso nuo atlikėjo gebėjimo atpažinti ir įgarsinti jo struktūros elementus – nuo motyvo iki visumos; struktūra yra tapati išraiškai;
- apie muziką reikia galvoti kaip apie struktūrą ir formą, keliaujančią laiku;
- kūrinio struktūros suvokimas atlieka pagrindinį vaidmenį, formuojant mažos ir didelės apimties muzikos fragmentų interpretaciją;
- pasikartojančių panašių ritminių ir melodinių motyvų kūrinyje atpažinimas yra vienas svarbesnių veiksnių, padedančių pasiekti struktūros vientisumo ir aiškumo;
- kūrinio struktūra yra artima literatūros kūrinio sandarai – tai žodžių, frazių, sakinių, pastraipų ir skyrių hierarchija, vienijama juos aprėpiančio naratyvo.

12. Išskiriami šie pianistės pedagogikos formuojami atlikimo psichologijos aspektai:

- su frazuote ir dinamika susijusios atlikimo raiškos sureikšminimas, siekiant įtikinamos komunikacijos su klausytoju;
- atida kūrinio sandarai / dramaturgijai / architektonikai kaip atlikėjo dėmesį telkiantis ir pasitikėjimą savimi scenoje užtikrinantis veiksnys;
- psichologinės ir fizinės ištvermės scenoje ugdymas, mokiniui taikant programos grojimo ištisai praktiką;
- galimybių mokiniui koncertuoti užtikrinimas kaip esminė studijų proceso dalis;
- mokinio garso įrašai – kritiško savęs vertinimo ugdymo metodas;
- intensyvus analitinis pedagoginis darbas prieš koncertus – mokinio koncentraciją ir atlikimo komunikatyvumą skatinantis veiksnys.

13. S. Aronovsky pamokos atvejo studija patvirtina ir pagrindžia jos mokinių išskirtus bei jai ir jos mokytojams – XX a. pirmosios pusės rusų fortepijono mokyklos atstovams – bendrus darbo su muzikiniu tekstu požymius:

- kūrinio ir jo dalių garsinis įvaizdis kuriamas konkrečiomis priemonėmis, kurios taikomos po ypatingai išsamios kūrinio struktūros ir jos elementų analizės;
- kūrinio faktūra detaliai skaidoma, kad atlikėjas pastebėtų smulkiausius jos elementus ir ieškotų daugiau galimybių muzikinio teksto raiškai;
- kūrinio faktūroje ieškoma artimų ritminių ir melodinių elementų sąsaulių, – jais remiantis (juos atlikimo metu susiejant ir išryškinant) konstruojama frazės intonacinė ir dinaminė struktūra;
- darbo su kūrinio procese sudėtingesnės struktūros (pvz., ilgi pasažai) padalinamos į mažesnius melodiškai ir / arba ritmiškai panašius fragmentus, kuriems randama atitinkama raiška, pritaikomi rankų judesiai, o tai įtvirtinus sujungiama į visumą;
- didelė reikšmė teikiama frazės garsų jungimui: nustatomi atraminiai frazės garsai, melodinių linijų kryptys, dinaminė intonacija, pritaikomas pavėluotas pedalas;
- jungiant garsus, pasitelkiami plastiški ir taupūs rankų judesiai;
- daugeliu atveju, net ir atliekant virtuosinius pasažus, siekiama fortepijono garsų jungimo išraišką priartinti prie vokalo arba deklamacijos;
- pasikartojantiems frazės melodiniams motyvams suteikus aiškias dinamines kryptis, kuriamas rimuojamo teksto įspūdis; frazės išraiška tokiu būdu priartinama prie poetinio posmo ir dainavimo, – jai tarsi suteikiamas rimas;
- pamokoje reikšmingas dėmesys skiriamas garso balansavimui – garso balanso kaitos laike procesui;
- siekiama formuoti vientisą ir ilgą muzikinę liniją;
- viena priemonių ritminiam stabilumui pasiekti – ilgų gaidų ir pauzių tinkamos trukmės užtikrinimas, mintyse jas padalinant ir skaičiuojant smulkesnėmis vertėmis;
- norint melodijai suteikti improvizacinį pobūdį, *rubato*, reikalaujama išlaikyti frazės ritminę struktūrą.

Ryškaus pedagogo pianizmo ar kitos atlikėjiškosios srities ugdymo principai atspindi ir individualias, ir bendrąsias dabarties atlikimo meno tendencijas. Jo propaguojama ugdymo principų visuma ir jų perdavimo būdas gali būti panašūs į savo amžininkų ar jam įtaką padariusių praeities muzikų, tačiau talentas, asmenybės charizma palieka žymę, lemia tai, kad tam tikri darbo su muzika aspektai visada yra būdingai tik jam vienam. Remiantis šiam tyrimui panaudotos medžiagos analize, prieinama prie esminės išvados – S. Aronovsky sukūrė savo individualią pianizmo ugdymo mokyklą, kurios vienas kertinių bruožų yra XX a. vidurio rusų fortepijono mokyklos tradicijų tęsia.

LITERATŪRA IR ŠALTINIAI

Aleknavičius, Jurgis. *Fortepijono mokyklos samprata, raida ir įtaka nūdienos atlikimo meno paradigmoms*. Meno doktorantūros projekto tiriamosios dalies santrauka. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, 2019.

Andrijauskas, Antanas. Tradicija. *Estetikos enciklopedija*. Sud. Juozas Mureika. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras, 2010. P. 610–611.

Barber, Charles. *Lost in the Stars: The Forgotten Musical Life of Alexander Siloti*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press, 2002.

Becker, Patrick. Darmstadt als Bauhütte: Historische und aktuelle Perspektiven auf die Internationalen Ferienkurse für Neue Musik. *Lietuvos muzikologija*, t. 19. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, 2018. P. 30–36.

Berman, Boris. *Notes from the Pianist's Bench*. New Haven and London: Yale University Press, 2000.

Citron, Marcia. *Gender and the Musical Canon*. Cambridge University Press, 1993.

Clark, Walter Aaron. *Enrique Granados: Poet of the Piano*. Oxford University Press, 2011.

Cooke, James Francis. *Great Pianists on Piano Playing*. Mineola, New York: Dover Publications, 1999 (1913).

Cooper, John Michael; Kinnett, Randy. Busoni, Ferruccio (1866–1924). *Historical Dictionary of Romantic Music*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press, 2013. P. 89–90.

Cooper, John Michael; Kinnett, Randy. Godowsky, Leopold (1870–1938). *Historical Dictionary of Romantic Music*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press, 2013. P. 240–241.

Couling, Della. *Ferruccio Busoni: „A Musical Ishmael“*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press, 2005.

Crothers, Galina. *Performing Art: Heinrich Neuhaus and the Principles of His School. Voices: Postgraduate Perspectives on Inter-Disciplinarity*. Cambridge Scholars Publishing, 2011. P. 323–339.

Dabartinės lietuvių kalbos žodynas. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas; Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas, 2000. P. 404.

Darbuotojo asmens byla, *Žiūraitienė Sulamita, Boriso*, 1956 05 25–1970 10 30. *Lietuvos literatūros ir meno archyvas*, f. 410, ap. 11, b. 641.

Daunoravičienė, Gražina. Classes and Schools of Lithuanian Composers: a Genealogical Discourse. *Lietuvos muzikologija*, t. 19. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, 2018. P. 121–161.

Drąsutienė, Liucija. *Lietuvos fortepijono pedagogikos puslapiai*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, 2015.

Geniušas, Lukas. „Культ личности“: interviu „Радио Свобода“ radijui, 2017. Prieiga per internetą: <<https://www.youtube.com/watch?list=PLzZKyeLSEIPVMv3vBuuhBq00WqV-gfGcl&v=2ajqqFBIXqw>> [žiūrėta 2020 03 17].

Gerig, Reginald. *Famous Pianists and Their Technique*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2007.

Glock, Hans-Johann. *What is Analytic Philosophy?* Cambridge University Press, 2008.

Godowsky, Leopold. Leopold Godowsky – The Place of Technic in Pianoforte Playing. *The Etude Magazine*, 1913 01. Prieiga per internetą: <<http://etudemagazine.com/etude/1913/01/the-place-of-technic-in-pianoforte-playing.html>> [žiūrėta: 2020 03 17].

Gustaitė, Jūratė. Rusų muzika. *Muzikos enciklopedija*, t. 3. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija; Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas, 2007. P. 262–267.

Hamilton, Kenneth. *After the Golden Age: Romantic Pianism and Modern Performance*. Oxford University Press, 2008.

Jakubėnas, Vladas. *Straipsniai ir recenzijos*, t. 1. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija, 1994.

Jaunslaviete, Baiba. The Composition School of Maija Einfelde: Some Pedagogical and Stylistic Aspects. *Lietuvos muzikologija*, t. 19. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, 2018. P. 86–94.

Juozapaitienė, Ona. Leszetycki, Leschetyzky, Teodor, Theodor. *Muzikos enciklopedija*, t. 2. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija; Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas, 2003. P. 276.

Juozapaitienė, Ona. Rubinšteinas Antonas. *Muzikos enciklopedija*, t. 3. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija; Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas, 2007. P. 253–254.

Juozapaitis, Jurgis. *Lietuvos alto menas: pedagogika ir kūryba*. Meno doktorantūros projekto tiriamoji dalis. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, 2015.

Katkus, Donatas. *Muzikos atlikimas. Istorija. Teorijos. Stiliai. Interpretacijos*. Vilnius: Lietuvos muzikų sąjunga, 2006.

Katunyan, Margarita. Nikolay Sidelnikovs School of Composition. *Lietuvos muzikologija*, t. 19. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija. P. 62–70.

Kaveckas, Egidijus. Lietuvos chorinio dirigavimo mokyklos: identifikacijos, sąveikos ir modernėjimas. Meno doktorantūros projekto tiriamoji dalis. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, 2016.

Kavolis, Vytautas. Įvaizdžiai ir problemos šiandieninei kultūrai aptarti. *Baltos lankos: tekstai ir interpretacijos*, 1995, Nr. 6. P. 220–241.

Kerman, Joseph. A Few Canonic Variations. *Critical Inquiry*, Vol. 10, No. 1, *Canons*. September, 1983. P. 107–125.

Kogan, Grigory. *Busoni as Pianist*. University of Rochester Press, 2010.

Kolarovska-Gmirja, Viktorija. The Macedonian National School of Composition: The Specifics of Foundation and Development. *Lietuvos muzikologija*, t. 19. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, 2018. P. 20–29.

Kroll, Mark. *Ignaz Moscheles and the Changing World of Musical Europe*. Woodbridge: The Boydell Press, 2014.

Kudiņš, Jānis. Composition School, Tradition or a Remarkable Personality? Some Remarks on Jāzeps Vītols' Creative and Pedagogical Work in the frame of 20th Century European Music. *Lietuvos muzikologija*, t. 19. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, 2018. P. 70–76.

Kuhn S., Thomas, *Mokslo revoliucijų struktūra*. Vilnius: Pradai, 2003.

Leikin, Anatole. *The Performing Style of Alexander Scriabin*. Burlington, VT: Ashgate, 2011.

- Lotman, Jurij. Kultūrų sąveikos teorijos sukūrimo klausimu (semiotinis aspektas). *Kultūros semiotika* [straipsnių rinktinė]. Sudarytojas A. Sverdiolas. Vilnius: Baltos lankos, 2004. P. 118–134.
- Lourenco, Sofia. European Piano Schools: Russian, German and French classical piano interpretation and technique. *Journal of Science and Technology of the Arts*, 2(1), 2010. P. 6–14.
- McArthur, Alexander. *Anton Rubinstein, a Biographical Sketch*. Edinburgh : A. and C. Black, 1889.
- Mach, Elyse. *Great Pianists Speak for Themselves*, Vol. 1. New York: Dodd, Mead and Company, 1987.
- Mach, Elyse. *Great Pianists Speak for Themselves*, Vol. 2. New York: Dodd, Mead and Company, 1988.
- Mažeikis, Gintautas. Hermeneutinė direktyvinės filosofijos ir humanizmo kritika. *Inter-studia humanitatis*, 17, 2014. P. 42–61.
- Melnikas, Leonidas. Broliai Ginzburgai ir jų įtaka Lietuvos fortepijono menui. *Menotyra*. 2006, T. 42, Nr. 1. P. 23–30.
- Melnikas, Leonidas. *Muzikos paveldas: epochų ir kultūrų sankirta*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, 2007.
- Melnikas, Leonidas. *Lietuvos žydų muzikinio paveldo pėdsakais*. Vilnius: Charibdė, 2008.
- Milin, Melita. Stronger Together: Composition Schools as a Means of Affirming Aesthetic Goals. *Lietuvos muzikologija*, t. 19. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, 2018. P. 12–20.
- Murauskaitė, Rasa. Neaprėpiami muzikologijos horizontai: pokalbis su amerikiečių muzikologu Richardu Taruskinu. *Ars et praxis IV*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, 2016. P. 227–237.
- Mureika, Juozas. Stilius. *Estetikos enciklopedija*. Sud. Juozas Mureika. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras, 2010. P. 571–572.

Navickaitė-Martinelli, Lina. „Mokykla“ kaip tradicija ir inspiracija: apie lietuvių pianistų kultūrinės tapatybės. *Ars et praxis* Nr. 1. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, 2013. P. 106–123.

Navickaitė-Martinelli, Lina. *Piano Performance in a Semiotic Key: Society, Musical Canon and Novel Discourses*. Academic Dissertation. University of Helsinki and the Semiotic Society of Finland: 2014.

Nicholas, Jeremy. *Godowsky, the Pianist's Pianist: a Biography of Leopold Godowsky*. Hexham: Appian Publications & Recordings, 1989.

Petrauskaitė, Danutė. Lietuviškos kompozicinės mokyklos paieškos išeivijoje (JAV). *Lietuvos muzikologija*, t. 19. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, 2018. P. 94–105.

Piggott, Patrick. *The Life and Music of John Field, 1782–1837, Creator of the Nocturne*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1973.

Reich, Nancy B. *Clara Schumann: the Artist and the Women*. Revised edition. Ithaca and London: Cornell University Press, 2001.

Sachs, Harvey. *Rubinstein: a Life*. New York: Grove Press, 1995.

Schonberg, Harold Charles. *The Great Pianists: from Mozart to the Present*. New York: Simon & Schuster, 1987.

Siepmann, Jeremy. *The Piano: The Complete Illustrated Guide to the World's Most Popular Musical Instrument*. London: Carlton Books Limited, 1996.

Solomon, Maynard. *Beethoven*. New York: Schirmer Trade Books, 2001.

Studento asmens byla, *Kaporaitė-Žiūraitienė Sulamita, Boriso*, 1940 09 04–1950 09 01. *Lietuvos muzikos ir teatro akademijos archyvas*, b. 276.

Šeduikytė-Korienė, Eglė. Lietuviškoji vargonų mokykla 1894–1949 metais: savitieji ir universalieji bruožai. *Lietuvos muzikologija*, t. 10. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, 2009. P. 114–126.

Taylor, Edward. Albrechtsberger, Johann Georg. *The Biographical Dictionary*, Vol. I. Part II. London: Longman, Brown, Green and Longmans, 1842. P. 738–739.

Taylor, Philip. *Anton Rubinstein: a Life in Music*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2007. P. 9, 10.

Tarptautinių žodžių žodynas. Vilnius: Vyriausioji enciklopedijų redakcija, 1985. P. 218, 429.

Taruskin, Richard. Tradition and Authority. *Early Music*, Vol. 20, No. 2. Oxford University Press, May 1992, P. 311–325.

Taruskin, Richard. *Catching up with Richard Taruskin* (viešas R. Taruskino interviu Amsterdamo konservatorijoje), 2014 12 16. Prieiga per internetą: <<http://www.ahk.nl/en/conservatorium/onderzoek/events/lectures-and-presentations/catching-up-with-richard-taruskin/>> [žiūrėta 2020 03 17].

Timbrell, Charles. *French Pianism: a Historical Perspective*. Portland: Amadeus Press, 1999.

Todd, Larry R. *Mendelssohn and His World*. Princeton University Press, 1991.

Todd, Larry R. *Mendelssohn: a Life in Music*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2003.

Tukova, Iryna. The Development of Western European Trends in the Kyiv Composition School (2010–2017). *Lietuvos muzikologija*, t. 19. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, 2018. P. 52–62.

Vainauskienė, Tamara. Virgilijaus Noreikos dainavimo mokykla: veiksniai, genezė, metodikų koreliacija. *Lietuvos muzikologija*, t. 13. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, 2012. P. 165–174.

Visuotinė lietuvių enciklopedija, skaitmeninė versija: *mokyklà*. Prieiga per internetą: <<https://www.vle.lt/Straipsnis/mokykla-101684>> [žiūrėta 2020 03 16].

Vitsinsky, Alexander. A Conversation with Grigory Ginzburg, 1946, 1947, 1949. Prieiga per internetą: <<http://math.stanford.edu/~ryzhik/ginzburg.pdf>> [žiūrėta 2020 03 16].

Walker, Alan. *Franz Liszt: The Virtuoso Years 1811-1847*. New York: Cornell University Press, 1987.

Walter, Victor. Reminiscences of Anton Rubinstein. *The Musical Quarterly*, Vol. 5, No. 1, Jan., 1919. P. 10-19.

Wellek, René. *A History of Modern Criticism 1750-1950, Volume 2. The Romantic Age*. Cambridge University Press, 1981.

Wisniewski, Wojciech. *Defining National Piano Schools: Perceptions and Challenges*. Meno doktorantūros mokslo darbas. University of Sydney / Sydney Conservatorium of Music, 2015.

Амбразас, Альгирдас. *Вопросы музыкального наследия Юозаса Груодиса*, дисс. кандидата искусствоведения. Ленинград, 1969.

Амбразас, Альгирдас. *Юозас Груодис и формирование литовской композиторской школы*, автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора искусствоведения. Москва, 1991.

Баренбойм, Лев. *А. Г. Рубинштейн: Жизнь, артистический путь, творчество, музыкально-общественная деятельность*, т. 1–2. Ленинград: Музгиз. 1957–1962.

Баренбойм, Лев. *Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства*. Ленинград: Музыка, 1969.

Баренбойм, Лев. *Путь к музицированию*. Ленинград: Советский композитор, (изд. 2-ое, дополненное), 1979.

Гаккель, Леонид. *Фортепианная музыка XX века: Очерки*. Ленинград: Советский композитор, 1990.

Григорьев, Лев; Платек, Яков. *Современные пианисты*. Москва: Советский композитор, 1990.

Кутателадзе, Лариса Михайловна. *Александр Ильич Зилоти, 1863-1945. Воспоминания и письма*. Советский композитор, 1963.

Мартинсен, Карл Адольф. *Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли*. Пер. с нем. В. Л. Михелис. Редакция, примечания и вступительная статья Г. М. Когана. Москва: Музыка, 1966.

Мельникас, Леонидас. *Экология музыкальной культуры*. Москва: Композитор, 2000.

Нейгауз, Генрих. *Размышления, воспоминания, дневники, избранные статьи, письма к родителям*. Издание второе, исправленное и дополненное. Советский композитор, 1983.

Нейгауз, Генрих (младший). *Нейгауз Генрих Густавович*. 2006–2020. Prieiga per internetą: <<http://neuhaus.mariars.com/gg/>> [žiūrėta 2020 03 17].

Уроки Гольденвейзера (составитель С. Грохотов). Москва: Классика-XXI, 2009.

Финдейзен, Николай. Две статьи о А. И. Зилоти (Публикация, вступительная статья и комментарии Е. Мальцевой). *Южно-Российский музыкальный альманах*. Выпуск № 2. Ростов-на-Дону: ФГБОУ ВО „РГК им. С.В. Рахманинова“, 2011. Р. 76–87.

Шацкес, Борис. Шацкес Абрам Владимирович. *Музыкальная энциклопедия*, т. 6.: Москва: Советская энциклопедия, 1982. Р. 297.

Darbo autoriaus parengti interviu / pokalbiai:

Aronovsky, Sulamita. Teiginiai iš pokalbių su M. Katinu, 2015–2019. Priedas Nr. 2, p. 167–170.

Ashkenazy, Vovka. Interviu, 2018 05 24–26. Priedas Nr. 1, p. 101–115.

Canyigueral, Maria. Interviu, 2018 04 27. Priedas Nr. 1, p. 141–145.

Ćirić, Stefan. Interviu, 2018 05 01. Priedas Nr. 1, p. 115–122.

Fanning, David. Interviu, 2018 05 15–17. Priedas Nr. 1, p. 128–134.

Flint, Ian. Interviu, 2018 06 07. Priedas Nr. 1, p. 134–141.

Fountain, Ian. Interviu, 2018 06 12. Priedas Nr. 1, p. 153–157.

Lawson, Peter. Interviu, 2018 06 13. Priedas Nr. 1, p. 145–149.

Mikelic Bottrill, Zrinka. Interviu, 2018 09 24. Priedas Nr. 1, p. 157–165.

Neniškytė-Lyvens, Janina. Interviu, 2018 05 06. Priedas Nr. 1, p. 165–166.

Oldemeyer, Niklas. Interviu, 2018 04 20. Priedas Nr. 1, p. 122–128.

Parr, John. Interviu, 2018 06 13. Priedas Nr. 1, 149–153.

PRIEDAS NR. 1: M. KATINO INTERVIU SU S. ARONOVSKY MOKINIAIS

Interviu S. Aronovsky mokiniams klausimai parengti, remiantis darbo 2.3 poskyryje nagrinėjamomis fortepijoninio atlikimo problemomis ir konsultuojantis su S. Aronovsky. Tarp kalbintų jos mokinių yra ir vieni pirmųjų, ir paskutinio dešimtmečio.

Klausimai suskirstyti pagal 2.3 poskyrio turinį, apimant šias temas:

- atlikimo stilius;
- garso formavimas;
- ritmas ir kūrinio struktūra;
- pedalizacija;
- frazavimas;
- judesių koordinacija;
- pianisto darbo procesas.

Interviu atsakymai pagrindžia darbe formuojamą prielaidą, jog S. Aronovsky sukūrė individualią pianizmo ugdymo mokyklą, kurios vienas kertinių bruožų yra fortepijoninio atlikimo tradicijų tęstinumas. Interviu medžiaga ir išvados remiamasi 2.3 poskyryje, kuriame nagrinėjami esminiai S. Aronovsky pianizmo ugdymo principai, juos siejant su pianistės mokytojų puoselėtomis fortepijoninio atlikimo tradicijomis. S. Aronovsky pianizmo pedagogikos sąsajos su A. Goldenveizerio mokykla yra ryškiausios, o interviu atsakymai tokiai nuomonei suteikia dar daugiau pagrindo. Iš interviu su pianistės mokiniais peršasi išvada, kad S. Aronovsky ir jos mokiniai iš esmės pratęsia rusų fortepijono mokyklos atlikimo tradicijas, siekiančias XIX a. pabaigą, o laiko poveikis šių tradicijų S. Aronovsky mokykloje pokyčiams yra mažesnis, nei buvo manoma, pradedant šį darbą rašyti.

Visiems interviu davėjams klausimai prieš pokalbius buvo pateikti susipažinimui. Jiems su klausimais susipažinus, vyko pokalbiai. Buvo kalbama su visais interviu davėjais, išskyrus prof. Davidą Fanningą, kuris į visus klausimus atsakymus pateikė raštu. Prof. Vovka Ashkenazy'is į dalį klausimų atsakė raštu, į likusius – pokalbio metu. Parengtieji interviu yra laisvos formos. Vienas interviu tikslų – paskatinti pašnekovus išdėstyti savo autentišką požiūrį į S. Aronovsky pianizmo ugdymą, todėl pokalbiuose buvo užduodami ne tikrai arba ne visi numatytieji klausimai, arba klausimai buvo formuluojami, atsižvelgiant į pokalbių eigą, turinį ir trukmę.

Klausimai lietuvių k.

Bendrieji klausimai

Kaip prof. Aronovsky darbo stilius skyrėsi nuo jūsų ankstesnių ar vėlesnių mokytojų?

Kokios prof. Aronovsky individualaus darbo braižo savybės padėjo formuotis jūsų atlikimo ir dėstymo stiliui?

Kokius / kuriuos atlikimo principus, jūsų manymu, perėmėte iš prof. Aronovsky?

Kokias psichologines jauno atlikėjo savybes prof. Aronovsky siekė ugdyti?

Klausimai apie atlikimo stilių

Romantizmas padarė didelę įtaką vėlesnių ir ankstesnių epochų muzikos atlikimui, o fortepijonas sparčiausiai vystėsi būtent XIX a. ir XX a. pirmojoje pusėje. Praeities atlikėjai buvo linkę „romantizuoti“ Baroko ir Klasicismo epochų muziką. Dabar gi įsigalinti srovė – istoriškai informuotas (kitaip – „autentiškas“) atlikimas. Kuo, jūsų manymu, pasireiškia atlikimo stilistinė tapatybė, grojant skirtingų stilių ir kompozitorių repertuarą? Į ką, ugdydama individualų jauno atlikėjo saviraiškos braižą / stilių, kreipė dėmesį prof. Aronovsky? Norėčiau išsiaiškinti, ar yra esminių garso išgavimo skirtumų, atliekant, pavyzdžiui, Bacho, Beethoveno, Debussy, Skriabino kūrinius. O galbūt kaip tik esama kažko, kas prof. Aronovsky požiūryje į atlikimą juos vienija?

Atliekant Baroko muziką, priešingai daugeliui kitų pianistų, vietoj trapių ir sauso klavesininio tembro, prof. Aronovsky reikalauja dainingo garso; siekdama garsų ir frazių jungimo, ji dažnai siūlo naudoti pedalą. Atliekant prancūzų impresionistų kūrinius, priešingai daugeliui prancūzų pianistų, ji dažnai reikalauja didesnės dinaminės amplitudės garso ir ryškesnių frazės kontūrų. Kokie būtų jūsų pastebėjimai šiuo klausimu? Kaip manote, ar jos požiūris į tam tikrą muzikos stilių yra sąlygotas technikos (kaip kad, pavyzdžiui, daugelio prancūzų praeities pianistų naudota *jeu perle* technika, lėmusi tam tikrą skambesio trapumą ir garso paviršutiniškumą, kokį repertuarą jie beatliktų; prof. Aronovsky atveju tai būtų tendencija naudoti gilų klavišų užgavimą, siekiant fortepijono garso vokališkumą), ar estetinio skonio, perimto iš tokių senųjų meistrų kaip Goldenveizeris ar Ginzburgas, kurie iš esmės buvo vėlyvojo rusų romantizmo atstovai. Žinoma, gali būti ir kitų tokio jos požiūrio priežasčių... Kokie būtų jūsų pastebėjimai

Klausimai apie garso formavimą

Prof. Aronovsky jaunos muzikantus skatina išgauti tokį fortepijono garsą, kuris primintų dainavimą arba deklamaciją. Ji nėra linkusi siūlyti naudoti tokius garso efektus kaip, pavyzdžiui, klavesino imitavimas Baroko muzikoje, tačiau ji siekia skirtingo tembro atspalvių panaudojimo skirtinguose fortepijono registruose. Ji visada ypatingą dėmesį kreipia į frazavimo ir garso kokybę bei siūlo įvairius tam padedančius metodus. Ką jūs galėtumėte prisiminti iš to, kaip prof. Aronovsky dirbo su garsu? Kaip darbas su ja keitė jūsų fortepijoninio garso supratimą?

