

Часть третья. Индивидуально-типологические особенности процесса обучения-учения музыке

§1. Постановка проблемы дифференцированного обучения музыке

*Все надо строить на фундаменте
собственной индивидуальности: она -
душа исполнения, жизненная сила.*

Я. Мильштейн

Проблема нашего исследования в широком контексте - это разработка методов индивидуального подхода. Очевидно, что без диагностических методов невозможно установить особенности развития личности, получить данные об индивидуальных особенностях, что необходимо для реализации индивидуального подхода прежде всего в обучении .

К сожалению, стандартизированные программы для музыкальных школ не только не учитывают индивидуальных особенностей (мы имеем в виду факт качественного различия в восприятии музыки) но и всячески подавляют любые отклонения от социального стандарта. На эту проблему не раз указывали психологи и педагоги музыкальных заведений. Так Н.А.Ветлугина в монографии “Музыкальное развитие ребенка” отмечает: “Что же касается индивидуальных особенностей развития, то этот вопрос также привлекает внимание методистов. Но все же об индивидуальных особенностях детей чаще всего говорили в плане долженствования (необходимо, мол, учитывать эти особенности) или же в порядке привлечения отдельных примеров, иллюстрирующих то или иное положение” (Ветлугина, с.70).

Даже педагоги-новаторы кладут в основу своих оригинальных систем какой-то один тип восприятия, считая его самым правильным, и все основывают только на нём. Например Ю. Козырев кладет в основу своей системы обучения моторное усвоение типичных для определенного стиля оборотов музыки, В.Кирюшин преувеличивает роль образных компонентов в восприятии музыки и строит на них фактически всю систему абстрактных теоретических понятий, А. Д. Артобалеvская делает акцент на музыкальной интонации и эмоциональной выразительности и т.д. Во всех этих школах ярко звучит индивидуальность учителя, ученики же должны лишь считаться с ней. Не секрет, что отсев в этих школах - острейшая проблема. В итоге, не существует или по крайней мере не описано ни одной школы, где бы во главу угла ставилась индивидуальность ученика. Хотя в музыкальной школе преподавание основного предмета происходит индивидуально и есть возможность выявлять особенности развития и восприятия учащихся. Встает, конечно, и проблема чуткого педагога. Возможно, это и вообще проблема высокого профессионализма. Во всяком случае, великие музыканты обычно видели индивидуальность в своем ученике. Так Генрих Нейгауз мог воспитывать довольно разных по стилю музыкантов Э. Гилельса и С. Рихтера. При этом он старался наиболее полно и ярко высветить индивидуальный талант каждого.

Что же касается обычной музыкальной школы, то в большинстве случаев детей там просто делают равнодушными к музыке. Педагоги не имеют достаточной психологической культуры и даже не подозревают о существовании разных типов восприятия музыки. В лучшем случае они слышали или читали о существовании двух типов людей - "художников" и "мыслителей". Название достаточно условное, но оно ярко обозначает общую тенденцию нашего образования и профотбора: "художники" или люди с образным мышлением могут иметь отношение к искусству, что же касается "мыслителей", то им либо надо перестать быть "мыслителями",

либо быть подальше от культуры и искусства. Существует целый ряд работ на эту тему. Так Благой Д.Д. в монографии “Значение образных ассоциаций в работе педагога-пианиста” подчеркивает: “Сам характер музыкального искусства предполагает развитие у исполнителя ассоциативного мышления, без него невозможна художественная работа над произведением, более того - невозможно творческое восприятие искусства” (Благой, с.203). Ведутся разработки с целью заставить все же учащихся мыслить образами. Так группа сотрудников кафедры научных основ музыкального образования Киевской консерватории разработала программу обучения. Авторы утверждают, что при установке прочных связей между определёнными слуховыми и зрительными впечатлениями и представлениями, с одной стороны, а также характерными мелодическими, ритмическими, тембровыми и регистровыми и другими элементами музыкального произведения, с другой, они достигают необходимой ассоциативной цепи представлений для формирования музыкального мышления с самого начала.

На наш взгляд, это совершенно неверная и вредная позиция. Среди музыкантов можно встретить большое число великих мастеров, которые не мыслили образно и утверждали, что музыка вообще есть искусство не образов, а чувств, стремлений, желаний или общей гармонии и эстетизма. Я приведу несколько примеров разного отношения к искусству.

А.Н. Скрябин ориентировался в музыке в основном на смену ощущений. Вся его музыка - это тонкая передача нюансированных чувств, любование переходными состояниями от одного желания к другому. Вот например текст программы к его 4-той сонате: “В тумане легком и прозрачном, вдали затерянная, но ясная, - звезда мерцает светом нежным. О, как она прекрасна! Баюкает меня, ласкает, манит лучей прекрасных тайна голубая ... Приблизиться к тебе, - звезда далекая! В лучах дрожащих утонуть, - сияние дивное! То желание острое, безумия полное и столь сладостное, что всегда, вечно хотел бы желать без цели иной, как желание

само ...” Мы привели лишь отрывок, все остальное в том же духе. Со Скрыбиным, очевидно, мог бы поспорить Э.Ганслик. В своей работе “О музыкально-прекрасном” он пишет: “Если на музыку смотреть как на искусство, то эстетической инстанцией следует признать фантазию, а не чувство” (Ганслик, с.44). “С особенным глубокомыслием нам твердят, что музыка отнюдь не может рисовать явления, лежащего вне ее пределов, а только чувство им возбуждаемое. Как раз наоборот”, - утверждает музыковед (там же, с.68). И действительно, нельзя отрицать, что большая образность присуща музыке многих композиторов. “Музыка для него настолько реальна, настолько видима, что он моментально находит символ в материальном мире для выражения своей идеи”, - говорил Э. Фей о своем учителе Ференце Листе. (Мильштейн, т.2, с.222). Постигание образа, образной формы составляло исходную точку в его работе с учениками.

Однако целый ряд эстетиков мог бы возразить Ганслику, Листу и ему подобным. Так Р. Ингарден в “Исследованиях по эстетике” пишет: “Тот факт, что не всякая музыка является “изобразительной”, или “выражающей”, не переставая вследствие этого быть музыкой, может быть лучше всего свидетельствуют о том, что появляющаяся связь музыкального произведения с реальным миром не является для музыкального произведения вообще чем-то необходимым, и можно сомневаться в том, что, если даже она и имеет место в каком-либо произведении, вносит ли она в него какие-либо музыкальные элементы. Создается впечатление, что сторонники абсолютной музыки правы в этом отношении, хотя они вместе с тем забывают, что существует также неабсолютная музыка ...” (Ингарден, с.486).

Для Р. Арнхейма музыка воспринимается через некий графический символ. По его мнению, мажор есть по преимуществу “вверх-структура”, тогда как минор – “вниз-структура”; вместе они передают оппозицию

человеческих характеров (радостно-бодрого и меланхолично-грустного), как она выражается в экстенциях почерка, в мимике, жестикуляции.

Мы намеренно привели несколько точек зрения, чтобы показать сложность проблемы. Нам кажется, что наиболее конструктивны те исследователи культуры, которые не пытаются сделать какую-то оценку и определить раз и навсегда, что должно выражать искусство, а чего не должно. “Вопрос о цели - вопрос: для чего отнюдь не научен. Плодотворнее поставить вопрос: как, каким образом” (Гете). А еще корректнее ставить вопрос “для чего” через призму “как”, при этом к каждому человеку конкретно и безоценочно. Задача психологов ответить на эти вопросы и показать достоинства каждого психологического типа, показать, что их разнообразие в социуме - есть предпосылка стилевого разнообразия произведений искусства.

Хорошие педагоги всегда понимали, что то, что ученик воспринимает извне, в том числе и от учителей, не должно вредить его природе. “Надо уметь впитывать в себя как губка все необходимое, не нанося при этом ущерба своему “я”, - писал Лист. И, конечно, надо уметь индивидуально воспитывать ученика, не стричь всех под одну гребенку, исходить из внутреннего мира ученика, одним словом, находить приемы и средства, которые бы позволили ученику расти “из самого себя”.

Таким образом, проблема, которая остро встала в системе образования, в частности музыкального - идти не от среднего ученика, а от конкретного ученика.

Однако индивидуальностей очень много, и так или иначе возникает необходимость обращения к некоторым группам или типам людей, отличающихся друг от друга восприятием, пониманием, переживанием музыки. Иначе говоря, встает проблема типологии музыкального восприятия, восприятия в широком значении этого слова.

Мы считаем, что создание психологической типологии - это шаг к созданию иной, нетрадиционной форме обучения музыке.

В педагогической психологии и педагогике всегда признавался и в настоящее время активно рассматривается индивидуальный подход к обучению. Идея невозможности создать универсальную систему обучения, пригодную для любых учащихся, завоевывает все больше сторонников. Приведем высказывания на этот счет ряда авторов.

По этому поводу В.В. Гуленко пишет: “К сожалению, большинство авторов нашумевших теорий обучения и воспитания настолько самонадеяны, что объявляют явно или подразумевают, что их способы обучения универсальны, пригодны для всех. С точки зрения соционики это большое заблуждение. Любая методика несет в себе отпечаток социотипа ее создателя! Поэтому хорошо обучаться по ней будут лишь те ученики, которые близки типу личности автора, а противоположные будут сопротивляться.

Возьмем для примера методику учителя-новатора Шаталова. Сам автор, по-видимому, относится к социотипу “Маршал”. Его обучение напоминает штурм крепости противника, некое подобие смелого маршброска по стрелкам, прочерченным на карте. Роль карты выполняет так называемый опорный конспект. Лучше всего она подходит для управленческих социотипов. “Сциентисты”, которые наделены творческим воображением уже будут недовольны жесткой директивой. Они станут оспаривать схемы, предлагать свои. Это демократические и в мышлении, и в поведении типы, поэтому подобная организация материала им быстро наскучит. А хуже всего придется гуманитариям: для них вообще чужд дух штурмовщины, жестких схем, рапортов по военному образцу.

Я не встречал еще ни одной методики, которая бы отрицала необходимость соблюдать принципы индивидуального подхода, а в действительности нет даже намеков, для детей какого психического склада

она рекомендуется, а для какого - нет. Такой подход плодит иллюзии” (В.В. Гуленко, В.П. Тыщенко, 1998, с. 88).

Бетти Лу Ливер по этому поводу отмечает, что метания учителей от одного метода обучения к другому в попытках найти совершенный вариант построения обучения часто напоминает движение маятника. Так при обучении иностранным языкам сначала акцент делался на письменных переводах и изучении грамматики, затем появился “естественный подход”, за ним последовали аудиолингвистические методы и др. Каждый в свое время выдавался за наиболее эффективный метод изучения языка. Однако с точки зрения индивидуальных особенностей учащегося, переводно-грамматический метод давал преимущества учащимся рационального типа (левополушарным), а естественный подход, наоборот, учащимся с иррациональным складом познания (правополушарным). “В аудиолингвистических классах иностранных языков процветали учащиеся аудиально-импульсивного типа, тогда как ученики визуально-рефлексивного типа терпели поражение за поражением” (Б. Лу Ливер, 1995, с. 18).

Приведенные высказывания убедительно, на наш взгляд, показывают необходимость учета индивидуальности учащихся и учителей для успешности обучения. Но для этого требуется знание индивидуальных особенностей, в том числе и типологических.

