

Ю.Г. ПИСАРЕНКО

Магнитогорская государственная консерватория имени М.И. Глинки

О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ УЧЕНИКА-ПИАНИСТА

Вопрос формирования самостоятельности художественного мышления и исполнительских умений музыканта-исполнителя имеет две проекции. Одна из них имеет ввиду самостоятельность, рождающуюся из активности слухового восприятия-фантазии ученика. Другая говорит о его рабочей вооружённости, о его умении, исходя из этой вооружённости самостоятельно создавать «музыкальный продукт» по законам музыкального и исполнительского искусства.

Творческая активность в любом виде деятельности одними определяется как природный дар человека (Ж. Пиаже), который должен в деятельности найти, раскрыть свою естественную, природную творческую направленность, а в конечном итоге – любимую профессию или любимое досуговое занятие – «хобби». С этой точки зрения она, творческая активность, первична.

Рабочая вооружённость приобретается в учебной деятельности, через деятельность и через наставничество профессионалов-воспитателей, которые привлекают к своему делу/мастерству сперва всех ищущих знаний, а потом тех, кому данная работа оказалась «по душе» и «по плечу». Она определяет поэтапный успех творчества (П. Я. Гальперин и др.). С этой позиции первична практика, то есть сама деятельность («источник знаний»).

Самостоятельность музыканта-учащегося формируется по тем же двум направлениям. И определение профессиональной перспективы также осуществляется в процессе деятельности, не сразу, «поэтапно», а иногда уже в процессе самого профессионального служения («профессиональный взлёт» или «уход из музыки»).

Рассмотрение данной педагогической проблемы в отечественных методических научных разработках имеет полувековую давность. В 1963 году публикуется исследование С. И. Савшинского «Режим и гигиена работы пианиста» (Л., «Советский композитор, 120 с.). Спустя три года выходит в свет книга Б. Л. Кременштейн «Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано» (М., «Музыка», 1966, 120 с.) Наконец, ещё через два года появляется получившее широкий отклик методическое пособие М. Э. Фейгина «Индивидуальность ученика и искусство педагога» (М., «Музыка», 1968 г., 80 с.). Тема этой научной разработки полемически акцентировала внимание на индивидуальной неповторимости музыкального творчества не только на концертной эстраде, но и в учебном процессе. Здесь нашла отражение дискуссия по поводу результатов конкурсов им.

П. И. Чайковского, высветивших проблему предпочтений «правильной игры» и/или «художественного откровения» (статьи Г. М. Когана, Л.А. Баренбойма и др.).

Возникает вопрос – почему теоретическая мысль более ранних времен и столетий не рассматривала этот важнейший вопрос воспитания музыканта и всего творческого процесса музыкального исполнительства?

Предположительно можно сказать по этому поводу, что академическое музыкальное искусство в далёком прошлом было уделом узкого круга одарённых и увлечённых людей, посвящавших себя искусству. В XX веке приобщение к музыкальному академическому наследию самых широких слоёв общества (особенно в Советской России, где оно было планомерной государственной политикой, подкреплённой полным финансовым обеспечением) создало проблему изучения музыкального исполнительства как рядового школьного предмета, без определения профессиональной перспективы этих занятий для 95% обучающихся, в то время как природа искусства требует от каждого, занимающегося им, полной самостоятельной включённости в творческий процесс.

Не менее важно и то, что мотивация деятельности у человека нового времени становится проблемой, определяющей в культурном обществе полноценность его существования. В связи с этим психология (А.Х. Маслоу и др.) и общественные науки определяют процесс гуманизации общества и образовательного процесса в нём как включённость человека (ученика) в мотивированную общественно полезную деятельность, базирующуюся на самостоятельном интересе к ней. Рождение и развитие наук психологии и психофизиологии даёт новое понимание механизмов исполнительского творчества.

Широкая исполнительская (учебная) практика, в силу своего «эмпиризма», имеет очень мощные консервативные традиции («делай как я») и далека от научных поисков. Однако новые реалии требуют и от «рядовых» музыкантов быть на уровне подлинного художественного творчества, имеющего твёрдую теоретическую основу.