Prof. Aronovsky daug dėmesio skiria garso išgavimo technikai; ji siūlo (dažniausiai demonstruodama prie antro fortepijono) naudoti įvairius klavišų užgavimo būdus, kurie savo ruožtu yra susiję su rankų ir kūno judesiais. Atrodo, kad ji visada ieško tokių judesių, kurie padėtų išgauti garsą mažiausiomis energijos sąnaudomis. Ar galėtumėte prisiminti kai kuriuos jos diegiamus garso išgavimo metodus?

Klausimai apie ritminę ir kūrinio struktūrą

Prof. Aronovsky savo darbe didelės svarbos teikia ritminei muzikos kūrinio struktūrai. Jos nuomone, ritminė struktūra ir dinamikos niuansai yra glaudžiai susiję, ir ši tarpusavio priklausomybė reikalauja didelio atlikėjo meistriškumo bei išlavintos koordinacijos. Kokios reikšmės ritminė struktūra turi jūsų darbui su muzikos kūriniu?

Prof. Aronovsky, dirbdama su kūrinio ritmine sandara, dažnai siūlo padalinti tam tikras ritmines struktūras į mažesnius elementus, o paskui juos vėl sujungti. Ji dažnai pataria, kaip galima padalinti gaidų grupes (paprasčiausias pavyzdys būtų 5 vienodos vertės gaidų grupės padalinimas į dvi grupes 2+3). Tą patį principą ji taiko ir makro struktūroms (pavyzdžiui, 4 taktus padalinant į 4 grupes po 1 taktą, arba 8 taktus į 4 grupes po 2 taktus ir siūlant juos traktuoti kaip vieną 4 dalių taktą, kurio pirmoji dalis – stiprioji, antroji – silpnoji ir t. t.). Kokius jos darbo su ritminiais ir struktūriniais kūrinio sunkumais aspektus prisiminate?

Klausimai apie pedalizaciją

Detalus ir rafinuotas pavėluoto pedalo naudojimas, kurį ugdo prof. Aronovsky, padeda pasiekti ypatingai spalvingo garso jungimo. Ką prisiminate iš prof. Aronovsky pedalizacijos meistriškumo ugdymo metodikos?

Klausimai apie frazavimą

Pasak Goldenveizerio, „[...] nesvarbu, kaip būtų atliekama frazė, – *forte*, *piano*, su akcentais ar be jų – joje visada turi būti deklamacinė prasmė.“ Analizuodama kūrinio struktūrą, prof. Aronovsky ypatingą dėmesį skiria rimui (nuo žodžio „rimuoti“) ir intonavimui, kaip sudedamosioms frazuotės dalims. Kaip jūs suprantate intonavimo sąvoką ir kaip intonavimą taikote savo atlikime? Kokius kitus prof. Aronovsky darbo su fraze aspektus prisimenate ir kaip jie atsispindi jūsų darbe, besimokant ir atliekant kūrinį?

Prof. Aronovsky daug reikšmės teikė besitęsiančiam, nedeformuotai (vientisai) ir „dainingai“ muzikinei linijai (frazei). Norėčiau paprašyti jūsų paaiškinti, kas rodo, kad muzikinė linija yra vientisa? Kokie yra deformuotos (pertrauktos) muzikinės linijos požymiai? Kokios sąlygos, susijusios su ritmu ir dinamika, lemia frazės vientisumą?

Klausimai apie judesių koordinaciją

Ugdydama pianisto techniką, prof. Aronovsky daug pamokų laiko skiria tikslingam rankų judesių pritaikymui ir optimizavimui, t. y. ugdymui tokių judesių, kurie mažiausiomis energijos sąnaudomis padėtų išgauti norimą skambesį (tai buvo ir vienas esminių Goldenveizerio mokyklos bruožų). Gal galėtumėte detaliau prisiminti jums svarbius garso išgavimo technikos, kurią jums diegė prof. Aronovsky, aspektus, arba paminėti svarbesnius garso išgavimo būdus, kuriuos, kaip prof. Aronovsky mokyklos tęsėjas / tęsėja, naudojate jūs?

Klausimai apie pianisto darbo procesą

Kas, planuojant darbą, yra jums svarbiausia, kai ruošiate naują repertuarą? Galbūt galėtumėte įvardinti tam tikrus jūsų darbo su kūrinio etapus?

Nors ir netaikydama pedantiškų apribojimų, prof. Aronovsky skatina laikytis autentiškų kompozitoriaus nurodymų tekste. Kokiais aspektais šis požiūris atsispindi, jums ruošiantis atlikimui arba ruošiant jaunus pianistus?

Klausimai apie pasiruošimą koncertams

Ar galėtumėte prisiminti, kaip prof. Aronovsky su jumis dirbo prieš koncertus / konkursus? Kaip tai skyrėsi nuo jos įprastų pamokų?

Klausimai apie pianizmo mokyklą / tradiciją

Prof. Aronovsky dažnai siejama su rusų fortepijono mokykla. Tačiau, be studijų karo metais pas Levą Barenboimą Taškente ir aspirantūros pas Aleksandrą Goldenveizerį, Grigorijų Ginzburgą ir Abramą Šackesą Maskvos konservatorijoje, ji daugiau kaip 3 dešimtmečius gyveno, mokėsi ir dėstė Lietuvoje, o dar ilgiau – Jungtinėje Karalystėje. Ji taip pat buvo įvairių tarptautinių pianistų konkursų žiuri narė, kur ji susipažino su įvairios profesinės ir kultūrinės kilmės muzikais. Ar manote, kad prof. Aronovsky gali būti laikoma vienos fortepijono mokyklos / tradicijos atstove, ar visgi jos pedagogikoje dera įvairios tradicijos?

Ar pritartumėte minčiai, kad prof. Aronovsky sukūrė savo individualų dėstymo stilių, grįstą jos asmenine patirtimi ir principais? Kokie jos mokyklos bruožai, jūsų manymu, išsiskiria iš kitų?

Klausimai anglų k.

General questions:

How did the teaching style of Prof. Aronovsky differ from your other mentors?

Which individual qualities of her style helped to form your methods of performing and teaching music?

What principles of performing have you absorbed from Prof. Aronovsky?

What psychological qualities of a young performer does Prof. Aronovsky seek to develop? How do they influence your work and performance on stage now?

Performing style:

Romanticism had a significant impact on performing piano music of subsequent and preceding epochs. Piano as an instrument was rapidly developing in the 19th century. Performers of the past used to “romanticise” the music of the Baroque and the Classical Era. Nowadays, a so called historically informed (‘authentic’) performance is leading the way. What, in your opinion, is most important when conveying or expressing the music of different epochs (*I wonder if there exist a significant differentiation in sound production when playing, for example, Bach, Beethoven, Debussy, Scriabin; or maybe there is something that unites all of them in Prof. Aronovsky’s approach to performance...*)?

When performing the music of the Baroque, in comparison to many other pianists, Prof. Aronovsky requires a singing tone rather than dry and crispy harpsichord like tone; for the purpose of blending sounds and connecting phrases, she often suggests using pedal. When teaching to perform the music of impressionists, unlike the French school pianists, she often encourages using a larger amplitude of dynamics and more distinct shape of phrasing, and again – always of a singing quality. Are your recollections the same? If so, what are your thoughts about that? P. S. *I am thinking if her approach to certain music is a matter of technique (like 'jeu perle' technique for many French pianists of the past, – it caused a certain crispy tone and superficial touch in whatever they played; in relation to Prof. Aronovsky, it would likely be a tendency for a deep touch and a singing-like tone), or a matter of 'taste' (aesthetics) she could have adopted from old masters like Goldenweiser or Ginzburg, who were essentially representatives of the late Russian romanticism? There certainly may be other reasons of her approach...*

Do you feel that there was a particular repertoire, which was special to Prof. Aronovsky?

Sound production:

What could you recall about her ways of working with you on sound? How has your understanding of the quality of piano sound developed due to her guidance?

Prof. Aronovsky gives a lot of attention to the technique of sound production; she suggests (usually demonstrating on the second piano) using various ways of touch, which subsequently are related to motions of hands and body. It seems that she is always looking for the most efficient motions to extract the sound from the piano. Could you try to recall some of the methods of sound production she suggested to use?

Rhythm:

A great part of Prof. Aronovsky's attention is always paid to the rhythmical structure of a musical work. In her opinion, rhythmical structure and dynamical nuances are closely related, and this interdependence requires mastery of application and direction of the performance. What role does rhythmical structure play in your work on a musical piece?

Prof. Aronovsky's work on rhythm was often about subdividing and then reintegrating certain rhythmical structures. She would often calculate and suggest how you can divide groups of notes (a basic example would be a group of 5 divided into 2+3). She would apply the same to the 'macro structures' (for example 4 bars dividing into 4 groups of 1 bar, or 8 bars – into 4 groups of 2 bars, and then suggesting to think of them as of a single 4 beats bar, where the first beat is a strong beat, the second beat is a weak beat etc.). Could you recall some of her ways of approaching rhythmical or structural difficulties in a musical composition?

Pedal:

A detailed and sophisticated way of using delayed pedal, offered by Prof. Aronovsky, helps to achieve a particularly colourful quality of blending sounds. What are your recollections of developing pedalling mastery propagated by Prof. Aronovsky?

Phrasing:

According to Goldenweiser, the phrase should always have a declamatory meaning/character. When analysing the structure of a work, Prof. Aronovsky pays great consideration to the rhyme and "intonation" as part of the phrasing. How do you understand the concept of intonation and how do you apply it? What other aspects of Prof. Aronovsky's work on phrasing have you adopted and how does it reflect in your preparatory work and performance?

Prof Aronovsky gives a lot of attention to ensure a continuous, undistorted, singing musical line. What, in your opinion, defines a continuous musical line / phrase? What are the symptoms of a broken (distorted) line? What are the conditions, regarding the management of rhythm and dynamics, which help to make the phrase continuous?

Work Process:

What do you find most important in planning your work when preparing new repertoire? Could you possibly tell what the stages of your work when preparing a new piece of music are?

Stage:

Could you recall how Prof. Aronovsky worked with you in preparation for public performances? How did it differ from her regular lessons?

School/tradition:

Prof. Aronovsky's name is often mentioned as related to Russian piano school. However, aside from her studies with Lev Barenboim in Tashkent during the war and postgraduate studies with Alexander Goldenweiser, Grigory Ginzburg and Abram Shatzkes at the Moscow Conservatory, she has spent more than 3 decades in Lithuania and longer in the UK. She has also been a jury member of various international piano competitions, where she has encountered musicians of diverse professional and cultural backgrounds. Do you think Prof. Aronovsky could still be regarded as a representative of one particular piano school/tradition, or does her pedagogy unite various traditions?

Would you agree with the idea that Prof. Aronovsky has created her individual teaching style, based on her personal experiences and principles? What features of her school, in your opinion, stand out?

Interviu su Vovka Ashkenazy'iu, 2018 05 24–26

Prof. Vovka Ashkenazy'is (g. 1961) pas S. Aronovsky studijavo 1977–1983 m. Karališkajame šiauriniame muzikos koledže Mančesteryje. Koncertavo su Londono simfoniniu orkestru, diriguojamu Richardo Hickoxo, Los Andželo filharmonijos, Berlyno simfoniniu, Ciuricho *Tonhalle* ir daugeliu kitų orkestrų, diriguojamų Martino Fischer-Dieskau'o, Stanislawo Skworaczewskio, Vladimiro Ashkenazy'io Semiono Byčkovo ir kitų. Grojo Londono *Barbican Centre*, *Royal Festival Hall*, Sidnėjaus operos, Berlyno filharmonijos ir kitose salėse. Jo įrašai išleisti DECCA, Chandos ir Cryston įrašų leidyklose. Šiuo metu – Imolos akademijos ir Italų konservatorijos Šveicarijoje profesorius bei Rina Sala Gallo tarptautinio pianistų konkurso meno vadovas.

When were you studying with Sulamita?

From 1977 to 1983 in Manchester. I was 2 years with her at the junior department and then 4 years as an undergraduate.

Did you have other teachers after you finished with her?

I did not have any more lessons with anyone after that. I believed that I knew what to do, and it was basically the question of hard work.

How did the teaching style of Sulamita differ from your other mentors?

On the psychological level, it differed in the sense that she was much more domineering than my previous teachers.

Which individual qualities of her style helped to form your methods of performing and teaching music?

None, as I do not subscribe to the idea that the teacher is superior to the student; the teacher may know considerably more than the student, but that is as far as it goes.

What principles of performing have you absorbed from Sulamita?

Singing line, playing in time, and relating and connecting everything.

Romanticism had a significant impact on performing piano music of subsequent and preceding epochs. Piano as an instrument was rapidly developing in the 19th century.

Performers of the past used to “romanticise” the music of the Baroque and the Classical Era. Nowadays, a so called historically informed (‘authentic’) performance is leading the way. What, in your opinion, is most important when conveying or expressing the style of different epochs?

I do not believe in conveying or expressing style, and I do not think Sulamita was concerned with it; she was concerned with expressing the music and conveying its message.

When performing the music of the Baroque, in comparison to many other pianists, Sulamita requires a singing tone rather than dry and crispy harpsichord like tone; for the purpose of blending sounds and connecting phrases, she often suggests using pedal. When teaching to perform the music of impressionists, unlike many French school pianists, she often encourages using a larger amplitude of dynamics and a more distinct shape of phrasing, and again – always of a singing quality. Are your recollections the same? If so, what are your thoughts about that? P. S. I am thinking if her approach to certain music is a matter of technique (like ‘jeu perle’ technique for many French pianists of the past, – it caused a certain crispy tone and superficial touch in whatever they played; in relation to Sulamita, it would likely be a tendency for a deep touch and a singing-like tone), or a matter of ‘taste’ (aesthetics) she could have adopted from old masters like Goldenweiser or Ginzburg, who were essentially representatives of the late Russian romanticism? There certainly may be other reasons of her approach... It may also be that my attempt to distinguish some particular qualities of Sulamita’s attitude to the music of the Baroque and Impressionism is irrelevant... I wonder what your view is.

Given that I prefer Richter’s approach to both Baroque and impressionist music, my view ties in with singing approach. My view is that Sulamita went beyond, or even bypassed, style, and concentrated solely on the right way of bringing out the musical line. This would preclude the harpsichord or dry approach to playing music from these epochs that very often sounds disjointed. I believe the origin of music lies in the rhythms inherent to the human body, and so the voice and general pulsation are the most important elements. The crispy harpsichord style is, in my view, a focus on the instrument (the mechanics, and how to “deal” with them) and not the content (the music and how to express it). In a similar way, the attention should first be paid to the story, and the best storyteller will never draw attention to his voice *per se*. If the first thing I notice is “sound” or other “technical” features of a pianist’s performance, however good the pianist might be, the performance has failed, and I lose interest. It would be the same if I

noticed the storyteller's voice before listening to the story. What is interesting is that pop music is precisely about "sound" and "effects", i.e. the most complicated means become the main focus, and the essential message is very simple. High culture should ideally be the exact opposite: the complicated message should be the main focus, and the means should quietly be more than up to the task.

I also try to teach in the way that is telling the story. If you can tell the story and get people to follow it, you've done 99 percent of the job.

Do you feel that there was a particular repertoire which was special to Sulamita?

Not really; she was always regarding all music as special, as far as I could understand at the time.

What did Sulamita pay attention to when developing an individual style of self-expression in a young performer?

I was never aware of her attention to developing an individual "style."

Sulamita encourages young musicians to use various types of piano sound that resemble singing or recitation. She prefers not to simulate a harpsichord in the Baroque repertoire, but rather create different shadings of piano timbre when characterising different registers of the instrument. She always pays particular attention to the quality of phrasing and sound production, and suggests different methods of application. What could you recall about her ways of working with you on sound?

She was very adamant, and quite rightly, about the suitable quality of sound, and this involved both timing and volume. I remember in particular her explaining that a "harsh" sound was simply when a note or a chord, especially when accented, was mistimed, i.e. when it was played before the ear "expected" it.

I wonder if you mean that 'harsh' sound itself does not depend on the way your hands struck the keys?

The noise that is created if a key is struck from above (i.e. the noise of the impact) is not exactly harsh, but it is a sign of bad touch. Sulamita always preferred a close key contact, whereby even fortissimo could be achieved by starting from the key surface, and not by crashing down from above.

Can a single tone sound harshly, or the harshness can be recognized only in context of timing and volume of other tones?

The latter; context is key.

I find that Sulamita gives a lot of attention to the technique of sound production; she suggests (usually demonstrating on the second piano) using various ways of touch, which subsequently are related to motions of hands and body. It seems that she is always looking for the most efficient motions to extract the sound from the piano. Could you try to recall some of the methods of sound production she suggested to use?

She always looked for efficiency in order to make the music emerge, and she taught me a lot about using all the leverage points (joints, basically) as and when necessary. One of the most interesting features I can recall is the use of the core (diaphragm) to achieve the loudest sounds. This is using the very quick “leaning forward” motion which is levered from the pelvis, and this avoids having to throw the hand at the keyboard from high above (we are not playing tennis). The examples you cited²² are all about timing, and using motion in order to position the fingers in order to have them play with the right timing, and I recall very similar things, so I need not elaborate more.

How has your understanding of the quality of piano sound developed due to her guidance?

It has allowed me to analyse precisely what “sound” is: it is very simply the result of the speed of the descending key(s) and their location in the rhythmic flow (timing).

²² Vovka Ashkenazy was presented with the following excerpts from the interviews with other students of Aronovsky:

1. Stefan Ciric: “I would mention the ‘backswing’ [of the hand – M. K.]. Sometimes she would use a side backswing – that’s when you make a backswing sideways. It’s particularly useful when you want to avoid chopped phrase and when you want to play several notes in one motion.”

2. Niklas Oldemeyer: “At the very beginning of my work with Sulamita I had to learn to apply a certain technique. The knuckle of the second finger is a centre-point of your hand, which is a source of power (or energy) for all your fingers. Then there is an imaginary bridge between the second knuckle and the rest of your knuckles, so when you play with any of your fingers, you never lose a connection with the centre. You always have to feel that the knuckle of the second finger unites the whole hand. It helps to feel your hand as a unit rather than five unrelated fingers.”

3. Stefan Ciric: “Sulamita often asks to straighten fingers and suggests different ways of application depending on the task. Sometimes you would need to ‘spring up’ pushing your hands off the keyboard. I used to do a lot of pushing into the keys but now I always try to bounce off them. When you bounce off them and hold on a little bit longer to your left hand and catch it properly with pedal at the right time (usually pressing pedal immediately after the chord), it creates twice bigger sound, which is nice and warm at the same time. It’s particularly useful when playing chords and octaves.”

By saying ‘the descending keys’ – do you mean a ‘descending volume of sound’?

No, I mean when the key goes from its rest position (point A) to its depressed position (point B). The speed from A to B determines the amplitude (volume, loudness) of the sound.

A great part of Sulamita’s attention is always paid to the rhythmical structure of a piece. In her opinion, rhythmical structure and dynamical nuances are closely related, and this interdependence requires mastery of application and direction of the performance. What role does rhythmical structure play in your work on a musical piece?

Again, timing and amplitude (key speed) are the keys to rhythmic structure and relating phrases; long phrases, and the musical line in general, cannot be realized unless all these elements are in place. Hence, the tempo must be right, neither too fast or too slow, and *allargando rubatos*, or “broadening up,” as she called it, must never separate themselves from the musical line.

Niklas Oldemeyer, who has recently completed his studies with Sulamita, told me that he thought that “structure is the same as expression” for her, and that she has a very logical and structural approach to the musical score: a structure of a motif or a phrase, a structure of groups of notes, groups of bars and so on. Sulamita also likes to divide music into smaller sections: for example, she would often suggest dividing 5 notes into 2+3 to have a full understanding of and control on what you are playing; or she can divide 16 bars into 4+4+4+4 and then suggest to think of those 4 groups as of 4 mega beats (like in a 4/4 bar, which has its strong beats, weak beats and a conclusion or a link with another section at the end). Some students say that her ability to see the piece as a structure makes her so successful with contemporary music. How do you work on structure when preparing the repertoire?

Actually, I do very similar things when teaching, but for my own preparation I do it unconsciously.

Was Sulamita applying the same approach during your studies?

I remember doing all of the above regarding subdividing, and then reintegrating; it relates very much to calculus, which is about differentiation and integration. Musicologists have a tendency

to differentiate (or dissect), and we musicians, at least the ones I respect the most, do our best to integrate and create as large a structure, and as long a line as possible.

A detailed and sophisticated way of using delayed pedal, offered by Sulamita, helps to achieve a particularly colourful quality of blending sounds. What are your recollections of developing pedalling mastery propagated her?

I do not recall any specific work on pedalling; perhaps I was OK in that department!

According to Goldenweiser, the phrase should always have a declamatory meaning/character. When analysing the structure of a work, Sulamita pays great consideration to the rhyme and “intonation” as part of the phrasing. How do you understand the concept of intonation and how do you apply it?

We never really used these terms, although on occasion she might use helping words in order to clarify cadence or articulation: one such example is the second subject in the finale of Mozart's K467, where she suggested the word “Toyota” for the correct proportions in the slurring and emphasis of the 8th-note theme.

What other aspects of Sulamita's work on phrasing have you adopted and how does it reflect in your preparatory work and performance?

Her emphasis on connecting and relating the phrases, and the notes and chords/harmonies has reinforced my own intuitive understanding of the importance of always having a continuous musical line - call it musical tension - and never pausing or distorting the rhythm to the point where the line breaks.

I think this is a very accurate remark. May I also ask you to explain what shows that the line is breaking (what are the symptoms)?

I would need to compile and compare recordings in order to show specifics. Unfortunately, very few of today's pianists show even the slightest concern for this; they distort almost every phrase.

[Prof. Vovka Ashkenazy provided 8 examples of the recordings of Chopin Sonata Op. 35 No. 2, movement 2, bars 81-120, performed by 8 different pianists, and gave his assessment. Recordings, where pianists produced a continuous musical line were rated as ‘good’. Recordings, where pianists broke the musical line were rated as ‘not good’].



Thank you very much for the samples of the recordings you sent me. I listened to them many times and I even managed to identify some of the players with some help of technology. When listening to them, I realized that performers, who manage to keep that singing line flowing, they also manage to keep the listener involved in what he hears; and in reverse – those, who break the line, they somehow detach the listener from the music. And you can also break the line by making those impulsive *accelerandi* within the middle of the phrase. Many pianists tend to do that quite a lot: they tend to surge forward for no reason other than impulse. And that also in a way breaks the line. It takes the attention away for a moment.

I remember Sulamita was working very hard with me on the exactly the same theme, as I was struggling to make it sound as a continuous line. I am still very interested to try to find a verbal description and explanation of what the continuous line is. I have some ideas about the continuous line and I just want to ask you to approve or disapprove them.

Would it be relevant to say that a continuous musical line cannot be achieved when consecutive melody notes are played at the same volume?

That's an interesting question because in some cases when there is enough variation in the interval, it is conceivable that you can do it without too much inflection. But then again, if you were to sing it, I mean if you were to approach it vocally, you would never sing any note sequentially at the same volume – you would always have some kind of shape. So in that respect – yes, you are correct. And there can be very small variations. But absolutely flat, I would suppose, would not work. You even make a space to go up the sixth, for example. And that is a vocal necessity. It is an organic necessity for the singer; and because the piano was reflecting a singing line, you have to play it not just as digital points on a keyboard. This is what my father always stressed. He said: “Well, a singer would have to take time here and would not have to take time there. And often, for example, when you descend, you have to take more time because there is also to be a register problem – when you are going to lower registers, there tends to be less clarity, so you need to more time and maybe some more volume. Sulamita also mentioned that. For example, her idea is that you should never pedal when the line is going downwards. When it goes down, you have to clear much more of the sound, because otherwise it just gets lost. And the same applies to singing – when you sing downwards, you have to give more breath, you have to give more sound, so that the line seems to be continuous. In fact, you are giving more volume, but the ear is fooled into the believing that it is simply continuing downwards, and you can still find coherency.

Would you agree that another condition for a continuous line is correct timing? Let's say in the example you provided, which is basically a waltz, you can achieve that impression of swaying by maybe staying on the first beat slightly longer and then slightly accelerating towards the first beat in the next bar.

No, it's not a rule that you stay on the first note longer. Actually the waltz is drawn either between one and two, or two and three, rather than three and one. I wouldn't necessarily say that's it's about a holding the first note. It could be so in certain bars, like in the second bar of a given example – you would not only delay the long note, but also round it a little bit, broaden it a little bit.

Could it be so that another condition for undistorted line is a necessity to listen to the sound after you press the key, so you would be aware about how much energy you need to provide for the next note?

I have this idea that you should really hear the sound before you produce it. You should have the idea in your head and already hear it and try to play it according to that. But of course accidents would happen – you might not get volume of sound correct. And then, she said, you would have to make an adjustment after that, so that to all terms and purposes it is still a continuous line. So if you play too loud, for example, you might have to wait a little bit longer for a sound to decay. So yes, there is an adjustment process, but ideally one should always hear the sound before producing it. So in that sense your statement is correct, because it's still of course being related to what you've just produced in term of a sound.