Самые разные типы личности, выделяемые по многообразным основаниям, рассматриваются с точки зрения того, как учатся и обучают люди разных психологических типов. При этом в работах доминируют именно характеристики учащихся и учебной деятельности при разных типах личности. Почти всегда считается, что как человек учится сам, так он и будет непроизвольно стремиться или предпочитать учить других. Описаний собственно того, как преподают люди разных типов, очень немного.

Типы учащихся (и косвенно преподавателей), рассматриваемые в исследованиях по педагогической психологии, достаточно многочисленны и

чаще всего задаются дихотомически. Одни из этих типов можно считать простыми, исходными, другие - составными, “включающими” простые типы функционирования познавательных процессов. В работах распространено выделение нескольких таких дихотомий простых типов учащихся. Так, в работе Лу Ливер (Б. Лу Ливер, 1995, с. 22-26) автор выделяет следующие дихотомии:

полнезависимые - полезависимые,

аналитики - синтетика,

различающие - обобщающие,

дедуктивные - индуктивные,

линейные - нелинейные,

аудиалы - визуалы,

конкретные - абстрактные,

рефлексивные - импульсивные.

В других работах выделяются еще стили учения такие как:

широкомыслящие - узкомыслящие (Rotton, Blake and Heslin, 1977),

низкая концептуальность - высокая концептуальность (Tuckman, Orefice, 1973),

стремящиеся к упорядоченной структуре - стремящиеся к независимости (Такман, 2002).

Кратко особенности учения, свойственные каждому типу личности из перечисленных выше, описываются следующим образом.

Полнезависимые легко работают с внеконтекстным материалом, видения целого и связей между элементами им не требуется и даже может быть помехой в понимании частей. Полезависимые наоборот нуждаются в

контексте, в видении целого до частей, для них очень важны связи между частями.

Близкими к полнезависимым и полезависимым являются типы аналитики - синтетики. Первые устремлены на разложение целого на части, а вторые наоборот на объединение и построение целого из частей.

Также аналогичными первым двум дихотомиям типов можно считать учащихся различающих и обобщающих. Для различающих легко находить различия между явлениями и трудно устанавливать их сходство, что облегчает понимание классификации. Для обобщающих, наоборот трудно находить различия явлений и гораздо легче устанавливать их сходство.

Дедуктивные типы любят правила и с удовольствием слушают объяснение учителя, а учащиеся индуктивных типов плохо усваивают правила, но умеют работать с исключениями и нарушениями системности.

Учащиеся нелинейного типа предпочитают свободные условия учения без жесткой регламентации, а учащиеся с линейным типом познания относятся положительно к порядку и организации учения по планам и программам.

При конкретном типе познания учащиеся охотно участвуют в экскурсиях и не любят уроки и лекции, а при абстрактном - наоборот, учащиеся комфортнее чувствуют себя на уроке, когда учитель вербально объясняет материал.

Учащиеся аудиального типа нуждаются в потоке звуковых сигналов и шуме, а визуальные стремятся к возможности сосредоточения и тянутся к тишине.

Рефлексивные ученики выполняют мыслительные задания гораздо медленнее, чем импульсивные, которые соображают в более быстром темпе.

Широко мыслящие учащиеся обращают внимание на содержание и значение передаваемой информации, в то время как узко мыслящие

обращают внимание на поверхностные качества информации. Широко мыслящие малодогматичны, а узко мыслящие весьма догматичные.

Классификация учащихся по признаку низкой или высокой концептуальности аналогична уровням конкретного и формального интеллекта по Пиаже с добавлением предпочтения более интеллектуальной или менее интеллектуальной работы.

Такман, выделяющий типы, стремящиеся к упорядоченной структуре и стремящийся к независимости, дает развернутую характеристику особенностей каждого из этих типов по нескольким пунктам. Так, стремящиеся к упорядоченной структуре, по Такману, характеризуются тем, что они

- нуждаются в четких инструкциях, чтобы решить проблему,
- требуют кем-то определенных структур, целей и подкрепляющих стимулов,
- подчиняются преобладающей модели мышления и действия,
- работают методично и систематически,
- видят все вещи “либо так, либо не так”,
- предпочитают не работать самостоятельно.

Для учеников, стремящихся к независимости, характерно то, что они

- могут создать свои собственные инструкции для решения задач,
- предпочитают навязывать свою собственную структуру и определять свои собственные цели,
- вырабатывают свои собственные, свойственные только им способы мыслить и действовать,
- работают быстро и интуитивно,
- видят тонкости и нюансы, содержащиеся в различных вещах,

- предпочитают заниматься “своей собственной вещью” (Такман, 2002, с. 436).

То, что способы учения определяются типами личности, проверялось в экспериментах. Например, Такман и Орефайс (Tuckman, Orefice, 1973) обучали половину одной группы используя сочетание программированного обучения и лекций, а другую половину, применяя только программированное обучение. В результате высококонцептуальные учащиеся предпочитали только программированное обучение, а низкоконцептуальные предпочитали лекционный метод преподавания. Еще ранее в 1968 году Такман установил, что низкоконцептуальные учащиеся предпочитали учителей, постоянно дающих указания, а высококонцептуальные - учителей, которые давали им большую свободу.

В доступной нам литературе по музыкальной психологии и педагогике общие типы отмечаются, но к сожалению мы не нашли особенностей их проявления в обучении и учении музыке.

В некоторых работах по стилям учения делаются попытки обобщить описанные выше конкретные типы учебной работы. Так сама Б. Лу Ливер считает, что они являются проявлением двух общих типов личности - левополушарных и правополушарных, выделяемых по анатомофизиологическим основаниям. Психологически их часто называют вербальными и образными типами, мыслителями или художниками. Последователи Юнга, соционики, указанные две группы типов выделяют как рациональные и иррациональные.

К рациональным относятся: полнезависимые, аналитики, различающие, дедуктивные, линейные, аудиалы, конкретики, мыслительные. К рационалам можно отнести тип узкомыслящие и догматичные, стремящиеся к упорядоченной структуре.

К иррациональным типам относятся полезависимые, синтетики, обобщающие, индуктивные, нелинейные, визуалы, абстрактные, чувственные, стремящиеся к независимости, широко мыслящие и недогматичные.

Эти обобщения очень значимы, и действительно рациональность и иррациональность является синтетической характеристикой познавательной сферы личности, проявляющейся в частных, конкретных, простых особенностях познания, фиксируемых в исходных типах познавательной деятельности. Рациональность и иррациональность безусловно во многом определяют особенности учения и обучения.

Эти же авторы сделали попытку выделения типов по видам деятельности - управленцы, социалы, сциентисты, гуманитарии. Каждый из этих типов представлен двумя разновидностями рационального типа и двумя разновидностями иррационального типа.

Выше были кратко рассмотрены типы учения и особенности того, как учатся представители разных типов. Второй важнейший вопрос для характеристики типов в учебной работе - это вопрос о том, как учить учащихся разных типов. Этот вопрос также не остался без внимания исследователей. Так, В.В. Гуленко и В.П. Тыщенко предлагают учить учащихся психотипов, выделенных по типам деятельности. Для каждой из четырех ориентаций на тип деятельности предлагается минимальный список методик обучения.

1. Для управленческих типов: методика Шаталова, деловые игры, спортивные разминки, различные виды практики, и лишь после них - теоретические знания.
2. Для социальных типов: коллективные методы обучения, в частности методика Иванова "коллективные творческие дела", игровые методы. Теоретические знания должны быть сведены к минимуму.

3. Для гуманитарных типов: любые методики воспитания так называемой всесторонне развитой личности. Их суть сводится к тому, что ученики что-то сочиняют (сказку, историю, пьесу), затем это рисуют, лепят, разыгрывают, танцуют, любым способом самовыражаются. Для этого класса методик важно также умение философствовать на отвлеченные темы.
4. Для научно-исследовательских типов: проблемно-дискуссионный метод обучения, “мозговой штурм”, методика “теория решения изобретательских задач”, развивающие игры в духе Никитина. Теория должна быть серьезной, сложной и предшествовать практике.

Общая идея данного подхода вполне адекватна, на наш взгляд. Однако в конкретной реализации авторы предлагают, по существу, снова некоторые группы методик, пригодные одинаково как для рациональных, так и для иррациональных типов, поскольку выделяемые ими психотипы по установкам на вид деятельности включают в себя как рационалов, так и иррационалов. Здесь мы усматриваем некоторую непоследовательность авторов, поскольку успешное обучение рационалов не может осуществляться теми же методами, что и иррационалов.

В этом отношении более последовательную позицию имеет Б. Лу Ливер, в работе которой дается очень большое количество примеров того, как следует обучать разным предметам учащихся с рациональным и иррациональным стилями учения.

Таблица 14. Рекомендуемые методы обучения разным дисциплинам в зависимости от стиля учения (по Б. Лу Ливер).

Стиль	Иностранный язык	Математика	Естественные науки	Словесность
-------	------------------	------------	--------------------	-------------

Синтетический	Синтез Восприятие на слух Освоение вокабуляра методом “островков” Контроль за речью	Задачи в словах “Математика в газете” Формулировка теорем	Мозговые штурмы Выделение важнейших моментов Предсказание результатов	Сочинения Словотворчество Задания на правописание
Аналитический	Анализ Чтение Освоение вокабуляра посредством изучения слов Использование метода “островков” для развития беглости	Вычисления Работа в одиночку Доказательство теорем	Проведение эксперимента и определение результатов	Анализ рассказа Разбор слов Задания на поиск ошибок
Импульсивный	Мозговой штурм Деятельность, требующая быстрой реакции Чтение	“Математические марафоны”	Экспериментальные занятия	Чтение/пересказ Соревнование по правописанию

	журналов Проверки после уроков			
Рефлексивный	Работа в малых группах Деятельность, требующая отсроченных реакций Чтение журналов Проверки после урока	Письменные работы	Демонстрация научных достижений	Чтение и краткое изложение Обучение других
Визуальный	Чтение с доски Чтение статей	Письменные задачи	Чтение книг	Чтение рассказов
Аудиальный	Диалоговый режим Видеофильмы Аудиокассеты	Устные задачи	Просмотр фильма	Прослушивание рассказов
Кинестетический	Игры и соревнования Группы с переменным составом	Решение задач с использованием реальных предметов	Проведение экспериментов в	Разыгрывание рассказа по ролям

	Работа с магнитофоно м и учителем			
--	---	--	--	--

По отмеченным выше причинам вопрос о том, как учат других людей представители разных типов личности в литературе представлен очень ограниченно. Вполне четкие позиции по этому вопросу можно найти в работе социоников, на которых мы уже ссылались (В. В. Гуленко, В.П. Тыщенко, 1998). Они в частности пишут: “Рационалы должны приходить на урок, на лекцию с арсеналом домашних заготовок, рассчитанных на разные типы слушателей и ситуаций общения с ними. Если иррационалу можно импровизировать, то рационал должен быть готовым к неожиданностям”. Ссылаясь на самонаблюдение своих особенностей В.П. Тыщенко пишет, что при обучении соционике он, иррациональный интуит, прежде всего попытается построить и передать слушателям картину группы в целом, а уже потом, членя ее, осваивать детали, строительные блоки. В.В. Гуленко, рациональный логик, предпочтет сначала дать слушателям представление о четырех юнговских функциях, моделях типов, способах диагностики каждого, а уже потом строить микрогруппы и картину группы в целом.

“Я, иррациональный интуит, - пишет В.П. Тыщенко, - прежде всего, попытаюсь построить и передать слушателям картину группы в целом, а уже потом, членя ее, осваивать детали, строительные блоки. Гуленко, рациональный логик, предпочтет сначала дать слушателям представление о всех четырех юнговских функциях, о моделях типов, о диагностике каждого, а уже потом строить микрогруппы и картину группы в целом” (В.В. Гуленко, В. П. Тыщенко, 1998, с. 29).