Если проблема отчуждения трудящегося от результатов своего труда через механизм прибавочной стоимости и эксплуатации пролетариата обсуждается не одно столетие, то вопрос отчуждения каждого человека от содержания его каждодневной практической деятельности через её автоматизацию и традиционализацию как правило не обсуждается и тем более не изучается как негативное свойство индивидуального мышления или общественного сознания. Напротив, речь идёт о благотворном влиянии традиций или необходимости вытренированности, автоматизации знаний и

навыков, будь то в трудовой деятельности, в спорте или в музыкальном исполнительстве.

И это действительно так, но с определёнными уточнениями: традиции и автоматические навыки могут быть положительными и отрицательными, то есть «хорошими» и «плохими». А кроме того они могут действовать, использоваться осознанно – целенаправленно, а могут осуществляться бессознательно, в слепую.

Такое предварительное замечание необходимо для того, чтобы верно оценить реальную картину формирования самостоятельности в процессе обучения музыканта-исполнителя и, в частности, ученика-пианиста.

Кажется, что установка на воспитание, развитие, наличие самостоятельности ученика *ab ovo* («от начала»), а *prigori* («до опыта»), присутствует в сознании каждого педагога и уж во всяком случае есть его заветная мечта. Ученик-пианист должен в ежедневных многочасовых домашних занятиях овладевать текстом многих произведений, формировать свои исполнительские навыки, и делать это самостоятельно творчески! Педагог же только направляет и вдохновляет этот подвижнический труд.

Прежде чем говорить о путях развития самостоятельности ученика, необходимо определить конечный результат этого процесса. В предметах общего образования существует диспропорция между разработанностью приёмов мобилизации самостоятельной активности ученика, как в теории, так и в ходе педагогической практики, и недостаточной ясностью конечных результатов самостоятельности ученика в каждом из изучаемых предметов. Ясно только одно – ум ученика привыкает работать, искать решения. А самостоятельность в применении знаний там, где они не связаны с выбранной после школы специальностью, не требуется.

В музыкальном образовании существует обратная диспропорция: предельно ясны и обязательны навыки самостоятельных умений по окончании обучения (даже в музыкальной школе «общего развития»), и в то же время, недостаточно определены уровни самостоятельных умений на каждом этапе, на каждой ступени обучения (уровни мастерства). В результате, хотя точно, поэтапно определён уровень сложности проходимого репертуара и в каждом учебном году, и по окончании обучения, а следовательно, определены и умения ученика разбираться самостоятельно в такого уровня сложном репертуаре, так же, как и в самом учении, разборе такого текста, в его технических трудностях, никаких тестовых подтверждений достижения такого уровня самостоятельности у нас нет. Ещё менее ясно обстоит дело с умением самостоятельно раскрывать музыкальное содержание.

Говоря о самостоятельной работе ученика, наша мысль традиционно обращает своё внимание на ученика как на объект данной проблемы. В то же время очевидно, что эта самостоятельность определяется не столько самим учеником (его характером, складом ума и музыкальным дарованием), сколько тем методом работы с ним, теми установками, которые имеет педагог в своей педагогической деятельности. Следовательно, определяющей при решении задачи формирования самостоятельной профессиональной деятельности учащегося оказывается педагогическая работа. И эта работа должна пониматься не только как работа данного педагога, но в большей степени как реализация установок учебной системы, в рамках которой работают и педагоги, и их ученики.

Когда-то, в беседе, мой главный учитель (один из главных), Исай Михайлович Рензин, соученик Д. Д. Шостаковича, В. В. Софроницкого, ассистент Л. В. Николаева, профессор Ленинградской консерватории, сказал мне доверительно и в тоне глубокого разочарования: «мы – ученики Николаева, вынуждены работать в учебной системе, которая не позволяет нам в полной мере реализовать принципы воспитания пианиста, заложенные в основу школы Л.В. Николаева».