You are always judging as well, – you are judging your own line. We have to be three people when we play the piano: we have to play, we have to judge, and then we have to tell the player, based on the judgement, how to play. And it goes in that circle all the time. We have to be audience and performer at the same time. The performance has to somehow be detached enough to judge objectively... I believe that moral people, for example, have this kind of separate element that judges the behaviour within themselves. So you might feel, for example, like killing somebody but part of you says: “No, you have to refrain from it, however much you have an impulse.” It's a matter of moral authority here. And, I suppose, that outside part of you, which is a moral authority on the way you make music, has to listen to oneself in the same way you are listening to everybody else, but it's much more difficult, because you are also playing. That is what I try to do and what I also try to show to my students, that part of you has to judge what you are doing. It's easy when you have a recording of your playing. Recordings actually helped me a great deal. I would sometimes misunderstand what I had been doing myself, and then would listen to a playback and realize what really was happening. As you gain experience from that, you begin to create within yourself that outside force that judges actually more correctly. So it's a very complicated process. There could be a scientific approach to it, in relation to how your brain works, but I am talking about the psychological side of things, because that's as far as I can be competent in. Of course each person would have to find his own way, with things and possibilities being shown. I think basically when we are being taught, we are being shown possibilities. And then we are being shown that we also have those possibilities ourselves, if we are willing to put our effort into it and to dedicate our efforts to it. And sometimes teachers show you what you already know, but didn't necessarily identify or didn't necessarily trust within yourself.

When teaching, many times I have done things by comparing how to play a phrase in two different ways. And every time the students gone for a correct one, though I never said in advance, which one is better. So it shows that they already knew it. If you've come to music, it's because there is certain love and understanding for it. The teacher should actually just bring that out. And I have to say Sulamita did absolutely that. She was sometimes a bit overbearing in the way she expressed things, but ultimately it was right. She always said: "You often have to exaggerate the musical line in your practice or when you get out on stage. Eventually when you are tensed and nervous, things reduce. It's the same as for ballet dancers – if you want to do, for example, 12 pirouettes on stage, you have to be able to do 20 in the studio. Regarding piano performance, it's the same approach. Of course with experience you also begin to judge how much you need to do when you practice. But generally Sulamita would say: "Do much more than necessary in terms of phrasing and dynamics and other things, when you are practicing", which is good, because you can always reduce. But you can't force on the stage if you feel that you held back. Then it becomes unbalanced. Give too much material – and you can balance it out, which is actually an easier option and a very good option. And that is not necessary the Russian school, – I think that just a very good intuition, very good common sense and, of course, first and foremost – respect for the music, and an understanding of human psychology, also performance psychology in particular.

In a way, we are always performing in a sense that any interaction between people has the element of the performance. There are people who don't dare to meet other people, who don't dare to speak, who don't dare to pick up the phone to call someone. It's the same essential nature that manifests itself when you have stage fright. It's the same thing, except that on stage it's simply much more intense, and there is maybe more at stake in the view of the performer. Some people have this fear of performing, fear of encountering, fear of dealing with, and performing is simply the ultimate expression of encountering an audience, convincing an audience. It's all part of that tapestry of human life. In that sense, I think, music is so significant, so important. It's maybe one of the most important activities that we can engage in, because it brings harmony, it gives integration, it gives psychological balance. And, I think, it's a bringer of peace as well. I have this naive idea that if everybody learned music, we would have no more problems in the world.

Several recent students of Sulamita told me that she tends to choose slower tempos, to give the performer enough time to fit in everything what's related to expression. When you

perform, it sounds natural and very interesting to listen to, but initially it seems that no one plays that slowly.

I would take that argument a little bit further and say that in many cases the tempo actually does reach the correct speed. But it's the approach in getting there – it's still approaching it from the musical side. When the music depends on the faster tempo, then you have to play at the faster tempo. I think Sulamita basically knew what the right tempo was. And it could be a bit faster, provided that you still make music and it still has the necessary type of pattern. Relating it to distortion of a musical line we discussed earlier, speed in itself could be a distortion – whether in a small part of the phrase, like surging, or whether it is the tempo that is too fast anyway. I agree in that sense, that first you have to make music anyway. For example Alicia de Larocha plays Rachmaninov Concerto No. 3 absolutely wonderfully, but it's slow. If you just listen to the speed [of her performance] for its own sake, you can say that it's a bit slow, but you can't notice it, because every note is alive there. If it's interesting to listen, you don't really notice.

Many pianists today tend to be focusing on speed, especially the pianists from the East. I always had a tendency to rush, but she always emphasized pulse and feeling the pulse in the whole body. I remember some pre-concert exercises she would make me do. For example, steady walking, when you need to feel all the body swaying back and forth. Physiologically it is to do with using the biggest muscle groups in your body. The largest groups as you diaphragm or your hips should actually provide a stabilizing effect on all the little things that happen, – it's a physical framework, it's a rhythmic framework, and it is to be used, because it's necessary. That's why conductors are so lucky because they can use the body. A pianist should be a conductor to himself. When I get the student to beat time (not directly, but somehow in the body), that sometimes works. It also has a positive effect on preventing the rushing. One should never focus on just some small element. Using your body also allows you to keep everything in focus and in your attention field. There are people, who are born with this naturally, but you can also develop it. A good teacher would develop that quality as well.

What do you find most important in planning your work when preparing new repertoire?
The musical line, and playing through.

Could you possibly tell what the stages of your work when preparing a new piece of music are?

You are asking me the impossible; it would take a huge amount of time and effort to explain. In brief, I always start by trying to conceive of the complete piece (the whole) even when working on the technical aspect of learning the notes and finding solutions to some difficulties. The emphasis is always on the music, and one of the biggest difficulties to overcome is not to succumb to a technical solution which is anti-musical (playing the first group of octaves slowly, for example, before picking up the speed).

I'd like to introduce you with an excerpt from Grigory Ginzburg interview, where he is talking about three stage of his work on a musical peace. I wonder what your attitude towards it would be:

The first stage is simply getting familiar with the composition, of course at the instrument. If I have never heard the composition I play it through, familiarize myself with the thematic material, with how it is developed ... At first I usually do not strive for the utmost precision but rather try to imagine how it should sound as a whole. If the composition is new and complex I will slowly and meticulously try to parse it. First of all I will try to understand the form of the piece, and then will try to sense the harmonic foundation.

The second stage is learning the material, preparatory work, mostly on various parts of the piece, various episodes. Here I think that one should play and study in tempo, getting as close as possible to what I think is needed in a given piece. The tempo is restricted here only by my ability to master the material. If I cannot play in the fast tempo then I start playing slower but for the mechanics this is absolutely unnecessary.

The third stage is what I call "adaptation": the general understanding may be quite right but when you encounter all the difficulty and complexity of an almost ready performance in practice, it often turns out that one has to adjust the piece to some extent to yourself. Only then you realize that essentially nothing has been done! One has to build the architectonics of the whole performance so that it would contradict neither the author intentions nor your own concept. The third stage is the most crucial and important. Here you find the necessary means to express the images. And here you are constantly checking your performance as to how it would be perceived by an outside listener.

This is absolutely what I would also endorse. I couldn't add anything more because this is so essentially true. You know, what's interesting is that Michelangeli (we live in the same village,

where he used to live, and so we've met and spoken to people, who knew him very well) basically would only learn mechanically the notes of a piece of music – sometimes he would spend 14 hours a day just practicing mechanically, and then apparently he would maybe in the last few weeks before actually performing the piece “add” the interpretation. What that means is beyond me, because this is an approach that I simply cannot identify with. This is an approach which is actually manifested in his performances. You can actually see that it's all basically manufactured. There is not, I think, one phrase in Michelangeli (except maybe in the Paganini variations by Brahms), where there is a moment of just naturalness, otherwise it's all calculated to the end degree. That's one approach. I don't subscribe to it. I have great admiration for what he achieved, because in terms of just the artisan side of technique, it was extraordinary, but there is no contribution towards music.

I've read a book recently, called “Walking up the Mountain Track: the Zen Way to Enlightened Musicianship”, written by a Dutch pianist Eric Schoones, where he interviewed many different pianists, although the focus of the book is on Horowitz and Celibidache (who are not my favourite artists, and to connect Horowitz with Zen is absolutely beyond me, – it doesn't make sense). But anyway, the interesting thing about the book is about how great pianists prepare. In one of the chapters of the book [Horowitz] is talking about how Rachmaninov was practicing. And it seems that not only Rachmaninov but a few of his contemporaries (I think Rosenthal and Lhevinne) had the habit of practicing ultra slowly to the point where you could almost not recognize the piece of music that was being played. I find that first of all a revelation, because I didn't really expect that someone as great as Rachmaninov practiced in that way. It was when he got older, and in order to maintain technical reliability, he in a way resorted to that. I rarely felt the need to do that, unless there was an incredibly difficult passage, where you maybe couldn't quite understand why it didn't work, then you might have to slow it down to the point when you can actually see where the fault may lie. To take the piece and to play very slowly whole of it very slowly, – I would have a hard time doing that. Maybe with extreme musicality – yes, it could work. As if *alla Sulamita* in the sense that you would still be making music. Sulamita said that it's much harder to make music playing very slowly, which is absolutely true. I think that the line is not going to be there below a certain tempo.

Without applying some pedantic restrictions, Sulamita suggests ensuring the respect to the authentic indications of the composer. In what ways do you feel her recommendations

are reflected in your attitude when preparing for your own performance and/or when teaching a student?

There should be absolute respect for the composer, and she never expected otherwise.

Could you recall how Sulamita worked with you in preparation for public performances?

We would have many play-throughs; this was something she always stressed. Sulamita always suggested playing through. I think it comes from the Russian school. Gilels apparently said that at least 2 weeks before you perform, play a program through every day. Sulamita always stressed that you have to develop stamina as well.

How did it differ from her regular lessons?

They were performances of the entire programme as opposed to individual movements or pieces.

Sulamita's name is often mentioned as related to Russian piano school. However, aside from her studies with Lev Barenboim in Tashkent during the war and postgraduate studies with Alexander Goldenweiser, Grigory Ginzburg and Abram Shatzkes at the Moscow Conservatory, she has spent more than 3 decades in Lithuania and longer in the UK. She has also been a jury member of various international piano competitions, where she has encountered musicians of diverse professional and cultural backgrounds. Do you think Sulamita could still be regarded as a representative of one particular piano school/tradition, or does her pedagogy unite various traditions?

I do not really focus on any particular piano school or tradition, as I consider it not to be relevant to what the music requires. I believe this also to be her attitude. Perhaps the use of arm weight, which she always focused on, could be considered a feature of the Russian school, but her musical approach was much more natural than that which is associated with the Russian school. There is a certain idealism in the approach of the old Russian school, which is of course a respect for the art. And that I think survived in a way the Soviet system. The Soviets tried to destroy everything but they failed in this respect. It got through. For that we can be very grateful.

What features of her school, in your opinion, stand out?

I think she is one of those rare piano teachers who considers pianism as simply a means to make music; this is a rarity today.

Interviu su Stefanu Ćirićium, 2018 05 01

Stefanas Ćirićius (g. 1986) pas S. Aronovsky mokėsi 2002–2010 m. Purcellio mokykloje ir Karališkojoje muzikos akademijoje Londone. Vėliau studijas tęsė privačiai. Pelnė pirmąsias vietas *Viotti*, *Cantù* ir *Jaén* tarptautiniuose pianistų konkursuose, koncertavo su Londono filharmonijos, Vienos, Sofijos, Belgrado filharmonijos ir kitais orkestrais, grojo *Wigmore Hall*, *Cadogan Hall* salėse Londone, *Glenn Gould Studio* salėje Toronte, *Salle Verdi* Milane ir kitur.

You've been studying with Sulamita for 8 years.

In fact I'm pretty sure I'm the one who studied with her the longest. After I finished my studies, I still kept going to her regularly for another 8 years. That was about 14 years altogether.

Who were you studying with in Serbia before you came to London?

My teacher before Sulamita had the same roots – she was teaching in Belgrade but she studied with Heinrich Neuhaus. Her name was Bozena Griner.

Many say that schools of Neuhaus and Goldenweiser were very different.

Yet I felt it was pretty similar approach. My first teacher built me up to a certain standard and then Sulamita started from there. It's not easy to compare them because you face different challenges at different stages of your studies.

One of the aims of my research (though I'm not sure if I will reach it) is to prove that Sulamita combines different traditions in her piano education. What would you think of that?

I spoke to her about this many times. I asked her about different schools like French, Russian, German etc. and she said that she didn't really felt that she was representing Russian school and she thought there is no such thing anymore in modern world. I would say she does try to be a modern teacher. I don't think she puts her mind on one thing. I think she is equipped with competence to teach music of any style. She is a perfect example of a modern teacher. Although she is older than most of other teachers, over the years she managed to keep developing herself along with her students. Do you agree with me?

I haven't come to a conclusion yet. I read a book called "Lessons of Goldenweiser", and I found so many similarities to Sulamita's approach to music, that I think it must have had a huge impact on her. On the other hand, when I was talking to her former Lithuanian students, I realised that they hadn't heard of many things which Sulamita is emphasising in her lessons at present time. It shows that she has been developing a lot since her departure from Lithuania. I don't know yet if she has developed a different style or if she has found different more effective means of teaching and explaining things that she was taught to do.

Perhaps the latter is more correct – that she found new ways of dealing with different things but through the same principle.

What is Sulamita's approach to French music, especially the music of impressionists?

I think many people even nowadays make a big mistake thinking that Debussy or Ravel are supposed to be a pedal mess or trying to make beautiful sound by putting a lot of pedal. She explained it to me, that it must have not only very clear rhythmical patterns, but also a very clear rhythmical gradation throughout the whole piece. This is achieved not by putting a lot of pedal, but by rhythmical precision. I played quite a few Etudes by Debussy, and especially here you should aim for as much clarity as possible in terms of rhythm and sound, trying to create this miraculous sound by touch and rhythmical side of things rather than by sheer volume and pedal.

Does she require a specific sound when playing French composers?

Whatever I played – Scarlatti, Rachmaninov or French, she always asked me for the sound to be more projected. That makes sense, I think. Riyad (another student of Aronovsky – M. K.) once played *Gaspard de la Nuit* to Pascal Devoyon, and when he came back to Sulamita, she was completely furious.

I wouldn't necessarily say that teachers have a very different understanding of styles. Students often don't know how to use information they receive. They hear something that impresses them, and suddenly they want to change everything to match it. It's also easy to misunderstand suggestions of a teacher, with whom you are not familiar.

I think Sulamita is a very precise and practical teacher and she always knows precisely what she wants to tell the student.

That's right. And whatever her idea is, she will adapt it to your capacities.

When I played Rameau to Sulamita, she suggested I should have used pedal more than I did before, and that I shouldn't try to make piano sound like a harpsichord.

I played quite a lot of Scarlatti a little bit of Bach. I have actually never tried to imitate harpsichord. Well, Sulamita has never asked me to do something extreme like using a lot of pedal, but she certainly advises to use pedal when connecting phrases or when it helps for the phrase to reach and emphasize its culmination.

I find that Sulamita is working a lot with sound and various ways of touch, which subsequently are related to motions of your hands and body. I think she always looks for the most efficient ways to extract sound from the piano.

My personal experience is exactly as you said. She definitely does like to find the most efficient way to use as little energy as possible to reach the goal. But then again, it depends on what you can do or can't do. I used to do a lot of body movements and head movements, thinking that they helped me to perform, though actually it was the opposite – I was thinking that I was doing something with my hands, when in fact I wasn't doing what I thought I was. Sulamita suggested for me to tape myself, and after I watched it I realised that she was right. To minimise an unnecessary loss of energy, she tries to explain and show to you all kinds of things you can do with your hands. When she shows one thing to you, you can usually apply it in many other different situations. I think that body injuries she had in the past made her think of various different ways of using her hands and body to achieve a desirable sound in a most efficient manner, and I think she achieved some fantastic results there. She often used to demonstrate different motions that were supposed to help me produce the sound I needed, and it often took me months, sometimes years to understand and to learn them. And sometimes she can achieve fantastic sound with relatively no energy at all – just using her fingers.

Could you name some ways of producing sound which are most characteristic to her?

I would mention the backswing. Sometimes she would use a side backswing – that's when you make a backswing sideways. It's particularly useful when you want to avoid chopped phrase and when you want to play several notes in one motion. You always have to connect as many notes as possible with one motion, and not to separate them.

Niklas and Maria (students of Aronovsky – M. K.) told me that at the very start of studying with Sulamita they had to learn that the knuckle of a second finger is like a centre-point of the hand, while there is a bridge between it and other knuckles, so when you play with any of your fingers, you never lose a connection with the centre. Could you try to explain how it works and what it helps for?

She installed that into me when I was 16, and then I would apply it wherever I felt that it was needed. It helped me feel my hand as a whole rather than five unrelated fingers. You always have to feel that your knuckle (the knuckle of the second finger – M. K.) unites the whole hand.

Sulamita often asks to straighten fingers and then to use them in various ways depending on the situation. Sometimes you need to spring up; sometimes you need to push your hands off the keyboard and so on. I often get mixed wondering which way is the best to apply in a certain situation.

To start with, I am doing a lot of pushing, and I feel she allows me to do that a bit more than she normally does. But then, when we started playing pieces like Tchaikovsky Concerto, Rachmaninov Concerto No. 3 or other pieces that require big sound, she explained to me what the difference between pushing off the keys and pushing into the keys is. Nowadays while playing chords and octaves I very rarely push into the keys, – I now always try to bounce off them. When you bounce off them and hold on a little bit longer to your left hand and catch it properly with pedal at the right time (usually pressing pedal immediately after the chord), it creates twice bigger sound, which is nice and warm at the same time. When pushing off the keys, a lot of it has to do with pedal. The technique of your hands and fingers makes just 50 percent in this case.

You use most of energy before you touch the key and after that you release your hand. Isn't it so?

In my case the point where you need the biggest tension is when you push off the keys and not so much before that, because if you tense up too much in advance, you might miss the momentum. I wouldn't say that I use a lot of energy before the chord – once you are there (on the keys – M. K.) – the bounce off them is the time when you need it.

It seems to me that Sulamita's approach to the use of delayed pedal is quite unique. What would be your remarks about that?

Towards the end of studying with Sulamita and especially when playing more complicated things, it appeared to me that in most cases you should use a delayed pedal. You certainly sometimes need to use direct pedal, but many pianist use only the latter. The reason why she likes delayed pedal (or “the crocodile” as she calls it), is simply that it produces bigger sound. The sound, when using delayed pedal, immediately resonates from the piano, – it carries the sound through in any kind of concert hall.

Niklas told me that he thinks that “structure is expression” for Sulamita. Everything what's related to structure is related to expression. It can be rhythmical structure, a structure of a motif or a phrase, a structure of groups of notes, groups of bars and so on. Sulamita also likes to divide things into smaller sections – she can divide 5 notes into 2 groups of 2 and 3 notes, or she can divide 16 bars in groups of 4 bars. It seems to me that her essential understanding about music comes from there. Maybe it's one of the reasons why she is so successful with contemporary music. How could you comment on that?

I started to work on that so early that it appears to me now that there is simply no other way. When I opened a new piece, Sulamita used to tell me: “I know you don't know the music, but why don't you try to immediately feel where it is going, what the structure of this phrase and of that whole segment is...” When you start learning a piece this way, it becomes easier to play and understand the music after you learn the notes. To me it seems that there is no other way of playing any instrument any piece of music without a very clear and organised structure. It takes an incredible amount of work and understanding, but without it the music seems empty. Whether it's music of a rhythmical or melodic nature, its structure is the key to expressing composer's conception of a piece.

Sulamita often pays a lot of attention to rhyme and intonation. How do you understand conceptions of rhyme and intonation in music and how do you apply them?

Rhyme comes from poetry. Sulamita, as you know, would say those short Russian pieces of poems in relation to a specific rhythmical pattern she wants you to understand. When she says them, you realise that it's exactly the same (the rhythmical pattern that you play – M. K.), – it's an identical material, just written by a different person (a poet – M. K.) in a different way. I would say most of the time it's a rhythmical rhyme, and I am convinced that it's exactly what composer meant. Many musical pieces come from poetry or a traditional song, that's why they are all full of rhyme. I think that rhyming the music not only makes it comfortable for you to play it, but it also makes it much easier for a listener to understand what it is.

Intonation plays an important role in finding ways to display different “turns” of a melody and create different shadings of sound within a specific phrase. Intonation helps to make a specific part of a phrase more special. When you have two similar phrases, everyone can play the first phrase louder and the second – softer. However, you need to create a certain blend of sounds within them.

How do you work a new piece? What are the stages of your work process on a new repertoire?

I immediately try to have some kind of a structured reading through the notes. I don't agree with those pianists, who read or learn the notes first, and only then they start working on structure. I immediately try to structure the music into divisions. While learning the notes, in each phrase or segment of a piece you can already explore where the focal point is, where the transition is, where the highpoint of the entire piece comes, how many bars make each musical sentence and so on, and highlight certain things within a piece, so you could plan ahead the dynamics in advance. Then eventually after playing a piece for a long time, you get used to it so much, that you start losing focus. Then you need to freshen it up, and it can last for ages. That's the time when you need to develop your ideas in a more refined way. It's also the time when you refresh your mind and create something new. You never really get bored of a piece when working this way.

Could you remember how Sulamita used to work with you before performances?

Before an important concert, it many times came to a point where I thought I would fall of the piano, because weeks and days before a concert Sulamita would work with me really intensely,

she would even ask to change some things. I would also need to change something even at a rehearsal on stage. Several days before the performance I used to worry that I wouldn't be able to execute everything she had told me. But at the day of the performance Sulamita would have been very different. She would just say something like: "Just do it. This is great." Minutes or hours before playing, I always felt absolutely ready to perform. That's probably because she kept me very much focussed during the days of that intense preparation.

I remember you playing Rachmaninov Concerto No. 3 and arguing with Sulamita about tempos. She wanted you to play certain parts of it slower, while you tried to convince her that nobody plays it that slow. I find that Sulamita wants to fit into the music so many things related to expression, that the music itself often doesn't require to be played that fast.

The older I was getting, the better I understood exactly what she wanted then and what it really means. Let's say if you play the third movement of Rachmaninov too fast (and that happens to many pianists), the music can become a fast ongoing mess that makes no sense. It is actually not that much about playing fast, – you need to choose a steady tempo, within which you will be able to characterise the material properly, and it is so much more exiting to the audience than listening to a merely fast playing. In the third movement of Rachmaninov's Concerto, a tiny bit slower tempo highlights an upbeat in the theme. This upbeat is very characteristic to Russian folklore, and it gives a very strong character to the entire movement.

What psychological qualities of yours has Sulamita tried to develop?

Through her work with me, Sulamita made me believe in what I'm doing. I also learnt of not being afraid of failure, especially in competitions. I would not become upset when I don't succeed in a competition, though many people cannot do that. She would always say: "You didn't pass? Well, never mind. Just keep going". And that created a really strong character in me that I just kept going and going. Failure is part of our profession. I remember Sulamita saying: "You are going to fail 50 times, but you are going to succeed once or twice and that will be fine!".

When I came to Sulamita at the age of 16, I liked that she had authority over me. I totally understand that people can go out from Sulamita's lessons crying, because she can be very tough, but I really valued that I found somebody, who was going to tell me exactly what it is. I was very happy that she always kept me strong and in control on what I do.

What other features of piano education by Sulamita do you find important?

I think that a huge amount of purposeful and hard work with her students is one of many things that make her school very special. She is a very demanding teacher.

In her lessons, Sulamita often stops me at those places, where I was thoroughly convinced I was playing exactly as she would suggest. And then she would tell me the same thing that it seems to me I was trying to execute. Is it that you need to exaggerate things to make them clear to a listener?

It happened to me million times. I think that having an idea what you want to do and the execution of this idea are two very different things. Sulamita would often stop you because she would think that it was not enough. Making it clear to the listener is what we should aim for. Even after playing a most crazy contemporary piece, sometimes people would come to me and say: “This piece makes a lot of sense actually”.

Interviu su Niklasu Oldemeyeriū, 2018 04 20

Niklasas Oldemeyeris (g. 1993) pas S. Aronovsky studijavo 2011–2016 m. Karališkojoje muzikos akademijoje Londone. Rengė rečitalius *St James’ Piccadilly*, *Regent Hall* ir kitose salėse Londone, grojo su Londono *Sinfonietta* orkestru, pirmasis atliko kompozitorių Juleso Mattono ir Jameso Moriarty’io kūrinis.

You are one of Sulamita’s present students, and most of her students are former students, so your knowledge is very fresh.

Actually I have to tell you that I stopped lessons with her. I was seeing her for about half a year after I completed my studies but I stopped a month ago. I’ve been with her for four and a half years.

You are already an experienced and accomplished performer. Probably you’ve read some of the questions. I wonder how has Sulamita’s teaching style differed from your teachers or other mentors you have met.

Well, she is a lot more intense. You know, it's such a different kind of ideology to what we are used in the conservatories in the UK. You become friends, you go to her house, she works with you before concerts for 9 or 12 hours a week. I gained a huge amount from it. I guess it would be easy for people who are acquainted to that – to be told what to do. She is quite insistent, and it works. I stopped because I felt I got to the point where I just have to feel like I make all my decisions.

The thing to me that makes her stand out is the knowledge of sound production, listening to the sound especially, not just the beginning of the sound, but the duration of the sound. I don't think you get that from that many professors nowadays. I might be wrong but I think she has a very special old school. I've got really interested in listening to those people with the same background like Goldenweiser's students. Feinberg is incredible – the way his piano speaks is very moving. For me the idea that one can make sounds like that is what makes playing piano worthwhile.

Sulamita thinks she has absorbed not only the Russian, but other traditions as well, especially the German.

I've had an idea about that recently, when her recordings were discovered. I've listened to them and I realised at some point her sound reminds me of Wilhelm Kempff, particularly when she played Debussy. She told me that when playing Mozart or things like that, she didn't want to do this Russian thing. She told me she felt like it was all a bit too much dramatized. She didn't want to follow this kind of Russian playing of Classical stuff. Though on Beethoven or stuff like that, after four and a half years I can't help feeling that something is not for me in her approach to that.

Maybe her particular strictness in regard to structure can be derived from German impact...

I think it is a stereotype. They have research now of playing of those guys wasn't like we necessarily think. If we read things like Schiller and literature of that time, it's always ecstatic, full of excitement about the humanity, and it's not that much about structure. We have a recording of Brahms playing, and it doesn't sound at all like this kind of regular and organised playing. The composition is organised for sure, but it doesn't have to sound organised to be organised.

Especially in playing modern music, she totally is into modern stuff. She really enriches that music with her perspective, I mean rhythmically, this kind of feeling of structure, being communicative in a way that's being really well organised, especially the 20th century music, even more modern stuff.

Maybe you could recall some different ways of how Sulamita was working with sound.