Рассмотрение вопросов о том, как учатся учащиеся разных типов личности, как их учить и как учат преподаватели разных типов связана с проблемой обеспечения соответствия обучения индивидуальным стилям

учения. Одним из важнейших факторов указанного соответствия является *тип личности учителя*. Дело в том, что то, как учит учитель определяется его типом. Рационалы, стремящиеся к упорядоченности и структуре, полнезависимые, аналитики и т.п. строят обучение систематично, структурно, аналитично, “по правилам и о правилах”. Иррационалы, стремящиеся к нерегламентируемой деятельности, полезависимые, синтетика, индуктивные и т.п. хорошо работают с несистематизированным материалом, дают видение “леса за деревьями”, не имеют трудностей с обучением исключениям, вероятностным характеристикам и нарушениями системности. Естественно, при несовпадении типа учения учащегося с типом обучения преподавателя, учащийся будет испытывать большие трудности. Это было показано в ряде экспериментов.

Так, Домино (Domino, 1971) разделил 100 учащихся колледжа на тех, у кого после тестирования было предпочтение иметь упорядоченность и руководство в учении и тех, кто был склонен к независимости. Затем он включил одну половину каждой группы в класс, где преподавалась психология в упорядоченной и структурированной манере (с правилами, требованиями на посещение и запоминание), а другую половину в класс, где психология преподавалась в менее упорядоченной, независимой манере с использованием занятий семинарского типа. Таким образом, половина учащихся каждой группы имела соответствие между стилем их учебы и стилем преподавания, а другая половина - несоответствие. В результате, при соответствии стиля преподавания стилю учебы, учащиеся лучше сдавали экзамены по данному курсу и более положительно его оценивали, чем те учащиеся, чей стиль учебы не соответствовал стилю преподавания. “Насколько эффективен был стиль преподавания или насколько он нравился учащимся зависело от того, как учились те, кто подвергся воздействию этого стиля. Когда стиль преподавания подходил к стилю учения, он был

эффективным, а в противном случае стиль оказывался неэффективным” (Такман, 2002, с. 439).

Успешность обучения, конечно же, не зависит абсолютно однозначно от соответствия стилей. В некоторых случаях влияние соответствия стилей может быть снижено за счет других факторов успешности учения. Так, в исследовании Риккордса и Слайфа (Rickards, Slife, 1987) сравнивалось запоминание материала широкомыслящими и малоdogматичными учащимися и узкомыслящими и dogматичными. Запоминался материал двух видов: информация, которая лишь суммирует основные идеи текста и информация, подчеркивающая сходство и различие между понятиями (“собираательная структура” и “структура сравнения” по Мейеру, 1984). Dogматичные учащиеся одинаково успевали и в одной и в другой структурах, а широкомыслящие учащиеся и имевшие соответствие стилей при использовании структур сравнения запоминали больше, а при использовании собираательной структуры, которая не соответствовала их стилям учения, они помнили меньше.

Резюмируя результаты опытов, Такман пишет: “Таким образом, существует сильная корреляция между тем, как учащиеся учатся или думают и тем, как они предпочитают обучаться. Например, обучение всех лекционным методам будет эффективным лишь для некоторых учащихся, тех, кто нуждается в структуре четкого, контролируемого извне обучения, у кого есть потребность в подчинении, в руководстве со стороны учителя, но не для тех, кто предпочитает иметь больше свободы, чтобы создавать свои собственные структуры, и чувствует потребность в независимости. Самостоятельное и независимое обучение, являясь эффективным для испытывающих потребность в независимости, может оказаться несчастьем для тех, кому нужны упорядоченность и руководство” (Такман, 2002, с. 439).

Описанные выше кратко стили учения и обучения, свойственные разным типам функционирования познавательной сферы личности рассматриваются и в музыкальной психологии и педагогике.

Несмотря на довольно широкий фронт исследований по психологии музыкальной деятельности и обучения ей (Л.Л. Бочкарев, А.Л. Готсдинер, В.А. Петрушин, Г.С. Тарасов, Ю.А. Цагорелли, Г.М. Цыпин и др.) до сих пор остаются мало изученными многие вопросы. Относительно немногочисленные работы, касающиеся психолого-типологических особенностей музыкальной деятельности и ее формирования (Л.Я. Дорфман, В.П. Морозов, Э.А. Голубева, Б.М. Теплов, и др.). Типологии зависят, как правило, от общепсихологических оснований. Таковы, например, типология В.П. Морозова (Морозов, 1994), который выделяет, вслед за И.П. Павловым “художественный”, “мыслительный” и “смешанный” тип и показывает связь этих типов с особенностями стилистики музыканта и его способностей к обучению музыке. “Три типа руководителей (авторитарный, либеральный и демократический) в музыкально-педагогической деятельности проявляются достаточно рельефно”, - замечает А.Л. Готсдинер (Готсдинер, 1993). Градацию по шкале “безликость - яркая личность” вводит для исполнительского стиля Г. Нейгауз (Нейгауз, 1987). Многие пианисты играют то, чему их научили, а не то, что они пережили сами, над чем подумали и поработали. “На противоположном полюсе исполнение большого пианиста с яркой индивидуальностью, страстной волей” (с.190). Нейгауз выделяет четыре вида “стиля исполнения”. “Первый - никакого стиля. Второй - исполнение “морговое”; исполнитель так старательно “соблюдает стиль”, так старается показать, что автор “старый” (если это не дай бог, Гайдн или Моцарт), что в конце концов автор умирает на глазах у огорченного слушателя и ничего кроме трупного запаха от него не остается. Третий вид - исполнение *музейное*, на основе тончайшего благоговейного знания, как исполнялись и

звучали вещи в эпоху их возникновения. Четвертый вид, наконец, - исполнение, озаренное “проникающими лучами” интуиции, вдохновения, исполнение “современное”, живое, но насыщенное непоказной эрудицией, исполнение, дышащее любовью к автору (с.191). Большое число типологий слушателей имеет социолого-психологический характер (Т. Адорно, У. Гарней, Д.А. Леонтьев, Ф. Ли, А.Сохор и др.). Пестрота оснований для классификации типов музыкальной деятельности не только не сохраняется, но увеличивается, создавая трудности практической реализации найденных исследователями закономерностей. Существующие исследования не восполняют недостаток соответствующих данных, в большей мере это обусловлено отсутствием психологической типологии личности более высокого уровня интеграции и недостаточной изученностью влияния психологических типов на музыкальную деятельность и обучение ей.

На этом уровне имеется два вида утверждений. Первое состоит в том, что музыке как и искусству вообще лучше учатся и легче обучать иррационалов, людей художественного типа, чем рационалов, людей мыслительного типа. Это положение в известной мере дискуссионно.

Ближе к истине позиция, исходящая из того, что каждый тип может освоить любую деятельность, но своими путями.

В музыкальной психологии и педагогике почти не говорят о том, как учиться и как обучать учащихся иррационалов и рационалов исполнению и сочинению музыки на разных уровнях подготовки. Здесь мы не имеем даже единичных работ с таким содержанием. Анализы особенности конкретных проявлений этих стилей еще не осуществлены применительно к обучению и учению музыке.

Однако музыкальной практике часто ставится проблема интуитивного и рационального. При этом вдохновение, наитие, озарение считаются символами любого искусства. “Дело в том, что к искусству, которое в открытую, не скрывая, демонстрирует свой союз с *ratio*, некоторые

музыканты относятся с изрядной долей скепсиса” (Цыпин, 2001, с. 32).

Некоторые музыканты и исследователи музыкального восприятия все же отстаивают позицию, в которой мозг играет основополагающую роль. Приведу цитату и стихотворение Джерри Леви из США.

Наружный хаос мрака и огня

Мой мозг вгоняет в четкие пределы.

Дробит и клеит, разрушает смело

И вечно строит только для меня

Исполненные музыки, значенья,

Причудливые, яркие миры –

Творения возвышенной игры,

Сооруженья внутреннего зренья.

В этих строчках я постарался отразить собственный взгляд на сущность эстетического переживания и художественного творчества. В них я постарался отразить три тесно взаимосвязанных аспекта восприятия прекрасного. Во-первых, это внешний мир и его свойства. Во-вторых, работа мозга, преобразующая эти свойства в новые формы, конфигурации и сочетания, которых не было во Вселенной, пока не появилось человеческое сознание. Наконец, это в высшей степени загадочный процесс, обусловленный пространственно-временной организацией нейронной активности, а именно – ощущение того, что наши собственные творения прекрасны. Я полагаю, что такое переживание – это самовознаграждение сознания за постижение и создание порядка; оно поощряет и стимулирует наши творческие усилия, активизируя нашу память, оформляя мечты и открывая простор воображению. Для построения мысленного мира нужен побудительный мотив, а что может обеспечить его вернее, чем врожденная способность радоваться творениям собственного разума?” (Леви, 1995, с.

227).

“Я вообще сказал бы, что существуют в творческой работе две крайности – два полюса, если хотите. Те самые, что называют обычно интуицией и рациональным расчетом. Не знаю, как другие, не берусь судить, но я лично постоянно балансирую между этими крайностями” (А. Шнитке, цит. по кн. Цыпин, 2001, с. 34).

Деление на “мыслителей” и “художников”, а также “переходных”, провозглашенное И.П. Павловым и подхваченное многими теоретиками искусства. В исследованиях Э.А. Голубевой и В. П. Морозова музыкантов разных уровней показано, что среди них есть все типы, отмеченные Павловым. В.П. Петров показал, что стилистика правополушарных и левополушарных принципиально различна. Авторы традиционно связывают рациональность с левополушарностью, а иррациональность с правополушарностью. На наш взгляд, проблема рациональности и иррациональности ставится иначе: на каком уровне (корковом или подкорковом) решается задача. Как левополушарный, так и правополушарный могут быть рационалами или иррационалами.

Вопросам проявления типа в искусстве посвящены работы психологов пермской школы под руководством Л.Я. Дорфмана.

В исследованиях А.В. Вицинского была предпринята попытка проследить этапы работы над музыкальным произведением. Первый тип – это исполнители, у которых музыкальный образ и его воплощение носят циклический, в основном трехступенчатый характер:

1. Первоначальный музыкальный образ.
2. Поиск средств, для воплощения этого образа – решение художественно-технических задач.

3. Переход идеального образа в реальный как диалектический синтез первоначального и преобразованного образа на основе выработавшихся средств исполнения.

У второго типа исполнителей, замысел и воплощение являются единым процессом, в котором нельзя выделить отдельные этапы.

§2. Индивидуально-типологические особенности личности преподавателя и ученика и эффективность обучения музыке

*Молодой музыкант должен искать то,
что лучше всего соответствует его
физическим свойствам и художественным запросам.*

*О том же должен помнить и педагог.
Каждого ученика он должен рассматривать
как особое явление, изучать его
характерные свойства и приспособлять к ним
свою “школу”, методiku своей работы.*

С. И. Савшинский

С тех пор, как появилось фортепиано, человечество пытается найти ключ к решению проблемы универсального метода обучения искусству фортепианной игры. Огромный интерес вызывают многочисленные переиздания различных педагогических систем, над которыми ломали головы Ференц Лист, Фридерик Шопен, Антон Рубинштейн, Иосиф Гофман,

Артур Шнабель, Генрих Нейгауз и многие другие признанные мастера фортепианного искусства. Пестрый калейдоскоп мнений, как правило, опирается на большую педагогическую практику, которая, как известно, является критерием проверки истины. Самые разнообразные авторские школы часто удивительно успешны, в чем же здесь секрет? Система - это фикция, за которой стоит лишь музыкантская мощь преподавателя? Нет единой истины? А может есть система различных подсистем? Эти вопросы вставали перед нами на протяжении всей исследовательской работы.