При всей моей непоколебимой вере в мудрость своего учителя, в глубину и верность его суждений об искусстве и в первую очередь о музыкальной педагогике, я, может быть в первый раз, усомнился: что может мешать таким маститым музыкантам, как Рензин, делать со своими учениками то, что они считают нужным? Но мысль «засела» в сознании и вот уже более 60 лет не даёт покоя, как неразгаданный вопрос. С годами я всё более укреплялся в сознании того, что да, действительно, наша образовательная система больна хронически, а господствующая педагогическая традиция, оседлавшая принципы культового мышления, делает этот комплекс профессиональных болезней, узаконенных унифицированными предписаниями, стандартами традиций, трудно преодолимым.

Два основных вопроса педагогической системы Николаева – «нужно в первую очередь ставить не руки, а голову» и «нужно овладеть нормами звукоизвлечения, «постановки рук» «– не вызывал, вроде бы, ни у кого сомнения, но оппонентов не удовлетворяла излишняя системность в работе с учеником. Хотелось больше свободы, а заодно и меньше персональной ответственности и у педагога, и у ученика. Каждый успешен в меру своего таланта. Главное – блеск интуиции в фантазировании, путём открытия звуковых находок, художественных ассоциаций, через свободную творческую импровизацию!

В дополнение к названным двум основным установкам, о которых сказано выше (голова – то есть «думающий» слух, и руки – то есть «слышащие» движения и физические усилия), у Николаева существовала особенно неприятная для слуха «интуитивистов» оговорка: «музыке человек может научиться только сам» (педагог только учит играть). И тут возникает вопрос – что такое музыка, что есть музыкальное переживание и музыкальное высказывание?

Наша наука об исполнительстве, обсуждая множество деталей проведения уроков, работы над произведением, организации учебных занятий и учебно-воспитательных мероприятий, почему-то скромно обходит молчанием кардинальное противоречие своей теории, которое выражено в двух афоризмах наших отечественных корифеев фортепианной педагогики – Г.Г. Нейгауза и Л.В. Николаева. Первый из них утверждает: я учу музыке, а не игре на фортепиано. Второй утверждает прямо противоположное: музыке научить нельзя – я учу игре на фортепиано. Музыка ученик может научиться только сам. Николаеву вторит А.Шнабель: учитель только приоткрывает двери в искусство, войти в него ученик может только сам.

Видимо, корень вопроса кроется в разном понимании того, что есть музыка, и особенно – что же такое музыка в руках ученика-исполнителя.

С одной точки зрения музыка – это откровение, которое каждый раз в исполнении рождается заново и не может быть сведено к «музыкальности» или сделанности («верю - не верю», «чуть-чуть» по Станиславскому). Но достигается это откровение индивидуальным путём постижения мастерства («через тернии к звёздам»).

С другой точки зрения музыка – это некое постоянное состояние души, которое спонтанно воплощается в звуке, в нюансах, в музыкальных формах. Рационализм, сухая техническая «муштра» (по К. С. Станиславскому: «тренинг и муштра») выхолащивают это состояние души, не дают ей раскрыться в звуках. Следует бояться рационализма и идти не от мыслей, знаний, умений, а от художественного, образного переживания, от эмоций – аффекта.

При желании эти антитезы можно объединить в диалектическое единство противоположностей. Ведь чтобы войти в дверь, необходимо желание узнать – а что же там? Кто-то должен дать пищу такому интересу. В то же время, чтобы куда-то идти, нужны ноги и зрение, видящее путь.

В чём же коренные пороки нашей сегодняшней детской массовой музыкальной педагогики? И имеют ли они отношение к развитию самостоятельности ученика?