She often suggests using a backswing. I think that is quite important – the understanding of how physically the piano works. I look at people like Horowitz. Usually people wonder how he makes that sound. I know how he makes that sound actually! It's purely practical training and obviously a very sensitive system. The flattened fingers and hand positioned as a wing. The strength you get from that is amazing. Now I realised how much vibration you get from your body and it does feel like playing with your all body. I find it's all involved. Another important thing she suggested – so you push the key down but not pushing but you kind of propel your finger from the knuckle, – it's all about this reaction when the fingertip comes into contact with a key and how far you keep propelling the energy down, so you obviously must not keep pushing the key down after you tip the bottom. In this way the sound is always flung out (flying out?). It's very hard to explain. This is not just physical system. These physical things are connected to hearing the sound. There is kind of way of moving like thinking not each individual finger kind of move alone but the hand is kind of a unit. You very much feel like the music is in your hands not just your fingers. I very much can feel that each individual finger is connected to the different part of the back. It really sorted me out. I feel very good playing it physically. It's a very good sensation, especially when it goes well. Hearing the harmonics and the sound and the connection of the line between the notes – this is really connecting with a backswing – it helps beautifully play a *legato* melody, making a little backswing for every note. You need to go and experience the lessons to know what it means. You also use backswing when using pedal. You don't hear that many people doing that really beautifully. One pianist I really like is a Lithuanian pianist Lukas Geniušas. He's exceptional with that kind of *legato* and controlling the melody. He's a good example. I also find increasingly useful this feeling of a fingertip, when you can bend the bend the part of your finger where the fingertip and you can use it different ways – you can keep it stiff or you can make it more flexible to achieve different sounds. There is also like springing a bit in all the different joints. You can very consciously apply suspension in different parts of your hand. I haven't been aware of this feeling before.

The second thing is the control tower. I don't think of it anymore but it was very difficult to get used to it. I can't tell how you could enjoy playing without this system. It's like optimising all of your movements to get the right sound. She told me she had to figure out this stuff by herself. She has small hands, not very powerful, so she had to find how to make it work for her.

Sulamita sometimes gives you a tip like lower the wrist or something and it's like a very useful tip, but she doesn't go of her way if she doesn't think it's a problem. That's a difficult thing because she gives you so much information and one can feel like she's prescribing a bit. But actually if you just think of working things out for yourself and what she says is like a direction, then you get the most.

Is Sulamita's way of using a delayed pedal somehow particular?

It is important how slow you put down the pedal, how long you open the mouth of a crocodile. Actually there is another thing that she expects you to work out – she says “do just crocodiles, do just changes”, but it only works if you only press that pedal not all the way – you need to choose to which degree you do that. It feels that she's telling you what to do but she is actually looking for way to do it that suits you best. She really does a lot of thinking and I think she puts a lot of thought on what to do outside of her lessons. She is trying to figure out how to help you best. She is really quite obsessive and very gazeful. She is always putting maximum energy – if you've got to do something, you've got to do it right. She is putting a huge amount of energy in teaching.

When working on phrasing, Sulamita often uses an expression of “rhyme”. Have you heard that expressions from other professors?

I think it's a choice of word. I think it's very Russian. You can hear it in their playing.

How do you understand a concept of intonation?

It's all about communication. It's on how you can make the audience most gripped. For me it was one of the great things and one of the things I didn't like so much – she always cares about how much it will go to the audience, it's like there should always be a maximum effect. You need a technique to make a beautiful structure to the phrase and the peak, to play with a sound that lasts long and is projected without a percussive character. You hear a lot of pianists who can't play loudly without sort of getting a bit brittle (?). She teaches how to make a piano sing

basically, which is a combination of things – it's the rhythmical awareness which is very much tied with the phrasing.

She likes to group things into motivic cells, and I guess it's how good poetry works. You always have a kind of peak. Again it's calculated. It doesn't just can go on. She's big in dividing things in four bars or eight bars which basically always works. She also asks you to group semiquavers in groups of two, for example. She calls it blending. These kind of grouping things into units is like a *lego* – there are different parts of different sizes that makes a larger unit. When you hear that, you understand that structure is the same as expression. I think that's part of the way she thinks for sure. It's not just like you feel it and therefore it's there. You decide how to get the expression, where the peak is. This is what it's about. I find very helpful in modern music. It's to be treated very texturally quite often, and if you structure it as an expressive content in the actual pitches, you not only get the expression but you also get more beautiful textures, cause of the listening of the harmonics and the way sounds blend. Blending is not only texture, it is so much more than that – texture is the same as the melody, the melody is the harmony etc. One of Sulamita's favourite pianists was Pollini. He creates those enormously long lines – literally an arc from the beginning to the end of the piece by relating motives and similar things. He has got a tremendous rhythmic drive. Grouping of semiquavers in twos and twos is obvious in his playing. This makes the sound more beautiful...

The thought is like a physical movement you can do with your hands. Movements and sound are inseparable. The concept of blending sounds is thinking of the music as it moves in time.

Sulamita often talks of music as architecture. You have to think of music as structure and form and at the same time to feel it as a progression through time.

How do Sulamita's lessons before public performances differ from her regular lessons?

She works a lot more. She tries to get you perform precisely a lot more intensely. It's polishing. I find she can overdo it and in some cases I have felt uncomfortable in performances, because she has tried to work with me a night before or even in the mid before the performance and I just couldn't do it like that. What would often really happen is that my performance wouldn't be great but my general standard had grown up a lot afterwards. She's always thinking about the long term ahead. Before performances she gets so serious. She says: "it is at a critical stage

now” or “I don’t know how you are going to be ready”. She is so endlessly working on the music with you, and it can feel like you are getting a huge list of tasks. It takes time to master it, so it all settles some time later.

When preparing a piece by yourself, do you go through the same stages of work that you used to experience with Sulamita?

Some things she’s been doing of course have been very influential. I used to practice at her place sometimes, and she would come of the kitchen saying that of the last fifteen minutes I practiced two minutes were useful. There are certainly things you have to keep for yourself and make it work for you. She is always about the control – you have to control what you do very consciously.

After a while she would expect you to understand her language. When she says “it’s not together”, it does not necessarily mean that the note is literally not together with another note. It can mean that you are not feeling the two hands in the same rhythmical impulse. The note can come together but doesn’t really feel together. Feeling of notes played together comes when both hands make the same backswing. It’s very satisfying when you hear it done well. I remember the movie Enigma where Richter said that it’s easier to draw circles when you do it with two hands, and that we should try to apply that in piano playing. I wondered what it means, but I think I understand it now – it’s one of these things I got from Sulamita – when the hands are working together, it’s like kind of the rhythmic impulse.

What is your attitude to performing styles of different epochs?

I don’t really care as long as it sounds good. You can hear playing the music of one composer in lots of different ways and they can sound equally good or bad. There is one thing I really resent is when music is being played just through an idea on what the style is and when that overrides everything and there is no personal expression in it. I find it’s actually a big problem with Mozart and with Bach as well as with modern music.

There are different issues with different composers. For example, when playing Bartok or Stravinsky you need to have a decent physical strength, so you could get a good impact. I think it’s the same with playing any composer – you’ve got to feel it as physical as well. When you play a passage of Mozart, you need to feel that as it goes up towards the highest point of the

phrase, it reaches a bit further up, and when it goes down, it comes back in again. For example, I find Chopin full of powerful energy as well – it always pulls you forward.

One rhythmic thing Sulamita taught and that I really appreciate is pretty simple: when you are doing *rubato*, you don't wait before an upbeat and the beat, but you have many pianists making the *rubato* phrase very disappointing as they stop before the arrival of the highpoint – the highpoint sounds weak then. I think you can't think of Chopin or Liszt played in good taste without that. It's not to be forgotten that their music is rhythmical as well.

With Sulamita I developed the ability to control how far the sound is pushed out from the piano. That's useful to a lot of different music, for example, second Viennese school. People say: "oh, they are romanticising this music". It doesn't have to sound necessarily particularly romantic but it can be romantic a very refined way.

When people are playing Bach, it's very important to keep it alive and stop it becoming like typewriter music.

It would be good to have more muscular pianists. There is a lot of fear of making big sounds at the moment, especially in the UK, where the smaller sound is favoured, maybe because there hasn't been the same approach like this physical high level of training. We need to start thinking about bigger sound in everything. I think music should be physical. A piano is so capable of physically moving the people with sound, – I mean in basic sense like a big bass which can act as a subwoofer. Very often sound stays inside the piano when you hear people play.

Interviu su Davidu Fanningu, 2018 05 15–17

Prof. **Davidas Fanningas** (g. 1955), muzikologas ir pianistas, pas S. Aronovsky mokėsi Karališkajame šiauriniame muzikos koledže Mančesteryje. Dirba *The Daily Telegraph* dienraščio, *Gramophone* žurnalo ir BBC 3 radijo muzikos apžvalgininku, koncertuoja su *Quatuor Danel* styginių kvartetu. Šiuo metu – Karališkojo šiaurinio muzikos koledžo profesorius.

How did the teaching style of Prof. Aronovsky differ from your other mentors?

She was my first and only professional-level coach. Therefore I have no real point of comparison.

Which individual qualities of her style helped to form your methods of performing and teaching music?

Emphasis on fundamentals of tone production, mental and physical preparation of the sound, rhythmic stability, characterisation, phrase-structure, learning from others in a master-class environment...

What principles of performing have you absorbed from Prof. Aronovsky?

As above, plus learning pieces in short sections for security of memory

What psychological qualities of a young performer does Prof. Aronovsky seek to develop?

How do they influence your work and performance on stage now?

Preparation and discipline, self-awareness, concentration

Romanticism had a significant impact on performing piano music of subsequent and preceding epochs. Piano as an instrument was rapidly developing in the 19th century. Performers of the past used to “romanticise” the music of the Baroque and the Classical Era. Nowadays, a so called historically informed (‘authentic’) performance is leading the way. What, in your opinion, is most important when conveying or expressing the style of different epochs? What did Prof. Aronovsky pay attention to when developing an individual style of self-expression in a young performer?

- a) An ability to understand music both from the inside (its intrinsic expressive, dramatic and structural qualities) and the outside (its cultural and historical position), developed through critically aware listening, reading, and performing with others.
- b) The character of the individual, their potential for development, and their needs at any given stage.

When performing the music of the Baroque, in comparison to many other pianists, Prof. Aronovsky requires a singing tone rather than dry and crispy harpsichord like tone; for the purpose of blending sounds and connecting phrases, she often suggests using pedal.

When teaching to perform the music of impressionists, unlike many French school pianists, she often encourages using a larger amplitude of dynamics and more distinct shape of phrasing, and again – always of a singing quality. Are your recollections the same? If so, what are your thoughts about that? P. S. I am thinking if her approach to certain music is a matter of technique (like ‘jeu perle’ technique for many French pianists of the past, – it caused a certain crispy tone and superficial touch in whatever they played; in relation to Prof. Aronovsky, it would likely be a tendency for a deep touch and a singing-like tone), or a matter of ‘taste’ (aesthetics) she could have adopted from old masters like Goldenweiser or Ginzburg, who were essentially representatives of the late Russian romanticism? There certainly may be other reasons of her approach... I wonder what your view is.

I believe her preference for a singing approach to Baroque repertoire stemmed from her view that the musical content was essentially humane rather than formal. For better or worse, all questions of style were subordinate to communicative vitality.

Do you feel that there was a particular repertoire which was special to Prof. Aronovsky?

I recall a particular empathy with Schumann and Brahms, but also a strong curiosity with regard to contemporary repertoire.

Prof. Sulamita Aronovsky encourages young musicians to use various types of piano sound that resemble singing or recitation. She prefers not to simulate a harpsichord in the Baroque repertoire, but rather create different shadings of piano timbre when characterising different registers of the instrument. She always pays particular attention to the quality of phrasing and sound production, and suggests different methods of application. What could you recall about her ways of working with you on sound? How has your understanding of the quality of piano sound developed due to her guidance?

Physical and mental preparation of the sound in order to deliver maximum results (both power and flexibility) with optimum efficiency and responsiveness to any given instrument and environment. The importance of blend in both the horizontal (melodic) and vertical (harmonic) dimensions.

Prof. Aronovsky gives a lot of attention to the technique of sound production; she suggests (usually demonstrating on the second piano) using various ways of touch, which

subsequently are related to motions of hands and body. It seems that she is always looking for the most efficient motions to extract the sound from the piano. Could you try to recall some of the methods of sound production she suggested to use?

Here I give some examples from my interviews with her recent students:

1. Stefan Ciric: “I would mention the ‘backswing’ (of the hand – M. K.). Sometimes she would use a side backswing – that’s when you make a backswing sideways. It’s particularly useful when you want to avoid chopped phrase and when you want to play several notes in one motion.”

That’s what I mean by ‘physical preparation’. It’s impossible to describe without demonstrating at the piano, but in essence it involves the same kind of co-ordinated motion as a conductor uses to show when and how to play. The pianist who shows this kind of technique most clearly is Nikolayeva.

2. Niklas Oldemeyer: “At the very beginning of my work with Sulamita I had to learn to apply a certain technique. The knuckle of the second finger is a centre-point of your hand, which is a source of power (or energy) for all your fingers. Then there is an imaginary bridge between the second knuckle and the rest of your knuckles, so when you play with any of your fingers, you never lose a connection with the centre. You always have to feel that the knuckle of the second finger unites the whole hand. It helps to feel your hand as a unit rather than five unrelated fingers.”

Yes, the strength and elasticity that come from thinking of the knuckles and fingers in a default ‘umbrella’ position, and the wrist as holding a ‘parachute’ (think of how a parachutist lands).

3. Stefan Ciric: “Sulamita often asks to straighten fingers and suggests different ways of application depending on the task. Sometimes you would need to ‘spring up’ pushing your hands off the keyboard. I used to do a lot of pushing into the keys but now I always try to bounce off them. When you bounce off them and hold on a little bit longer to your left hand and catch it properly with pedal at the right time (usually pressing pedal immediately after the chord), it creates twice bigger sound, which is nice and warm at the same time. It’s particularly useful when playing chords and octaves.”

I wonder if Sulamita also paid attention to that during your studies.

Indeed. The principle is not to push or press, but to *drop* the weight in a controlled and cushioned fashion, so as to produce a full, rounded and optimally variable tone.

A great part of Prof. Aronovsky's attention is always paid to the rhythmical structure of a musical work. In her opinion, rhythmical structure and dynamical nuances are closely related, and this interdependence requires mastery of application and direction of the performance. What role does rhythmical structure play in your work on a musical piece?
Fundamental, as regards small-scale and large-scale shaping of musical ideas.

Niklas Oldemeyer, who has recently completed his studies with Prof. Aronovsky, told me that he thought that "structure is the same as expression" for her, and that she has a very logical and structural approach to the musical score: a structure of a motif or a phrase, a structure of groups of notes, groups of bars and so on. Prof. Aronovsky also likes to divide music into smaller sections: for example, she would often suggest dividing 5 notes into 2+3 to have a full understanding of and control on what you are playing; or she can divide 16 bars into 4+4+4+4 and then suggest to think of those 4 groups as of 4 mega beats (like in a 4/4 bar, which has its strong beats, weak beats and a conclusion or a link with another section at the end). Some students say that her ability to see the piece as a structure makes her so successful with contemporary music. How do you work on structure when preparing the repertoire? Was Prof. Aronovsky applying the same approach during your studies?

'Working on structure' is an alien concept to me, because structure is indeed essentially expression or drama writ large. If it means anything, it is to do with imagining the piece as a hierarchy of words, phrases, sentences, paragraphs and chapters, all within an over-arching narrative. Sulamita's main work with me was at the phrase level: avoiding predictability, but cultivating natural variety and eloquence. But each student would need different input in this area.

A detailed and sophisticated way of using delayed pedal, offered by Prof. Aronovsky, helps to achieve a particularly colourful quality of blending sounds. What are your recollections of developing pedalling mastery propagated by Prof. Aronovsky?

Aha, the 'crocodile' legato pedal! Sensitising the ear to the blend of sounds in a legato line. Special techniques of 'direct' pedal, especially for purposes of sharp or forceful colour. The importance of adapting pedal to different acoustics, including exceptionally sustained pedalling

for dry acoustics, concerto *tuttis* etc. The use of *una corda* to help control sound, going far beyond specifications in the score.

According to Goldenweiser, the phrase should always have a declamatory meaning/character. When analysing the structure of a work, Prof. Aronovsky pays great consideration to the rhyme and “intonation” as part of the phrasing. How do you understand the concept of intonation and how do you apply it? What other aspects of Prof. Aronovsky’s work on phrasing have you adopted and how does it reflect in your preparatory work and performance?

Intonation is a fundamental part of the Russian understanding of musical character, providing eloquence and communicative immediacy, and releasing musicality from the chains of anxiety over such details as how soft, how loud, how strict, how free etc. The possibility of imagining words in order to bring phrasing alive (e.g. the Mozartean allegro quaver upbeat to two repeated quavers: think ‘To-yó-ta, To-yó-ta...!’

What do you find most important in planning your work when preparing new repertoire?

Allowing (and finding!) sufficient time.

Could you possibly tell what the stages of your work when preparing a new piece of music are?

It depends whether I already ‘know it’ as a listener. But usually, after finding a connection with a piece at the dramatic/expressive level, I would take sections, memorise them, work towards a sketch of a complete movement, then concentrate on clarifying problematic passages and re-integrating them into an interpretation.

Without applying some pedantic restrictions, Prof. Aronovsky suggests ensuring the respect to the authentic indications of the composer. In what ways do you feel her recommendations are reflected in your attitude when preparing for your own performance and/or when teaching a student?

Finding the best available edition and gaining awareness of performance practices from the time of composition and afterwards. Making sure that memory embraces every detail of the text (but using awareness of intonations to reinforce awareness and to avoid making a fetish of details).

Could you recall how Prof. Aronovsky worked with you in preparation for public performances? How did it differ from her regular lessons?

Scheduling as many pre-public ‘performances’ as possible, in as real a situation as possible, i.e. with an audience – however small – and in a variety of spaces.

Prof. Aronovsky’s name is often mentioned as related to Russian piano school. However, aside from her studies with Lev Barenboim in Tashkent during the war and postgraduate studies with Alexander Goldenweiser, Grigory Ginzburg and Abram Shatzkes at the Moscow Conservatory, she has spent more than 3 decades in Lithuania and longer in the UK. She has also been a jury member of various international piano competitions, where she has encountered musicians of diverse professional and cultural backgrounds. Do you think Prof. Aronovsky could still be regarded as a representative of one particular piano school/tradition, or does her pedagogy unite various traditions?

Hard to comment since I have not witnessed the development of her teaching in the past 25 years or so.

Would you agree with the idea that Prof. Aronovsky has curated her individual teaching style, based on her personal experiences and principles? What features of her school, in your opinion, stand out?

Yes. Richness and variety of sound, generosity of expression, humanity of ethos.

Interviu su Ianu Flintu, 2018 06 07

Ianas Flintas pas S. Aronovsky 6 metus studijavo Karališkajame šiauriniame muzikos koledže Mančesteryje. Vėliau dirbo *Edition Peters* leidykloje. Šiuo metu dėsto fortepijoną privačiai. Bendradarbiaudamas su Rachmaninovo draugija, rengia rečitalius ir paskaitas Juilliardo mokykloje Niujorke, *South Bank Centre* Londone ir kitur.

You had a very interesting job at the Edition Peters.

Yes. When I finished studies, I decided a concert life was not a very attractive one. It’s always so much work, and you don’t have time for anything else. I worked many years with [Edition] Peters. Because I was a pianist (though I was responsible for sales), they were always interested

in me getting to help them understanding more the textual aspects of the editions, how to decode manuscripts etc. So that was a good opportunity to develop some more understanding of how to interpret text of different periods. There are always controversial subjects, for example, with Baroque music and the piano. Then 5 years ago I was increasingly fed up with technology etc., so I decided to return to the piano, so I'm now mainly teaching. I'm very interested in your topic, because through my Peters career I felt that I was very fortunate to study with Sulamita, and there was something very worthwhile passing on.

For how long were you studying with Sulamita?

It was 6 years. In Manchester.

I am particularly interested in what Sulamita's students think of her approach to the music of the Baroque and Impressionism. When performing the music of the Baroque, in comparison to many other pianists, Sulamita requires a singing tone rather than dry and crispy harpsichord like tone; for the purpose of blending sounds and connecting phrases, she even suggests using quite a lot of pedal.

I support this view. I believe that all great composers would use the full range of the instrument that they have. According to written tradition, Bach is hardly ever using dynamic marks even in his string music, because it was the convention of the time not to use dynamic marking and to give very little information to the performer whatsoever. However, it's interesting that nobody playing the unaccompanied violin music of Bach tends to do it dynamics. There is always some *rubato*, there is some phrasing etc. So I totally agree with Sulamita. When I was studying Chromatic Fantasy and Fugue, in the opening of the Fantasy she was very interested in the blending of the sound of that opening gesture, so you would have a very liquid sound. I am convinced that Bach would have used the full potential of the keyboard, including pedal. But, of course, as you know, it's controversial. One big thing I learned when working for Peters, was the importance of different editions and fidelity to the text. When I was with Sulamita, I didn't really think about these things. And I think she wasn't concerned about that, too. So from this point of view, I wouldn't call myself a complete clone of her perspective on those things. As you may know, she is not very interested in the concept of the *urtext* edition. She finds them too restrictive.

Getting back to your question about the singing tone and giving my slight perspective on one of your other questions, though you always have to be careful in generalising things, but I think it's fair to say that Russian approach is a very deep sound, using the whole arm weight and just creating this profundity of sound, as opposed to possibly a French style, which might be seen as a little bit more superficial and sparkly. So in that way I find there wasn't a great deal of difference in how she would approach the sound of a Bach prelude and fugue, compared to the sound of a Debussy prelude or Rachmaninov prelude, – it's about the depth of the sound. This idea of making a very dry, light sound in Bach, as you say, that wasn't the way she would do it. One could criticise that approach as being a little bit too homogenising. Certainly, in Mozart we should be a bit lighter than in Beethoven, but fundamentally, whatever music we play, if we have the opportunity to bring out the melodic line more with the beautiful, rich sound, we should do it.

There was an interesting little moment on this. I played Beethoven Sonata Op. 22, and Sulamita complained that I played it like it was Mozart, so she was clearly making a differentiation between how she thought of a Beethoven sound – it had to be more robust than the Mozart sound. So it's important, of course, to realise, that it wasn't literally applying the same sound to any style or composer. But she is certainly interested in making the piano sing at all times and exploring the full effect of blending of the sound, which was also controversial in Manchester, because the head of the keyboard department there was a harpsichordist unfortunately. And there was a lot of politics in his place. Sometimes she was criticised for a rather Russian, a little bit too heavy approach to the Baroque. And our harpsichordist friend was very strong on that subject. But, of course, she was never one to compromise her integrity to those things.

Could you comment on Sulamita's teaching style?

I think it's clear that she is the classic example of someone, who has an incredible amount of talent, who absolutely wanted to play and be Richter or Gilels or one of those people, but of course life got in her way. I think some people in such situation become very bitter and they turn to teaching as a kind of reluctant thing to do, but in her case, I think, her students were almost like her children. It was almost like she was living her own life through the students (certainly, not in a grotesque way, like some people can). I remember Ian Fountain saying that one of the things he really admired about her was that she absolutely understood and tried to develop the individuality of every student. We never had that kind of conversation with Sulamita, but I would like to think that she does indeed look at the particular artistic and

aesthetic personality of each student within artistic limits. I believe she is interested in cultivating each individual. I also think she is teaching the most efficient piano playing I have ever seen, and it's absolutely appropriate she is trying to give that foundation to everybody.

Could you try to recall some of the methods of sound production she suggested to use?

For example, the hand position, the very strong high knuckles – you can look at Ashkenazy senior and see that. She was very strong about it. And that was something that you absolutely had to do, – I mean, collecting the thumb, collecting the hand together as much as possible and using it in the most efficient way. Sulamita used to say that we, as humans, are originally built for climbing trees. And the way we grasp the bark of a tree – in that position the hand is strongest. I think, within that she was also suggesting, that the hand is strong, when it's pulling towards the middle, when the thumb is collected, when the fifth finger is collected, when the knuckles are high.

One very Russian thing about her technique is this thing about landing – she calls it lion's paw, which is a way of learning to drop your arm. This was initially a difficult thing for me to do – just to feel relaxed before dropping arm on the keys, because I used to feel a lot of tension in my arms before I came to Sulamita. One of the things, that was clear in her teaching, was the compactness and accepting that there are weaker fingers and stronger fingers – one should use his stronger fingers to help his weaker fingers. If you're moving, while playing notes, from the second to the fifth finger, you would really feel that the second finger knuckle was helping, and she would talk about the string between the second finger knuckle and the fourth fingertip or the fifth fingertip. That did sometimes encompass a kind of quick sideways flick, if you wanted to emphasize a note with a fifth or fourth finger, – you move the hand towards the fourth or fifth finger. Again it was absolutely the opposite of the kind of harpsichord technique, where basically your fingers just work and the rest of your hand and your arm just stay still. It's also the old style of English piano teaching, which makes me laugh. It basically says: "keep your hand quite, and you can place a coin on the back of your hand, and it should never drop off. It paralyzes you, whereas in Sulamita's teaching you can move the hand and wrist and everything – it should be fluid (of course, not with any unnecessary movements). Everything is bunched together, everything is helping everything else.

She also mentioned the ‘momentum’. The way I understand it is where you have a pattern, where you have a couple of easier notes, followed by a leap, you kind of put energy into the keyboard on the easier notes. So it’s almost like you are going down into the piano in the notes that are next to each other, and then like a squash ball the bottom of the key is giving you the energy back, that is, you are taking energy out of the keyboard to give you the momentum to carry the leap. You can also use the ‘momentum’ to spread one energy over several notes. And of course you can play them in incredibly quick succession. If we are constantly pouring energy in and then letting the keyboard push it out a little bit, the fingers can work much more as a team, they are not having to work so independently and individually, and the stronger fingers can help the weaker fingers, and in this way we can have an engine that keeps ticking over. It is about using your energy from your arm, putting it into the keys and allowing the keys to give it back.

Sulamita often suggests using a delayed pedal. Her former student Stefan Ciric told me of one of the very effective ways of using it: *“When you bounce of the keys and hold on a little bit longer to your left hand and catch it properly with pedal at the right time (usually pressing pedal immediately after the chord), it creates twice bigger sound, which is nice and warm at the same time. It’s particularly useful when playing chords and octaves.”*

It makes total sense. When the sound needs it most, when it’s dying away, you inject a little help with the pedal, so you indeed are making the sound much richer. I think the greatest strength in Sulamita’s teaching is appreciation of sound and everything that goes into it, including the physical touch of the keys through the hands and the arms, but also the pedal and how everything blends.