В своей известной монографии “Пианизм как искусство” С.Е. Фейнберг, показывая безнадежность создания строгой системы обучения фортепианному искусству, писал: “Это искусство не обладает ни одной прочно разработанной теоретической системой. Это искусство постоянно меняет излюбленные формы и вкусы, приемы и общепринятые тенденции. В этом искусстве почти все теоретические установки, сталкиваясь с практикой выдающихся мастеров пианизма, должны отступить перед противоречивостью и сложностью живых явлений. Поэтому вполне закономерен почти всеобщий скептицизм специалистов-практиков, склонных отвергать универсальность каких бы то ни было “теорий” и ограничивающихся индивидуальными “рабочими теориями” (с.52).

Есть ремесло, и есть искусство. Обучить ремеслу гораздо проще, чем искусству. Традиции, отработанные штампы, усвоение конкретных действий - все это продуктивно в подготовке ремесленника. Музыкальная педагогика XIX века большое внимание уделяла аппарату руки правильной его постановке, усматривая за технической стороной перспективы развития пианистического искусства. Каждая такая система предлагала свой уникальный способ обучения. Более того, даже конкретные технические приемы не находят единого принципа движений руки. “Всякая типизация двигательных форм пианизма, все так называемые “общие разряды” фортепианной техники с трудом могут быть найдены и точно

регламентированы, так как внешне сходные приемы игры индивидуализируются в зависимости от конкретных художественных задач” (Фейнберг, 2001, с.120).

Исследуется вопрос о стадиях (этапах) исполнительского овладения новым произведением. Теоретики музыкально-исполнительского искусства (А. Вицинский, С. Савшинский и некоторые другие) выдвинули в свое время теорию стадийности в работе над музыкальным произведением. Они поставили вопрос перед музыкантами-практиками: Есть ли в работе над музыкальным произведением какие-либо этапы и стадии (фазы), или она протекает слитно, единым и нерасчлененным потоком?

Музыканты разделились примерно на две равновеликие группы. Одни согласились с авторами теории поэтапного формирования, другие констатировали, что они не замечают этапов, учат произведение “на одном дыхании”.

“Большинство современных музыкантов-педагогов советуют ученикам начинать работу над произведением с тщательного изучения, запоминания и точного воспроизведения не только нот, но и всех обозначений, указаний и ремарок автора. Мне кажется, что этот путь целесообразен не во всех случаях. Ученику незаурядно способному и продвинутому в музыкальном отношении бывает порой полезнее, запомнив ноты, начать играть пьесу наизусть, находя с а м о м у нужные оттенки, извлекая их по с м ы с л у и ч у т ь ю”, - писал Г. Коган (Коган, 1979, с.76).

Там, где главенствует мысль, а не чувство, другие принципы педагогики. “Правило “номер один”: не перескакивать раньше времени от одного этапа работы к другому. Не спешить давать волю исполнительским чувствам – можно расплескать их впустую, и только... Мудрое наставление, и чем раньше оно будет понято и взято на вооружение молодым исполнителем, тем лучше” (Цыпин, 2001, с. 98).

Единственный вариант или многовариантность интерпретаций должен иметь в своем арсенале исполнитель?

Многие музыканты-исполнители стремятся найти единственно верное решение в интерпретации произведения. О. Коган говорил: “Я лично предпочитаю придерживаться какой-то одной, более или менее стабильной линии в понимании музыкального произведения”.

“Когда замысел зарождается, набирает силу, идет в рост, все более уверенно утверждая себя в ходе разучивания произведения, - то здесь многоликость, изменчивость-переменчивость интерпретаторских решений представляет собой скорее исключение, нежели правило. Тут обычно не бросаются из стороны в сторону; художественно-творческий замысел эволюционирует в одном направлении. Это подчеркивает большинство профессиональных музыкантов-исполнителей, педагогов” (Цыпин, 2001, с. 78).

Принцип многовариантности использует в своем творчестве Г. Гульд, уверявший, что может “без труда создать и записать двенадцать различных вариантов одной и той же сонаты Бетховена”.

Творческий метод, исходящий из возможности разных “конечных пунктов” в работе, создает возможность исполнителю проявить себя в некотором роде “пересочинителем”. Он поворачивает произведение с разных сторон, раскрывая его возможные грани.

“Я знаю одно: произведение, исполняемое мною, я должен ощущать как свое *собственное*. Это самое важное. Надо почувствовать и как можно сильнее то, что я бы назвал *первоестеством музыки*. И не терять этого чувства во время исполнения”, - говорил в своем интервью М. Плетнев (Цыпин, 2001, с. 77).

Анализировать работу преподавателя музыкального вуза достаточно сложно: он готовит штучный товар, каждый ученик в его классе - плод

совместного мастерства. Превращаясь в искусство педагогика мастера имеет свой неповторимый стиль, проникнуть в тайники которого научная методология исследования часто не в состоянии: разрушатся атмосфера творчества. Подсматривать акт искусства, не нарушая его, задача несовместимая с ограничениями экспериментального метода. Искусство не терпит искусственности.

Подчеркивая эту идею, педагог Натан Перельман писал: “Меня так страшит мысль, что мызкибернетики в сговоре с нейрофизиологами начнут скоро вживать в наши мозги датчики для научного выяснения процесса выучивания пьесы, что согласен добровольно сообщить самонаблюдения и призываю к этому соих коллег” (с.54).

Педагогические принципы каждого известного пианиста, как правило, “выстраданы” им в результате кропотливой работы самопознания. В каждом музыканте ученик и педагог - есть нерушимая органичная целостность. На своих ошибках он учится сам и учит других, передавая опыт их преодоления.

Многие музыканты-педагоги отмечали, что “внимательный анализ своих собственных технических приемов, а также средств, которыми пользуются другие исполнители, является существенной, если не основной предпосылкой для плодотворных педагогических занятий. От тщательности и беспристрастности наблюдений педагога над своей игрой и чужим исполнением зависят успехи учеников, которые пойдут по предначертанному их учителем пути (Фейнберг, 2001, с.156).

Существует большое множество методов и методик фортепианной игры, которые явились плодом творческой педагогики известных музыкантов, которые попытались обучение искусству пианизма втиснуть в относительно жесткие и конкретные схемы и советы. Методики и системы могут строиться как некий свод правил. Иногда, система представлена как некоторые советы по наиболее существенным для фортепианной игры

вопросам. Часто это просто воспоминания-размышления известного пианиста и педагога, в которых мастер хочет поделиться своими знаниями или догадками и сомнениями. Нейгауз понимал под методикой дедуктивно, а также экспериментально достигнутое познание. “Источник его - определенная воля, неуклонное стремление к известной цели, определяемой характером и мирозерцанием художника” (Нейгауз, 1987, с.60). Мирозерцания или мировоззрения разных мастеров очень часто не совпадают.

Задача нашего исследования - показать различия между педагогическими системами выдающихся мастеров-педагогов фортепианного искусства, зависимость их от “известной цели, определяемой характером и мирозерцанием художника”.

Метод самонаблюдения был использован нами как наиболее адекватный поставленным задачам. Записки, письма, размышления, цитаты бесед, монографии известных педагогов фортепианного искусства стали основой получения данных.

В диссертации представлено шесть педагогических систем фортепианного искусства: по две для каждого из трех психологических типов. Как примеры систем с рациональной установкой в диссертации использованы педагогические системы Ф. Листа и И. Гофмана, с иррациональной установкой - системы Н. Перельмана и Г. Нейгауза, с равносильной рациональностью и иррациональностью - системы А. Шнабеля и С.Е. Фейнберга. Основные принципы этих систем нашли отражение в сравнительных таблицах. Показано, что только идя от личности педагога, можно понять и оценить конкретную систему обучения фортепианному исполнительству.

Таблица типологических целевых установок ученика, обучающегося музыке.

Представители	Представители	Представители
---------------	---------------	---------------

музыкантов с доминирующей рациональной функцией	музыкантов с равносильными рациональной иррациональной функциями	музыкантов с доминирующей иррациональной функцией
Возвыситься над людьми. Быть принятым и любимым в обществе, оказывать проповедническое воздействие на окружающих.	Вызывать восторги и восхищение публики, получая удовольствие от игры. Самовыражаться, играя собой и реальностью.	Возвыситься над собой. Выразить себя в музыке, слиться с музыкой, раствориться в ней. Слиться с Универсумом.

Таблица отношения к учению-обучению.

Представители музыкантов с доминирующей рациональной функцией	Представители музыкантов с равносильными рациональной иррациональной функциями	Представители музыкантов с доминирующей иррациональной функцией
Учение – это поэтапное формирование приемов музыкальной игры, умения работать с музыкальным материалом.	Учение – это реализация всех своих возможностей, проявление себя, поиск себя в стилистически разных музыкальных направлениях.	Учение – это постоянный самостоятельный поиск, постижение сути, интуитивное “нащупывание” правильного пути.

Таблица требований к учителю.

Представители музыкантов с доминирующей рациональной функцией	Представители музыкантов с равносильными рациональной и иррациональной функциями	Представители музыкантов с доминирующей иррациональной функцией
Учитель – наставник, проповедник, жрец. Он должен указать путь, расставляя его этапы. Учитель фиксирует достижения на каждом этапе и возможность дальнейшего перехода. Он должен уметь все четко объяснить, ясно сформулировать требования и контролировать их выполнение.	Учитель – друг, более сильный игрок в общей игре. Учитель – авантюрист, задающий загадки, создающий азартную обстановку соревнования с учителем. Учитель – путеводная звезда, в интригующем путешествии. Промежуточный контроль направлен на выяснение “зоны ближайшего развития”.	Учитель – друг, беспредельно любящий музыку и верящий в своего ученика. Учитель ставит цели (часто превышающие возможности ученика), создающие творческую ситуацию для их решения. Промежуточный контроль направлен на оценку степени приближения к максимальной цели.

Приведем развернутые примеры педагогической системы с рациональной установкой (И. Гофман), с иррациональной установкой (Н.

Перельман), с равносильными рациональной и иррациональной установкой (С.Е. Фейнберг).

Иосиф Гофман

Цитаты по книге: Гофман И. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре. М., 1961.

Учитель-ученик

Если бы меня спросили, что является абсолютно необходимым условием воспитания пианиста, я бы ответил: “Прежде всего - хороший руководитель”. Под этим я подразумеваю не только хорошего учителя, но скорее наставника, лоцмана, который сумел бы присмотреть за первыми шагами юноши на поприще его будущей деятельности (с.88-89).

Учащийся должен подвергаться неумолимой критике мастера (с.89).

Искусство, подобно религии, нуждается в алтаре, вокруг которого могли бы собираться его служители (с.96).

Система

В искусстве мы гораздо чаще имеем дело с исключениями, чем с правилами и законами. Каждый гений в искусстве обнаруживает в своих произведениях предчувствие новых законов, и каждый последующий гений заимствует у своих предшественников так же, как его преемники в свою очередь заимствуют у него. Следовательно, всякое теоретизирование в искусстве неминуемо проблематично и ненадежно, догматизирование же в этой области приводит к абсурду.