Приходится и тут назвать три главные болезни:

- недооценка задачи системного вооружения ученика исполнительской технологией в её широком понимании, включающей в себя весь комплекс смысловой и психологически содержательной работы, и дающей возможность реализовывать самостоятельные намерения;
- отсутствие главной педагогической установки на формирование навыков самостоятельной работы ученика, включающей в себя и желание его действовать самостоятельно, и его понимание, что эта самостоятельность ценна только через работу «по правилам» и законам искусства;
- определение главной целью исполнительского творчества и обучения универсальную «музыкальность» как достоинство, заданное единой природой искусства, к которому должен «приобщиться» каждый подлинный музыкант, став при этом воплощением эталонной «правильной музыкальности», а не каким-то личным явлением в искусстве («я-самость»). Отсюда лозунг: «Не Я(!) играю Шопена, а я играю ШОПЕНА(!)».

Парадоксом исполнительского искусства являются две антитезы:

1. Утверждая приоритет «музыкальности» по отношению к знаниям в искусстве, к профессионализму и мастерству, мы стандартизируем понятие музыкальности;
2. Утверждая приоритет единых для всех знаний, профессионализма и мастерства по отношению к музыкальности, мы определяем «музыкальность» как неповторимое личное качество музыкального мышления и музыкального восприятия, каждого музыканта и любителя музыки.

Самостоятельность рабочих действий формируется поэтапно, от полной несамостоятельности к полной самостоятельности. Роль педагога, сообщающего ученику, пробуждающего у него его собственный интерес и умение работать в направлении его воплощения в собственных действиях через знания и умения, меняется с годами учения и в той, и в другой областях (желания-умения). И если на первых шагах учёбы определяющим является пробуждение педагогом интереса, а умения приходят через практику, которая интересна ученику только как отражение фантазии, и навыки формируются только под контролем, через сознание учителя, то постепенно и собственный интерес, и рабочие намерения ученика пополняются, а учитель всё больше ограничивает себя именно «практикой», технологическими советами и подсказками, апеллируя к художественной интуиции ученика, к его собственному определению характера и смысла музыки. Эту работу ученик учится делать через свой самостоятельный целостный исполнительский анализ исполняемого текста. Этот анализ

должен всё больше предшествовать работе. Именно это звено работы исполнителя почти полностью отсутствует в нашем педагогическом обиходе. Единство композиторского и исполнительского подходов к исполняемому тексту, идущее от Баха и его времени, через Николая Рубинштейна, лежащее в основе школы Николаева, заменяется эмоциональным натаскиванием учащихся «к концерту», или «к конкурсу», или «к экзамену».

Каковы же возможности педагога, обучающего ученика-школьника музыкальному исполнительству, приблизиться к тому идеалу самостоятельной творческой деятельности ученика, который так ясен - очевиден в мечтах, и так трудно достижим в реальности?

Сложность решения этой задачи видимо в том, что она решается только в реализации комплекса макро и микро педагогических мер и установок. Выполнения отдельных полезных и общепризнанных мероприятий (анализ текста, чтение книг и т.д.) для такого решения недостаточно. Необходимо, чтобы над конкретными «мероприятиями» стояли самые высокие конечные цели искусства, такие, как «что есть подлинное искусство, а не его суррогат» (что есть музыка), цель искусства (музыки) в жизни человека (и общества), мотивация человеческой деятельности, места творческого (художественного) начала в становлении человеческой личности. Именно такие «рабочие» установки могут вдохновить и мобилизовать педагога, а через него и ученика на тот подвижнический поисковый труд, который мы имеем ввиду, когда говорим о формировании, проявлении подлинной творческой самостоятельности ученика, а не о его добросовестности, исполнительности в выполнении предписаний самостоятельной работы (хотя такая исполнительность и определяет следование по пути к самостоятельности).

Исполнитель самостоятельно фантазирует и чувством-образом, и слухом, и движениями, рождающими реальное звучание. Самое реальное в этой триаде – образное представление. Слуховая фантазия не есть реальность, а предположение, отзвук художественного образа. Движения, соответствующего звуковой задаче, нет, но его нужно найти. Его не найдёшь без звуко-двигательной базы. Тут два уровня, две системы самостоятельности: базовые и творческие. В то же время афоризм «кто знает – тому не надо, кто не знает – тому не поможет» отражает феноменологию творчества, то есть самостоятельности в деятельности. Искусство (музыка) должно в каждом пробуждать эту творческую самостоятельность, но степень, уровень, качество её у каждого ученика проявляется различно и индивидуально.

