**Особенности фортепианного исполнительства**

**План.**

1. Исторический путь фортепианного исполнительства.

2. Основные тенденции, характеризующие особенности исполнительства.

3. Специфика фортепианного звучания.

4. О развитии учащихся в ходе обучения музыке.

5. Музыкальное мышление в обучении игре на фортепиано.

**1. Особенности фортепианного исполнительства (в частности детского) складывались, исторически переплетаясь:**

1. С музыкой определенного периода (романтическая фортепианная музыка повлекла за собой попытки внести новшества), с национальными особенностями этой музыки, с бытующими в домашнем музицировании и в концертной практике репертуаром, с инструктивной музыкальной литературой для детей.

2. Не следует забывать о связи между детской фортепианной педагогикой и музыкально-исполнительским искусством той или иной эпохи, его стилистики, процессами, в нем происходящими (принципы и методы обучения игре на фортепиано во многом определяются эстетическими идеалами педагогов, их взглядами на задачи и сущность музыкального исполнительства).

3. Нельзя проходить мимо взаимовлияния детской фортепианной педагогики и бытового музицирования в данном обществе, а также формами организации обучения (институт частных педагогов, музыкальные училища заведения и их типы).

4. Нельзя упускать из виду взаимосвязи детской фортепианной педагогики и общего музыкального воспитания в детском саду, в школе, в семье, с одной стороны, и специально-профессионального образования — с другой.

5. Неверно было бы оставлять без внимания взаимосвязи практики детского фортепианного обучения и теоретической фортепианной — методической литературы.

6. Напомню о связи между детской фортепианной педагогикой и общей педагогикой (отличу здесь известное влияние на детскую клавишную педагогику некоторых общепедагогических идей Яна Амоса Каменского, и несколько позже, Руссо; в 19 веке фортепианная педагогика периодически, «рывками» обращалась к общей педагогике; иной раз общепедагогические принципы и методы механически переносили на детское фортепианное обучение определенным образом претерпевало изменения).

7. Важно обратить внимание на связи между детской фортепианной педагогикой и такими науками, изучающими человека, как анатомия, физиология, психофизиология, психология (если в прошлом времена, в 19 столетие делались попытки использовать, в нашей области данные анатомии и физиологии, то, начиная примерно со 2-го десятилетия 20 века, все большую и большую роль стали играть психофизиология и особенно психология.

8. Весьма существенны и взаимовлияния различных национальных музыкальных педагогических культур.

Т.о., опираясь на факты, которые известны, можно выявить те важнейшие тенденции, которые характеризуют путь фортепианного исполнительства.

**II. Всеопределяющий стержень фортепианно-педагогической** работы фортепианного исполнительства — это воспитание личности ребенка его «аппарата переживания» (К.Станиславский) и «аппарата осмысления», воспитание — путем развития его творческих способностей и для творческого овладения музыкой и фортепианной игрой. Ведь исполнительское искусство, которому педагог обучает и будущего, «просвещенного любителя», и будущего профессионала, - интонационное творчество на любом уровне подвинутости ученика, и в том смысле нет разницы, играет ли он простенький народный танец или сложную сонату. Значит, обучать творчеству? Но разве это возможно? Напрямик, в лоб, может быть, и немыслимо, но можно и должно обучать творчески работать, -скажем, обучать умению поставить задачу, ее осмыслить и проанализировать, понять ее разные стороны и связи, обобщить; обучать способности взглянуть на нее с новой позиции, осуществить, если нужно и возможно, перегруппировку выразительных средств... На всех стадиях главное — понять и почувствовать, почему, для чего и как надо «выполнить», и этим улучшить саму способность детей к обучению. Само собой разумеется, что повторы и тренаж по возможности должны связываться с чем-то новым, дающим пищу уму и сердцу. Бесконечное же оперирование и переживание одного и того же поощряет мысленную леность, действует обычно отупляющее и задерживает общее и музыкальное развитие ребенка.

Постановка относительно трудных задач? Обязательно, только это и способно придать интерес обучению и вызвать постоянство творческих устремлений ученика. Автоматизация технических навыков? Конечно, но в той степени, в какой исполнение не ограничивается автоматизацией и, напротив, в какой автоматизация освободит внутренние силы для решения новых исполнительско-творческих задач, пусть самых небольших и несложных. Подражание как метод обучения? Главным образом, как средство, активизирующее слухо-ритмическую сферу, или как модель — толчок для творческого продолжения или переосмысления. Впрочем, и в обучении игре на фортепиано нередко гораздо действеннее не «подражательные» и не прямые, а окольные, обходные, пусть и более протяженные, пути, самостоятельного (конечно, под руководством педагога!) освоения знаний и навыков, самостоятельных выводов (самостоятельность требует деятельных собственных усилий, и она же — если ребенку удалось преодолеть минимальный «творческий барьер» — приносит ему удовлетворение и радость). Ведь для оперирования музыкальным материалом нужно воспитать умение анализировать, синтезировать, абстрагировать, обобщать и гибко мыслить. Будем, однако, осторожны: не следует забывать, что и подражание, пусть это и звучит парадоксально, способно научить гибко мыслить и помочь выйти на самостоятельный путь. Значит, не торопить и не спешить? Конечно! Нельзя перескакивать через естественные стадии творческого развития, можно лишь с некоторыми детьми попытаться их ускорить. Впрочем, непрерывное и неуклонное музыкальное развитие важнее, чем иллюзорная быстрота продвижения.

И, наконец, последнее: если не разжечь огонек «влюбленности» в музыку и в оперирование музыкальным материалом, не проводить «уроков восхищения» (Н.Перельман), то воспитать у ребенка творческое начало не удается.

Важно еще упомянуть об одной важной проблеме: о включении в уроки фортепианной игры простейшего умения сочинительски оперировать музыкальным материалом, сочинять элементарную музыку и импровизировать.

Таковы основные тенденции, которые в самых общих чертах  
характеризуют особенности фортепианного исполнительства. Продолжая тему фортепианного исполнительства, важно остановиться на специфике фортепианного звучания.

**III. Специфика фортепианного звучания.**

Если мы сопоставим способы извлечения звука при игре на струнных инструментах, то легко заметим в какой степени они отличаются друг от друга. Наилучшим образом звуки извлекаются пальцами, непосредственно касающимися струн. В этом смысле идеальным инструментом надо считать арфу. Здесь и сила звука, и возможные оттенки тембра, и постепенность затухания или внезапные прекращения звука, и сравнительная сила аккордов. При игре на скрипке между рукой исполнителя и струнами находится смычок. Все же и в этом случае касание струны почти непосредственное, потому что через смычок прекрасно передаются все особенности движения руки виртуоза. Быстрота и медленность, сила и характер нажима, наклон, направление и колебания смычка, бесчисленные тончайшие оттенки касания, координируясь, сливаются в общий суммарный момент движения, извлекающего звук из струны, кроме того, пальцы левой руки непосредственно касаются струн, вибрируя и нажимая и от них в свою очередь зависит точность интонаций, характер и тембр звука.