Музыка - это язык, язык музыкантов, какова бы и где бы ни была их родина. Дайте же каждому из них говорить по-своему, так, как он думает и чувствует, лишь бы только он был искренен. Толстой так хорошо выразил это, сказав: “Есть только три действительно важные вещи в мире. Это: Искренность! Искренность! Искренность!” (с.54).

Фортепиано

Не потому ли именно, что в нем меньше чувственного обаяния,

фортепиано, фортепьяно считается самым целомудренным из всех инструментов? Я весьма склонен думать, что именно благодаря этой целомудренности - по крайней мере отчасти - оно лучше воспринимается, и мы можем слушать фортепиано дольше, чем другие инструменты; возможно, что это отразилось и на характере его несравненной литературы (с.37).

Правильное представление о границах и возможностях подвластной пианисту области должно быть высшим стремлением всякого властелина - в данном случае, стало быть, всякого властелина в царстве музыки.

В наши дни так часто слышишь, как говорят о том или другом пианисте: “он играет с таким большим чувством”, что я не могу побороть сомнения, не играет ли он (по крайней мере, иногда) с “таким большим чувством” там, где это вовсе не нужно и где “такое большое чувство” представляет собой решительное нарушение эстетических границ произведения. Мое опасение оказывается обычно весьма обоснованным, ибо пианист, играющий все “с таким большим чувством”, - артист только по названию, в действительности же это сентименталист, если не вульгарный сенсационалист или напыщенный фразер на клавишах. Какой, например, здравомыслящий пианист будет пытаться сыграть кантилену с тем чувственным пафосом, которого с величайшей легкостью может достичь самый заурядный виолончелист? (с.40).

Самостоятельность

Поклонение именам, беспрекословное усвоение традиционных толкований - это не те принципы, которые могут привести артиста к достижению желаемых результатов. Пристальное изучение каждого распространенного понятия, строгая проверка каждой традиции на пробном камне самостоятельного мышления - вот что поможет художнику найти самого себя, увидеть вещи своими собственными глазами (с.44).

Время и последовательность занятий и отдыха.

Умственная свежесть, приносимая сном, чрезвычайно помогает делу.

Я даже рекомендую играть час или хотя бы полчаса еще до завтрака...

Позвольте мне посоветовать вам никогда не заниматься более одного часа или, самое большее, двух часов подряд - в зависимости от ваших сил и физического состояния. Затем отправляйтесь гулять и не думайте больше о музыке.

Этот метод умственного, так сказать, выключения совершенно необходим для того, чтобы вновь достигнутые результаты вашей работы могли - бессознательно для вас самих - созреть в вашем мозгу и как бы войти в вашу плоть и кровь. Вновь выученное должно закрепиться во всем вашем организме, подобно тому как изображение на фотографической пластинке проявляется и закрепляется посредством серебряного раствора. Если вы не предоставите природе времени для этой работы, то результат ваших предыдущих усилий пропадет понапрасну, и вам придется начинать сначала все ваше фотографирование. Да, именно фотографирование!

Через каждые полчаса делайте перерыв до тех пор, пока не почувствуете, что отдохнули. Пяти минут бывает часто достаточно. Следуйте примеру живописца, который на несколько мгновений закрывает глаза, чтобы, открыв их вновь, получить свежее впечатление от красок (с.45-46).

Ритм

Никогда не играйте с метрономом. Метроном можно применить в небольшом пассаже для проверки вашей способности сыграть его строго в темп. Убедившись в результате, положительном или отрицательном, тотчас же остановите аппарат, ибо в сопоставлении с метрономом подлинно музыкальный ритм не ритмичен; с другой стороны, абсолютно строгое сохранение темпа совершенно немusically и мертвенно.

Нужно стремиться сохранить суммарную длительность времени, занимаемого музыкальной мыслью. Однако в пределах этого временного отрезка следует варьировать ваш ритм в соответствии с музыкальным смыслом данного места. В музыкальном исполнении это представляет собой

то, что я называю индивидуальной пульсацией, сообщающей жизнь мертвым черным нотным знакам. Остерегайтесь, однако, стать чересчур “индивидуальным”! Избегайте преувеличения, не то ваша игра делается болезненной, лихорадочной, и все исполнение в смысле эстетической ценности полетит ко всем чертям! (с.52).

Интерпретация

Традиционные толкования произведений искусства - это своего рода “консервы”, разве только индивидуальное толкование случайно совпадет с традиционным, что, однако, бывает весьма редко и не говорит в пользу интеллектуального уровня исполнителя, легко и охотно идущего по проторенной дорожке (с.34).

Педантичное следование концепции самого композитора не является, по-моему, непреложным правилом. Интерпретация композитором своего произведения может не быть свободной от известных пристрастий и манерностей, его исполнение может так же страдать от недостатка пианистического опыта. Поэтому, мне кажется, гораздо важнее воздать должное самому произведению, нежели рабски придерживаться концепции автора (с.33).

Когда учащийся-пианист вполне овладевает материальной стороной, то есть техникой, перед ним открывается безграничный простор - широкое поле художественной интерпретации. Здесь работа имеет преимущественно аналитический характер и требует, чтобы ум, дух и чувство, подкрепленные знаниями и эстетическим чутьем, образовали счастливый союз, позволяющий достигнуть ценных и достойных результатов. Именно в этой области учащийся должен учиться постигать то невидимое, что объединяет отдельные как будто ноты, группы, периоды, разделы и части в некое органическое целое. Проникновение духовным взором в это невидимое и есть то, что подразумевают музыканты, говоря о “чтении между строк”, являющемся в одно и то же время наиболее увлекательной и наиболее трудной задачей, поскольку именно между строк таится - в литературе, как и

в музыке, - душа произведения искусства (с.31-32).

Публичные выступления

Всякое обращение к аудитории - будь то речь литературная или музыкальная - должно быть свободным и индивидуальным выражением, руководимым лишь общими законами или правилами эстетики; оно должно быть свободным, чтобы быть художественным, и индивидуальным, чтобы иметь жизненную силу (с.34).

Тем, кто играет перед публикой, я хотел бы сказать следующее: учтите, что акустические особенности различных зал представляют серьезную опасность для исполнителя. Ваше дурное настроение или легкое недомогание, даже невосприимчивая, пуритански суровая или холодно-скептическая аудитория - все это можно преодолеть, но акустические свойства зала остаются теми же самыми от начала вашей программы до ее конца, и если они не являются вашими добрыми союзниками, то превращаются в злого демона, глумящегося над всеми вашими усилиями создать благородно звучащие картины.

Поэтому постарайтесь как можно скорее установить, какого рода “архитектурный желудок” должен быть наполнен вашими музыкальными яствами, а затем - ну что же, сделайте все, что в ваших силах. Приблизьтесь к картине, живущей в вашем представлении, настолько, насколько позволяют обстоятельства (с.53).

Техника

Художественный “текущий счет” пианиста, с которого он может в любой момент снять нужную сумму - это его техника. Не по ней, конечно, судим мы о нем, как о художнике, а скорее по тому, как он ею пользуется - точно так же, как мы уважаем богача в соответствии с тем, как он использует свои деньги. И так же, как существует множество богачей вульгарного пошиба, существуют и пианисты, которые не смотря на громаднейшую технику не являются художниками (с.34).

Большую пальцевую технику можно определить как предельную

точность и значительную быстроту пальцевых движений. Последнее качество, однако, никогда не может быть развито без туше легато (с.54).

Пристальное внимание к деталям никак не может повредить живости ума и его способности к полету мысли, столь необходимым как для творческого, так и для исполнительского искусства.

Детали - это те самые ступеньки, которые одна за другой ведут нас к вершинам искусства; мы должны быть осмотрительны и не заносить ноги вверх, прежде чем другая не утвердится вполне надежно на предыдущей ступеньке. Не следует, например, довольствоваться способностью “проскочить” - “стиснув зубы” или “не споткнувшись” - через тот или иной трудный пассаж, а нужно стремиться играть им, как игрушкой, чтобы он был послушен вам, в каком бы настроении вы ни находились, то есть играть его так, как угодно вашему уму, а не только пальцам. Необходимо добиться неограниченного господства над ним (с.95).

Умственная техника предполагает способность составить себе ясное внутренне представление о пассаже, не прибегая вовсе к помощи пальцев. Подобно тому, как всякое действие пальца определяется сначала в уме, пассаж также должен быть совершенно готов мысленно прежде, чем он будет испытан на фортепьяно (с.56).

Всякий раз, когда мы обнаруживаем, что в исполняемой нами пьесе пальцы идут вразброд, остается честно признаться самим себе, что беда коренится в распорядительном центре. таинственный контролер вместо внимания к делу занялся болтовней с приятелем. Ум не шел в ногу с пальцами. Мы положились на наш автоматизм; мы позволили пальцам бежать вперед, в то время как ум тащился позади вместо того, чтобы, как ему полагается, опережать пальцы, подготавливая их работу.

Быстрое музыкальное мышление, важность которого столь очевидна, не может быть развито каким-либо другим путем. Оно является одним из побочных следствий общего расширения музыкального кругозора. Оно всегда пропорционально росту других музыкальных способностей. Оно -

результат эластичности ума, приобретаемой или развиваемой постоянной, неуклонной, неослабной работой всегда, когда бы мы не находились за фортепиано. Поэтому нет надобности в какой-либо методике, предназначенной непосредственно способствовать развитию быстрого музыкального мышления (с.58).

Музыкальная воля

Музыкальная воля коренится в естественной потребности музыкального выражения. Она - главный управляющий всем, что есть в нас музыкального. поэтому и в чисто технических процессах фортепьянной игры я усматриваю не меньшее проявление музыкальной воли. Техника же без музыкальной воли - это способность без цели, а становясь самоцелью, она никак не может служить искусству (с.58-59).

Натан Перельман

Цитаты по книге: Перельман Н. В классе рояля. Л., 1975.

Учитель-ученик

Учитель не хамелеон и менять свою окраску в зависимости от индивидуальности ученика он не может (с.4).

Наилучших результатов можно добиться, настойчиво требуя от ученика невозможного: вибрато! пиццикато! тутти! валторна! барабан! пойте! квартет! кларнет!.. до тех пор, пока у ученика не возникнут звукоокрасочные галлюцинации. Вот тогда дело сделано (с.38).

Гармоническую и модуляционную жизнь только услышать - что благоуханный сад только увидеть (с.40).

Трудность преподавания музыки в том, что вызываемые ею ультра-ассоциации можно выразить только ультра-словами (с.64).

Указания учителя должны быть просты, легки и стремительны (с.36).

Я решителен, когда устраняю недозволенное, но колеблюсь, утверждая дозволенное (с. 40).

На злоупотребляю ли я в своих записках словами: радость,

наслаждение, любовь? А где же знаменитые муки - “муки творчества”? А их нет; просто кто-то по недосмотру опустил одно слово, следует говорить: “радостные муки творчества” (с.43).

Не столько учить педализации, сколько влюблять в нее следует с раннего детства, ибо одними “перстами легкими как сон”, не достичь художественных высот (с.14).

“Играйте возвышенно” - проверенный магнетический призыв, его влекущей силе подчиняется даже падший вкус (с.64).

Классу, в котором постоянно сияет “солнце мудрости” учителя, угрожает засуха. Класс нуждается иногда в благодатном дожде глупостей. Мудро поступит мудрость, если вовремя удовлетворит эту потребность (с. 64).

На уроках “звукового распределения” учитель должен походить на оператора грамзаписи: спокойно и деловито повертывать рычаги слухового внимания ученика (с.11).