Каковы же могут быть конкретные советы по развитию начал самостоятельной творческой деятельности в процессе обучения игре на фортепиано?

Здесь приходится разделить внешние-организационные условия, стимулирующие самостоятельную работу ученика, его поисковую деятельность в музыкальных занятиях, и сам базовый творческий процесс создания «музыкального продукта», который ученик осуществляет совместно с педагогом.

I. Организация внеурочной самостоятельной работы ученика.

Можно иметь ввиду три вида внеурочной работы ученика: домашнюю работу, расширяющую культурный кругозор и общую профессиональную информированность ученика (1), освоение материалов, конкретизирующих классную работу над данным изучаемым музыкальным произведением (2) и – коллективные (обязательные для всех) мероприятия, показывающие в сравнительно-соревновательной форме результаты самостоятельной внеурочной работы (3).

- 1) Расширение кругозора. Создать традицию таких интересов сложнее всего. Можно в классе говорить и об общих проблемах творчества, и об образных ассоциациях в музыке и других искусствах. Но для того, чтобы такого рода беседы оставляли ощутимый след в сознании ученика и его работе, нужны подготовленная почва, установка в сознании, в духовном мире обучающегося, полученная вне школы, в семье. Постепенно, советуя послушать или прочесть, но следом за тем обсуждая прослушанное и прочитанное, делая эту работу постоянно, а не от случая к случаю, можно, вместо существующей традиции узкой практики «заучивания текстов» («а в остальном пусть работают теоретики»), создать традицию культурных интересов и поисков ученика (вплоть до альбомов и книг в классе – на столе для просмотра и чтения).
- 2) Дополнительные задания по работе над изучаемым музыкальным текстом в классе по специальности. Такая самостоятельная работа включает в себя два направления: уточнение «предлагаемых обстоятельств» стиля, жанра, обстоятельств создания исполняемой музыки (1) и конкретной аналитической работы над изучаемым текстом (2). Если первое направление даёт практическое применение общекультурным интересам, о которых мы говорили в начале, то работа с текстом касается тонального-гармонического анализа, формы сочинения, определения (анализа) аппликатуры и вообще применения правил изученных аппликатур (во всех тональностях: гаммы, аккорды, арпеджио). Говоря об анализе формы текста нужно настойчиво рекомендовать ученику вести рабочую тетрадь по

специальности (не дневник для записи педагогом домашних заданий), где будут находиться (рисоваться, чертиться) схемы фуг-инвенций, сонатных аллегро, рондо, даваться интонационный – ритмоинтонационный анализ, записываться теоретические и рабочие правила, словарь терминов, афоризмы великих музыкантов, выводы по прочитанному и прослушанному. Часто «клочкообразность» такой работы (случайные листы) сводит на нет даже хорошо сделанный учебный труд, который может «кануть в лету забвения». А нам нужно, чтобы такая работа, пополняясь и усложняясь, постоянно сопровождала игровой учебный процесс. Только таким путём может у школьника осуществляться «постановка головы».

- 3) Коллективная самостоятельная работа учеников. Показ самостоятельно выученных пьес и даже программ существует в учебном процессе с конца 19 века. По установкам Антона Рубинштейна студенты показывали две выпускные программы – выученные с педагогом и самостоятельно. В 1960-х годах пытались оживить эту установку: выпускник за месяц до гос.экзамена получал новое сочинение (например «Тройку» Р.Щедрина). В эти же годы в программах школ появились «самостоятельные работы» (одна пьеса в году, начиная с IV класса). «Новшество» не привилось. В то же время, каждый педагог у себя в классе и каждый педагогический коллектив может вводить, организовывать такую работу. Очевидно, что она будет результативна и резонансна, если в ней будут участвовать все учащиеся данной специализации и даже весь коллектив учащихся школы, а не только те, кому «не повезло».