Не так обстоит дело при игре на рояле. Между нажимом пальца на клавишу и движением молоточка, извлекающего звук, создана сложная механическая система из рычагов и толкающих, пружинящих и направляющих приспособлений. Поэтому многие любители музыки (да и не только любители, но и профессионалы), считают, что амплитуда красоты звука и тембровой окраски при игре на фортепиано сильно ограничена сложной механической конструкцией инструмента. Нажимом на клавишу или ударом пальца пианист может придать молоточку большую или меньшую скорость: от этого зависит только первоначальная сила извлеченного звука, но не тембр, длительность же звука кончается вместе со снятием пальца с клавиши, в момент падения демпфера на струны.

Самое изысканное движение при нажатии клавиши или простой удар пальца не могут повлиять на качество звука. Тембр фортепианного звука, когда дается нота настраивающемуся оркестру, ничем не отличается от того же звука, извлеченного рукой гениального пианиста. Придав молоточку определенную скорость, пианист не властен, изменить его дальнейшее движение. Поэтому если характер звука, его окончательный тембровый эффект зависит только от струны, от сложного устройства резонансовых приспособлений инструмента и от акустики помещения, то участие играющего ограничиваются первоначальными воздействиями на механизм, определяющими скорость движения фортепианных молоточков. Из этих соображений легко может возникнуть мнение, что тембровая окраска сравнительно мало зависит от пианиста. Но, как мы увидим из дальнейшего, оно несправедливо.

Конечно, здесь не принимаются во внимание некоторые призвуки, могущие возникнуть при ударе о клавишу, как, например, стук ногтя, или ненужное сотрясение всего механизма фортепиано, в некоторых случаях сопровождающие игру даже профессиональных пианистов. Этих призвуков можно и нужно избегать. Пианисту следует придерживаться корректных движений, оказывающих влияние на скорость движения молоточка, не вызывая при этом ненужного сотрясения механизма фортепиано. В хорошо отрегулированном механизме эти добавочные шумы не очень заметны, но при некоторой «разыгранности» механизма они достигают значительной силы и мешают музыкальному восприятию так же, как и педали или другие шумы.

Мы сначала намеренно раскрываем отдельный звук вне зависимости от его участия в различных сочетаниях одновременного и последовательного звучания, а также без учета, сложнейших педальных эффектов. Так поставленная проблема фортепианной звучности может представлять интерес для чистого теоретика. Предоставим акустикам проверить на опыте возможность изменения фортепианного тембра отдельных звуков и прийти окончательно к тому или иному выводу. Гораздо важнее мнение практиков, утверждающих, что в действительности существуют им тысячи различных тембровых и характерных оттенков звука. Пусть это утверждение противоречит теоретическим выводам: тем хуже для теории и тем значительнее и плодотворнее взгляды, подтвержденные художественной практикой.

Вопреки казалось бы, вполне логичному выводу о бескрасочном механическом характере извлечения звука на фортепиано, в действительности под пальцами талантливого пианиста этот инструмент обнаруживает такие богатые и разнообразные тембровые возможности, что происходит во многих отношениях выразительные свойства не только арфы, но даже духовых и смычковых инструментов. Прежде всего останавливает внимание способность фортепиано к индивидуализации звучания. Звуковая характеристика и тембровая окраска игры каждого выдающегося пианиста еще более заметны и отличны, чем это мы наблюдаем в исполнении различных скрипачей или виолончелистов. Тембровая характеристика неотделима от игры данного пианиста, как природная и тембровые особенности живого голоса.

Чтобы раскрыть кажущиеся противоречия между механичностью звучания и живым богатством звучания как художественного результата фортепианной игры, необходимо принять во внимание целый ряд возможностей, отличающих игру пианиста, от исполнения на других инструментах. Пианист воспроизводит не только мелодию или один голос, но всю сложную гармоническую и полифоническую ткань произведения. От пианиста зависит сделать эту ткань выпуклой или матовой, яркой или погашенной. Выделяя полифонические голоса, пианист инструментует музыку, предоставляя всем элементам одновременного звучания различную роль в образовании общего колорита. Соотношение мелодии и сопровождения может быть на фортепиано совершенно различным в пределах одного динамического уровня. Звуки мелодии могут производить впечатление большой насыщенности при очень тихом, как бы отдаленном сопровождении. Характерная прозрачность звучания, свойственная многим хорошим исполнителям, достигается тонкой и вместе с тем значительной дифференциацией силы звука отдельных голосов. Высокому мастерству присуще сочетание силы и тонкости.

Ученическое исполнение обычно уравнивает многое, отчетливо разделенное и разграниченное в игре мастера. Прозрачность звучания зависит от более ярких красок, просвечивающих сквозь поверхность звучного фона. Настоящий мастер смелее выделяет все важное и первостепенное в музыке. Прозрачность и яркость представляют собою различные степени родственных приемов фортепианной инструментовки. То, что на пиано, звучит прозрачно, на форте приобретает яркость. Те же лучи света пронизывают поверхностные слои и глубокие планы звучания. С другой стороны, так же близки друг другу оттенки матовости и компактности. Это оттенки хорового начала, когда звуки уравниваются в силе, сливаясь в аккордовый комплекс.

Следующим фактором влияющим на восприятие, нужно считать ритмическую свободу фортепианной игры, так как исполнительские намерения пианиста не зависят от ограничений совместной игры. Фортепианное произведение большею частью включает все компоненты музыки: мелодию, гармонию, контрапункт. От характера движения, от живого ритма исполнителя зависит впечатление ровности или резкости, плавности или жесткости звука. Ритм вместе с динамикой игры определяют характерные черты фортепианного звучания.

В значительной мере звук инструмента связан с фразировкой и пластикой игры. Эти два качества исполнения так тесно оплетены друг с другом, что любое разделение их представляется искусственным. Фразировка предполагает свойство музыки передавать интонации и выразительность речи ее близость к синтаксическим формам и смысловым категориям. Пластика игры создает образ движения, жест ощущение веса, движение, передаваемое музыкой, может быть тяжелым или легким, полетным или волнообразным, стремительным или замедленным. Музыка способна создавать образы неподвижности. Но даже неподвижность музыкальный ритм передает в движении: застывшее и непоколебимое может присутствовать в замедленном движении как ощутимый его предел или как замысел упорно повторенной формы. Так сквозь смутно колеблющийся туман вырисовываются в романсах Шуберта очертания города или горного ландшафт

Жест и движение подчеркивают своей выразительностью смысл сказанного словами. В музыке пластика и выпуклость фразировки дополняют и усиливают общее впечатление. Пластическое движение руки переходит в пластику музыкальной фразы. Логика фразировки и выразительности жеста, перенесенного в музыку, дополняют друг друга. В зависимости от характера фразировки и пластики ритма меняется впечатление от фортепианной звучности: она может быть сухой или мягкой, обволакивающей, певучей или отрывистой.