Какое условие способствует развитию преждевременной самостоятельности у ученика? Склонность ученика к самостоятельности при отсутствии таковой у учителя.

Что благоприятствует своевременному развитию самостоятельности? та же склонность ученика, неназойливо обуздываемая властным и убеждающим воздействием учителя. Так создается у ученика полезная иллюзия самостоятельности, лишь постепенно превращающаяся в реальность (с.25).

Система

Когда мне удастся систематично изложить свою педагогику, я ее брошу (с.44).

Композитор-исполнитель

Не в подчинении воле автора высший долг артиста, а в умении найти, отобрать и организовать те авторские идеи, которые лучшим образом согласуются с устремлениями, особенностями и возможностями

исполнителя (с.18).

Лишь тот исполнитель, кто в нотной пустыне увидел мираж (с.9).

Надо смелее освобождаться от суеверий и предрассудков. Например, суеверный страх, внушаемый широко распространенной у Шопена ремаркой “Аллегро маэстозо” - первые части концертов и сонаты си минор. Что она объясняет, скажем, в последней? Какое это “аллегро” и почему “маэстозо”? Но соната жаждет совсем другого! “Не “аллегро”, не “маэстозо”, - взывает она, - играйте меня свободно, слушайте, как я мечусь от надежды к отчаянию, от веры к безверию, как я сильна и как слаба, порывиста и уравновешенна. Я погибну в “аллегро маэстозо”. Пощадите!” К этому крику отчаяния следует прислушаться (с.24).

Порядок изучения текста

Ортодоксы проповедуют следующий порядок изучения пьесы: сперва “объять целое” из деталей. Но практика показывает, что в нашем деле при подобной последовательности возникает опасность “объять” нечто искаженное, способное направить “строительство” по неверному пути. Между тем обратный порядок велит так изучать произведение, чтобы оно созревало с постепенностью растения, судьба которого и предопределена и неведома (с.28).

Учить пьесу нужно с помощью рентгена, но не фотоаппарата (с.31).

Энергия

В свободных руках нуждается исполнитель, исполняемому это наносит лишь ущерб. Исполнение музыки требует наэлектризованности и, следовательно, напряжения. Не освобождать играющего от напряжения следует, а перемещать напряжение в наиболее выгодные для музыки и рук места (с.7-8).

Темперамент проявляется в интенсивности (энергии) мысли, в полемичности исполнения, в меткости характеристик, в отваге толкований. Но это может быть обнаружено и при трех piano (с.16).

Красота

Мы, педагоги, часто в своей практике пытаемся от красивого к разумному вместо доведения разумного до уровня прекрасного (с.12).

Если в расшифровке мелизмов наука вступит в спор с красотой, встаньте на сторону последней (с.32).

Динамика

Широко распространенная среди пианистов привычка во всех случаях выпячивать “верхушку” сродни приему фотографа, снимающему только профили. Фас с его асимметрией доставляет много хлопот (с.11).

Несовершенны и приблизительны динамические обозначения. Стоит ли стремиться к совершенному выполнению этих несовершенных обозначений?! (с.13).

Паузы

Неправильный знак препинания в исполнении ученика имеет равное с неверной нотой право на учительский гнев. А может быть, даже преимущественное (с.12).

Глупость исполнителя нигде так не очевидна как в паузе (с.12).

Техника

В помощь технике следует привлекать “дух”. Одухотворенные пальцы способны творить чудеса (с.6).

Нехорошо, когда пальцы общаются с клавиатурой подобно тому, как молот общается с наковальней. Но, сурово осудив это подобие, следует сказать, какие формы общения мы считаем достойными подражания: пловца и воды. Пловец то движется по водной глади, то упирается в самое дно, то скользит видимый под водным зеркалом, то как бы парит над ним. Так, чудо заключается в том, чтобы твердое тело клавишей обрело под пальцами эту упругую проницаемость водного зеркала (с.10).

Богатство техники создается страстью к накоплению движений и скупостью в их расходовании.

Звук

Иногда красивый звук бывает так же неуместен в музыке, как был бы неуместен красавец-мужчина без грима в роли Квазимоды (с.10).

Одна “щемящая” нота в шопеновской мелодии дает слушателю иногда больше, чем самое полнозвучное выпевание всей мелодии (с.10).

Удивительны свойства фортепианного звука! Его можно зажечь и погасить. Он вспыхивает и тлеет. Он взвивается ракетой и исчезает, оставляя лишь педальный след. Он струится и клокочет. Но при этом ему следует помнить, что он не вода и не огонь, а звук (с.21) .

Мы так привыкли верить во всемогущество динамики, что забываем часто о суверенных возможностях самого звука. Сам, сам, сам звук своей энергией, своей окраской, - своею властью, - может и должен творить чудеса даже в выжженной динамической пустыне (с.48).

Педадь

Учебник педализации так же немыслим, как, скажем, “Краткий курс колдовства” или “Пособие по волшебству” (с.14).

Левая педаль - наркотик. Непомерное ее употребление - наркомания. Признаки: уводит в призрачный звуковой мир, усыпляет контроль и превращается в неискоренимую привычку (с.14).

Ритм

Выполняя важнейший совет Шопена (“левая рука пианиста - дирижер”), ученик, пренебрегая всем на свете, диржирует... левой руке. Под иглом этого “дирижирования” мечутся, толпятся и суеются павшие в рабство восьмые, шестнадцатые и тридцать вторые. Ими не управляют, их ритмично секут. Следите за ритмом бесконечно малых величин, они управляют и они, чаще всего, как раз в правой руке (с.13).

Единство темпов - стойкий предрассудок. Убежище праведников. Для них бетховенские рондо - карусель, вращающаяся с нудным постоянством. Как им понять этот круг соблазнов, искушений, куда постоянству путь заказан! А шумановский греховный ритмомир, что им там делать с постоянным ритмом?.. (с.39-40).

Музыкальная мысль

Нюанс - оттенок; в музыке это - оттенок музыкальной мысли. Некоторые начинают с оттенка, не позаботившись предварительно ознакомиться с “предметом” оттенка (с.15).

Музыка, как и поэзия, бывает неотразима в своей зашифрованности. Не ломайте голову! Наслаждайтесь непониманием! (с.21).

Что отличает музыкальность от чувствительности? Особенность чувствительности в том, что она свободна от оков мысли и потому доступна никудышным умам. Музыкальность - это с чувством проинтонированная мысль (с.23).

Фейнберг Самуил Евгеньевич

Цитаты по книге: Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. М., 2001.

Ученик и педагог

Невозможно изобрести универсальную теорию фортепианной игры, такую теорию, которая смогла бы выдать рецепты на все трудные случаи пианистической работы.

Техника фортепианной игры, в сущности, бесконечно разнообразна. Не будет ошибкой сказать, что каждое произведение, каждый пассаж или фигурация подсказывает свой особый технический прием. И все же в этом непрерывном творческом потоке можно выделить несколько положений, которые необходимо уточнить и подвергнуть обсуждению. Каждый педагог, утверждающий принципы своей школы, должен суметь это сделать. Но важно позаботиться о том, чтобы этот теоретически обоснованный круг приемов не превратился в тяжелый догматический свод, который в чем-то помогает, а во многом вредит (с.154).

Нельзя требовать от педагога неопровержимой научной точности в его указаниях; да и достижима ли она? Навязчивые педантические требования учителя могут только отбить у ученика всякое желание самому добиваться решения стоящей перед ним задачи. Лучшие результаты получаются, когда

педагог воздействует на воображение ученика удачным образным сравнением и наглядным показом своих художественных требований и намерений (с.159).

В дальнейшем развитии молодому пианисту приходится освобождаться от многих преувеличений, связанных с первоначальным подражанием. Иначе и не может быть. Ведь любой прием: прикосновение к клавишам и освобождение руки, певучесть звука или отрывистое staccato, даже простое поднятие пальца никогда не может быть показано с предельной точностью. И в дальнейшем самому учащемуся - в процессе развития его дарования - придется найти ему одному присущий прием для каждого отдельного случая. Этим, конечно, не умаляется ни роль педагога, ни значение школы в развитии молодого пианиста (с.158).

Индивидуальный подход

Один из полезных видов педагогической помощи заключается в наведении на нужный и целесообразный технический прием. Это может быть достигнуто сравнением уже освоенных учеником приемов с новой встретившейся трудностью посредством постепенного и обдуманного перехода от одной пьесы или этюда к другим художественным и техническим задачам. Этот метод вызывает к жизни природные данные молодого пианиста, способствует его активности в поисках новых самостоятельных путей и творческому обогащению технического опыта. Метод наведения предоставляет ученику наилучшие возможности для проявления индивидуальных способностей и для более полного раскрытия его дарования (с.159).

Верный принцип, требующий от исполнителя подчинения всей своей работы над произведением художественным целям, может превратиться в излишний педантизм, если утратить из виду индивидуальные свойства двигательного аппарата (с.168).

Интерпретация

Иллюзорность и реальность в музыке всегда дополняют друг друга и

вливают друг на друга. Взаимопроникновение элементов пронизывает музыкальную ткань. На синтезе воображаемого и действительного звучания строится не только композиционный замысел, но и стиль интерпретации. Само восприятие музыки связано с этими свойствами звучания (с.31).

Социальная значимость музыкального искусства

Из всех проблем, связанных с исполнительским искусством, одной из важнейших всегда будет его социальная ценность (с.37).

Восприятие только тогда отказывается от притязаний на свой индивидуальный план интерпретации, когда слушатель сам превращается в одного из исполнителей - как участник общего соборного музыкального действия - в качестве ли хориста, оркестранта или члена ансамбля. В этих случаях социально объединяющая, общественная ценность музыкального искусства преодолевает музыкальные тенденции, и сила воздействия возрастает вместе с его общезначимостью и стихийным единством всех исполнительских действий (с.39).

Двойная жизнь музыкального образа

Свойство музыкального образа быть слышимым и полнोजизненно воображаемым можно считать основой и принципиальной чертой этого искусства. Поэтому каждое звучание отбрасывает в нашем сознании воображаемый звуковой отголосок. Этот образ возникает в безмолвном мире. Тишина является как бы нейтральной поверхностью. Поднимаясь от безмолвия, возникают звуки реальной музыки. Но, опускаясь ниже этой поверхности, мы проникаем в область звукового воображения. В этом можно усматривать позитивную и негативную стороны музыкального звучания. Тишина является фоном музыкального искусства. Реальный звук возникает над этой поверхностью; он легко тонет в ней, сменяя выпуклость звучания вогнутостью воображения (с.41).

По настоящему захватывает игра, когда становится ощутимой борьба внутреннего образа и внешней оболочки звучания. Virtuозная игра превращается тогда в победу интеллекта над косностью материи, и

слушатель явственно различает дух и плоть музыкального искусства. Иначе, самое точное и выверенное мастерство воспринимается механически, как своего рода замена пианолы (с.49).

Исполнитель и инструмент

Исполнитель превращает чуткую настороженность композиторской мысли, негативные, воображаемые формы в пластически конкретные образы, в живую темпераментную игру. Его исполнение пробивает себе дорогу во внешнем мире, побеждая виртуозные трудности стиля, сопротивление и косность инструментальных средств. Отсюда, естественно, возникают повышенные притязания исполнителя на совершенство реального звучания: он требует от инструмента больше, чем тот может дать в обычных условиях.

Вспомним вечный спор музыкантов и теоретиков-физиков о границах возможного воздействия на качество звука фортепиано. Как замечательно, что в этих разногласиях правым оказывается не ученый-теоретик, а практик-художник (с.47)!