Удивляясь тому, что такая простая для осуществления и в то же время исключительно полезная, а одновременно и увлекательная для учеников форма работы отсутствует в учебной практике, можно констатировать ещё одну болевую точку в системе детского музыкального образования (и не только детского, а всего – с низу до верха). Отчётность и успехи педагога определяются административными органами только по числу лауреатов и дипломантов в классе, в школе. Положение педагога с точки зрения администрации сведено к работнику, дающему хорошие отчётные показатели (теперь уже не по процентам успеваемости, которые практически не ниже 4-, и не по отсеву, которого благодаря разного рода административным мерам, практически нет так же, как нет и роста контингента). Для реализации установки: «творчество для всех» - не находится ни времени, ни места. Нужны «звёзды» и «профессиональные надежды». Так же канула в лету задача всестороннего творческого развития тех же «звёзд». Гонка за показателями приводит к эксплуатации дарований на их выносливость. И

такая эксплуатация сегодня идёт уже в большей степени от родителей. Ребёнок – товар. Нужно сделать его как можно более дорогим. Рынок жизни! Нужно успеть занять «место под солнцем».

Осознанная интеграция учеником разнообразнейших знаний приобретаемых в многочисленных предметах теоретических циклов, без специальной педагогической поддержки невозможна не только на школьном этапе обучения, но и на уровне профессиональной учебы, так как в исполнении такая интеграция осуществляется не по плану и предписанию, а спонтанно или по ходу творческого поиска. Это особая часть творческого процесса, требующая особых умений.

Высшей формой организации коллективных достижений в самостоятельной работе учащихся можно считать конкурс самостоятельных работ. Тут самостоятельная работа ученика может быть представлена в нескольких видах.

1. Самостоятельно выученное и исполненное произведение в его завершённом, концертном виде; (срок подготовки – 2 месяца).
2. Кратковременный разбор незнакомого текста: за час, или за день, или за несколько дней;
3. Чтение незнакомого текста без подготовки или с просмотром его глазами за определённое время;
4. Подбор песни с сопровождением – по заданию или по своему желанию;
5. Сочинение на заданную тему или на свободную тему;
6. Коллоквиум: проверка знания тональностей (с аппликатурами или без них) и знания терминов музыкального текста.

Каждое из названных заданий может реализовываться как в конкурсе, так и индивидуально или в сочетании с другими формами проверки знаний. Например, на технических зачётах иногда спрашивают и знание тональностей, и термины (по разработанным для каждого класса их спискам). Возможно и ещё одно самостоятельное задание – аннотация исполняемых сочинений как самостоятельно выученных, так и исполняемых на академическом концерте.

Проверка самостоятельной работы ученика должна проходить в строго оговоренной заранее форме, что определяет мобилизацию – ответственность ученика и обязанности её организатора – педагога.

II. Педагог учит ученика работать самостоятельно (вместо заключения)

Существует утверждение, что научить музыке нельзя – если нет своего, самостоятельного желания учащегося учиться и научиться. В то же время не менее важно обратное утверждение – самостоятельность ученика определяется тем, как учит его педагог и тем, в какой системе педагогических ценностей работает и ученик, и его педагог.

Традиции педагогической системы музыкального образования в России за последние 50 лет обходят, как было сказано, вопрос формирования у учащихся самостоятельности в учёбе. Среди причин такого подхода к занятиям учащихся можно назвать и запредельные темпы расширенного воспроизводства учебных заведений, когда в музыку «мобилизовывались» недостаточно подготовленные к занятиям искусством кадры учащихся, и несформированность методических установок, определяющих как исключительное значение этой проблемы в музыкальной педагогике, так и обязательные для всех способы формирования этой самостоятельности в классных занятиях. Установка «делай как я», имела положительные результаты там, где природное дарование и влияние домашней среды обеспечивали личный интерес ученика. В массовой педагогике потребовались другие приёмы педагогической работы. Необязательные, спорадические организационные мероприятия, описанные выше, давали иллюзию решения данной педагогической проблемы.