Когда говорят, что пианист обладает выразительным певучим, звуком или мягким туше, то забывают, что впечатление зависит не столько от устройства руки или мягких подушечек на концах пальцев, но главным образом от манеры фразировать и от пластичности образа, переданного музыкой. Только очень наивные учителя музыки думают, что тайны хорошего фортепианного звучания связаны лишь с особо счастливым физическим строением руки пианиста.

В отличие от смычковых и духовых инструментов оркестра выполняющих обычно отдельные партии, пианист вчитываясь в нотный текст, должен создать целую партитуру звучания. В этом большую помощь ему оказывает педаль. Звуки продленные педалью, могут глубоко изменить формальные данные нотной записи. Разные пианисты, в буквальном смысле этого слова, играют не только различно, но и разную музыку. Если поставить себе целью точное изображение в нотных знаках всей музыкальной ткани, создаваемой пианистом при помощи правой педали, то станет ясно, насколько реальное фортепианное звучание отличается от нотного текста, послужившего основанием для исполнителя. Конечно, здесь имеется в виду не искажение авторского текста, но вполне правомочное истолкование его, но которое и рассчитывает композитор.

Способы обозначений педализации настолько неточны, что обычно авторы выставляют знаки педали только эскизно. Как уже говорилось, композиторы, пользовавшиеся в игре самыми тонкими приемами педализации — Шопен, Скрябин, Метнер и мн.др., - избегают фиксировать ее в нотах. Правда, интуиция и опыт, выдающихся пианистов обычно с успехом восполняют недостаток и неточность авторских педальных обозначений.

Фортепианная педаль имеет и красочно-тембровый смысл, и конструктивное значение. Она создает гармоническую и полифоническую фактуру произведения, наполняет музыкальную вертикаль добавочными аккордовыми звуками, обогащает воображаемый партитурный образ произведения. Сложнейшие приемы педализации с тонко дифференцированными способами ее полного или частичного снятия представляют у каждого пианиста область наиболее индивидуальную и неповторимую. В них более всего ощущается самобытная интуиция и творческий подход исполнителя. Но иногда, при неточной педализации, пианист оказывается в беспомощном положении, и его исполнение запутывается в сети добавочных голосов и наслаивающихся гармоний. Одно из самых характерных свойств фортепианного звучания можно было бы назвать «иллюзорностью». Звук порождает целый ряд вне его лежащих тембровых представлений. Ему свойственно маскироваться. Ухо улавливает фортепианное звучание часто не в том регистре и не в той окраске, которые можно отнести к его реальным качествам. Если ты слушатель оценивал звучание фортепиано с беспристрастием научно-акустического прибора, то многие из впечатлений, получаемых в процессе художественного восприятия, пришлось бы отнести за счет иллюзии и самообмана. Ведь мы иногда должны принимать желательное и художественно необходимое за действительно существующее.

Этим вовсе не ставится под сомнение метод художественного реализма в искусстве фортепианной интерпретации. Ведь многие иллюзорные свойства художественной формы имеют не менее важное и реальное значение для восприятия, чем ее физические свойства, доступные научному анализу. Ресурс, решающий зрительное впечатление, перспектива в живописи, условность одноцветной гравюры не могут оказаться препятствием для полноты и значительности эстетического восприятия. Если бы звучание фортепиано не вызвало обогащенных, углубленных и «иллюзорных» звуковых представлений, если бы оно не апеллировало к нашему воображению, то пианист навсегда был бы ограничен несовершенными возможностями молоточкового механизма, а обогащенная фортепианная литература культивировала бы только односторонние декоративные эффекты, доступные этому «ударному» инструменту, доля трезвости и здравого смысла необходима каждому художнику в любой области творческой деятельности. Иначе он рискует оторваться от действительности, потерять точное различие между субъективными и объективными данными искусства. Но это ни в какой мере не может дискредитировать ценность участия воображения и его высшего выражения — фантазии в практике творчества и художественного восприятия. Многообразны возможности пианиста пробудить у слушателя необходимые для постижения музыкального замысла звуковые и тембровые представления. Их амплитуда чрезвычайно велика и конечно, более обширна, чем при игре на арфе. В художественной практике выдающегося пианиста имеются все градации и все оттенки звуковой палитры: от полутеней — до величайшей яркости, от короткого щипкового пиццикато — до певучей кантилены, от компактных наслоений — до тонкой речевой выразительности.

Вместе с автором произведения пианисту приходится решать многие композиционные задачи: он на свой лад строит фактуру произведения, его партитурное звучание. Он — верный помощник и сотрудник композитора. Фортепианное произведение особенно нуждается в талантливом и умелом интерпретаторе. Неудачная игра может погубить даже лучшее достижения фортепианного творчества.

Высказанные здесь положения только стороною затрагивают проблемы тембра, звука, потому как по отношению к любому музыкальному инструменту и даже голосу певца, анализ тембровых данных в отрыве от других качеств исполнения представляется не только затруднительным, но и невозможным.

Можно ли оценивать красоту голоса при фальшивой интонации, неясной дикции, при равнодушии к смыслу слов? Можно ли отделить тембр скрипки от приемов вибрации, от фразировки? Если довести противопоставление тембровых и исполнительских качеств до логического вывода, придется согласиться с такими парадоксами, как красота фальшивого звука или бессмысленное, но приятное по звуку исполнение. Критическое суждение, основывающееся только на тембровых данных, пытается выделить неотделимое и, по существу, является своего рода метонимией, заменой целого частью.

В процессе анализа специалист имеет право абстрагировать или подчеркивать отдельные стороны исполнения. Иногда необходимо фиксировать внимание на особых свойствах игры, входящих; как один из компонентов, в слитный процесс исполнение, - без этого немыслима музыкальная педагогика и критика. Профессионал при таком анализе учитывает условность принятого им угла зрения.

Сложность фортепианной игры делает анализ ее свойств особенно затруднительным. Поэтому опытный педагог редко фиксирует внимание ученика только на одной стороне исполнительского процесса. Так, например, когда указывается способ преодоления трудности, принимается в расчет характер звучания, при показе приема звукоизвлечения предполагается связанная с ним фразировка, сила звука не рассматривается в отрыве от темпа, даже иллюзорные свойства фортепианного звука — его действительная и кажущаяся продолжительность, близость к оркестровым тембрам — все это принимается во внимание при углубленном, не формальном подходе к задачам исполнительства.