When analysing the structure of a work, Sulamita pays great consideration to the rhyme and “intonation” as part of the phrasing. How do you understand the concept of intonation and how do you apply it?

Sulamita would always be looking for a differentiation of the phrases and giving each phrase (especially when you have two different phrases) a different intonation. It is actually almost never indicated in the score. I think she takes you beyond what the composer has written in a very positive way. Too many performers have, I would say, very flat dynamics. And Sulamita always wanted some shape, and I think that’s how this relates to the intonation. If you take it in the purest view of it, especially the Baroque music or possibly some French music, which some

people might see as it should just shimmer in a very calm way, she would always be looking for differentiation between the phrases, for different contours of shapes.

I keep thinking of Beethoven, - many of his phrases are just classic 4 bar phrases, and sometimes repeating a motive you might have an ABAC structure, and I was thinking about what you said about the 4 bar structure, that has an analogy with strong and weak beats of a bar. Of course, there are large passages of Beethoven which are just indicated *piano* or *mezzoforte*, and many people play it in this way. However, I think, as musicians we have a duty to use whatever sensitivity we have in our performing ability to tell a story, and, I would say, that applies to most composers (Beethoven, Chopin, Liszt, Rachmaninov and possibly less to the French [composers]). And that applies to *rubato* as well. There are silly things that are told about *rubato*. For instance, that Chopin said that *rubato* means that the right hand can be free and the left hand cannot. You can't imagine playing Chopin in such a way; or that Ravel and Debussy said about the rhythmic aspects something like this: „Do not do more *rallentando* than I've written. If I want to write a *rallentando*, I change the rhythms of the notes“. But again, can you imagine playing French music without any rhythmic suppleness, apart from those instances when the composer would write it in the music? However, Sulamita makes a clear difference between an amount of freedom of rhythm and dynamics you can have when playing French music and, for example, Rachmaninov.

Could you recall how Sulamita worked with you in preparation for public performances?

She was always very generous with her time. I remember when I was playing the last sonata of Beethoven Op. 111. We had a lesson which started at 2 o'clock. I think we must have had a break for a quick cup of something, but basically we were still there after 7 o'clock. There used to be an acceleration, an extra impetus close to the concert, which did not always please me, because I'm not a last minute person. I like to feel very prepared and feel exactly what I'm doing. She was sometimes deliberately intriguing on some subjects, - I think she psychologically wanted to give you fire in the performance. She would make you thinking about some new things just couple of days or even half an hour before the performance. Maybe she believes that having that extra adrenaline, even maybe a bit of anger is a very good thing to giving the live performance the extra communicative energy that it needs.

As a conclusion to this conversation, I'd like to say that things were difficult to me in the first year, because I was taught badly before I came to her. I was working very hard when I was at school, I pushed myself into learning into so much difficult repertoire. And of course then to be taken right back to the beginning by her and have just to go up and down with the third finger on the keyboard to release tension from my hands, - this was, of course, quite humiliating. I wouldn't say But when time went on, it all began to make a lot more sense to the point when after 4 years of my undergraduate studies, I realised that I don't want to study with anyone else. It's interesting that she never used to give any Czerny studies or asked me to play scales or arpeggios. I only remember that at the beginning she was giving me to play some sections from Chopin studies, and a Moszkowski study to improve my left hand. Even now, when I hear some of the world top pianist play and I sometimes hear a not very impressive quality of sound, I rejoice in the fact that this top pianist would benefit from a session of a dozen lessons with Sulamita. And that for me is the biggest tribute I can pay her. I'm saying it not because I'm one of her students - I genuinely see this in the way that some people play, the way they are not using their hands to the best ability, the way that they make a harsh sound or the way that they are not able to project a melody very clearly without stiffness. I also remember she hardly ever played because even in my days had already had a car accident. But I do remember her talking to one of her students David Fanning. And I came into the room, and she was sitting there talking to David Fanning and playing the f minor study by Chopin Op. 25 No. 2. She was sitting, talking to David Fanning, playing this thing, to this day it is possibly one of the most amazing pieces of piano playing I have ever heard. And just occasionally she would demonstrate. I remember her demonstrating an arpeggiated chord from Rachmaninov's Paganini Rhapsody. There was a G major 13th chord. And the way of the rhythmic spacing she made between those notes was absolutely the most stunning I've ever heard. At certain moments you just realise you are in the presence of something extraordinary. And it's the elegance of her playing, the elegance of the way she brings out the sound and the way she relates the rhythmic aspects, even within one arpeggiated chord of 8 notes - it's something which very few people on the planet can do.

Do you use the methods you adopted from Sulamita when teaching your own students?

Yes. In relation to the Russian school, it seems that the very first thing you do even as a kid is getting to drop the arm on the keys and start thinking about the arm rather than just the fingers. When I started teaching, she suggested me not to tell the student everything I knew in one

lesson. She would say that at any age group you should start teaching them from dropping the arm weight.

There is a very strong division here [in the UK] in the way that people think about music. They think about musicality and technique as two completely different things. And one of her main messages to all of those was that they are absolutely the same thing. And, of course, technique can be seen as an empty virtuosity, but if you think about the way you produce the sound, if you take a sort of English view (though I'm sure it's not just English - it could be American and maybe French etc.), then which of these categories - musicality or technique - does your sound quality fall into? So she is quite right in saying that technique is not something that stands outside everything else.

Interviu su Maria Canyigueral, 2018 04 27

Maria Canyigueral buvo S. Aronovsky magistrantė 2012–2013 m. Karališkojoje muzikos akademijoje Londone. Grojo rečitalius Londone *St. Martin in the Fields*, *St. James's Piccadilly* salėse, pristatė pasaulines Beneto Casablancaso, Victorio Estape'o, Nicolaso Bacri'o ir daugelio kitų šiuolaikinių kompozitorių kūrinių premjeras.

Your repertoire embraces various styles of music. You also have a vast repertoire of contemporary music. What, in your opinion, is most important when conveying or expressing the style of different epochs?

For me the specifics of performing are different in each composer. Mozart, Beethoven and Haydn are completely different. You also can't perform Beethoven's early and late pieces in the same manner. You also can't compare Schumann ABEGG variations with his Kreisleriana – the pianist should approach them in completely different ways, they require completely different sound. When I think of Beethoven or Bach, I think of specific images of sound that go together with a composer.

What does it depend on? Is it the teacher, who has to introduce you with the style?

To find a proper sound for, let's say Beethoven or Chopin, takes a whole life. Teacher plays a significant role, but your own intuition and taste are not less important.

Sulamita's approach to French music seems to me very different from French pianists and teachers. Did you study French repertoire under guidance of Sulamita?

Yes. I studied the Children's Corner of Debussy with her. At the beginning she wanted me to project more sound. Now I think that it was her strategy to develop my sound to an extreme projection at that time. I wasn't happy at the beginning because I internally didn't agree with that. However, I gradually tried to find a balance between her and mine approach. I think it's what we need to do with Sulamita all the time. She has very strong and very clear ideas, which she is putting on extreme. If you take 60 percent of her idea, it will be a very good improvement. We need to filter whatever she says and obviously to put it together with composer's style, sound and aesthetics. After playing the Children's Corner in a very articulated manner for 2 weeks, I was gradually trying to make it more French but without losing what I learned from her.

I felt pretty much in the same way when I played French music to Sulamita. However, when she taught me Rachmaninov or Scriabin Concerto, I felt like I couldn't agree more with all her ideas and improvements.

I completely agree with you. She taught me Preludes Op. 11 of Scriabin.

Could it be that she feels more comfortable with this repertoire?

I would say that with Schumann – also. I played his Fantasia Op. 17. I was also especially happy to work on Beethoven's Bagatelles Op. 26. She was really amazing with Beethoven.

When I played the Tempest sonata to her, I remember that extremely slow tempo that she wanted me to perform at. What about the tempo choices that Sulamita offers?

I think Sulamita has the capacity to adapt to each student. Her style is individual according to each student. In my case she always had to say to me: "Not too slow, not too slow!" I always used to take very slow tempos. When I started lessons with Sulamita, at the beginning I heard a constant negation like "no, no, no, you can't do it this way"... After many teachers telling me that I was playing probably too slow or too melancholic, she actually was the first one, who managed to take me out of my comfort zone. At some point I started to explore develop and explore other ways of approaching music. I remember that at the beginning she was very stubborn on trying to get more energy from me, – more energy, more impulse at the beginning of a phrase. She was often beating the rhythm next to me, which I hate. But after working on

that and applying what she says, I started to understand that she obviously didn't mean to make me follow the metronome all the time. A strong sense of rhythm is very important for her. She is quite focused on rhythm. Rhythm for her is definitely in service of the phrasing. If you see a group of 5 or 7 notes, they can't be organized as 5 or 7 – you need to do, for example, 3+2 or 3+2+2, it gives a certain direction and clearness for the phrasing.

Sulamita is often mentioned as related to Russian piano school. However, aside from her studies with Lev Barenboim in Tashkent during the war and postgraduate studies with Alexander Goldenweiser, Grigory Ginzburg and Abram Shatzkes at the Moscow Conservatory, she has spent more than 3 decades in Lithuania and longer in the UK. She has also been a jury member of various international piano competitions, where she has encountered musicians of diverse professional and cultural backgrounds. Do you think Prof. Aronovsky could still be regarded as a representative of one particular piano school/tradition, or does her pedagogy unite various traditions?

I think Sulamita is Sulamita. She has her own teaching style. I think she has developed a very strong way of teaching from her huge experience. I can see some common points with other Russian teachers though, like, for example, Bashkirov or some other older generation teachers. It's more related to the way of doing – they are very committed to music and to their students. With a great generosity and no reservation they give a lot of knowledge. They don't give up – they are there until you get it. And when you get it, you can see that they are very very happy. They can also get very upset if you don't get what they say. When you work with other teachers who don't come from Russian school, they usually acknowledge your approach and start from there. With Sulamita I have this feeling that when some of my ideas were not according to her way, then I basically had to follow whatever she told me to. At the beginning I felt a bit less free in a sense of showing my personality. At some point I mentioned to her that I felt that I couldn't express the mind that I would have liked to, and she said: "oh, don't worry about that". At the beginning she was very strict on that but then she little by little started to accept my ideas. Work with her provoked a lot of internal conflict inside of me. When I was coming home after her lessons, I used to think "OK, she said this...", and then I used to put on recordings of Ashkenazi, Kempff, Richter and listen if they play in a way that Sulamita suggested me to play, or if they play in a way that I imagine the music should be performed.

When I play for Sulamita, I often feel that I clearly play in a way that she would like me to, but she doesn't hear that – in general she always asks me to play it more clearly, for example, she always tells to make the beginnings, highpoints and endings of each phrase much more pronounced.

I think it's very difficult to convince her. But I think she is laughing inside because she can see we are struggling to make her happy. I think this is a kind of a strategy to make us develop the maximum we can, and then obviously it is never enough – whatever we do can be done better. I think working with her is a constant reminder that everything can be better. And this is good. I don't like teachers, who say how amazing we play. I don't like that because then you start feeling too comfortable and you can relax too much. I think when you have someone like Sulamita always telling "this is not enough", it makes you develop even more.

Sulamita always encourages developing sound that can be more sparkly, incisive, sometimes very sensitive, sometimes more ringing or singing. She can be aware of so many things at once – what's happening with the pedal, what's happening with the left hand, – and actually the melody in the right hand becomes less relevant before you fix everything, and then when you fix everything, the melody itself is working much better.

She takes nothing for granted and nothing is casual for her in music – everything has a function. She has this vision seeing so many details in the music that is amazing sometimes: this is a motive that can be very rhythmical, so it gives a new impulse, or this is something in a change of harmony where you have to change a character etc. She is also very focused on arrival times (highpoints in the phrase – *M. K.*) in each phrase.

Sulamita provides a lot of details, she is structuring everything. I think she is a very practical teacher. You won't often hear her talking about ideas or what you have to imagine. She is concerned on specific things that have to be improved or repaired. At some point you need to nearly forget about these details to make it sound simple and natural.

How could you comment on Sulamita's technique of delayed pedal?

For me it was very useful in those cases when you need to register the bass note and to give more space for whatever is played over this bass note. It was not the most comfortable way of pedalling for me because I was not used to that and had to develop it. I don't know if it is her unique way, but definitely haven't met any other teachers with this approach.

What is Sulamita's approach to modern music?

I think her approach to modern music is the same as to any other music. Basically she is trying to emphasize more important things, to make rhythmical grouping sound logical. When it's a very complex score, she pays attention to different layers of sound and tries to find what to give priority to – basically the same as she would do with any other composer. She seeks to make it comprehensive to the listeners.

In her lessons, Sulamita devotes a lot of time to develop and optimise hand movements – to develop such movements that help to produce an intended sound with least energy (that was also one of essential qualities of the school of Goldenweiser). How does that, in your view, affect the performance?

Sulamita was the first teacher, who introduced me to such specific technique as stretching and straightening the fingers when you need to produce a particular kind of sound or when you need to blend different notes. With her the hand is not in the same position all the time. Sometimes you might need to keep all fingers straightened and sometimes to use your fingertip to take a very important note.

Sulamita taught me to start playing the programme through every day starting 10 days before the concert. Otherwise in the concert you might have unpleasant surprises. You need to mentally prepare for that. She also encourages to record yourself and then to work on the things you think have to be improved.

Interviu su Peteriu Lawsonu, 2018 06 13

Peteris Lawsonas (g. 1950) pas S. Aronovsky mokėsi Karališkajame šiauriniame muzikos koledže Mančesteryje 1973–1975 m., vėliau – privačiai. Koncertavo ir išleido įrašus su Karališkuoju filharmonijos ir daugeliu kitų D. Britanijos orkestrų. Įrašė daug kūrinių BBC 3 radijui. Jo įrašus išleido EMI ir Virgin Classics įrašų kompanijos. Šiuo metu – Karališkojo šiaurinio muzikos koledžo Mančesteryje fortepijono specialybės dėstytojas.

When did you study with Sulamita?

I did my postgraduate studies with her. I started in 1973 and worked with her as a full time student for 2 years or 3 years and then as a part time student for a couple more years. She has been an influence for a long time though. I think, I was her first British student.

Did you have lessons with somebody after you finished with Sulamita?

No. She was my last teacher. Piano was an just an amateur interest to me before I went to college. I went to the Royal Northern College of Music to study music with piano as an interesting element. I didn't intend to become a pianist. At the start I studied with Derrick Wyndham, who taught Peter Donohoe. I worked with him for 4 years. I thought of taking a music degree and becoming a music teacher. Then I was advised by the college to study with a new teacher to Manchester. And that teacher turned out to be Sulamita. I was a very immature student. I didn't know much about the piano playing life outside the college.

What was most characteristic to her teaching style in comparison to your previous teachers?

The thing I remember mostly was her interest on getting a good sound - round and full sound. I remember she was giving exercises, concerned with arm weight, relaxation and getting a firm sound. At the time her focus was on a mainstream repertoire. She probably felt that my mind and my pianism needed to be focussed on traditional skills and not be deflected by things to the sound. However, later on in my career, a lot of opportunities as a pianist in my career were related to performing contemporary repertoire. When you do something a little bit unusual, it opens the door. And it was the XX century music which I started recording for the BBC Radio 3. Later on I recorded Bach, Mozart, Beethoven and all kinds of things, but the reason why they had become interested in me was the contemporary repertoire.

Did you work on this kind of repertoire with Sulamita?

Yes. I think, her background is not particularly focussed on contemporary music, but I always found her very open-minded and very happy to help, because it's exactly the same playing Copland as it is playing Beethoven or avant-garde music. But if someone is going to help you, then they need to be open-minded and curious themselves and realise that the person they are teaching - that's where their drive and enthusiasm lies. I think she was very good at recognising that.

Several students of Sulamita mentioned to me that she was particularly good at contemporary music because of her focus on and understanding of the structure of a musical piece. Could you recall what her attitude to the structure of a musical composition was?

I don't think anything specific comes to mind other than common sense approach that says: „if you focus on only details in a piece, then the structure is quite likely to not emerge,, because you were just looking at the micro. And if you only stand back and you play a complete piece and you don't look at detail, then you might get a very good overview, but you get no clarity and no finesse and no detail within. You have to combine the micro and the macro. She had a very good way in balancing those two aspects. I do remember working in detail, because I remember very long lessons necessary to going through a big piece. I also remember her enthusiasm on playing through a big piece, so that you are able to present a full and architecturally convincing piece.

Did Sulamita make clear differentiation between the sound you would apply to different repertoire, for example - Bach, Beethoven, Rachmaninov or Copland?

I don't remember her looking for a different sound as such to each of these composers. I suppose, when I say sound, I mean control of the sound. If you are playing Bach, you need to be aware of that kind of sound, which produces clarity of lines as a priority, because that is what the music is about. And if you are playing a Rachmaninov prelude, lines are still important, but just a singing quality, and elongating of tone, use of the pedal, which, I think, was something that actually did figure quite a lot - being aware of how to use the pedal.

In my conversation with Vovka Ashkenazy, we discussed a lot about a continuous musical line. You can often hear pianists, who break the line, rather than making a phrase as a one unit from the start of the end of it. What are your thoughts about that?

I think it aligns with the voice - how you sing. I think she probably did sing actually. I am sure we did talk about singing as an obvious parallel, more obviously in the romantic music. But I think the same basic principles apply to the contrapuntal music, too - it's that that you have melodies which are interweaving and there is a lot more interaction between those lines.

Did Sulamita use to demonstrate certain things at the piano?

Sulamita has some physical problems with her hands, related to the car accidents she had in the past, and playing is difficult for her. As a teacher myself, I can sit next to a student and play a

chord or suggest a way of voicing, but I also very rarely play large extracts for students, because I don't want to imply a sense or an obligation to copy. I draw their attention to particular points, and then hopefully a student will pick up that and apply it with their own heart and their own ears, making it their own rather than a duplicate of me. And, I think, that was probably her approach, too. Regarding the very general points I can remember, it was her time that she gave to students. I've always felt that piano playing was her life. In terms of her time that she spent with her students, it was phenomenal. She was totally involved in what students were doing. She was very very keen on organising informal concerts with her students playing. That was a very important part of her teaching process. That was most informal, it might just be the person waiting for the next lesson, or it might be a few students together either in college or in her flat in Manchester. She was also looking for concert opportunities. As you know, Sulamita is a great and sometimes forceful communicator. And over the years she has forged lots of opportunities with students. When she lived in Manchester, I played lots of concerts. They were as a direct result of her contacts. She felt that was a really vital part of the learning process. The other thing that I remember was her efforts to generate enthusiasm and a desire to learn from others and to move up the pianistic ladder, to look for opportunities myself, particularly competitions. I went to Busoni competition, Geneva and Queen Elisabeth competitions in Brussels. She would not expect me to win any of those, and I certainly didn't expect to win, but, of course, you win something - you win experience, you win some friendships, you win your repertoire. I think we all know what I would describe as career teachers, who measure their own success through the success of their students, who win competitions only. Sulamita hasn't been that kind of teacher. I am sure she is happy when her students win competitions, but I don't think that's a driving force for her. I think she always saw those competition events as a part of educational process. I think, Sulamita is always opened to students with different background, different experiences, abilities and potential, and help them all. I think that is quite exceptional.

She was very insistent in her lessons. And, I think, she is a rather insistent and persistent personality, which is very good generally. I think, it not a very British trade. And when you have a very particular personality like that, it can generate some friction. When she worked in the conservatoire in Manchester, I am sure she found it quite challenging. She was a breath of fresh air to the department, and probably some people found that breath of fresh air a little unsettling. And, I think, that's something to do with her personality, and that personality, when it was focused to the piano playing, was to the benefit of students. I own her everything. Every

success that I have, I own to her. Without her, I wouldn't be able to have the career opportunities. I and my fellow students, some of who were distinguished players and some of who modest players,- she made us all feel that we can achieve great things, relative to what we expected to achieve.

Could you recall some specific motions Sulamita suggested to use in relation to sound production?

In the very early days of my studies with her, as a way of trying to develop a better sound, I can remember this very simple exercise of dropping the forearm, trying to feel the constraint in the joints and a deep contact with key with the third finger and then the second and the fourth fingers and then the first and the fifth, trying to feel your contact with the key better.

Interviu su Johnu Parru, 2018 06 13

Johnas Parras (g. 1955) pas S. Aronovsky mokėsi 1973–1978 m. Karališkajame šiauriniame muzikos koledže Mančesteryje, vėliau – privačiai. Tuo pat metu studijavo muzikologiją Mančesterio universitete. Dirbo dainininkų repetitoriumi (*coach*) Karališkajame Covent Gardeno operos teatre, Žemutinės Saksonijos valstybiniame operos teatre, buvo San Fransisko operos muzikos personalo vadovas ir teatro meno vadovų George'o Alexanderio Albrechto, Christofo Pericko bei Andreaso Delfso muzikinis asistentas. Šiuos metu – *Deutsche Oper* teatro Berlyne muzikos personalo vadovas ir vyriausiasis repetitorius bei rečitalių ciklo *Lieder und Dichter* meno vadovas.

When did you study with Sulamita?

I started in 1973 and studied with her for 5 years and the next few years after that, while I was freelancing in Manchester, I was having lessons with her pretty regularly.

Sulamita told me that you have a very interesting job.

I went into opera. I am now a head of the music staff at the Deutsche Opera. A sideways job that I have is being the main coach for singers.

I wonder if you apply something from your piano studies in your work with singers.

Absolutely. The first thing is play the piano well to do this job. My career started doing some concerts and competitions as a freelance pianist. But I always sort of did opera on the side. I think it started professionally when I was a postgraduate student. The opera department in Manchester was very good. They needed some extra people to play for production classes. So it started like that and then gradually went to opera on a more permanent basis.

Could you mention some specific things you can apply in your work with singer's from a pianist's perspective?

It's having a good technique to start with. Sulamita taught a very very singing way of playing. I think that it also actually helped me as an understanding about what the good singing should be. She sometimes used to demonstrate certain elements of music by singing it. She also worked hard to make us achieve a very passionate and a very legato sound, and also, very much using the whole body. I think she was particularly good in her understanding of how to prepare something for a performance. That's the same whether it's piano, violin or anything. The whole process, including the psychology of the performance, I think, was a huge help. I think, that sort of care and commitment and involvement that she has in the psychology of how to build somebody up was the very valuable point.

You mentioned the use of the whole body when playing the piano. Could you possibly comment on that a little bit more?

Before I worked with her, I had a good solid teacher, who was a professor at the Royal Academy of Music, but I don't think he ever taught about the whole business about keeping the shoulders free, having the knuckles strong and being the support [for the fingers] etc. That support does come from a lower back, and that means to be free. Though the energy always comes out at the end to the fingers, there is the whole mechanism of the body behind it. And that also connects very much with singers.

Some other Sulamita's students I interview spoke of the importance of having a continuous, undistorted, singing musical line. I wonder if it's possible to give some verbal description of it.

Obviously the whole legato thing on the piano is basically the illusion because you can't keep the sound at the same level throughout the note, whereas as a voice or a string player, you can. It's obviously to do with matching the sound to where the sound was before, but you can't just

do continue as diminuendo either because you don't get anywhere then. It's also sometimes about time, sometimes stretching an upbeat etc. The idea of singing in the slow notes and making sure it always connects, - which is probably a big tradition. It comes from vocalism. It's also very interesting. I worked in Germany and in America, and the German orchestras all have this tendency at the expense of playing unrhythmically to stretch out upbeats and make sure they sing. I think that's a long tradition here, but certainly the whole idea that the music is horizontal, the sense of it going somewhere, the sense of direction in a phrase probably originally comes from singing. When you sing, you have to breathe, you also have to breathe when you play the piano – not in a direct sense, but to breathe to get air for the next phrase. It's important to breathe in an organic way – not just stopping and starting again, but breathing so that the line of the piece continues.

Sulamita often uses the concept of intonation when working on phrasing. It seems to me very much related to shaping the music.

Singers start from a different tradition – they have words. Words by themselves give you the way to intonate the phrase. On the piano you don't have the words. I remember the singer friend of mine listening to Horowitz playing Mozart and saying "it's very hard to imagine there aren't words there. It sounds as if it is spoken with words."

I also wanted to talk about Sulamita's and your approach to performing the repertoire of different epochs. I've noticed that when performing the music of the Baroque, in comparison to many other pianists, Sulamita requires a singing tone rather than dry and crispy harpsichord like tone, which is quite fashionable now, having in mind the movement of the Old music.

I've never got impression that she was terribly involved in that [the Old music movement – M. K.] really. Since then it has affected the way I play, and I do quite a lot of recitals with singers. I think, I've probably changed in some ways, trying to incorporate some of that articulation from that time without losing the idea of the singing line. I was recently was playing the Don Giovanni here, and we had a piano which is a modern replica of the piano from about 1780. It had 4 octaves. I've actually not played that kind of instrument before, and it is a completely different instrument in comparison to what we have in the modern piano. It's quite nice to play Mozart sonatas on it, but the idea of playing Beethoven on it is pretty horrible – it's completely underpowered to do that. The classical phrasing, that you see in Beethoven or Haydn, where the slur always finishes before the bar line, and then restarts in the new bar (so

they are like bow marks),  sounds pretty strange on a modern piano if you start doing that, but somehow on those [18th century] instruments it makes sense. I think, Malcolm Bilson was saying that this kind of structure sounds relatively natural on the piano of that time, because its sound decays quicker, but on the modern Steinway it sounds chopped up and not natural.

Quite a few students of Sulamita think that her attention to the singing-like musical line comes from Russian school.

I'm sure what Sulamita teaches is basically a tradition that comes from Liszt. And this very long singing sound and big lines were very characteristic to Furtwangler and Karajan. It's certainly not just Russian. Of course, great Russian conductors like Mravinsky have it, too.

I think Sulamita really taught me to communicate emotion, when you play. That was a very crucial thing. It involves a certain kind of openness and just letting it through you. She used to tell me: "don't play with your stomach". In one sense, you do play with your stomach because that's a connection, but if your emotion stays in your stomach and doesn't get to your fingers, then you feel moved by how you are playing but nobody else does. And I think that is something that really helped me with singers. Many singers feel that if they put a lot of effects and emotion, it will move the audience, but actually what's more moving is if you let it go through you and you get out of the way of it – then you allow the voice to be really free. However, it wasn't just an abstract technique to which you add the music in Sulamita's teaching – her approach to making the sound and communicating the sound was one thing really.

Was it about some technique of relaxing your body and bringing your energy to the fingers?