Существует негативное отношение к самой постановке такого вопроса. Доктор искусствоведения, пианистка-теоретик и практик Н.И. Мельникова говорит: «Когда ученик приходит ко мне в класс, он приносит самостоятельную работу, а я её оцениваю, и каких-то других ещё оценок не требуется». И действительно, на уровне консерваторского обучения, в классах корифеев этих учебных заведений так было и есть. И.М. Рензин вспоминал: «В классе Л.В.Николаева мы сами играли один-два раза в месяц, когда сами сделали уже всё, что могли и требовалась помощь со стороны. Но присутствовали на занятиях других студентов постоянно». Тут речь идёт о художественном творчестве зрелых музыкантов, совершенствующих своё мастерство.

В то же время, следует осознавать парадокс музыкальной исполнительской педагогики, который заключается в том, что задачу самостоятельности работы ученика педагог только имеет ввиду, передавая ему своё исполнительское мастерство, а задача эта, в то же время, не столько педагогическая, сколько ученическая. Педагог должен так «инструментировать» свою педагогическую работу, чтобы у ученика самого

встал вопрос о том – как и для чего он трудится самостоятельно на инструменте. Следовательно, эта задача решается только тогда, когда она из педагогической превращается в осознанную задачу самообразования.

Сам ученик, в условиях существующей системы общего культурного развития через общее музыкальное образование, решить такую задачу не может. Не решают до конца эту задачу, как показала жизнь, и известные внеурочные формы организации этой работы, хотя их положительное значение очевидно. Главный импульс к самостоятельной работе ученик может и должен получить на уроке. Однако и тут простой рассказ о том, какая это музыка, как нужно дома самому заниматься, чтобы она зазвучала, оказывается тоже не решает задачу пробуждения энергии самостоятельного творчества и проблему возможности реализации этой энергии.

В связи с обсуждаемой проблемой самостоятельности ученика приходится хотя бы бегло обозначить особую педагогическую проблему: «умение учить». Если в основании развития самостоятельности ученика мы поставили его «умение учиться», пробуждаемое, формируемое, осознаваемое в ходе учебной деятельности, то педагогическое «умение учить» можно провозгласить, но, кажется, невозможно «предписать» как ряд правил, выполнение которых обеспечивает искомый результат. Есть люди, среди них даже и некоторые любящие родители, которые не любят возиться с детьми, не склонны к педагогике. То же можно говорить и о некоторых музыкантах (среди них даже и о тех, кто волею судьбы и по стечению обстоятельств занимается педагогикой). К этому следует добавить существующие два типа педагогического воздействия и ученического восприятия. Один из них – императивный (у М. Э. Фейгина «авторитарный») – требует полной волевой концентрации в деле, исключая «свободу поиска», другой – «проблемный», «озадачивающий» ученика, ждущий его ответной реакции. Эти типы воздействия нельзя противопоставлять. Здесь диалектическое единство противоположностей (инь-ян), но кто-то из педагогов может «только так». При этом у учеников тоже есть такое деление: кто-то не выносит «прессинга», а кто-то плохо слышит «тихий совет».

Соединяя два названные подхода, педагог выводит ученика на его самовоспитание и саморазвитие. В основе двух названных педагогических воздействий лежит целостное умение педагога «научить ученика» работать, то есть создавать самостоятельно, по законам мастерства и с радостью открытия новый, свой музыкальный мир. Тут речь идёт не о простом усвоении знаний, находящихся вне ученика, а о рождении особого, неповторимого механизма самостоятельного творчества, которое хотя и строго регламентировано приёмами игры и работы, но одновременно наполняется всё более и более обогащается индивидуальным смыслом.

Таким образом, педагогов по их общей педагогической установке мы можем поделить на три категории:

1. Требующих от ученика самостоятельности, то есть музыкальной творческой полноценности в работе как предусловия работы с педагогом (приказ);
2. Ждущих от ученика самостоятельности как награды за то общение с музыкой, которое было в классе ранее (совет);
3. Сообщающих ученику навыки, механизм, систему самостоятельной работы, ставящих его на рельсы, по которым он сможет двигаться сам (умение).