**О развитии обучающегося в ходе развития музыки.**

По поводу обучения и развития мышления учащегося, их соотношения и внутренних структурных взаимосвязей в педагогике и психологии высказывались различные мнения. Выдвигалась точка зрения,, согласно которой обучение и есть умственное развитие (Э.Торндайк, У. Джемс). В противовес этому утверждалось, что развитие, проходя ряд генетически предопределенных человеку: стадий, лишь в несущественной степени зависит от обучения (Ж. Пиаже). Современная советская психология считает, что обучение и развитие не являются адекватными процессами. В то же время это процессы, тесно связанные между собой, представляющие собой нерасторжимое единство. Развитие осуществляется не иначе как в обучении, по мере приобретения учащимся определенной суммы знаний, обогащения его индивидуального опыта. Пополнение багажа знании, разного рода умении (в том числе умений интеллектуальных), «которое происходит в процессе обучения, есть важная, специфическая для человека форма психического развития». Однако развитие как процесс не тождественно только лишь расширению фонда наличных знаний, их количественному «приросту» Не сводимо: но и к чисто внешнему увеличению объема умственных действий так называемых «интеллектуальных умений»). Принципиально существенно то, что по мере развития перестраиваются в сторону усложнения сами психические функции, меняется качество умственных операции человека. Иными словами, усвоение знаний, имеющее место в обучении, «не оставляет неизменным строение психических процессов, создает новые, совершенно особые формы психической деятельности» индивида.

Подчеркивая ведущую роль обучения в развитии, неверным было бы, однако, и абсолютизировать эту роль. Стимулируя процессы развития обучение, в свою очередь, опирается на последние, использует их в собственных нуждах. Интеллектуальные свойства обучающегося, развитость его сознания оказывают самое непосредственное » воздействие на ход обучения — его содержание, структуру, ичиг венные показатели, конечные результаты. Из жизненного опыта, равно как и из специальных наблюдении, известно: легче и успешнее овладевает знаниями тот, чей умственный потенциал более высок.

Констатация внутренней, органической взаимообусловленности между обучением и развитием позволяет сделать вывод, что развитие естественным путем, как бы самопроизвольно, осуществляется в ходе обучения. Современная наука не подвергает сомнению тот факт, что любое обучение дает какой-то результат в развили»! Однако — и это принципиально важно развивающий эффект, Обучение не всегда оказывается одинаков. Показатели в этом плане могут существенно отличаться друг от друга. Обучение способно в высокой степени интенсифицировать общее развитие человека, но случается, что оно лишь в незначительной мере затрагивает (а то и притормаживает) его. Возникает вопрос: какие же факторы регулируют действие этих механизмов, влияют на развивающую функцию обучения? Решающим является в данном случае построение учебно- образовательного процесса содержание, формы и методы (способы) обучения. Исключительно конкретная нацеленность педагога на решение тех или иных; воспитательных задач.

Сказанное имеет самое непосредственное отношение и к преподаванию музыки. И здесь «взаимосвязь между усвоением музыкальных знаний и исполнительских навыков, с одной стороны, и музыкальным развитием - с другой, вовсе не так прямолинейна и проста, как порой кажется некоторым педагогам. Обучение может идти по касательной к развитию и не оказывать на него существенного влияния», - пишет Л.А. Баренбойм. Это может быть при следующих обстоятельствах:

1. Обучающиеся музыкальному исполнительству в своей повседневной практике имеют дело с весьма ограниченным числом произведении, осваивают минимальный по объему учебно-педагогический репертуар.

2. Урок в исполнительском классе, трансформируясь по сути своей в тренировку профессионально-игровых качеств, подчас значительно обедняется по содержанию; пополнение фонда знаний теоретического и обобщающего характера проистекает у учащихся - инструменталистов медленно и малоэффективно; удельный вес познавательной стороны обучения оказывается в конечном счете более чем невысоким.

3. Преподавание в ряде случаев носит ярко выраженный авторитарный характер, ориентирует учащегося на следование заданному извне интерпретаторскому образцу, не развивая в надлежащей мере самостоятельности, активности, творческой инициативы молодого музыканта.

4. Умения и навыки, формирующиеся в процессе обучения игре на музыкальном инструменте, оказываются ограниченными по диапазону действия, недостаточно широкими и универсальными. (обучающийся демонстрирует неспособность выйти в практической игровой деятельности за пределы узкого круга отработанных рука об руку с педагогом пьес.) Проиллюстрируем изложенное высказываниями авторитетных педагогов-музыкантов и методистов. «Как зачастую скудны их представления о музыке — писал Я. Зак.— Надо задуматься над тем, как перестроить работу в классе, чтобы распахнуть перед нашими учениками широкую панораму музыкальной жизни...» М. Смирнов констатирует, что учащиеся-исполнители «разучивают за год очень небольшое количество музыкальных произведений... Вряд ли подобное положение целесообразно». Лейтмотив этих, равно как и других аналогичных им, высказываний звучит достаточно отчетливо: молодые музыканты учат — иной раз подолгу помногу — не много е. «Мы говорим (ученикам.—Г. Ц) *о* развитии всевозможных навыков и почти ничего — о художественных задачах»,— указывает Натансон. «Техническое овладение игрой на инструменте становится ведущим,— дополняет Т. Беркман,— а неизбежно сопутствующая этому муштра уводит ребенка в сторону от подлинного развития». Л. Баренбойм отмечает, что основное для большинства преподавателей — подготовить с учеником «несколько пьес к экзамену, концерту. Общее музыкальное воспитание и просвещение? Этим пусть занимается педагог-теоретик. Так педагог музыки превращается в учителя игры на том или другом инструменте». Иными словами, *музыканты, воспитывающиеся в исполнительских классах, подчас слишком мало познают в процессе учения.*

«Больше всего нас тревожит недостаточная самостоятельность обучающихся, неподготовленность их к какой-либо форме активно-музыкальной деятельности»,— говорит М. Фейгин. Л. Ройзман. указывает, что подчас «педагог навязывает насильственным образом ученику свой план исполнения произведения с усердием, достойным лучшего применения, «выучивает» с учеником все «оттенки», все мельчайшие детали созданного самим педагогом интерпретационного плана». Речь, короче, о том, что *обучение игре на инструменте зачастую игнорирует, полностью или частично, выработку у учащегося таких качеств, как активность, самостоятельность, творческая инициативность музыкального мышления.* Наконец, «почти никакого внимания не уделяется развитию навыков чтения с лист, ансамблевой игре, подбору по слуху и транслированию»,— отмечает А. Николаев и другие методисты. Молодые музыканты, по утверждению М. Фейгина, «в результате семи-восьмилетнего обучения умеют только одно: сыграть, плохо ли, хорошо ли, несколько пьес, подготовленных под руководством преподавателя. Иначе говоря, *обучение в исполнительских классах обычно ведет к формированию у учащихся высокоразвитых, но в то же время узких, локальных умении и навыков.*

Таковы основные, наиболее очевидные изъяны и упущения существующей практики преподавания игры на музыкальны инструментах. Если внимательно проанализировать каждый из них, присмотреться к порождаемым ими отрицательным последствиям, нетрудно убедиться, что ущемляются в данном случае прежде всего интересы развития учащегося-музыканта. В самом деле, ограниченные масштабы осваиваемого учебного материала; скудный объем общей и специальной художественной информации, извлекаемой из процесса учения; приглушение активности и самостоятельности учащегося; узкая специализация формируемых умении и

навыков - все это, действуя порознь и сообща, наносит урон главным образом развивающей стороне музыкальных занятий, обесценивает в первую очередь именно ее.