Композитор и исполнитель

Конечно, необходимо исполнять авторские указания и оттенки. Но они должны преломиться в индивидуальном сознании исполнителя. Каждый оттенок должен стать неотъемлемой частью данной, органически единой интерпретации (с.96).

Что же делать в том случае, когда исполнителю представляется, что он прекрасно понимает музыку, но ему мешает авторское указание? Иногда приходится пожертвовать указанием композитора для того, чтобы сохранить его стиль. И это случается далеко не так редко (с.99).

Избрав определенный план интерпретации, исполнитель не должен слишком нервно реагировать на каждое указание, сопровождающее нотный текст. Ведь автор не мог учесть все данные и возможности будущих исполнителей. В своих намерениях пианист не должен бросаться из стороны в сторону. Он до некоторой степени должен оставаться верным самому себе

и характеру своего дарования. Этим он лучше служит автору, чем маскируясь в чуждый ему наряд (с.100).

Работа над произведением

В начале работы над произведением пианист стремится развязать свои творческие силы и возможности, не сковывая своей инициативы и фантазии, доверяясь природным способностям, подсказывающим целесообразные технические средства.

В дальнейшем, когда установлен свой подход к произведению, исполнителю, конечно, не бесполезно сопоставить свою игру с большими образцами и сделать некоторые поправки и выводы.

После нескольких дней проигрывания и первоначального знакомства с произведением - не будем его называть поверхностным, так как поверхностным может только знание, а здесь речь идет только о процессе постижения, - исполнитель убеждается, что ряд эпизодов ему дается без особого труда. Однако общий, сквозной стержень развития идей иногда особенно ярко отражается в музыкальном восприятии именно при первом знакомстве (с.193).

Обычно музыка запоминается еще в начальной стадии, до тренировки. Хуже, если процесс запоминания переходит в следующую стадию и к чисто музыкальным образам примешивается шлак тренировочного материала. Поэтому лучше увеличить время, предоставленное непосредственному ознакомлению с произведением, до той поры, когда память достаточно усвоит музыку. Еще раз нужно подчеркнуть: музыку, а не ноты (с.195).

Реализуя замысел композитора, постигнув его сначала внутренним слухом, исполнитель постепенно подчиняет его практическим возможностям инструмента. Находясь в центре образующих сил музыки, он создает звучание и одновременно сам оказывается захваченным звуковой стихией. Сила воли играющего артиста проявляется в преодолении и обуздании своеволия звучащей материи: его творческая воля то принимает, то отрицает извлеченные из инструмента звуки (с.49).

Педагогическая система

Система необходима - и в педагогике, и в работе над своим мастерством; но система должна быть гибкой и не должна переходить ни в регламент, ни в панацею. Знания и продуманная культура отличают подлинного мастера от любителя и дилетанта (с.121).

Интерес ко всем логически построенным педагогическим системам основан на том, что в каждой из них при желании можно найти рациональное зерно. Всегда можно выделить круг задач, в применении к которым данная точка зрения полезна. Ошибка возникает только тогда, когда той или иной теории пытаются выдать патент своего рода все разъясняющей и все излечивающей панацеи (с.155).

Не только интерпретация каждого автора - Бетховена, Шопена, Скрябина, но исполнение каждой пьесы этих авторов, даже каждого эпизода в их сочинениях требует особой настроенности и особой системы движений. Поэтому ошибочно предполагать, что все богатейшие свойства и оттенки музыки могут быть выполнены одними и теми же “рациональными” движениями пианиста. Итак, имеет смысл только та теоретическая система, исходя из которой можно более легко прийти к самому широкому своду разнообразных приемов и движений (с.160).

Техника

Игра каждого хорошего пианиста состоит из попеременных напряжений и освобождений руки. Рука как бы организуется, собирается для извлечения звука, и затем пианист ограничивается легким и свободным поддерживанием опущенной клавиши (с.121).

Абсолютно целесообразных движений не существует, так как игра связана с эмоцией и желанием создать определенный звуковой образ. Ясно, что педагогическое воздействие, сочетаясь с живой восприимчивостью ученика, не может не привести к некоторым преувеличениям.

Дальнейшее обучение вынуждено умерить, снять излишнюю жестикуляцию, привести к нормальным величинам движения, которые в

процессе педагогического анализа рассматривались слишком пристально, как бы в увеличительное стекло (с.161).

В сущности секрет технического преимущества композитора, исполняющего свое произведение, часто сводится к пониманию музыки (с.164).

Наука и искусство

Задача теории искусства в том, чтобы постепенно отвоевывать в той области, которая сначала кажется непознаваемой, все, что доступно осознанию, обобщению и правильной закономерности. Часто возражают, что творческий путь художника отличен от обычных сознательных поступков человека, что он строится на бессознательных, интуитивных действиях, что это своего рода путь беззаконной кометы “в кругу расчисленном светил”. Но и в области художественного инстинкта многое может быть уловлено: может быть найдена постоянная, устойчивая логика художественных взаимодействий, так же как орбита кометы может быть занесена на звездную карту.

Мастерство пианиста нередко рассматривают или упрощенно - в свете законов физиологии и в связи с анатомическим строением руки - или же как процесс непознаваемый, принадлежащий к области чисто интуитивных действий человека. Часто это связано с тем, что одни исполнители, недостаточно продвинутые в практике искусства, предпочитают опираться на достигнутые в теории общие закономерности двигательного аппарата. Другие, достигнув высоких степеней мастерства, забывают о многих своих ошибках и затруднениях, из которых их вывела продуктивная работа упорной вдумчивой мысли. Иногда вмешивается суеверное предположение, что сознательное, ясное понимание всех этапов своего творческого пути может препятствовать свободе и непосредственности художественных поисков.

В действительности вдохновение художника даже в самые сокровенные моменты творческого наития не может полностью отказаться

от размышления, от разума, корректирующего свободный полет фантазии. Самые плодотворные часы созидания могут совпадать с бодрствующей критической мыслью.

Так или иначе, во время творческой работы следует уравнивать “чистый разум” и “чистую интуицию” (с.50-51).

Виртуозность

Высокая цель возвышает и средства, ведущие к ее достижению. Особая, если можно так сказать - моральная, сторона виртуозности заключается в достижении духовных ценностей посредством физического усилия.

Можно связать понятие виртуозности с корнем этого слова -virtus, что означает не только доблесть, но и добродетель. Так, в народных сказаниях любимый герой посредством физической силы и ловкости совершает нравственные подвиги (с.102).

Звук

Одно из самых характерных свойств фортепианного звучания можно было бы назвать “иллюзорностью”. Звук фортепиано 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 (с.112).

На каком бы инструменте ни играл исполнитель, естественно, что в первую очередь он стремится достигнуть выразительности в мелодии, а для этого нужно обладать льющим певучим звуком, той вокальной кантиленой, которая является истинным источником всякого музыкального звучания (с.122-123).

Жест

В каждый момент игры, при извлечении звука или при его продлении, пианист делает целый ряд сложных и выразительных движений, в которых трудно отличить необходимые и целесообразные приемы звукоизвлечения

от наглядно выразительных и субъективно настраивающих. Слитность тех и других настолько велика, что если отнять у играющего возможность проявлять свою эмоциональную настроенность в движениях, то это отразится на самом звучании и лишит игру не только внешней, но и звуковой пластики. Более того: внешне убедительное и выражающее стремление к закономерному звуковому результату движение руки и на самом деле часто оказывается наиболее необходимым и целесообразным (с.116).

Поскольку пианист, осуществляя систему движений, обращается и к зрению присутствующих, мы можем говорить о его жесте. Жест - это сторона движения, которая призвана зрительно разъяснить аудитории настроение и эмоции исполнителя (с.156).

Чрезмерная жестикуляция оглушает самого исполнителя (с.118).

Ритм

Именно ритм представляется наиболее личным, характерным качеством игры пианиста. На ритмическую сторону фортепианного исполнения обычно указывают как на качество наиболее индивидуальное и свободное от метрических нотных форм.

Ничто так ярко не характеризует игру пианиста, как особенности его ритма. В зависимости от ритмики игру можно назвать лапидарной или легкой, медлительной или полетной, сдержанной или стремительной, расчетливой или стихийной (с. 239).

Сравнительные таблицы по отдельным склонностям представлены в приложении.

Сравнительная таблица отношения к особенностям звуковой ткани

(позиции И. Гофмана, Г. Нейгауза, С. Фейнберга и Н. Перельмана)

	Иосиф Гофман	Генрих Нейгауз	Самуил Фейнберг	Натан Перельман
Метроритм	<p>Никогда не играйте с метрономом. Метроном можно применить в небольшом пассаже для проверки вашей способности сыграть его строго в темп.</p> <p>Убедившись в результате, положительном или отрицательном, тотчас же остановите аппарат. Ибо в сопоставлении с метрономом подлинно музыкальный ритм не ритмичен; с другой стороны, абсолютно</p>	<p>Время - Ритм - с большой буквы, где единицей измерения ритма музыки являются не такты, фразы, периоды, части, а все произведение в целом, где музыкальное произведение и его ритм являются почти тождеством (с.50).</p> <p>Пульс здорового человека бьется ровно, но ускоряется или замедляется в связи с переживаниями (физическими или</p>	<p>Именно ритм представляется наиболее личным, характерным качеством игры пианиста.</p> <p>На ритмическую сторону фортепианного исполнения обычно указывают как на качество наиболее индивидуальное и свободное от метрических нотных форм.</p> <p>Ничто так ярко не характеризует игру пианиста, как особенности его ритма. В зависимости от ритмики игру можно</p>	<p>Выполняя важнейший совет Шопена (“левая рука пианиста – дирижер”), ученик, пренебрегая всем на свете, дирижирует... левой руке.</p> <p>Под игом этого “дирижирования” мечутся, толпятся и суетятся павшие в рабство восьмые, шестнадцатые и тридцать вторые. Ими не управляют, их ритмично секут. Следите за ритмом бесконечно малых величин, они управляют и</p>

<p>строгое сохранение темпа совершенно немusикальнo и мертвенно.</p> <p>Нужно стремиться сохранить суммарную длительность времени, занимаемого музыкальной мыслью. Однако в пределах этого временного отрезка следует варьировать ваш ритм в соответствии с музыкальным смыслом данного места. В музыкальном исполнении это представляет собой то, что я называю индивидуальной пульсацией, сообщающей жизнь мертвым черным</p>	<p>психическими). То же самое и в музыке (с.35).</p> <p>Ошибки исполнителя-музыканта в организации времени равносильны ошибкам зодчего в разрешении пространственных задач архитектурного построения. Всякому ясно, что эти ошибки принадлежат к числу самых крупных (с.43).</p> <p>Короче говоря, я рекомендую организацию времени выделить из всего процесса изучения произведения, обособить ее для того, чтобы легче и увереннее прийти с самим</p>	<p>назвать лапидарной или легкой, медлительной или полетной, сдержанной или стремительной, расчетливой или стихийной (с. 239).</p>	<p>они, чаще всего, как раз в правой руке (с.13).</p> <p>Единство темпов – стойкий предрассудок. Убежище праведников. Для них бетховенские рондо - карусель, вращающаяся с нудным постоянством. Как им понять этот круг соблазнов, искушений, куда постоянству путь заказан! А шумановский греховный ритмомир, что им там делать с постоянным ритмом?.. (с.39-40).</p>
---	---	--	--