Опыт показывает, что «раскручивают» учеников те педагоги-фанаты, миссионеры, которые хотят и могут через музыку поставить перед учеником вопрос его существования не как «рабочей школьной лошадки», а как искателя истины, жизненной правды, катарсиса – своего духовного преображения. И такой педагогический эффект должен быть «по-христиански» подарен каждому ученику, а не только «звёздочкам», составляющим профессиональную надежду класса и школы.

Чтобы сказанное выше не звучало как высокопарные словеса, следует ещё раз пояснить, что в подходе к музыке и к работе над её воплощением всегда должны присутствовать два плана – возвышенный, поэтический, духовный, направленный на создание новых акустических эффектов, на сообщение звучанию некоей обобщённой общечеловеческой духовной значимости, смысла (поиск «между нот», «за пределами текста», создавая «подтекст» в интонациях-нюансах), и план практических действий, связывающих мир художественной фантазии с реалиями музыки, искусства, духовной жизни и просто жизни. «В музыке всё для музыки и всё через музыку» (обобщает В.В. Пухальский).

О том, как конкретно «для себя» решали эти вопросы великие мастера фортепианного/исполнительского искусства, мы читаем во множестве их книг и книг их учеников. Но прочесть и понять эти исповеди художников оказывается способен только тот, кто уже сам обрёл путь поиска в художественном саморазвитии.

Необходимо педагогическое осознание всей сложности, многогранности, значимости задачи самообразования, поиска художественной истины в становлении музыканта и человека. Этот путь идёт через образное «оживление звука» и через сообщение ему человеческой «сверхзвуковой» значимости.

Литература

1. Баренбойм Л. Л. В. Николаев-основоположник Ленинградской пианистической школы // Л.В. Николаев / Статьи и воспоминания современников, письма.- Л., «СК», 1979. 326с, сс. 12-60; 26-32; 44-49
2. Баренбойм Л. А. После конкурсов. В кн: Музыкальная педагогика и исполнительство. Л., 1974, с 132-142 То же: «Сов. музыка», 1958, № 7, с 93-99
3. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственной деятельности и понятий .- М., 1993.
4. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственной деятельности // Исследование мышления в советской психологии. М., 1966.
5. Коган Г.М. Вопросы пианизма.- М., «Сов.композитор», 1968, 400с., сс 311-333.
6. Кременштейн Б.Л. воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано.- М., «Музыка» , 1966.120с.
7. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры.- М , ,Гос.муз. издательство, 1958. 320с, (с. 5- 7);
8. Пиаже Жан Вступление в генетическую эпистемологию. ТТ 1-2-Париж 1950.
9. Пиаже Жан Избранные труды. М., 1997. 620с.
10. Совшинский С.И. Режим и гигиена работы пианиста. Л., «СК», 1963. 120с.
11. Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога. М., «Музыка», 1968. 80с.
12. Новая философская энциклопедия в четырёх томах. М., «Мысль», 2010.

Аннотация статьи

«О самостоятельной работе ученика-пианиста»

В статье становится вопрос об утрате в современной практике массового музыкального образования и воспитания интеллектуальной установки на формирование самостоятельности ученика в его художественных устремлениях и в поиске-нахождении исполнительских приемов, реализующих эти устремления.

Названы направления учебной деятельности, формирующие самостоятельные интересы в искусстве: «предлагаемые обстоятельства» культурного фона художественного произведения, его структурный анализ и творческие контакты с педагогом и окружающей учебной средой.

Ключевые слова

Два пути познания и учения: через практику и ее осмысление и через образный охват и откровение. Осознанный автоматизм знаний. Самостоятельность как личное стремление и как рабочая система творчества. Недооценка интеллектуальной составляющей в обучении исполнителя. Среда определяет самостоятельность учащегося.