Указанные дефекты преподавания могут встретиться на различных ступенях системы музыкального образования, вплоть до высших. Следует подчеркнуть, что в педагогической работе с подобными контингентами обучающихся моменты, сопряженные с развитием, как раз и должны приобретать основное, решающее, первостепенное по важности значение. Именно в *этих* условиях расчет на стихийность, спонтанность развития в ходе обучения выявляет свою несостоятельность с предельной ясностью. Обучению в данной ситуации надлежит всецело исходить из интересов и нужд общего музыкального развития учащегося, действительно, оценивая реалистически цели и задачи, стоящие тут перед музыкально-инструментальной педагогикой, нельзя не прийти к выводу, что формирование собственно игровых качеств, профессионально-исполнительских умений и навыков, т. е. учение в узком смысле слова, должно является в подобных случаях не самоцелью, но лишь средством решения кардинальных музыкально-воспитательных и музыкально-образовательных задач.

Как же понимать развитие в занятиях музыкой вообще и музыкальным исполнительством в частности? Термин «развития имеет широкое хождение в педагогической среде. Однако содержание, вкладываемое в него, бывает подчас расплывчатым, недостаточно определенным, в разных случаях трактуется по-разному. Общемузыкальное развитие — многогранный, диалектический сложный процесс. Одна из важнейших его сторон связана с развитием комплекса специальных способностей (музыкальный слух, чувство музыкального ритма, музыкальная память). Но развитие учащегося-музыканта не сводится лишь к выявлению и кристаллизации в ходе учения его специальных способностей. Не менее существенны в плане общемузыкального развития и те метаморфозы, внутренние сдвиги, которые совершаются в сфере профессионального *мышления,* художественного сознания обучающего. Какими представляются процессы музыкального развития в этом специфическом ракурсе, в чем выражается здесь их природа и основные закономерности? И каковы в настоящем контексте роль и значение обучения игре на музыкальном инструменте (фортепиано).

**Музыкальное мышление в обучении игре на фортепиано.**

Любая мыслительная деятельность человека, связана ли она со строгой  
логикой научного мышления или поэтическими озарениями мышления  
художественно-образного, всегда уходит своими истоками в *знания о*предмете, основывается на системах представлений и понятии о том или  
ином материале. Вне знаний, помимо их нет и не может быть  
интеллектуальных проявлений. Ум человека, по словам К. д. Ушинского, развивается только в «действительных, реальных знаниях». П. П. Блонский в статье «Память и мышление» писал: «Пустая голова не рассуждает; чем больше опыта и знаний имеет эта голова, тем более способна она рассуждать». Мышление, по Блонскому, «опирается на усвоенные знания, и если нет последних, то нет и основы для развития мышления, и последнее не может созреть в должной мере...» Это общедидактическое положение не утрачивает своего значения и в специфической сфере музыкального мышления, И здесь знание материала, наличие определенного фонда сведений о нем необходимая предпосылка любых форм содержательной духовной деятельности. Формирование и развитие музыкального интеллекта осуществляется, как и во всякой другой области, в ходе пополнения, обогащения персонального опыта индивида, основывается на движении от незнания к знанию, от знании низшего порядка к знаниям высшего порядка, от знаний менее дифференцированных и углубленных к знаниям более дифференцированным и углубленным и т. д. Знать музыкальную литературу, то есть музыкальные произведения, в возможно большем количестве» таково эмпирически выведенное из многолетней практики кредо передовой музыкальной педагогики относительно проблемы становления и кристаллизации музыкального сознания у обучающихся. Разумеется, мера развитости музыкального мышления, *качественная* характеристика последнего (лучше, хуже) определяются отнюдь не только объемом усвоенных знаний. Можно многое знать в искусстве и тем не менее демонстрировать весьма невысокий уровень художественно- интеллектуальных операций; музыкальная практика, как и любая другая, дает более чем достаточно примеров, иллюстрирующих это положение. Но, с другой стороны, неверным было бы игнорировать и важность чисто *количественного* увеличения знаний, не отдавать должного их простому «арифметическому» приросту. Когда А. В. Луначарский говорил об «идеале всеведения», которому должен стремиться образованный, интеллектуально развитый человек, он имел в виду в частности и то, *сколько* будет включаться этим человеком в круг познаваемого и усеваемого им». Итак, коль скоро развитой музыкальный интеллект являет собой во многом продукт накопления, ассимиляции и последующей переработки соответствующих знаний, можно сделать вывод: *чем шаре,* разнообразнее общие и специальные познания обучающегося музыке, тем благоприятнее перспективы, раскрывающиеся перед его профессиональным мышлением, больше шансов на успешность функционирования последнего. Мышление суть знания в действие — этим универсальным положением, справедливым применительно к художественно-образному мышлению так же, как к научному, четко определяется роль количественного фактора в приобретении знаний вообще и специфически музыкальных в частности. В процессе обучения игре на музыкальном инструменте создается в принципе оптимальные условия для систематического пополнения багажа знаний учащегося, получения им самой широкой и разнохарактерной информации. Исключительно велики в этом отношении возможности фортепианной педагогики, которая позволяет учащемуся соприкоснуться с репертуаром совершенно особым по своей емкости, богатству и универсализму (стилистическому, жанровому и т. д.). Именно здесь и заключена потенциальная ценность собственно познавательной стороны фортепианного урока: учащийся сможет встретиться на нем с большим числом и многообразием звуковых явлении, нежели на уроке в любом другом исполнительском классе. Нельзя сбрасывать со счетов к тому же что познавательные ресурсы фортепианного исполнительства не исчерпываются работой над одним лишь пианистическим репертуаром. Известно с помощью рояля узнается и осваивается в учебной практике любая музыка. Рояль, говоря словами Г.Нейгауза: «самый интеллектуальный из всех инструментов и потому охватывает самые широкие горизонты, необъятные музыкальные просторы ведь на нем кроме всей неизмеримой по количеству, неописуемой по красоте музыки, созданной «лично для него», можно исполнять все что называется музыкой, от мелодии пастушеской свирели до гигантских симфонических и оперных построений». Все сказанное выше показывает, что знание определенного музыкального материала — музыкальных «фактов», явлений основных закономерностей музыкальной речи и т. д.— обязательная предпосылка музыкального мышления. Однако связи между музыкальными знаниями и соответственными формами музыкально-интеллектуальной деятельности значительно сложнее, нежели те, что выражаются формулой «причина следствие». Знания о музыке не просто дают толчок тем или иным мыслительным операциям - они *формируют* эти операции, определяют их структуру и внутреннее содержание. Расширяющийся и углубляющийся в ходе обучения поток знаний, вливаясь в процессы музыкального мышления, поднимает последнее на *качественно* более высокий уровень. Причем диалектичность ситуации в том, что одновременно открываются благоприятные возможности (поскольку общин уровень музыкально-интеллектуальных действий повысился) для усвоения новых, еще более глубоких и сложных по составу знании. Б этом смысле музыкальное мышление, представляя собой одну из своеобразных форм человеческого мышления вообще, демонстрирует тот самый механизм взаимодействия мышления с познанием, характеристика которого была дана Л. Рубинштейном: «Каждый акт освоения тех или иных знаний предполагает в качестве своего внутреннего условия соответствующую продвинутость мышления, необходимого для их освоения, и в свою очередь ведет к созданию новых внутренних условий для освоения дальнейших знаний. В процессе освоения некоторой элементарной системы знаний, заключающей в себе определенную логику соответствующего предмета, у человека формируется логический строй мышления, служащий необходимой внутренней предпосылкой для освоения системы знаний более высокого порядка...».