Yes. It's the same with singing really. Obviously you can't just relax, because then nothing is going to happen. You are doing something that takes energy – you are moving the fingers hard enough to move the piano mechanism and create sound. So you are doing physical work. It's the same thing about singing. Sulamita emphasized very strongly the strength in the bridge in the knuckles of the hand as a support. Energy goes there whilst the wrist is not tight and shoulders are not tight. What happens if you don't have some support in the hand – in the knuckles or somewhere – then that tension goes somewhere else and then you start getting problems with tendons. I feel I always have to sit on a good piano stool. It needs to feel stable.

It's the sense that your body is rooted on the floor. It's the same rule for really good singers – their energy goes very very low in their body. There is a lot of support around the diaphragm to support the breath, and the throat itself is completely free. So the chords are free to vibrate in this support even not having to work to keep vibrating. It's about efficiency. Sulamita taught me that you don't have to keep pushing hard on the key once you pressed it. And if you do that, you are putting tension back into the body. To play effectively, you need to use your body as efficiently as possible. It was a huge breakthrough for me with her. I remember she was working the First Concerto by Liszt with me. And I finally understood that you could play the beginning without forcing and pushing like crazy. You actually grip the keys, release, give a series of quick impulses and release the whole thing, – you get much more sound this way.

What psychological qualities do you feel you developed while being a student of Sulamita?

A very thorough commitment to what you are doing. Working in a lot of detail and being strong enough not to be upset too much when things don't work. She could quite break you down at points, but she would never let you leave a lesson feeling broken down. She'd always make sure that you are self-confident by the end of the lesson. That was quite an achievement really. She had a very strong determination and a very strong belief in her people.

What features of her school, in your opinion, stand out?

An integrated approach towards technique, sound, music and communicative emotion. Also the sense of a very free and open sound. And that is certainly something that pianists like Gilels and Richter tend to have.

Interviu su Ianu Fountainu, 2018 06 12

Ianas Fountainas (g. 1970) pas S. Aronovsky studijavo nuo 1986 iki 1992 m. Karališkajame šiauriniame muzikos koledže Mančesteryje. 1989 m. tapo jauniausias Arthuro Rubinsteinio konkurso Tel Avive nugalėtojas. Koncertavo su Londono simfoniniu orkestru, diriguojamu sero Colino Daviso, su Izraelio filharmonijos orkestru, diriguojamu Zubino Mehtos, Čekijos simfoniniu orkestru, diriguojamu Jiri'o Belohlaveko, Londono filharmonijos ir daugeliu kitų orkestrų. Grojo Šlėzvigo-Holšteino, Prahos pavasario, Enescu ir kituose festivaliuose. Kaip

kamerinio žanro pianistas grojo su Davidu Geringu, *Manderling* ir *Emperor* kvartetais. Nuo 2001 m. – Karališkosios muzikos akademijos Londone profesorius.

When were you studying with Sulamita?

I started in 1986. I started at the age of 16 and studied with her for 6 years.

Did you have other teachers after that?

No, officially I didn't go to other teachers. Back in those days one teacher was your teacher. Nowadays people are encouraged to shop around, to have a lot of masterclasses and so on.

Do you think that Sulamita is representative of a one particular piano school?

It's hard to say that. People are individuals, and they are formed by their training. Everybody develops in their own way and find their own way of working. Of course there is a very strong history and culture behind certain styles. And in her case just as much as anybody else.

Are there any methods which you have adopted from Sulamita, and which use when teaching your own students?

Of course. Certain times I often hear myself repeating things which I was told thousand times over. Sometimes it takes time to appreciate things properly yourself. When you teach, you are not just expecting people to grasp things immediately. Sometimes it takes years or decades before things get understood. Education of a person happens over much longer period than just a period of studies.

What principles of performing have you absorbed from Sulamita?

One of the areas where she was very strong was the projection of sound into a big hall, into a big empty space. It's not just sound – it's very much the timing of the sound. Everybody can make a big noise out of the piano, but that's not the answer. The question is in a way how to make your playing in the right scale. When you make a speech in any kind of a larger room or a hall, you immediately feel how you have to project not just your sound, but also the speed at which you speak. When you get certain age, you find you occasionally have to make a speech somewhere. Sometimes you finish the sentence, and then you need just to pause a little bit to breathe before starting the next sentence. However, when you speak to someone on a phone or with somebody, who is next to you, you don't have to do that. But when it's in a more public

arena, you have to do these things. I think, for students, when they start studying, one of the hardest things is getting the sense of timing and scale into their sense of how to perform. One thing I very much think Sulamita was great with was making an understanding of this question. We used to have lessons in the main concert hall in the Royal Northern [College of Music]. She would took it every evening after it was finished with the concerts. You would go there at 9:30pm and she would maybe arrive at 10:30pm, and then she would sit at the back of the stalls (about 10 rows back) and we would have to play in this quite a large hall, maybe with 500 seats. She would shout at us from a distance 30 metres away. I think she held her lessons there every day of the week.

What I have noticed from being a teacher myself is that often I feel I'm teaching like a composition teacher. Of course, the piano is our instrument, but I find I'm often trying to show a student how piece is composed, and how things fit together, and the reason why this theme or this bar is related to that theme, and how this develops out of that, and how that tempo must relate to this tempo – all the thousands of details, which go into a composition. When student really starts to understand all those things, then his playing of it becomes more convincing. I don't know if it's something that teachers do consciously, but I think that's the right way to approach playing a piece of music – to put yourself in the place of the composer and not to put yourself in the place of a pianist, who wants to somehow put himself in front of the piece. I'm sure that Sulamita's approach also followed that kind of direction.

A necessity to maintain a continuous, uninterrupted, undistorted musical line in a phrase seems to be very important to Sulamita...

Yeah, but it depends on a phrase. Some phrases don't have a continuous line. Sometimes things break off or they interrupt or they change direction suddenly. Of course, when you play a nocturne by Chopin, then that what's you are doing. But you might be playing all kinds of other pieces, which have a different structure. Of course, singing style where it's needed is wonderful, and it's something, which not many people can do well, and everybody loves to hear the lyrical playing.

You have a huge experience as a concert pianist, and I wonder if you could possibly tell the stages of your work, when preparing a new musical composition, are.

The learning process depends on many things. First, how long you have [played it], what kind of a piece it is, if you know it already well from hearing it or if it's completely new to you, or maybe you played it once before 20 years ago and then never again. For me it's mixture of small details. And also I like to get into a feeling of playing the piece through in the style of a performance quite early on in the process, even if it's not very good. I find it important to somehow to get into the feeling of what it is going to be like as a complete piece. Something that she encouraged a lot was to play through a piece. Then you learn where are the difficult points of concentration or where you get tired. You don't really know it until you do it for real. There are pieces that I almost only play them through. Maybe once a day I'll play Beethoven's Fourth Concerto, – I might play it through every day and each day try to improve things which I remember not going well a day before. Of course you have to repair a lot here and there, but when you start learning a piece, you have to take it apart into smallest pieces, especially when you learn something for the first time.

Could you recall some specifics of Sulamita's approach to the music of Beethoven?

What I see from many directions, is that Moscow view of Beethoven is quite different to what I'd consider the German romantic view of Beethoven, which you might follow from Furtwangler, Kempff and that kind of direction – rather mystical approach to Beethoven of the German romantics, which is very different to the literal school of the modern Germans sometimes. The pre-war time Beethoven playing in the German school is quite different, which is marked by great freedom and fantasy and a search for beauty. In a way I had the feeling that what we can call a Russian school (I don't want to generalise though) is much more objective in approach to Beethoven playing. If you listen to, for example, Richter and Rostropovitch playing Beethoven's cello sonatas, there is an unbelievably strict and direct approach to Beethoven, – with this relentless powerful rhythm underlying everything. In a way, everything which comes out of that school is somewhat in that direction, I would say. But at the same time I was very involved with listening to the performances of the older German school of Beethoven. It was much more free and fantasy-full. That was always something of a conflict in me, and I'm still not quite sure which way I am... Because in a way both approaches have a lot of truth in them.

You would probably regard Sulamita's approach to the Russian school in this case...

Very much. And in a sense of organization and discipline in the music as well. I am very grateful that she gave me in those early years was this sense of tremendous discipline, and she wouldn't let me get away with any amateurish, any dirty corners in your playing. She would hear every tiny thing. That was a fantastic school for a young student.

What other features of Sulamita's school, in your opinion, stand out?

What she also brought to her teaching was this incredible personality. As a person, as a human being, she has such a force of character. In her class she was such a dominating figure. It always created a great deal of energy and excitement. So we were all working like crazy, because we had to live up to a very high demand from her. And when she came into a room, you really new she had arrived – maybe because also you had to wait for an hour before she -got there. If she said it's 3 o'clock, it was always 4 o'clock. And, of course, that's one of her deliberate tactics, – like a showman – turn up late, so everyone has to wait for you, and then you make an entrance. Don't think that that's just disorganised – that's part of the performance. I observed plenty of other people doing that. Of course it's frustrating as hell, when you are the one, who is waiting. That's also very much something that comes from her culture: if you are important, then other people have to wait for you. The other thing is that she was very very generous with her time. They'd be locking up the building, and she'd still be inside, – they'd have to pull her out. What she did for us was way beyond the contracted duties of a teacher in the school. It was a huge investment of her life in us. So these are these little things which make a great figure like her.

Interviu su Zrinka Mikelic Bottrill, 2018 09 24

Zrinka Mikelic Bottrill Karališkojoje muzikos akademijoje studijavo 1993–1999 m. pas Hamishą Milne'ą, Christopherį Eltoną ir Sulamitą Aronovsky. Laimėjo tarptautiniuose Romos jaunimo ir Stresa konkursuose Italijoje. Koncertavo Queen Elisabeth Hall salėje su Londono solistų kameriniu orkestru.

I've just read your biography where it is written that before coming to Sulamita you also studied with Hamish Milne and Christopher Elton.

I studied with Hamish Milne at the academy for one year and then I switched to Christopher Elton. They were nice people but it wasn't what I was looking for. I heard of Sulamita from other people and I kind of felt that she could offer what I was looking for. I had Russian teachers before in former Yugoslavia, so I felt that it would be more suitable. And then, at the age of 21, I met her and then I've been in touch with her for many years ever since. Even now I may play for her once or twice a year and ask for her advice.

You mentioned that your other teachers in London couldn't give you what you were looking for. Can you comment on that?

I felt that I needed something more technical, more precise. When Sulamita started to teach me, I felt that she was much better in being very specific, very precise with what she wanted, and she felt to me to be much more detailed. I felt that an approach of my previous teachers was much more abstract and that they were not focused so much on technique.

Would you agree that Sulamita has a very characteristic style of teaching?

Yes. And also as a personality she is much more persuasive, and that also makes a big difference. That's good for the teacher. When you are young, you can't really make choices so easily. When you have too many things to choose from, you get very confused.

So you need to have a very clear direction...

Exactly.

Could you try to think of psychological qualities that you developed during your studies with Sulamita?

She is quite down to earth and pragmatic, which is good for a performer and teacher.

What do you think of performing music of different epochs? Do you think there is a significant differentiation in sound production when playing, for example, Bach, Beethoven, Debussy and Scriabin? Or maybe there is something that unites all of them in Sulamita's approach?

Sulamita always starts from the instrument point of view. She differentiates different styles, but, in my view, she always starts from the point of view of how you manage to do it all on the piano. You approach the piano technique first, and then you incorporate the style into that. The physical control or the physical side of the piano is very important to her to develop the right physical technique. She insists on that to get the right direction in the pieces. I don't think she talks a lot about the style, although she pays lots of attention to *rubato* in the romantic music, especially Chopin. She tries to develop a good taste for *rubato*, and that's not easy to teach, I think. That's why she often plays with students a lot, and she insists that students copy her. There is *rubato* in all the music but it's not easy to develop a good taste of it in the romantic music. She also insists on rhythm and organization at the same time. She would never say that Chopin should be played like this or that. She never teaches that way, I think.

When teaching Bach, I think that the rhythm is her main priority, though rhythm is important for her everywhere. It is very important to stabilize the tempo. Actually not tempo, but the rhythmic patterns.

What kind of *rubato* do you apply when playing Chopin, in regard of rhythm, dynamics, phrasing etc.?

Well, phrasing is everywhere, phrasing evolves the direction. The *rubato* is rhythmical as well. She always insists where you should take the freedom and where you shouldn't take the freedom. She does show the student where you can breathe and where you can't breathe. It is actually hard to teach a good taste, I think. Of course you have to organize the whole structure and the whole phrasing, and once you have it all organized, when all the phrases are shaped, then within that shape you need to take freedom. I think *rubato* is rhythmic but it is also linked very strongly with direction of phrases. She doesn't like gaps between the peaks of phrases and things like that. She thinks it is a bad taste, when it feels like you are getting there and you are not arriving where you should be. You need to go for the peak and to take the freedom afterwards. On the other hand, when you have quick passages, she doesn't allow you to slow down after you reach the peak. If you have semiquaver passages going up and down, and if you slow down after turning around, then it's not a good taste either. When playing a passage, you need to get energy to get through it and beyond. So it's not one thing – it depends on the musical context.

I think, she never suggests to wait on the upbeat.

Yes. When you have no sense of pulse, it is very confusing. But once you establish the pulse, then you can take freedom. Everyone, including the audience, has to feel, where the parameters are. You need to indicate first where the pulse is, and only then you can take some freedom, otherwise it's all too approximate.

When performing the music of the Baroque, in comparison to many other pianists, Sulamita requires a singing tone rather than dry and crispy harpsichord like tone; for the purpose of blending sounds and connecting phrases, she often suggests using pedal.

I think that's a Russian approach. Again I think she always starts from the piano. The piano is the centre for her. She looks for what the instrument can do, and, I think, the style comes second. I think that's the Russian approach. Violinists and singers do the same, in my view. They will do the phrasing which is natural to their breathing, to their bowing. I guess her approach to Bach is more romantic.

She likes Debussy a lot because she probably thinks that French music is very good for trying to teach piano technique, where you actually try to apply bodyweight like in a karate, where you don't stop the force but let it go through the instrument. It's where you can apply your arm weight. She thinks that Debussy is very good to teach that suppleness. You need to apply that in all the repertoire, in particular the romantic repertoire, but Debussy is the best for that, because you have to achieve here those ringing sounds. When I started with her, she wanted me to play the Debussy preludes and I've seen that lots of her students play Debussy preludes.

She would approach any piece of music like a singer would open the score and say: "oh, the phrase goes up here, therefore I should do that with my voice". She just seems to follow what seems to her logical on her instrument. Even if Debussy didn't write any dynamics in a phrase, she would never let you play it flat. That might also be related to a more romantic approach to the French repertoire.

When I was studying in Yugoslavia, I saw lots of Russian mentors teaching their students to apply bodyweight, being able to produce a good sound – a big and at the same time supple sound, so I guess it's all kind of linked.

When I started teaching, Sulamita told me that I have to start teaching somebody to use their third finger first. That encourages to use the whole palm, the whole bodyweight, while in English system you start with your thumb. In a Russian school, from the very first lesson you teach the child to lift his arm and to drop it.

Do you feel there is a particular repertoire that is special to Sulamita?

She likes to suggest playing some pieces like the waltz by Gounod-Liszt, Carnival and Symphonic Etudes by Schumann. There are certainly some pieces that she likes very much and she thinks that you can learn a lot from them.

Could you recall some Sulamita's methods of approaching sound?

She does want the most direct, the most instant way of producing sound. For quick passages she does insist on quick reflexes. She used to call it *karate*. It means a hand placed and being moved sideways

When playing scaly passages, she uses a step by step approach (making steps with your fingers, when using some help of your wrist for every single note of the passage). It reduces the time wasting and it helps you play more rhythmically.

When you are going from one chord and jumping to another chord – she used to call it *Toyota* – she uses instant up and instant down body movements that are basically connected: one is up, and it immediately comes down.

When you are playing a slow movement, I think, she insists on a more hesitant approach to sound (that is rubato in a way as well).

She particularly insists of having your second and third finger knuckles up. When your fingers are supported by your knuckles and by your palm, the whole arm and the whole body is participating in making steps with your fingers. It allows the bodyweight to flow through your fingers. Without that you won't get a right type of sound. Even when you play with a fifth

finger, she would say that you must have your second finger knuckle up. This way you have a support of the whole palm.

Sulamita often suggests using straight fingers while still keeping the knuckles high, especially when you need more volume, and in particular when emphasising a particular note or chord...

And she often suggests pushing away from the piano. It helps you to avoid hitting the keys directly, as you would hit the wall. You are kind of channelling the energy through and then it springs back.

When talking about pedal, everyone mentions the ‘crocodile’. Is it merely an equivalent of a delayed pedal? I feel it’s also about catching the resonance of sound at the right time....

She does insist on the delayed pedal as an ‘all *legato*’ pedal, but it is also to do with blending the sounds of different textures and catching their blend. The whole point of the pedal for her is blending and resonance.

Sulamita’s work on rhythm is often about subdividing and then reintegrating certain rhythmical structures. She would often calculate and suggest how you can divide groups of notes (a basic example would be a group of 5 divided into 2+3). She would apply the same to the ‘macro structures’ (for example 4 bars dividing into 4 groups of 1 bar, or 8 bars – into 4 groups of 2 bars, and then suggesting to think of them as of a single 4 beats bar, where the first beat is a strong beat, the second beat is a weak beat etc.).

These 2 things are not the same. Structure of 4 parts gravitating towards the 3rd beat or the 3rd part component in the phrase – that for her is rhythmically to do with a structure in the phrase and particularly in classical repertoire, where you have to go to the 3rd part of the phrase, while the 4th is the resolution or an elision moving to the next section. Always going towards the 3rd part cannot be wrong in the classical repertoire. I think some people would instinctively do things like that. For me it wasn’t always instinctive. If you’re playing a Beethoven’s phrase, which is always structured in 4 parts (it can be written in 2, 4 or 8 bars), you need to identify the 3rd part, and that will be the peak of your phrase, while the 4th part is a cadential resolution, which, as a rule, is a cadential point. That structuring always works. She encouraged me to think in terms of those structures. For lots of people it is a magic formula. Although when playing

the romantics or Debussy, where you find 3 or 5 part phrases, she would say that the structuring there is different.

But subdividing irregular passages is different. When you have irregular passages in classical and particularly in the romantic repertoire, she doesn't like if they are not organised. She always insists that they have to be subdivided somehow. And sometimes doing all this subdivision is a nightmare. At the end it all has to sound flawless and natural. That is quite confusing. She wants it to sound articulate and spontaneous at the same time.

Could you explain what the rhyme means in Sulamita's teaching?

If you have lots of triplets or semiquavers, it's good to find some elements, which are similar, and rhyme them. Rhyming them adds to the rhythm and structure as well. For example, violinist always has to use down bow and up bow motions, so he naturally won't play all the notes in the same way. Notes are never the same in any kind of passages when playing piano, too – one of them is heavier and the other ones are lighter, but with a piano all our fingers have different sizes and shapes, and we have to conform either to 3 notes in a beat or 4 notes in a beat and to make it all sound organized. That's where the rhyming helps. It shows a distinction between similar rhythmical groups.

One of my students is playing a little piece based on triplets, and at one point it goes like triplets up-triplets down triplets up-triplets down... I asked her to rhyme those upper ones – so it means to show distinction between higher and lower triplets. By doing that she suddenly got a good rhythmical structure, – otherwise it's not organised. So the triplets themselves need a subdivision of three (where the first note of a triplet is heavier), plus the upper ones should have a different rhyme.

Rhyming is about finding relating elements in a particular section of music. For example, you have a sequence of groups of 4 notes going down, – so if you rhyme the sequence, it's going to sound good, because it gives more cohesion and better rhythm to the whole thing. It's related to a musical shaping. What bowing can naturally do in violin playing (as soon as you stroke a bow, you go down or you go up, and that will produce a different sound), on the piano we do

all of this with our energy and the extra shaping. So I think we have to work harder to make the music alive.

When I prepare a new piece by myself, for me it is very important to organise it, particularly in relation to the rhythm and structure. When it comes to a performance, I think, even performers with the most brilliant sense of rhythm have to work on that.

Do you think Sulamita represents one particular piano school or her teaching unites various traditions?

I think her grounding is very much Russian – the school from the golden period – the period after the 2nd World War. There is no doubt about it. I think she has adapted to the western style as well, because she has been living in England for so many years, but her technique – the physical side of it – is very much Russian. I once saw a master class with Bashkirov, and although Bashkirov is a different cup of tea (he shouts at everyone etc.), they studied with the same teacher with Sulamita, and I was just shocked that the way he moves his hands and everything is just like Sulamita – the way he applies the bodyweight, makes steps, keeps his knuckles up, – it's exactly the same technique. They both have a very clear idea what technique should be applied, which is quite pragmatic and of course very artistic at the same time. They do it in the same way – it's almost religious.

Would you agree that Sulamita has created her own individual school of piano education?

I don't know. I think she is a very good and extremely talented teacher and a good musician. I don't know if it's her own really. I think she doesn't like this idea of having a particular school or something, she doesn't like doctrines, but she had very much that kind of upbringing I think – it's a particular technique. People believed in it and strived to achieve that.

However, Sulamita doesn't think that one way is the best way. She very highly thinks of some British pianists and French pianists, and in regard to her experience as a jury member of many competitions worldwide, she is very international.

Does it reflect in the principles and contents of her teaching?

I don't think so. But she would like to think of herself as being international, I think. She doesn't want to be labelled as somebody who belongs to Russian school. She sees herself as somebody who is preparing people to the international standard, and she thinks that this standard is unified all over the world.

Interviu su Janina Neniškyte-Lyvens, 2018 05 06

Janina Neniškytė-Lyvens (g. 1947) pas S. Aronovsky mokėsi 1965–1970 m. Lietuvos valstybinėje konservatorijoje, vėliau studijavo Maskvoje pas Sergejų Dorenskį ir Aleksandrą Aleksandrova. Nuo 2007 m. – Klaipėdos universiteto docentė.

Be Profesorės, tikriausiai dar turėjote kitų mokytojų?

Taip. Vėliau dar studijavau Maskvoje pas Sergejų Dorenskį ir Aleksandrą Aleksandrova. Turėjau problemų dėl rankos įsiveržimo. Aleksandrovas daug dėmesio skyrė pirštų technikai, o Žiūraitienė į technologinius dalykus daug dėmesio nekreipdavo.

O koks buvo Profesorės darbo stilius?

Dirbdavo detaliai. Uždavinius formuodavo, remdamasi kūrinio visuma. Jai buvo svarbu siekti meninio atlikimo. Daug dėmesio buvo skiriama ritmui, intonacijoms, charakteriui ir bendram kūrinio įspūdžiui. Ji reikalaudavo, kad būtų grojama taip, kaip ji nori, bet vis tiek prisitaikydavo ir prie mokinio asmenybės. Jei tą patį kūrinį grodavo 2 mokiniai, galiausiai jie vis tiek jį grodavo skirtingai. Ji suvokdavo žmogaus stilių, galimybes ir matė, kas kam tinka. Jai nepatikdavo mažos ir silpnos rankos. Didelį dėmesį skyrė minkštam, neforsuotam, spalvingam, intonuotam garsui. Prieš įvairius koncertus ar egzaminus Profesorė dirbo, perklausydama visą programą ištisai, pagrindinį dėmesį skiriant ištvermei, programos visumai ir svarbiausių vietų tobulinimui. Stengdamasi atskleisti kiekvieno studento meninę individualybę, ugdė jų pasitikėjimą savimi.

Profesorė, kalbėdama apie ritmą ir frazuotę, dažnai naudoja rimo sąvoką. Ji taip pat dažnai tam tikroms ritminėms frazėms pritaiko kokį nors, dažniausiai labai paprastą poetinį tekstą.

Tuo metu tokių dalykų ji nenaudodavo. Visgi ji labai ilgai buvo Anglijoje, tad ta aplinka jai turėjo turėti įtakos. Turint galvoj jos imlumą ir analitinį mąstymą, ji daug sugeria iš aplinkos.

Ar galėtumėte įvardinti dalykus, kuriuos iš jos perėmėte ir iki šiol naudojate, ruošdami kūrinį?

Pradedu darbą nuo smulkių elementų, vėliau pereinu prie stambesnių. Sulamitai labai svarbi buvo kūrinio architektūra. Prieš pasirodymus savaitę liepdavo kas dieną kūrinį ne tik tobulinti, bet ir visą programą groti ištisai. Tą darau iki šiol. Tai pasiteisina, nes lavina ištvėrę ir leidžia aprėpti kūrinio visumą.

Profesorė dažnai kalba apie intonavimą. Kaip suprantate intonavimo sąvoką?

Be intonavimo nesijungia garsai. Dažnai galima išgirsti pianistų grojimą, kai atrodo, jog skamba atskiri garsai. Reikia, kad garsai jungtųsi, liestųsi, tarsi grojant smuiku arba dainuojant. Reikia, kad frazės būtų reljefiškos, kad turėtų tam tikrą labai aiškų garsinį piešinį. Šito reikia siekti ypač romantinėje ir ypač rusų muzikoje. Tai reikalauja kur kas aukštesnio lygio meistriškumo, negu grojimas neintonuojant.

Ar manytumėte, kad tam tikrų epochų muzika Profesorei artimesni nei kiti?

Man atrodo, kad ji visur gebėdavo rasti reikalingus sprendimus, bet gal visgi artimiausias jai romantinis stilius.

Ar Profesorė akcentuodavo pavėluoto pedalo naudojimą?

Nepamenu, kad ji būtų daug dirbusi su pedalu. Žinoma, prašydavo groti ir puse pedalo, – tam tikri niuansai būdavo. Ji labai vertindavo ritminį stabilumą ir ritmo pojūtį.

Ar galima būtų teigti, jog Profesorė sukūrė savo mokyklą?

Jeigu žiūrėtume į mokyklą kaip į susintetinimą visko, ką jai pavyko įsisavinti ir ką naudoja savo pedagoginiame darbe, tuomet galima teigti, kad ji turi savo individualią mokyklą. Taip pat reikia atsižvelgti į jos didžiulę patirtį ir mokinių pasiekimus. Negalima sakyti, kad jos mokykla yra rusų ar anglų – ji yra sintetinė. Ji iš visur pasisavino tai, kas jai atrodė vertingiausia.

Kokie jos mokyklos bruožai išsiskiria?

Vienas bruožas, kurių neminėjau, yra tai, kad Profesorė mokėdavo suburti savo studentus. Klausydavome vieni kitų pamokų.