Приведенное высказывание видного советского психолога констатирует «двусторонность» уз, связывающих познавательные процессы с мыслительными. Надо сказать, что внутренняя диалектичность этих взаимосвязей, обусловливающая взаимопереходы одних форм этих интеллектуальной деятельности человека в другие, служит подчас причиной стирания граней между понятиями «познание» и «мышление». Между тем мышление как психологическая категория, безусловно, не тождественно познанию. Вбирая в себя усвоение знаний, оно, как известно, отнюдь не сводится только лишь к процессам ассимиляционного характера. То же — и мышление музыкальное. Мыслительная, профессионально-интеллектуальная деятельность в области музыки всецело основывается, как мы видели, на деятельности познавательной. Однако как *качественная определенность* она далеко выходит за пределы последней. Поэтому, рассмотрев основные истоки, питающие музыкальное мышление, сосредоточимся теперь на нем самом — его природе, структуре, отличительных особенностях и свойствах, принципах эволюции и развития. Общая концепция мышления в современной психологической науке, несмотря на ряд фундаментальных работ

(Л. С. Выгодский, Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев ) и в некоторых аспектах продолжает оставаться недостаточно ясной. Особенно много неясностей в мышлении художественно-образном, в том числе в музыкальном. Отдельные более или менее успешные попытки затронуть эту тему, предпринимавшиеся в разное время и с разных сторон, суждения и мнения, высказывавшиеся по данному по поводу, подчас меткие, проницательные, проливающие свет на интересующую нас проблематику, не выстраивают, однако, цельной, структурно завершенной, всесторонне разработанной теории музыкального мышления. Более того, будучи одним из центральных ответвлений художественно-образного мышления, музыкальное мышление как бы вбирает в себя целиком и полностью полемику, которая и по сей день не стихает вокруг него. В центре этой полемики, сталкивающей психологов, эстетиков, музыковедов, педагогов, такие узловые вопросы, как взаимодействие и внутреннее противоборство эмоционального и рационального в механизмах творческой деятельности природа и специфика собственно интеллектуальных (умственных проявлений в ней, сходное и различное между художественно-образными и абстрактными, конструктивно-логическими формами мыслительной активности человека и т. д.

Мы не будем здесь пытаться создать законченную модель музыкального мышления. Вряд ли это и возможно. Окончательное уяснение проблемы, о которой идет речь, потребует усилии далеко не одного исследователя — потребует содружества специалистов различного профиля, появления научных трудов и част разработок, которые пока еще ждут своего создания. Вместе с тем, раскрывая тему «Обучение и музыкально-интеллектуальное развитие учащегося», практически невозможно изолироваться от проблем музыкального мышления. Действительно возможно ли, рассматривая психолого-педагогические формирования музыкального интеллекта, умолчать о самом объекте анализа, не охарактеризовать хотя бы вкратце то, что понятием «мышление в музыке»? Поэтому необходимо начертать общий, ориентировочный абрис системы музыкального мышления назвать главные компоненты этой системы.

Истоки музыкального мышления, если рассматривать их в генетическом плане, восходят к ощущению интонации. Это - исходная субстанция, первооснова музыкально-эстетического переживания. «Музыка интонация», — гласит лаконичная формула Ь. В. Асафьева; понимаемая широко, интонация есть «главный проводник» музыкальной содержательности, музыкальной мысли. Все в искусстве звуковых образов — богатство музыкальных средств, многообразие элементов (мелодия, гармония, ритм и т. д.) — имеет интонационную основу. Эмоциональная реакция на интонацию, проникновение в ее выразительную сущность предтеча, исходный пункт музыкального мышления, однако еще не само мышление. Это пока что не более чем ощущение — первичная форма ориентировки в сфере звуковой выразительности. Но поскольку мышление во всех его разновидностях ведет начало от ощущения (ленинская формула, как известно, гласи «от ощущения к мысли»), необходимо признать ощущение музыкальной интонации своего рода *сигналом к любым* музыкально-мыслительным действиям. Все они опираются в конечном счете на способность человека чувственно воспринимать выразительный смысл музыкальной интонации, эмоционально отзываться на нее. Дальнейшие более высокие формы отражения музыкальных явлении в психике человека связаны с осмыслением конструктивно-логической организации звукового материала. Лишь когда интонации определенным образом обработаны, скомпонованы, сведены в ту или иную систему, лишь тогда они обретают возможность трансформироваться в язык музыкального искусства. Вне музыкальной логики, выявляющей себя через широкий комплекс архитектонических средств, таких, как форма, лад, гармония, метроритм и т. д. музыке не удалось бы выйти из хаоса случайных, разрозненных, «сырых» интонации, возвыситься до уровня искусства. Объективные конструктивно-логические категории музыкального искусства непосредственно *соотносятся,* находят отражение в музыкальном сознании. Иначе говоря, закономерностями логического в музыке определяется логическое в музыкально-интеллектуальных процессах, первым определяется второе. Осмысление логики организации различных звуковых структур от простейших до наиболее сложных, «умение, оперируя музыкальным материалом, находить сходство и различие, анализировать и синтезировать, устанавливать взаимосвязи» (Л.А.Баренбойм) — вторая функция музыкального мышления. Значение ее не менее существенно, нежели первой, сопряженной с непосредственной эмоциональной реакцией человека на выразительную суть интонации. При этом вторая функция более сложна по природе: будучи обусловлена не только и не столько эмоционально-чувственными, но преимущественно интеллектуальными проявлениями со стороны индивида, она предполагает известную сформированность, продвинутость его музыкального сознания.

Здесь уместно заметить, что именно рационально-логическое начало в музыкальном мышлении, выводя последнее за пределы области, ограниченной только лишь чувственными ощущениями и восприятиями, сообщает ему. качества, характерные для мышления в общепринятом смысле этого термина, делает духовную жизнь музыканта не только эмоциональной, но и интеллектуальной. Одновременно проясняются связи, соединяющие музыкально-мыслительные операции, при всей их специфичности, с универсальными мыслительными операциями, свойственными человеческой психике вообще.

Однако одним лишь осознанием конструктивно-логических закономерностей музыкального материала, пониманием его внутреннего «устройства)> также не исчерпывается содержание понятия «музыкальное мышление». Только проникновение в выразительно-смысловой *подтекст* интонации, с одной стороны, и осмысление логической организации звуковых структур — с другой, создает в своем синтезе музыкальное мышление в подлинном смысле этого понятия. Мышление в таком случае представляет собой отражение в сознании человека *музыкального образа,* понимаемого как совокупность, диалектическое единство рационального (логического) и эмоционального. Мы говорили о двух исходных, основополагающих функциях музыкального мышления — интонационной и конструктивно-логической; теперь необходимо подчеркнуть, что только их сплав, органическое сочетание и взаимодействие делают художественно полноценными процессы музыкально-мыслительной деятельности человека. Последняя в этом случае отнюдь не суммирует вышеназванные функции, не добавляет к ним чего-то качественно нового — она их обобщает, синтезирует. Итак, музыкальное мышление в строгом смысле этого термина начинается с оперирования музыкальными образами. Если же говорить о прогрессе этого мышления, его *развитии,* то оно связано с постепенным усложнением звуковых явлении, отображаемых и перерабатываемых сознанием человека. От образов элементарных к более углубленным и содержательным, от фрагментарных и разрозненных к более масштабным и обобщенным — такова здесь логика эволюции, ее общая направленность. На определенных, достаточно высоких стадиях развития музыкального  
мышления в его структуру включаются наряду с художественными  
«единичностями» и художественные «общности» — формообразующего,  
жанрового, стилевого порядка и т. д. (Например, от осознания данного,  
конкретного произведения — к стилю, эстетике его эпохи.)  
Высокоорганизованное, зрелое музыкальное мышление демонстрирует  
способность проникать в самые глубинные пласты музыкального искусства, аккумулировать наиболее утонченные и сложные художественно- поэтические идеи. Качественно особую ступень музыкального мышления представляет собой мышление творческое. Музыкально-интеллектуальные процессы на этом уровне характеризуются постепенным переходом от репродуктивных действий к продуктивным, от воспроизводящих к созидательным. Творческое музыкальное мышление может проявляться в различных видах и формах, основные из которых — сочинение музыки либо, в исполнительских профессиях ее интерпретация, активное и индивидуально- самобытное художественное переосмысление.  
Такова, в общих чертах, последовательность становления и развития  
музыкального мышления.

Особо следует выделить вопрос о месте и роли *понятия* в процессах музыкального мышления. Это обусловливается дидактической направленностью настоящего пособия, нацеленностью его на проблемы музыкально-интеллектуального развития. Как уже было сказано, музыкальное мышление оперируем образными категориями. Классическая формула В. Г. Белинского искусство есть мышление в *образ* ах находит в музыке всестороннее и полное обоснование. Поскольку же образ в музыкальном искусстве, если, конечно, он художественно состоятелен, всегда наполнен определенным эмоциональным содержанием, отражая чувственную реакцию человека на те или иные явления действительности, постольку музыкальное мышление не может не иметь ярко выраженной эмоциональной окраски. Вне эмоций нет музыки. Вне эмоций нет, следовательно, и музыкального мышления; связанное прочнейшими узами с миром чувств и переживаний человека, оно эмоционально по самой своей природе. Эти положения достаточно хорошо известны потому не нуждаются в дальнейшем развитии и аргументации.

Апелляция к эмоциональной стороне музыкального сознания учащегося — общепринятый, можно сказать, магистральный путь обучения игре на любом музыкальном инструменте. Это и закономерно ибо, не обострив сферы чувствовании молодого музыканта, не развив с

максимальной полнотой его способности к переживанию эстетически прекрасного, музыкальной педагогике не удастся решить ни одной из стоящих перед ней задач, как частных (конкретно-игровых), так и общих, связанных с формированием личностных качеств будущего художника. Однако воздействие на духовный мир учащегося исполнительского класса зачастую приобретает в практической педагогике сугубо односторонний характер. Фокус внимания педагогов — пианистов, скрипачей, вокалистов и т. д. концентрируется преимущественно на том, что непосредственно сопряжено с *переживанием* исполняющего музыку, ее прямым *эмоциональным постижением,* и в значительно меньшей степени на том, что связано с процессами ее понимания, интеллектуального осмысления. Одна из причин такого положения вещей — недостаточно ясное, а то и просто превратное представление о природе и сущности музыкального мышления, бытующее среди многих педагогов-практиков убеждение, что эмоционально-чувственное начало в музыкальном сознании едва ли не полностью выражает и исчерпывает последнее. Тем самым мышление музыканта трактуется как какое-то «особое» мышление без понятии, которое отличается от обычного мышления понятиями.

Но музыкальное мышление при всем его своеобразии суть «человеческое единое мышление вообще, проявляющееся в специфической области музыки»,— пишет Ю. Кремлев в книге «Очерки по эстетике музыки». Из этого следует, Что музыкальное мышление подпадает под воздействие некоторых общих закономерностей, регулирующих протекание интеллектуальных операций у человека. Так, оно не только чувственно конкретно; при определенных условиях в его функции входит также и оперирование отвлеченными, абстрактно-логическими категориями. Обобщенно-абстрактное в художественном мышлении выявляет себя как и в остальных видах человеческого мышления, через понятие. Велика, в частности, роль понятия в Музыкально-мыслительной деятельности. Существенные стороны и признаки стилей, жанров, формо-структур, различные элементы музыкальной выразительности — все это отражается в сознании музыканта не иначе, как через определенные системы представлений и понятии. Отсюда явствует, что формирование соответствующих представлении и понятии, которыми подытоживались бы результаты практической деятельности обучающихся музыке, — важнейшая задача «педагогики музыкального мышления» в том числе и в области собственно исполнительских профессий. В заключение подчеркнем, что  
уровень развития музыкального мышления, как и каждого из видов  
мышления человека, прямо и непосредственно зависит от *качества*овладения соответствующими понятиями, содержательности и емкости  
последних, меры их дифференцированности и одновременно широты  
обобщения; он зависит также от прочности и многообразия связей между различными понятиями, подчинения их определенной системе, или, иначе говоря, «системности» понятий.

Что же может дать для развития профессионального мышления учащегося-музыканта исполнительская деятельность, и в частности фортепианно-исполнительская?

Еще И. М. Сеченовым было сформулировано положение, согласно которому «мысль может быть усвоена или понята только таким человеком, у которого она входит звеном в состав его личного опыта...». Не составляет принципиального исключения и музыкальная мысль, И она со всей настоятельностью требует персонального опыта, чтобы быть в должной мере ассимилированной музыкальным сознанием. Игра на музыкальном инструменте, щедро обогащая учащегося «личным», собственноручно добытым опытом, подводит тем самым необходимую основу для различных музыкально-мыслительных операций, способствует их успешному протеканию.