PRIEDAS NR. 2: S. ARONOVSKY TEIGINIAI IŠ POKALBIŲ SU M. KATINU

Apie frazavimą:

Skirtingų kūrinio epizodų buvimas turi būti įprasmintas ir pateisintas. Svarbu, kad tarp jų būtų erdvės, kad jie neliptų vienas kitam ant kulnų, kad liktų oro įkvėpimui, kad liktų erdvės įvaizdžių vystymuisi.

Jei nori, kad klausytojai suprastų – skirtingos muzikinės frazės, sakiniai ar epizodai turi turėti aiškias pradžias ir pabaigas. Nujos temos pradžia reikia groti taip, tarsi ji būtų atliekama kito tembro instrumentu.

Intonavimas – išraiškos galimybė, leidžianti frazei suteikti ekspresyvumo, skambinimo metu išskiriant, paryškinant tam tikrą svarbią frazės vietą.

Negali taip sakyti, kad muzikoje viena svarbiau nei kita. Akompanimentas, ne tik suteikia melodijai ritminę pagrindą, bet dažnai turi ją pratęsti, sustiprinti arba su ja kontrastuoti.

Apie garso formavimą:

Garso kontrastai gali būti labai įvairūs, priklausantys nuo stiliaus ir charakterio. Kai kurie reikalauja staigių reakcijų, kiti – švelnesnio sujungimo.

Kadangi instrumentai išsivystė ir dabar išgauna daug geresnės kokybės garsą, nėra reikalo naudotis vien melizmatiniais garso prailginimo būdais, bet galima pratęsti garsą natūraliai; ir pedalas gali padėti. Nėra reikalo imituoti klavesiną – reikia išnaudoti instrumentą, kuris yra dabar. Bet koks grojimas, kuris gali praturtinti garso paletę, kuri primena vokalą arba deklamaciją, visados tinka. Svarbu, kad atlikime būtų žmogiškasis elementas.

Kad būtų galima balansuoti garsą, reikalinga greita atlikėjo orientacija. Reikia žinoti, kokiomis priemonėmis garsą galima pratęsti ir jungti su kitais garsais, kad frazės būtų ilgesnės. Jei viena gaida yra ilgesnė, o kita trumpesnė, reikia energiją panaudoti tokiu būdu, kad neišeitų atvirkščiai. Reikia, kad frazės nebūtų sukapotos, kad liėtųsi, kad primintų dainą arba deklamaciją.

Nuo konkretaus garso trukmės priklauso, kada turės skambėti kitas garsas. Jei grosi lėtai ir labai tyliai – garsas tiesiog užges, nebeprasitęs.

Atskirus garsus galima prailginti ir patrumpinti, tačiau kai frazei pritaikomas rimas, garsus reikia jungti. Tam, kad turinys būtų išbaigtas, reikia išvystyti būdą pratęsti garsą, sujungti garsus tokiu būdu, kad mintis būtų išbaigta.

Kai laikai ilgą gaidą, įsivaizduok, kad dainuoji. Jei prarasi ryšį [su skambančia gaida], turėsi vėl pradėti iš naujo, nes gaidos nesusijungs.

Trumpesnes gaidas ir pagražinimus reikia skambinti tyliau ir lengviau, nei ilgąsias gaidas.

Apie ritmą ir tempą:

Visi ritmo elementai turi būti sustatyti į vietas, ir tik tuomet, kai jautiesi juos įvaldęs, gali palaipsniui pridėti *rubato*, kur reikia – padidinti tempą, grojimui suteikti laisvumo.

Tarp ritminių kombinacijų yra skirtumas. Yra dvi pagrindinės natūralios formulės ar grupės, kurios yra iš dviejų ir kurios yra iš trijų. Jos taikomos ir stambesniems dariniams – taktams arba taktų grupėms. Iš esmės kiekvieną gaidų ar taktų grupę galima padalinti į dalis po du arba tris, todėl esant, pavyzdžiui, šešių ar dvylikos aštuntinių metrui, nereikia skaičiuoti iki šešių arba dvylikos – skaičiuoti reikia keturis kartus po tris.

Ritmo ir dinamikos tarpusavio priklausomybė, ritminių struktūrų ir dinaminių atspalvių derinimas reikalauja aukšto meistriškumo.

Nereikia specialiai siekti metronomiškai greitesnių tempų dėl to, kad kiti groja greičiau, arba dėl to, kad taip nurodyta kompozitoriaus. Verčiau reikia skirti daugiau dėmesio įvairiems išraiškos elementams.

Apie judesių koordinaciją:

Didžioji dalis pianisto daromų judesių turi poveikį instrumento skambesiui, todėl labai svarbu juos naudoti apgalvotai ir vengti nereikalingų, jokio poveikio muzikai neturinčių judesių.

Fortepijoninė faktūra reikalauja pačių įvairiausių rankos padėčių, pozicijų, gebėjimo greitai jas keisti, todėl negali būti vienos rankos padėties, tinkamos visiems atvejams.

Apie atlikimo ir atlikėjo stilių:

Artistas turi sugebėti atskirti, kur kas yra. Vieni [stilių] supranta, o kiti ne, nes nesidomi, kokios šaknys, kokia aplinka išaugino vieną ar kitą stilių. Stiliaus pajautimą išugdyti labai sunku. [Procesas] gali užtrukti ne vienerius metus. Mokytojas čia gali labai padėti.

Nereikia per daug susižavėti kitų [atlikėjų] įrašais. Kiekvienas groja kitaip ir nereikia stengtis jų kopijuoti. [Grodamas] turi likti pačiu savimi. Kiekvienas muzikas, pasižymintis ryškia menine individualybe, žino, kodėl jis muziką interpretuoja vienaip ar kitaip. Tai nulemta jo ilgo darbo, ruošiant kūrinį, jo kuriamo kūrinio meninio įvaizdžio ir talento.

Jei susidaro įspūdis, kad grojama pernelyg atsargiai arba perdėm grubiai, vadinasi, atlikimas neatitinka kūrinio stiliaus.

Manau, kad skirtumai tarp skirtingų atlikėjų yra veikiau dėl individualių mokyklų, nei nacionalinių.

Apie kompozitoriaus tekstą:

Visada pasidėk prieš akis natas ir stenkis viską daryti logiškai. Jei neteisingai išmoksi pačioj pradžioj, vėliau bus sunku tai pakeisti, nes ir maža detalė, neteisingai perskaityta autoriaus tekste, gali turėti reikšmės visai kūrinio interpretacijai. Turi žiūrėti, kad nieks neprasprūstų pro akis. Jei nori kažko pasiekti, išmokti perskaityti, kas parašyta, ar pastebėti skirtingas [muzikines] linijas, to gali pasiekti tik tam nuolat skirdamas dėmesį.

Jeį moki perskaityti tekstą, supranti, kas ten parašyta, tai nereiškia, kad čia jau interpretacija. Čia tik pirmas žingsnis, siekiant susidaryti bendrą kūrinio vaizdą.

Apie darbo procesą:

Esminis pianisto ugdymo sunkumas yra gebėjimo vienu metu dėmesį paskirstyti daugeliui dalykų lavinimas.

Atlikėjui reiklumas ir griežtumas sau reikalingas ne vien darbo proceso metu, bet ir scenoje, siekiant savo temperamentą nukreipti apgalvotos techninės ir interpretacinės raiškos naudai. Turi taip pasiruošti [koncertui], kad nereikėtų bijoti. Scenoj galva turi būti užimta ne mintimis apie gaidas, o tuo, ką turi padaryti. Galvok, kur šita frazė eina, kur pakeisti tembrą, kur išryškinti

melodijos posūkį. Scenos baimę padeda įveikti žinojimas, ko ir kokiomis priemonėmis kiekviename kūrinyje turi pasiekti.

Scenoje atlikėjui ypač reikalinga savitvarda, savikontrolė, – tiek atlikimo, tiek ir pianisto laikysenos; klausytojai pastebi, kai artistas nejaukiai jaučiasi arba pernelyg skubotai juda, – visa tai palieka nervingumo įspūdį, o publika, atėjusi į koncertą, nori mėgautis garsu ir vaizdu; klausytojams svarbu, kad atlikėjas savo laikysena išreikštų norą su jais bendrauti, komunikuoti, kad jų atžvilgiu būtų geranoriškas. Būtinai reikia, kad komunikuotum su klausytojais. Jie turi suprasti, ką tu nori pasakyti.

Prieš koncertą būtinai programą kasdien pagrok ištisai. Visada svarbu pasitikrinti, ar pertraukų tarp kūrinių metu gali pakankamai greitai keisti savo psichologinę būseną ir koordinaciją taip, kad ji atitiktų kito kūrinio meninį įvaizdį.

Dažnai mokiniams atrodo, kad praktikuojantis namuose jiems pavyksta puikiai pagroti kūrinį, tačiau to atlikti atėję į pamoką jie nebegali.

Turi dėti daug pastangų, kad scenoje galėtum pasirodyti kuo dažniau.

Kodėl tu sėdi ir daug kartų kartoji tą patį? Negirdžiu, kad kažkas keistųsi. Tai betikslis muzikinės medžiagos kartojimas. Nusistatyk aiškiai, ką nori pasiekti.

Užrašyta 2015 lapkričio – 2019 m. kovo mėn.

PRIEDAS NR. 3: S. ARONOVSKY MOKSLAS, STUDIJOS IR DARBAS

Mokslas ir studijos:

1941 m. – baigė Šančių pradžios mokyklą

1940–1941 m. – Kauno konservatorija

1941–1942 m. – Bucharos 7-metė muzikos mokykla

1942–1945 m. – 10-metė muzikos mokykla prie Leningrado valstybinės konservatorijos
(Taškentas)

1947 m. – baigė Šančių 9-ąją mergaičių gimnaziją

1945–1949 m. – Kauno valstybinė konservatorija

1949–1950 m. – Lietuvos TSR valstybinė konservatorija

Šaltinis: Studento asmens byla, *Kaporaitė-Žiūraitienė Sulamita, Boriso*, 1940 09 04–
1950 09 01. *Lietuvos muzikos ir teatro akademijos archyvas*, b. 276.

1953–1956 m. – aspirantūra Valstybinėje Maskvos konservatorijoje.

Šaltinis: Darbuotojo asmens byla, *Žiūraitienė Sulamita, Boriso*, 1956 05 25–1970 10 30.
Lietuvos literatūros ir meno archyvas, f. 410, ap. 11, b. 641.

Darbas:

1947–1948 m. – mokytoja Kauno aukštesniojoje muzikos mokykloje (dab. Kauno J. Gruodžio konservatorija)

1948–1949 m. – koncertmeisterė Kauno valstybinėje konservatorijoje

1949–1950 m. – koncertmeisterė Vilniaus valstybinėje konservatorijoje (vėliau pervadintoje Lietuvos TSR valstybinė konservatorija)

1950–1953 m. – koncertmeisterė Lietuvos TSR valstybiniame operos ir baleto teatre

1956–1970 m. – fortepijono specialybės dėstytoja Lietuvos TSR valstybinėje konservatorijoje

Nuo 1961 m. – vyresnioji dėstytoja, nuo 1967 m. – einanti docentės pareigas, nuo 1969 m. – docentė

1963–1965 m. – Pionierių rūmų fortepijono specialybės ratelio vadovė

1965–1970 m. – fortepijono specialybės dėstytoja valstybinio V. Kapsuko (dabar – Vilniaus) universiteto estetinio lavinimo katedroje

Šaltinis: Darbuotojo asmens byla, *Žiūraitienė Sulamita, Boriso*, 1956 05 25–1970 10 30.
Lietuvos literatūros ir meno archyvas, f. 410, ap. 11, b. 641.

PRIEDAS NR. 4: S. ARONOVSKY MOKINIŲ LIETUVOJE SĄRAŠAS

Sulamitos Žiūraitienės absolventų sąrašas, patvirtintas 1969 12 25 Lietuvos TSR valstybinės konservatorijos

A. Brazauskaitė-Šaliamorienė. Baigė 1961 m. Buvo fortepijono dėstytoja Valstybinio V. Kapsuko (dabar – Vilniaus) universiteto estetinio ugdymo katedroje, vėliau – fortepijono mokytoja metodininkė Vilniaus „Ąžuoliuko“ muzikos mokykloje.

I. Šabūnaitė. Baigė 1962 m. Po to baigė aspirantūrą Maskvos valstybinėje konservatorijoje pas Jakovą Milšteiną; dėstė fortepijoną Klaipėdos konservatorijoje, M. K. Čiurlionio menų mokykloje, Kauno J. Naujalio muzikos gimnazijoje, privalomąjį fortepijoną Lietuvos muzikos ir teatro akademijoje.

E. Kupstienė. Baigė 1962 m. Kauno 1-osios muzikos mokyklos fortepijono mokytoja.

J. R. Šimulynas. Baigė 1964 m. Fortepijono dėstytojas Valstybinio pedagoginio instituto muzikos katedroje, vėliau – Vilniaus „Ąžuoliuko“ muzikos mokyklos direktorius, koncertmeisteris ir fortepijono mokytojas metodininkas.

R. Kontrimas. Baigė 1965 m. Lietuvos TSR valstybinės konservatorijos fortepijono dėstytojas, pirmojo respublikinio M. K. Čiurlionio konkurso laureatas (1965 m.)

R. Šiurkutė-Gutauskienė. Baigė 1966 m. Lietuvos TSR valstybinės konservatorijos koncertmeisterė, šiuo metu Vilniaus „Ąžuoliuko“ muzikos mokyklos fortepijono mokytoja metodininkė.

M. Bucharova. Baigė 1966 m. Vilniaus vaikų muzikos mokyklos (dabar – M. K. Čiurlionio menų gimnazijos) fortepijono mokytoja.

E. Karcub. Baigė 1968 m. Buvo Klaipėdos muzikos mokyklos (dabar – Klaipėdos S. Šimkaus konservatorijos) fortepijono dėstytoja.

E. Čiaučionienė. Baigė 1968 m. Buvo Kauno specialiosios vidurinės menų mokyklos (dabar – Kauno Juozo Naujalio muzikos gimnazija) fortepijono dėstytoja.

T. Razu. Baigė 1968 m. Buvo Kaliningrado aukštesniosios muzikos mokyklos fortepijono dėstytoja.

T. Priborkina. Baigė 1968 m. Buvo Vilniaus geležinkeliečių kultūros namų muzikos mokyklos fortepijono mokytoja.

R. Naujalienė. Baigė 1968 m. Buvo Vilniaus aukštesniosios muzikos mokyklos (dabar – Juozo Tallat-Kelpšos konservatorijos) koncertmeisterė.

V. Butautienė. Baigė 1969 m. Buvo Lietuvos TSR valstybinės konservatorijos vaikų muzikos mokyklos fortepijono skyriaus vedėja.

S. Aronovsky mokiniai dalyvavo regioniniame Atlikėjų konkurse Minske, sąjunginėje perklausoje į Paryžiaus konkursą 1963 m., regioniniame atlikėjų konkurse Rygoje 1965 m.

Šaltinis: Darbuotojo asmens byla, *Žiūraitienė Sulamita, Boriso*, 1956 05 25–1970 10 30. *Lietuvos literatūros ir meno archyvas*, f. 410, ap. 11, b. 641.

Kai kurių mokinių darbo vietos patikslintos darbo autoriaus.

S. Žiūraitienės klasėje studijavę mokiniai, kurių Darbuotojo asmens byloje esančiame mokinių sąraše nėra:

Balys Žiūraitis. Lietuvos TSR valstybinėje konservatorijoje studijavo 1968–1970 m. 2-ojo tarprespublikinio M. K. Čiurlionio pianistų ir vargonininkų konkurso diplomantas (1968 m.).

Janina Neniškytė-Lyvens. Baigė 1970 m. Vėliau mokėsi pas S. Dorenskį Valstybinėje Maskvos konservatorijoje ir A. Aleksandrova Maskvos Gnesinų muzikos pedagogikos institute. Šiuo metu LMTA Klaipėdos fakulteto fortepijono specialybės docentė.

Aleksandra Ingaunytė. S. Aronovsky klasėje studijavo 2 metus, iki 1970 m. Šiuo metu – Vilniaus „Ąžuoliuko“ muzikos mokyklos mokytoja metodininkė.

PRIEDAS NR. 5: S. ARONOVSKY REPERTUARAS

Koncertinis S. Žiūraitienės repertuaras, atliktas valstybinės filharmonijos bei radijo ir televizijos koncertuose

F. Chopin	Koncertas fortepijonui su orkestru Nr. 2 f-moll, Op. 21 Sonata Nr. 2 b-moll, Op. 35 Etiudai Op. 10 Nr. 1, 4, 7, 8 ir 12 Etiudai Op. 25 6 preliudai 3 valsai Skerco Nr. 2 b-moll, Op. 31 2 ekspromtai 5 mazurkos
F. Liszt	Noktiunai Nykštukų šokis Tarantela
F. Liszt-N.Paganini	Etiudas a-moll
J. S. Bach	6 preliudai ir fugos
F. Liszt-J. S. Bach	Fantazija ir fuga g-moll
W. A. Mozart	Sonata Es dur, K. 282 Sonata D-dur, K. 576
L. van Beethoven	Koncertas fortepijonui su orkestru Nr. 3 c-moll, Op. 37 Sonata Nr. 17 d-moll, Op. 31 Nr. 2 Sonata Nr. 14 cis-moll, Op. 27 Nr. 2
C. Franck	Preljudas, choralas ir fuga
R. Schumann	Arabeska, Op. 18 Karnavalas, Op. 9
D. Scarlatti	6 sonatos
S. Rachmaninov	6 preliudai
P. Čaikovskij	Elegiškoji daina, Op. 72 Jumoristinis skerco, Op. 19 4 pjesės iš ciklo „Metų laikai“
C. Debussy	Chromatinis etiudas

	Džiaugsmo sala
	Žingsniai sniege
	Ministreliai
M. Ravel	Pavana
	Varpų slėnis
	Tokata
B. Bartok	Etiudas
M. K. Čiurlionis	6 preliudai
B. Dvarionas	Mažoji rapsodija
N. Rimskij-Korsakov	Koncertas fortepijonui su orkestru cis-moll, Op. 30

Šaltinis: Darbuotojo asmens byla, *Žiūraitienė Sulamita, Boriso*, 1956 05 25–1970 10 30.
Lietuvos literatūros ir meno archyvas, f. 410, ap. 11, b. 641.

PRIEDAS NR. 6: S. ARONOVSKY PUBLIKACIJOS IR RANKRAŠČIAI

Išleisti darbai:

1. Antrasis S. Vainiūno koncertas fortepijonui su orkestru. Valstybinė Lietuvos TSR grožinės literatūros leidykla, Vilnius, 1957. 1,5 sp. l.
2. M. Dvarionaitės koncertai. Mėnesinis kultūros ir meno žurnalas „Kultūros gairės“ Nr. 7, Vilnius, 1966. 0,3 sp. l.
3. Stiliaus ugdymas. Mėnesinis kultūros ir meno žurnalas „Kultūros gairės“ Nr. 3, Vilnius, 1969. 0,7 sp. l.

Rankraščiai:

1. S. Aronovsky aspirantūros disertacija „Lietuvių fortepijoninė muzika“. Maskvos valstybinė konservatorija, 1956.
2. Kai kurie lietuviškos muzikos bruožų atskleidimo lietuviškuose fortepijoniniuose kūriniuose klausimai. 30 p.
3. Pirmasis S. Vainiūno koncertas fortepijonui su orkestru. 16 p.
4. Trečiasis S. Vainiūno koncertas fortepijonui su orkestru. 24 p.
5. S. Vainiūno „Gimtinės pievos“. 31 p.
6. S. Vainiūno „Baladė“. 20 p.
7. Apie estetinį skonį. 10 p.
8. V. Bagdonas. Koncertas fortepijonui su orkestru (fortepijono partijos redakcija)
9. J. Juzeliūnas. 2 pjesės iš ciklo „Afrikietiški eskizai“ (transkripcija fortepijonui)

Šaltinis: Darbuotojo asmens byla, *Žiūraitienė Sulamita, Boriso*, 1956 05 25–1970 10 30. *Lietuvos literatūros ir meno archyvas*, f. 410, ap. 11, b. 641.

SUMMARY OF THE ARTISTIC RESEARCH PAPER

INTRODUCTION

Sulamita Aronovsky (Sulamita Kaporaitė Žiūraitienė-Aronovsky, hereinafter, Aronovsky) is a piano professor at the Royal Academy of Music in London, founder, artistic controller and Chair of Jury of the London International Piano Competition, and a noted authority on piano education. Being highly acclaimed in the Western part of musical world, unfortunately, Aronovsky is relatively little known in Lithuania, where she was born, studied, started her artistic career, taught, and lived for more than 30 years. No scholarly or popular works to shed light on her life or artistic and pedagogical activities either in Lithuania or in the United Kingdom can be found, with the exception of a few radio programmes and interviews.

Research object – the principles of piano performance education of Sulamita Aronovsky, their significance and place in the context of national schools.

The author of the artistic research project studied under Aronovsky at the Royal Academy of Music from 2008 to 2010, got acquainted with her piano performance education methodology, attended her lessons and concerts of her students, participated in the cultural life of the Academy, and has been improving his skills with Aronovsky up to the present time. The personal experience of the author, complemented by his interviews with pianists, piano teachers and music critics – former students of Aronovsky, conversations with Aronovsky herself, and research of works of her teachers, is reflected in the research paper. All of that contributed to conveying the content of the piano performance education principles of Aronovsky, which led to the conclusion that she not merely belongs to the Russian piano school, but is one of the brightest examples of the continuity of the mid-20th century Russian piano traditions, standing next to such piano teachers of her generation as Vera Gornostayeva, Sergei Dorensky, Mikhail Voskresensky, Dmitry Bashkirov, and others.

Research relevance and novelty. For the first time, this research project provides a comprehensive look at the pedagogical activity of Aronovsky, exploring the features and origins of her piano performance education principles.

Piano performance education principles of Aronovsky have been reconstructed through:

- the assessments, attitudes and experience of her students, recorded in the conversations-interviews conducted by the author of the research;
- the author's personal experience from Aronovsky's lessons and conversations with her;

- scholarly and popular works of her teachers Lev Barenboim and Alexander Goldenweiser, detailed descriptions of Goldenweiser's lessons, and Alexander Vitsinsky's conversations with Grigory Ginzburg.

The research project can be valuable to pianists in their piano performance and education studies.

The research aims to explore Aronovsky's piano performance education principles as an artistic phenomenon; to reveal their origins; to prove that the continuation of the mid-20th century Russian piano school is one of their essential features; to highlight the individuality of Aronovsky as a teacher and pianist; to prove the assumption that the integrity and effectiveness of the system of the piano performance education of Aronovsky allows it to be called an individual piano school.

The following **objectives** have been set:

1. to present the concepts of school and tradition;
2. to evaluate the influence of time and place on the development of an artistic personality;
3. to discuss the diversity of national piano schools; to identify and assess the factors of the unification of schools;
4. to reveal the origins of Aronovsky's pianism, focusing on her studies, teachers, and the standards of the development of piano technique;
5. to highlight the common aspects of piano performance / education principles of Aronovsky and her teachers Goldenweiser, Ginzburg, and Barenboim;
6. to study piano performance education principles of Aronovsky in terms of: sound and phrase, style of performance, structure of the piece, and performance psychology (based on the author's interviews with eleven students of Aronovsky);
7. to present a case study of Aronovsky's lesson given to the author of the research, proving the effectiveness of her piano performance education in pianist's understanding of musical material and his ability to convey it.

Research methods: historical comparative, descriptive, comparative analysis of musicological texts, analysis of musical texts and performances, case study, and interview.

Review of literature and sources. Chapter 1 is based on the works of philosophers, culturologists, musicologists, and pianists, including Thomas Kuhn (2003), Richard Taruskin (1992), Harold Schonberg (1987), Wojciech Wisniewski (2015), Carl Martienssen (1966), Charles Timbrell (1999), Elyse Mach (1987), Donatas Katkus (2006), Lina Navickaitė-

Martinelli (2013, 2014), Leonidas Melnikas (2000, 2008), Joseph Kerman (1983), Sofia Lourenco (2010), Yuri Lotman (2004), Vytautas Kavolis (1995), Jurgis Aleknavičius (2019) as well as the sources in Russian (Леонид Гаккель (1990), Лев Григорьев, Яков Платек (1990)).

Chapter 2 draws on the ideas of Ginzburg (Vitsinsky (1946, 1947, 1949)), Barenboim (Баренбойм (1979)), Goldenweiser (*Уроки Гольденвейзера* [Goldenweiser's Lessons] (2009)), and the author's interviews with Aronovsky and her students. The interviewees included Vovka Ashkenazy, Stefan Ćirić, Niklas Oldemeyer, David Fanning, Ian Flint, Maria Canyigueral, Peter Lawson, John Parr, Ian Fountain, Zrinka Mikelic Bottrill, and Janina Neniškytė.

The author made use of articles by Antanas Andrijauskas and Juozas Mureika in the *Estetikos enciklopedija* [Encyclopaedia of Aesthetics] and *Muzikos enciklopedija* [Encyclopaedia of Music], and also of articles by other authors in scientific publications, dictionaries, and Internet publications.

Structure of the research paper. The thesis consists of the introduction, two chapters, conclusions, a list of references and sources, and six appendices.

Chapter 1 presents a theoretical exposition of the research and analyses the concept of school, encompassing such definitions as *school*, *tradition*, *style*, and *national school*. It also reviews the context of a school of performance, covering such phenomena as music interpretation, performance technique, pedagogy, cultural environment, etc. The influence of time and place on the tradition of performance is discussed here, too. The concept of the national piano school is examined in order to identify Aronovsky's attribution to it. While focusing on the Russian piano school, the author highlights the issue of the identification of national schools, taking into account the process of their unification. The research focuses on the Russian school until the mid-20th century (the period of Aronovsky's studies in the Youth Department of the Leningrad Conservatoire and the Moscow Conservatoire). The features of identification of a particular school are better revealed in the context of other schools, therefore the more significant aspects of the Russian school are being compared with the German and French schools.

The origins of the artistic formation and professional achievements of Aronovsky are presented at the beginning of Chapter 2. The commonness and individuality of the piano performance and education principles of her teachers are revealed through such categories of piano performance as style and artistic image, rhythm and tempo, phrasing, and coordination of movements. The analysis of the interviews with the students of Aronovsky, where the principles of her piano performance education are presented and explored, lies at the core of

the artistic research. Her place in the context of the Russian piano school is highlighted, based on the experience of her students and their insights into the art of performance. The content of the piano performance education principles of Aronovsky is reproduced in accordance with the parameters of sound and phrase, performance style, structure of the composition, and performance psychology. At the end of the chapter, the exposition of Aronovsky's lesson with the author of the research is presented.