Следует отметить, что в свете задачи формирования-развития профессионального мышления учащегося опыт, приобретаемый через исполнение музыки, особенно ценен. Суть в том, что этот опыт — сугубо практического свойства, следствие непосредственных игровых действий. В. А. Сухомлинский, например, равно как и многие другие психологи и педагоги, специально обращал внимание на роль практических операций в обучении (в частности, операций *ручных):* «Есть особые, активнейшие, наиболее творческие участки мозга, которые пробуждаются к жизни благодаря соединению процессов абстрактного мышления и тонкой, мудрой работы рук. Если такого соединения нет, эти отделы мозга превращаются в тупики». Напротив, коль скоро «соединяются усилия ума и рук... информация идет двумя непрерывными встречными потоками — от рук к мозгу и от мозга к рукам». Специальные наблюдения показывают, что музыкально-мыслительные процессы, имея в качестве своей опоры игровую практику, собственноручное исполнительское действие, попадают в условия, максимально благоприятствующие их образованию и протеканию. В чем же конкретно своеобразие, особая выгодность этих условий? Здесь необходимо вернуться к вопросу о некоторых особенностях структуры музыкального мышления. Мы знаем, последнее «вбирает» в себя в качестве обязательного компонента определенные системы представлений и понятии, отражающих те или иные закономерности музыки как искусства. Усвоение этих систем подчас сопряжено в обучении с немалыми трудностями. Между тем успех либо неуспех в деле развития профессионального интеллекта учащегося-музыканта" как раз и зависит от *качества* освоения этими учащимися соответствующих представлении и понятии — глубины и всесторонности их осмысления, способности гибко и свободно оперировать ими. И здесь исполнительство способно оказать самые серьезные услуги формирующемуся музыкальному сознанию. Непосредственно увязывая отвлеченно-абстрактное с музыкально-конкретным, системы представлении и понятий — с адекватными им *реальными* звуковыми явлениями, игровая практика материализует, «опредмечивает» в виде живых, звучащих образцов то, что при иных обстоятельствах могло бы отложиться в сознании учащегося-музыканта мертвым грузом схоластических знании, формул и сведении. Формо-структура музыки, ее мелодические, полифонические,  
гармонические, метроритмические, тембродинамические и иные особенности— все это, будучи опробовано и применено в исполнительстве, *конкретизируется,* наполняется реальным музыкальным смыслом. Игровая практика, иными словами, лает нечто особое, ей лишь присущее, то, что определялось Б. В. Асафьевым как «ощущение материала изнутри». Именно эти «ощущения изнутри» и проясняют логические абстракции, сопряженные с теми или иными музыкальными явлениями, создают оптимальные условия для протекания музыкально-интеллектуальной деятельности учащегося, возводят последнюю на более высокую в качественном отношении ступень. Значение «подкреплений», идущих от исполнительского опыта, особенно возрастает там, где обучающийся музыке сталкивается с действительно сложными категориями и принципами звуковой выразительности, формообразования и т. д. Именно такого рода явления делают особо желательную опору на непосредственное чувственное восприятие; нуждаются в живой, исполнительски наглядной художественной иллюстрации. Подчас игровая практика, я только она, бывает в состоянии оказать здесь необходимую помощь учащемуся.  
Нельзя не отметить, что, вовлекаясь в деятельность, связанную  
исполнительством, музыкальный интеллект получает возможность подлинно *всестороннего, гармоничного* развития. Г.Г.Нейгауз писал, что с некоторыми из своих учеников он «постоянно проходил на пьесах, играемых ими... краткий курс гармонии, строения мелодии, анализа форм и т. д., пока они (ученики) не научались мыслить как музыканты». Действительно, художественное исполнение музыки неизбежно вводит в действие все «механизмы» музыкального мышления, отзывается на неси его структуре. В самом деле, задача исполнителя - воссоздать на инструменте (или голосом), как говорят, интерпретировать звуковой образ. Совершенно очевидно, что это предполагает проникновение в выразительно- смысловую сущность музыкальных интонации, с одной стороны, и осознание конструктивно- логических принципов организации материала — с другой. (Напомним, что именно отсюда, от этих двух моментов и берут начало основные функции музыкального мышления. В деятельности исполнителя, как мы видим, интенсивно затрагивается каждая из них.) Трактуя музыкальное произведение, исполнитель не вправе игнорировать на его жанровую, ни стилистическую специфику. (Последняя должна быть в принципе понята им двояко: как стиль данной композиторской индивидуальности, т. е. более узко, и как общность признаков, характеризующих художественно- эстетическую концепцию определенной исторической эпохи, т. е. более широко.) Иначе говоря, мышление музыканта-интерпретатора оперирует на этом уровне такими обобщенными, достаточно сложными категориями, как, скажем, жанр или стиль. Наконец, высшей целью для каждого, исполняющего музыку, должна быть, естественно, не пассивная ее «передача», не элементарное репродуцирование, но, напротив, самостоятельное творческое переосмысление, и интерпретация в прямом смысле этого слова. Таким образом мысль музыканта-исполнителя в принципе мысль творческая, инициативная по самой своей природе.

Сказанное позволяет убедиться, что исполнительство, специфический род музыкальной деятельности, мобилизует практически все формы музыкально-мыслительных действий — от низших до высших, отражает их во всей их иерархической совокупности, полноте и многообразии. Следует подчеркнуть, что интеллектуальные операции музыканта-исполнителя имеют, как правило, ярко выраженную *эмоциональную* окраску. Современная наука подчеркивает, что эмоции и чувства играют исключительно важную роль в структуре мыслительных действий человека. Эта закономерность, естественно с особой отчетливостью дает о себе знать в сфере художественно-мыслительных действий, в частности в области музыкального сознания.

Известно, понимание музыки, ее формы и содержания, способно во многом усилить соответствующее эстетическое переживание; иначе говоря, активность интеллектуальная трансформируется при определенных обстоятельствах в эмоциональную. В музыкально-исполнительском существует и обратная связь между интеллектуальным и эмоциональным, т. е. второе в такой же мере содействует и пол первое, как и первое — второе. Не случайно опытные музыканты подчеркивают, что, «когда мы играем», глубоко чувствуя интенсивно переживая содержание произведения, «ясно выступают наружу глубокие пласты музыки и их закономерности» (Г.Г.Нейгауз) Та же точка зрения формулируется и по-иному: исполнение музыки — действие, эмоционально насыщенное в самой своей основе, - в принципе неизбежно активизирует музыкальное мышление, создает условия для эффективного протекания музыкально-интеллектуальных процессов.

Использованная литература:

1. Л.Боренбойм «Путь к музицированию»

2. С.Фейнберг «Пианизм как искусство»

3. Г.Цыпин «Обучение игре на фортепиано».