The artistic research offers Aronovsky's musical family tree developed by the author. Six appendices are attached: the author's interviews with the students of Aronovsky; her statements from the conversations with the author; archival data on her schooling, studies, work, students in Lithuania, concert repertoire, and publications and manuscripts.

1. SCHOOL AND TRADITION IN THE ART OF PERFORMANCE

The concepts of *school*, *tradition*, *style*, and *national school* as well as the preconditions for their existence are being reviewed; the development and vitality of national schools, and the individuality of the Russian piano school in the context of other schools are being discussed in order to clarify the attribution of the piano performance education principles of Aronovsky to a specific national school.

In the analysis of the above mentioned categories, their differences and identities, the insights of Mureika, Andrijauskas, Taruskin, Katkus, Navickaitė-Martinelli, and Melnikas have been used and compared. The point of intersection of the phenomena of school and tradition is the conception of the sound-creating will, developed by Martienssen, and the concrete musical reality (i.e. performance models formed by famous musicians), offered by Charles Seeger.

The life of the school and tradition in the art of music performance is reflected in the theory of paradigm, created by Kuhn. When applied to the artistic phenomenon, paradigms are to be considered as universally recognised artistic achievements, at some point providing problem-raising and problem-solving models for a specific artistic community. Musicians, whose creative activity is based on the same paradigms, follow the same rules and standards. The tradition, like the Kuhn's paradigm, is recognised by all members of a given musical community, and, conversely, a close community of musicians – the school – is made up of those, who cultivate the same tradition(s). Tradition, school and style mark the established rules, habits, and attitudes to the performance of music. It is an ongoing process, whose viability depends on the continuous transfer of certain knowledge to future generations. The interruption of the existence of the tradition usually marks the end of it.

Performance traditions are not only being transferred – they are being further developed, transformed, and adapted to the performance of contemporary repertoire. That way, new traditions are born. Their constant circulation can be called a spiral of multitraditionality. The tradition, as dynamic as the art of performance, does not disappear. However, interacting with other traditions, it changes, and revives in a different shape and at a different level. Performance practices are developed in accordance with the traditions, that are already established, yet the time comes when new ideas, which displace and de-actualise the former traditions, start to prevail. That way, new paradigms develop and get established by denying the existing ones.

Time and place have a fundamental impact on the survival of the tradition. Melnikas notes that “growing in a certain stylistic environment, a musician gradually develops the manner of a creative self-expression, characteristic of himself and his time. He implements his ideas using the system of the artistic means representing the musical thinking of that period”.

Observing the prevailing trends of music performance, repeating, mastering, criticising and improving them, outstanding musicians or music teachers develop their own perception of music which creates the preconditions to develop an individual school of a particular musical personality.

The coverage of schools resembles a pyramid, with individual creators or teachers at the foot of it, and individual countries and continents at its top. The research on the national school identification offers classifications of Wisniewski and Lourenco, who identified the following components of the national school:

- national character encompassing culture and its influence on the school, and historical circumstances;
- personality that belongs to a particular school either as its archetype or as a significant teacher;
- traditions of performance: aesthetics, quality and character of sound, common repertoire, specifics of the technique, choice of tempo, ways of pedal use, *rubato*, clarity of polyphonic texture, and teaching methods.

Aronovsky's musical personality was mostly shaped by the Russian piano school. To discuss its authenticity in the context of other national schools, reference is made to the studies and attitudes of Timbrell, Schonberg, Navickaitė-Martinelli, Melnikas, Josef Hofmann, and Vladimir Ashkenazy. The focus is placed on the Russian school until the mid-20th century – the time of Aronovsky's studies at the Moscow Conservatoire. Essential features of the mid-20th century Russian piano school – highly professional mastery achieved through rigorous work discipline and daily multi-hour studies, intolerance to the slightest deviations from the

written music, the Absolute of the individual performer's relation to music, and the formation of the piano technique through the weight of hand and low position of wrist – were entrenched by Anton Rubinstein, who is called the founder and archetype of the Russian piano school. It is observed that the closure of borders in Russia in the 1920s led to the preservation of the experience, which Russian musicians had gained in Western Europe. Subsequently, the content of the aesthetics of music performance was frozen for many years, thus keeping the Russian school the last stronghold of Romanticism.

At the end of the chapter, the process of the unification of national schools is overviewed. It is noted that the universalisation of performer's musical personality was a constant trend in the 20th century. The exchange of ideas between musicians in different ways and forms make them less authentic, yet simultaneously it tends to broaden their horizons and make them more versatile. The process of unification can be considered to be finished for some schools, while for the others it is still ongoing.

2. PIANO SCHOOL OF SULAMITA ARONOVSKY

2.1. Teachers of Aronovsky and transmission of her principles

Music teacher is a mediator between the national school and its 'disciple'. He cannot dissociate himself from his individual attitude to music. One of the most significant factors shaping the musical personality is the knowledge and experience gained from teachers. Therefore, in order to understand the trends of piano performance at the given period, it is important to trace the essential branches of the teacher's musical genealogy. The author offers a musical family tree of Aronovsky. A comprehensive genealogy scheme demonstrates the musical origins of the pianists, who had the greatest influence on Aronovsky. Her biography is presented according to the periods of her schooling, studies, and professional career, noting that, as a performer and teacher, she was formed in three different systems of music education and cultural environments (Lithuania, Russia, and Great Britain).

2.2. Continuity of piano performance traditions: Aronovsky and her mentors

In order to display the commonness of the artistic viewpoints of the teachers of Aronovsky with her own principles of piano performance education, the statements from the conversations with her, scientific and methodological works of Goldenweiser and Barenboim, detailed descriptions of Goldenweiser's lessons, Ginzburg's thoughts about the mastery of piano performance from his conversations with Vitsinsky, and the personal experience of the author of the paper gained from Aronovsky's lessons are being explored and compared. Their overlapping attitudes are presented in accordance with the following parameters of the development of pianism and

mastery of performance: style and artistic image, rhythm and tempo, phrasing, coordination of movements, and pianist's work process.

2.2.1. Style and image of sound

According to Goldenweiser, “It is difficult to define the style of a musician, however, it does not mean that the understanding of the style itself is unnecessary, nor should it be believed that the style manifests itself in the performance more than in the musical piece, – nevertheless, a pianist must have his own style”. In his endeavour to develop the sense of style, the performer must expand his abilities to recognise certain features of art, which would help him to apply appropriate means to the expression of style. The style of performance is shaped not merely by the performer and the music he performs, but also by his instrument. With the development of the piano, new opportunities to lengthen phrases and to produce longer lasting sound closer to human voice emerged. Therefore, concentrating on the imitation of harpsichord and its specific expressive means is not recommended. In order to read and reproduce the written music, the performer has to create a sonic, or artistic, image of the composition. An image of sound is an essential part of style: not only the artistic image of the whole piece is important, but also the images of its individual episodes and elements. The sound image is a specific means of expression, enhancing the sonic impression of the performance.

2.2.2. Rhythm and tempo

The understanding of rhythmic structure involves the ability to read, recognise, and combine different rhythmic elements of the piece. The rhythmic structure is most clearly expressed in the music of the Classical era. However, its more complex forms have to be equally strictly observed in the repertoire of the Romanticism and modern times. The rhythmic structure is based on a certain hierarchy – the interdependence between groups of bars, strong and weak beats, and groups of notes. Thus, the expression of rhythm is inseparable from dynamics. The interconnection of the level of volume, which is achieved through dynamic expression, and the arrangement of time and rhythm is perhaps the most complex part in the creative process of performance. Performer's individuality and mastery are expressed in the relationship between the rhythm and dynamics. Rhythmic structures are close to poetic sentences or verses, thus, the rhyme is applied as a means to highlight or separate certain repetitive rhythmic elements,. The rhyming brings out meaningful accents and dynamic directions in the phrase. The expression of the rhythmic structure of the composition is also closely related to the choice of tempo. There is no need to specifically aim for a faster tempo for its own sake. Instead, more attention should be paid to various elements of expression. That way, more dynamic and rhythmic shades,

contrasts, and phrasing nuances emerge in a certain section of the piece, creating intense expression, and the need to accelerate the tempo disappears. The chosen tempo should enable the audience to understand the music.

2.2.3. Phrasing

Connection / blending of sounds and their dynamic expression are some of the most important objects of pianist's work. A musical phrase, like a linguistic sentence, has to mean something. According to Goldenweiser, “No matter how it is performed, – *forte*, *piano*, with or without accents, – it must always convey a declamatory expression. It has to be present even in the line of successive accentuated notes: sometimes the accent belongs to the main note, sometimes to the minor note, and sometimes to the upbeat, etc.” Similarly, the expression of singing voice should be integrated into the phrasing at most times. Phrases have to be continuous, uninterrupted, and reminiscent of a song or recitation. It should be borne in mind that singing, like playing a number of instruments, is not possible without breathing. Therefore, it is important to create an impression of taking breath between phrases. Intonation is another way of providing the phrase with a dynamic expression. Related to the intonation of speech, it allows the performer to shape the phrase and to highlight its particular moments.

2.2.4. Coordination of movements

The sound of piano is a reflection of pianist's movements. The movements have to correspond to the desired impression of sound, and cohere with the character of music. The movements of hands and body are related to the acoustic content and image of the composition. Performer's movements affect not only his interpretation of the piece, but also the aural and visual impressions of the audience. Efficient and flexible movements should be developed in order to produce the desired sound with the least possible effort and muscle tension. Unnecessary movements, that have no effect on music, should be avoided. A properly applied low-amplitude movement can have a much greater effect on the change of the timbre or the extraction of a high-intensity sound, than a high-amplitude movement. Strong and powerful sound depends on the effective distribution of physical power. Fast-tempo music require a particularly well-developed coordination and efficiency of movements, that would help in making quick changes of dynamic shades, intonation, rhythmical patterns, etc. The correct movements are instrumental in connecting / blending different sounds. Goldenweiser notes that “In most cases, the hands have to move in graceful curves, and only occasionally, e.g. when performing a sudden *sforzando*, in angular lines; if the hand movements do not match the rhythm of the

music, it is either delayed, and the keys are pressed with nervous movements at the last moment, or the hand is moved too early, and the movements stop and break, destroying the musical line.”

2.2.5. Work of a pianist

Effective work of a pianist depends on his ability to set clear objectives he wants to achieve. They have to be as specific and detailed as possible. Therefore, performer's ability to analyse the music in detail is essential. While learning the notes, it is necessary to understand the form of the piece, the harmonic structure of phrases and musical sentences, as well as to create the artistic sound image of the composition, and to encompass it as a whole. The sound image is created gradually. Detailed studying includes learning and improving individual sections of the piece. It is necessary to set a clear goal each time they are repeated. Then the performer has to return to the perception of the composition as a whole. Being familiar with the structure of the piece and having technically mastered it in detail, the pianist has to listen to his playing while assessing if it corresponds to the sound image he has created. It is important to make the performance understandable not only to the pianist himself but also to the audience, thus one should strive for simplicity and clarity of expression.

2.3. Piano performance education principles of Aronovsky: interviews with her students

Based on the material of the author's interviews with 11 students of Aronovsky, her place in the Russian piano school has been determined, and her piano performance education principles have been presented in terms of the following aspects of performance: sound and phrase, performance style, structure, and performance psychology.

2.3.1. Aronovsky in the context of the Russian Piano School

Aronovsky's perception of the piano technique and the musical idea as a unity makes her one of the rare piano pedagogues, who believe that pianism is merely a means to make music. At the beginning of studies, she suggests to use a natural hand weight instead of employing physical force only. She looks for the ways to use all the sound production possibilities the piano can offer, rather than adapts to an imaginary style of a particular era. In each specific case, she precisely indicates and demonstrates the type of the technique to be employed. The development of a continuous sound and uninterrupted melodic line, as well as the attention to the links / connections between different sounds, as part of the process of blending them, are typical of her. The Russian school also manifests itself in Aronovsky's interpretation of Beethoven, which is distinguished by a clear and objective approach to the music, and a strict order of rhythm. The strict discipline of work, which forbids playing amateurishly or leaving details of questionable quality, shall be also attributed to the influence of the Russian pianism.

2.3.2. Sound and phrase

The quality of piano sound is a direct consequence of the ability to combine the arrangement of sounds in time with their volume. The interconnection of time and dynamics between successive sounds enables the performer to create a specific sound character. The mastery of sound production is being developed for the acoustic environment of concert spaces. Specific delayed pedal technique is used in order to connect / blend sounds or to amplify their resonance. Particular importance is attached to the making of a continuous musical line; to maintain its continuity, the performer is not allowed to break it by sudden distortions of rhythm and dynamics. Phrasing is viewed in terms of singing, emphasizing the continuation of sound, breathing, changes in timbre, etc. When playing *rubato*, changes of tempo and dynamics are to be gradual and not to disrupt the melodic line. A rhyme is often applied to a repetitive or characteristic rhythmic groups, providing them with intonation. Intonation is used as a means of expression shaping the musical line.

2.3.3. Performance style

Before the certain features of the style of a particular epoch are taken into account, the style manifests itself by the performer's ability to convey the music and to exploit the potential of the sound producing capabilities. The performance of the Baroque repertoire focuses on the musical narrative, its content, and the ways of expression, rather than mechanical possibilities of the piano. Musical content is perceived as human rather than formal, and therefore all things related to the style must first and foremost ensure lively communication with the audience.

2.3.4. Structure

An artistic expression largely depends on the performer's ability to recognise the elements of the structure of the piece and to translate them into sound. The pianist is being taught to see the composition through the eyes of the composer: to recognise the smallest elements of the structure and to be able to connect them, seeking to achieve the greatest possible coverage, wholeness, and the longest possible musical line. While studying the piece, large-scale sections are divided into smaller groups to highlight their shape, and then reunited into a whole. The tempo is also perceived as an important factor in maintaining the structure, noting that both too fast and too slow tempo can ruin it.

2.3.5. Performance psychology

An intense expression of phrasing and dynamics is required in order to provide a sufficient communication to the audience when performing on stage. An objective approach to one's own

performance is developed. While looking for the solutions to overcome technical difficulties, the emphasis is put on keeping the artistic image and the integrity of the piece intact. Paying attention to the knowledge of the structure / dramaturgy / architectonics of the composition, a self-confidence of the student is built, preventing him from hesitation on stage. Physical and psychological stamina of a young pianist is developed by playing the programme through in a semi-public environment.

2.4. Lesson of Aronovsky

The exposition of the lesson demonstrates a precise and detailed reading of music as if from the viewpoint of a composer. The ability to dissect the music into the smallest structural units before integrating them into a large structure and long musical line is being developed. Studies of the written music are not limited to composer's score. The rhythmic and dynamic structure of the piece is thoroughly analysed, and the ways of its expression are offered. Significant attention is given to the formation of a continuous musical line, the use of pedal, and the character / sound image of individual musical elements.

CONCLUSIONS

The artistic research *Piano School of Sulamita Aronovsky: the Continuity of Performance Traditions* leads to the following conclusions:

1. The concepts of *school*, *tradition*, *paradigm*, and *style* often overlap due to vague semantics, and their boundaries are blurred. The coverage of schools, identified and named by researchers, is similar to a pyramid: from the school of individual musician to a group of musicians, from schools of professions and styles to schools of artistic / cultural processes at certain historical stages or periods, to schools of individual countries or even continents at the top of the pyramid.
2. In the life of a tradition, the parameters of time and place intertwine with each other. Tradition is always linked to the place, where it is cultivated, and the period of time. The tradition emerges, develops, and settles itself, spreads, reaches the peak of its creative potential, transforms, and dies, and thus its life in many ways resembles the life of a physical organism, whose existence is enframed both geographically and historically. In every historical culture, one can find a wide or even unlimited variety of ways of interpretation and a complex interaction of phenomena. The performance of music and its evaluation depends to a large extent on the performer and the listener. As a result, the

transfer and adaptation of the traditions of performance, which ensure their continuity, mainly depend on the human factor.

3. The emergence and development of national school as a unique style of performance and teaching, characteristic to a particular country, was linked to two important factors: manufacturing of pianos and founding of conservatoires. The distinctive features of a national school include: national character, covering culture and its influence on the school; historical circumstances; traditions of performance, i.e. sound culture, aesthetics, and technique; and an individual personality attributed to a particular school either as its archetype or as a significant teacher.
4. It is unanimously agreed that the great piano schools no longer exist in their former shape. The gradual process of their unification has been going on for many years. The unification of schools is a natural consequence of their development. The process of unification may have been completed, or may still be ongoing, depending on the situation of a particular school. The factors, determining the unification of schools, include: globalisation, record industry, international competitions, standardised teaching, commercialisation of music, and a small number of predominant instrument manufacturers.
5. The contents and ideas characteristic to a particular national school are likely being preserved merely in the practices of pianists of older generation. During the golden age of national schools, individual musicians were unified by these ideas, yet nowadays their presence makes their individual practices unique.
6. The musical personality of Sulamita Aronovsky was shaped in three different systems of music education and cultural environment (Lithuania, Russia, and Great Britain). The periods of her education and professional career can be divided into:
 - 1940–1941: Kaunas Conservatoire, class of Aldona Dvarionienė.
 - 1941–1945: Arzamas (Russia) and Bukhara (Uzbekistan) Music Schools; Youth Department of the Leningrad Conservatoire, Tashkent (Uzbekistan), class of Barenboim.
 - 1945–1953: Kaunas Conservatoire and the Lithuanian SSR State Conservatoire, class of Dvarionienė; concertmaster at the Lithuanian SSR National Opera and Ballet Theatre.
 - 1953–1956: postgraduate studies under Goldenweiser, Ginzburg, and Abram Shatzkes at the Moscow Conservatoire.
 - 1956–1970: piano teacher, associate professor at the Lithuanian SSR State Conservatoire.

- Since 1971: piano professor at the Royal Northern College of Music (Manchester) and the Royal Academy of Music (London).
 - 1989–2009: founder and Chair of Jury of the London International Piano Competition.
7. The comparison of the artistic viewpoints of Aronovsky and her teachers, prominent representatives of the Russian school (Goldenweiser, Ginzburg, and Barenboim), offers the following statements, uniting their goals of the development of pianism:
- in order to develop a sense of style, the performer should not care about the manifestation of his individuality; he ought to develop the ability to recognise specific artistic features of the composer and his composition, expand his cultural horizons, and undertake ongoing personal development;
 - the interpretation of a musical piece has to be comprehensible, clear, and not obscured by superficial effects;
 - the performer's perception of the rhythmic structure of the composition is defined by the ability to read, recognise, and combine different rhythmic elements, providing them with a dynamic shape;
 - a musical phrase should always have a declamatory meaning;
 - the sound of piano should resemble a vocal musical line in most cases;
 - constant attention has to be paid to the connection / blending of sounds and to their dynamic expression, i.e. the aspects of performance that require the greatest mastery;
 - instead of developing the use of a fixed hand position, pianist should strive for a variety of applications of hand movements, as the whole process of music performance is a constant movement;
 - precise execution of a musical text is not sufficient to create an artistic interpretation – that is only a precondition of it;

Conclusions 8 to 12 are based on the study of the author's interviews with the students of Aronovsky.

8. The following substantial features relating the piano performance education principles of Aronovsky to the mid-20th century Russian piano school include:
- performance as a unity of technique, musicianship, and ability to communicate with the audience;
 - sound formation in an early stage of student's development, based on the hand and body weight distribution techniques;
 - focus on the physical sound preparation;
 - the aim to form a continuous musical line that resembles voice (singing);

- emphasis on the expression of intonation;
 - establishing the structures of rhythm and intonation as an essential factor conveying the form of the piece;
 - strict discipline of work.
9. The aspects of phrasing mastery characteristic of the piano performance education principles of Aronovsky are the following:
- phrasing mastery is achieved by developing the correct balance between the timing of sounds and their volume;
 - balance of timing and dynamics plays an essential role in creating a desired artistic / aesthetic impression;
 - multifunctional application of a delayed pedal is one of the most important technical means to ensure an uninterrupted musical line;
 - vocal image of the piano sound is used to create a continuous musical line;
 - *rubato* expression depends on the rhythmic structure of the phrase and the direction of a melodic line; in a *rubato* phrase, gradual changes in tempo and dynamics are sought while maintaining clear rhythmic parameters;
 - the analogy of poetic rhyme is being used in order to provide the rhythmic models / structures with intonation, particularly in fast tempo compositions,;
 - the concept of intonation is associated with speech (reciting) and singing.
10. The following features of the development of the performance style have been identified:
- performance style is not an end in itself; it is a consequence of pianist's ability to perceive and convey the content of the piece; the style is largely determined by pianist's eagerness and skills to comprehensively study the written music and its cultural background;
 - the focus is primarily placed on exploiting the sonic / technical possibilities of the piano, rather than adapting the stereotypes of performance style canons of a particular epoch;
 - singing qualities of the piano sound are being exploited in the compositions of all epochs;
 - when performing Baroque music, the attempt to imitate the sound of harpsichord and to apply its specific expressive means are not approved;
 - vocal approach to the music of the Baroque and Impressionism;
 - the clearest differences between the performance styles of different epochs are observed in comparing the levels of rhythmic freedom and dynamics of sound, rather than the ways of sound production.

11. The studies of the structure of music in Aronovsky's lessons can be described by the following statements:

- architectonics and shape are the foundation of the structure of the piece;
- the artistic expression of the composition depends on the performer's ability to recognise and translate the elements of its structure into sound; structure is identical to expression;
- music should be considered as a structure and form in a progression through time;
- the perception of the structure of the piece plays a key role in shaping the small-scale and large-scale musical ideas;
- the ability to identify similar rhythmic and melodic motifs is one of the most important factors in achieving structural integrity and clarity;
- the structure of the composition is similar to the structure of a literary work: it is a hierarchy of words, phrases, sentences, paragraphs, and chapters, all within an overarching narrative.

12. The following aspects of performance psychology in the pedagogy of Aronovsky have been identified:

- high intensity of the phrasing and dynamics-related performance expression as a way to communicate to the audience in a convincing manner;
- attention to the structure / dramaturgy / architectonics of the piece as the way to enhance the performer's concentration and ensure his self-confidence on stage;
- development of psychological and physical stamina on stage through promoting the habit of playing the whole programme through in a semi-public environment;
- providing a student with the opportunities of public performances as an essential part of studies;
- students' audio recordings as a method to develop a critical self-evaluation;
- intensive analytical work before concerts as a way of developing student's concentration and communication of the performance.

13. The case study of the lesson of Aronovsky reflects her attitude towards interpreting music, as identified by her students and characteristic of her and her teachers – representatives of the Russian piano school of the first half of the 20th century:

- the sound image of the composition or / and its individual parts is created by clearly specified means, which are applied after a particularly detailed analysis of the structure and its elements;
- the texture of the piece is broken down in detail so that the performer takes into account its smallest elements;

- close linkups of rhythmic and melodic elements in the texture of the piece are identified; based on them (linking and highlighting them during the performance), the structure of intonation and dynamics is constructed in every phrase;
- more complex structures are divided into smaller melodically and / or rhythmically similar fragments, suitable expression and hand movements are applied, and, when mastered, the fragments are connected into a whole, aiming to create a continuous, uninterrupted and long musical line;
- great importance is given to the mastery of connecting / blending different sounds, determining the direction of a melodic line and its intonations, and applying the delayed pedal;
- in order to connect / blend the sounds, flexible and efficient hand movements are applied;
- piano sound as an image of voice and / or recitation is used even in the virtuoso passages,
- an impression of a rhymed text is achieved, when giving clear dynamic directions to repeated melodic motifs; consequently, expression of the phrase is brought closer to a poetic verse and singing;
- significant attention is given to the sound balancing – the continuous process of changing the balance between different sounds;
- correct duration of long notes and pauses is ensured by dividing them and counting them in smaller values;
- it is required to strictly adhere to the rhythmic structure even in a *rubato* phrase.

The principles of the development of pianism of an outstanding teacher reflect both individual and universal trends in the art of music performance. The essential principles of education cultivated by the teacher and his way of conveying them may be similar to his contemporaries or musicians of the past, who influenced him. However, the talent, charisma of a personality determines certain aspects of his perception of music that are always characteristic of him alone.

Conversations with Aronovsky and interviews with her former students support the statement that Aronovsky has preserved the artistic principles of her teachers, especially Alexander Goldenweiser, almost unchanged, making her piano pedagogy exceptional, particularly nowadays when national piano schools no longer exist in their previous form. The research confirms the assumption that the effectiveness, integrity and authenticity of Aronovsky's system of piano performance education provide the basis to call it an individual piano school, which is perhaps one of the purest examples of the continuity of the mid-20th century Russian piano traditions.

PUBLIKACIJOS IR PRANEŠIMAI KONFERENCIJOSE

MOKSLO IR MENO TYRIMŲ KONFERENCIJOSE SKAITYTI PRANEŠIMAI TIRIAMOJO DARBO TEMA / CONFERENCE REPORTS ON THE SUBJECT OF THE ARTISTIC RESEARCH PROJECT

1. Influence of Time and Place in the Tradition of Musical Interpretation [Laiko ir vietos poveikis muzikos interpretacijos tradicijai]. 12-oji tarptautinė mokslinė konferencija „Music Science Today: the Permanent and the Changeable“ [Muzikos mokslas šiandien: pastovumas ir kaita]. Daugpilio universitetas, 2017 05 05.

2. Pianistų Leopoldo Godowsky'io, Vlodo Perlemuterio ir Sulamitos Aronovsky kelias iš Lietuvos ir į Lietuvą: istorinės multitradišškumo prielaidos. Lietuvos muzikos ir teatro akademijos 40-oji metinė konferencija, 2016 04 28.

PUBLIKACIJOS TIRIAMOJO DARBO TEMA / PUBLICATIONS ON THE SUBJECT OF THE ARTISTIC RESEARCH PROJECT

1. Tradition of Musical Performance: Some Thoughts on the Role of Time and Place [Muzikos atlikimo tradicija: kelios mintys apie laiko ir vietos reikšmę]. *Music Science Today: the Permanent and the Changeable*. Daugavpils University, 2018. Leidinys referuojamas EBSCO duomenų bazėje, ISSN 2501-0344, ISBN 978-9984-14-842-7.

2. Pianistų Leopoldo Godowsky'io, Vlodo Perlemuterio ir Sulamitos Aronovsky kelias iš Lietuvos: istorinės multitradišškumo prielaidos. *Ars et praxis*. Vilnius: Lietuvos muzikos ir teatro akademija, 2016. ISSN 2351–4744.