<p>нотным знакам. Остерегайтесь, однако, стать чересчур “индивидуальным”! Избегайте преувеличения, не то ваша игра делается болезненной, лихорадочной, и все исполнение в смысле эстетической ценности полетит ко всем чертям! (с.52).</p>	<p>собой и с автором к полному согласию насчет ритма, темпа и всех их уклонений и изменений (с.38).</p> <p>Я настоятельно рекомендую ученикам при изучении произведения и для овладения важнейшей его стороной, ритмической структурой, то есть организацией временного процесса, поступать совершенно так же, как поступает дирижер с партитурой: поставить ноты на пюпитр и продирижировать вещь от начала до конца - так, как будто играет кто-то</p>		
--	--	--	--

		<p>другой, воображаемый пианист, а дирижирующий внушает ему свою волю - свои темпы прежде всего, плюс, конечно, все детали исполнения (с.37).</p>		
<p>Туше</p>	<p>Правильное представление о границах и возможностях подвластной пианисту области должно быть высшим стремлением всякого властелина – в данном случае, стало быть, всякого властелина в царстве музыки.</p> <p>В наши дни так часто слышишь, как говорят о том или другом</p>	<p>В моих занятиях с учениками, скажу без преувеличения, три четверти работы - это работа над звуком (с.56).</p> <p>Своим ученикам я не перестаю напоминать слова Антона Рубинштейна о фортепиано: “Вы думаете, это один инструмент? Это сто инструментов!”</p> <p>“Красота звука”</p>	<p>Одно из самых характерных свойств фортепианного звучания можно было бы назвать “иллюзорностью”. Звук фортепиано порождает целый ряд вне его лежащих тембровых представлений. Ему свойственно маскироваться. Ухо улавливает фортепианное звучание часто не в том</p>	<p>Иногда красивый звук бывает так же неуместен в музыке, как был бы неуместен красавец-мужчина без грима в роли Квазимоды (с.10).</p> <p>Одна “щемящая” нота в шопеновской мелодии дает слушателю иногда больше, чем самое полнозвучное выпевание всей мелодии (с.10).</p>

<p>пианисте: “он играет с таким большим чувством”, что я не могу побороть сомнения, не играет ли он (по крайней мере, иногда) с “таким большим чувством” там, где это вовсе не нужно и где “такое большое чувство” представляет собой решительное нарушение эстетических границ произведения. Мое опасение оказывается обычно весьма обоснованным, ибо пианист, играющий все “с таким большим чувством”, - артист только по названию, в действительности же это</p>	<p>есть понятие не чувственно-статическое, а диалектическое: наилучший звук (следовательно, самый “красивый”) тот, который наилучшим образом выражает данное содержание.</p> <p>Если бы адепты красивого звука как самоцели были правы, то было бы непонятно, почему мы предпочитаем певца с физически “худшим” голосом певцу с “лучшим” голосом (с.54-55).</p>	<p>регистре и не в той окраске, которые можно отнести к его реальным качествам (с.112).</p> <p>На каком бы инструменте ни играл исполнитель, естественно, что в первую очередь он стремится достигнуть выразительности в мелодии, а для этого нужно обладать льющимся певучим звуком, той вокальной кантиленой, которая является истинным источником всякого музыкального звучания (с.122-123).</p>	<p>Удивительны свойства фортепианного звука! Его можно зажечь и погасить. Он вспыхивает и тлеет. Он взвивается ракетой и исчезает, оставляя лишь pedalный след. Он струится и клокочет. Но при этом ему следует помнить, что он не вода и не огонь, а звук (с.21) .</p> <p>Мы так привыкли верить во всемогущество динамики, что забываем часто о суверенных возможностях самого звука. Сам, сам, сам звук своей энергией, своей окраской, - своею властью,</p>
--	---	---	---

	<p>сентименталист, если не вульгарный сенсационалист или напыщенный фразер на клавишах. Какой, например, здравомыслящий пианист будет пытаться сыграть кантилену с тем чувственным пафосом, которого с величайшей легкостью может достичь самый заурядный виолончелист? (с.40).</p>			<p>- может и должен творить чудеса даже в выжженной динамической пустыне (с.48).</p>
--	---	--	--	--

Сравнительная таблица отношения к ученику

Иосиф Гофман	Генрих Нейгауз	Самуил Фейнберг	Натан Перельман
<p>Если бы меня спросили, что является абсолютно необходимым условием воспитания пианиста, я бы ответил: “Прежде всего - хороший руководитель”. Под этим я подразумеваю не только хорошего учителя, но скорее наставника, лоцмана, который сумел бы присмотреть за первыми шагами юноши на поприще его будущей деятельности (с.88-89).</p> <p>Учащийся должен подвергаться неумолимой критике мастера (с.89).</p> <p>Искусство, подобно религии, нуждается в алтаре, вокруг которого могли бы собираться его служители (с.96).</p>	<p>Таланты создавать нельзя, но можно создавать культуру, то есть почву, на которой растут и процветают таланты (с.147).</p> <p>Считаю, что одна из главных задач педагога - сделать как можно скорее и основательнее так, чтобы быть ненужным ученику, устранить себя, вовремя сойти со сцены, то есть привить ему ту самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели, которые называются зрелостью, порогом, за которым начинается мастерство (с.147).</p> <p>Я иногда сам себе удивляюсь, что при работе с учеником скажем над “Баркаролой” Шопена (которую я уже проходил сотни раз), при углублении в ее</p>	<p>Невозможно изобрести универсальную теорию фортепианной игры, такую теорию, которая смогла бы выдать рецепты на все трудные случаи пианистической работы.</p> <p>Нельзя требовать от педагога неопровержимой научной точности в его указаниях; да и достижима ли она?</p> <p>Навязчивые педантические требования учителя могут только отбить у ученика всякое желание самому добиваться решения стоящей перед ним задачи. Лучшие результаты получаются, когда педагог воздействует на воображение ученика удачным образным сравнением и наглядным показом своих</p>	<p>Учитель не хамелеон и меняет окраску в зависимости от индивидуальности ученика он не молчит (с.4).</p> <p>Наилучшие результаты можно добиться, настойчиво требуя от ученика невозможного: в пиццикато! тутти-валторна! барабанный квартет! кларнетный пор, пока у ученика не возникнут звукоокрасочные галлюцинации. Бывает, что дело сделано (с.3).</p> <p>Указания должны быть простыми и стремительными (с.36).</p> <p>Я решительнее, когда устраняю недозволенное, и колеблюсь, утверждая дозволенное (с.4).</p> <p>Не столько</p>

<p>неслыханные красоты, я при этой чисто разъяснительной аналитической работе часто впадаю в инфантильный восторг и с трудом удерживаю слезы от радости, что такое чудо существует на свете. Когда возникают такие разговоры о музыке с талантливыми учениками, то педагог превращается из “учителя” в узком смысле слова в старшего коллегу, оснащенного большим опытом и большими знаниями. Именно эта сторона педагогики – самая ее привлекательная, самая захватывающая и отрадная сторона. Не только потому, что здесь профессиональная педагогика становится понемногу настоящим воспитанием, но главным образом оттого, что это чистая форма общения и сближения людей на основе общей преданности искусству и</p>	<p>художественных требований и намерений (с.159).</p> <p>В дальнейшем развитии молодому пианисту приходится освобождаться от многих преувеличений, связанных с первоначальным подражанием. Иначе и не может быть. Ведь любой прием: прикосновение к клавишам и освобождение руки, певучесть звука или отрывистое staccato, даже простое поднятие пальца никогда не может быть показано с предельной точностью. И в дальнейшем самому учащемуся - в процессе развития его дарования - придется найти ему одному присущий прием для каждого отдельного случая. Этим, конечно, не умаляется ни роль педагога, ни значение школы в развитии молодого пианиста (с.158).</p>	<p>педализации, склоняются к влюблять в нее с раннего детства, одними “перстами” легкими как сон? достиг художес высот (с.14).</p> <p>Классу, в постоянно сияет “мудрости” учителя угрожает засуха. нуждается иногда в богатом дожде глупостей. Мудрец поступит мудро вовремя удовлетворит потребность (с. 6).</p> <p>На уроках “звукового распределения” учитель должен походить на оператора грамзаписи спокойно и деловито повертывать рычаг слухового внимания ученика (с.11).</p> <p>Какое услужение способствует разрыву преждевременной самостоятельности ученика? Склонность ученика к самостоятельности</p>
---	--	--

	<p>способности что-то создавать в искусстве (с.151).</p> <p>Душа педагога иногда особенно скорбит, когда прекрасное дарование лишено главного (раньше называли это “царем в голове”, то есть творческой волей), как угорь, выскальзывает из его рук и не поддается обработке (с.166).</p>		<p>отсутствии таково учителя.</p> <p>Что благоприятствует развитию самостоятельности же склонность ученика неназойливо обуздываемая властью убеждающим воздействием учителя. Так создается у ученика полезная иллюзия самостоятельности постепенно превращающаяся в реальность (с.25).</p>
--	---	--	--

Сравнительная таблица отношения к технической стороне игры на фортепиано

Иосиф Гофман	Генрих Нейгауз	Самуил Фейнберг	Натан Перельман
<p>Художественный “текущий счет” пианиста, с которого он может в любой момент снять нужную сумму - это его техника. Не по ней, конечно, судим мы о нем, как о художнике, а скорее по тому, как он ею пользуется - точно так же, как мы уважаем</p>	<p>Напоминаю мой постоянный совет: по возможности держать курс прямо на цель, двигаться к ней, как движется к ней “Стрела” из Москвы в Ленинград по прямой линии, еще лучше - как летит самолет по компасу</p>	<p>Игра каждого хорошего пианиста состоит из попеременных напряжений и освобождений руки. Рука как бы организуется, собирается для извлечения звука, и затем пианист ограничивается легким и свободным поддерживанием</p>	<p>В помощь следует привлечь Одухотворенные способны творить (с.6).</p> <p>Нехорошо пальцы общаются клавиатурой под тому, как молот с наковальней. Н</p>

<p>богача в соответствии с тем, как он использует свои деньги. И так же, как существует множество богачей вульгарного пошиба, существуют и пианисты, которые не смотря на громаднейшую технику не являются художниками (с.34).</p>	<p>(с.52). Мой совет: играть прекрасные мелодические пассажи (например, у Шопена) в сильно замедленном темпе; я условно называю это замедленной киносъемкой. Этот совет возник в результате любования красотой, мелодичностью –</p>	<p>опущенной клавиши (с.121). Абсолютно целесообразных движений не существует, так как игра связана с эмоцией и желанием создать определенный звуковой образ. Ясно, что педагогическое воздействие, сочетаясь с</p>	<p>сурово осудив это подобие, следует какие формы обмы считаем дост подражания: пл воды. Пловец то движется по вод глади, то упирае самое дно, то ско видимый под вод зеркалом, то как парит над ним. чудо заключается чтобы твердое те клавишей обрело пальцами эту упр проницаемость в зеркала (с.10).</p>
<p>Большую пальцевую технику можно определить как предельную точность и значительную быстроту пальцевых движений. Последнее качество, однако, никогда не может быть развито без туше легато (с.54).</p>	<p>поэтому выразительностью - пассажа, желанием “рассмотреть” его вблизи, как можно рассмотреть прекрасную картину (с.58-59).</p>	<p>живой восприимчивостью ученика, не может не привести к некоторым преувеличениям. Дальнейшее обучение вынуждено умерить, снять излишнюю жестикуляцию, привести к нормальным величинам движения, которые в процессе педагогического анализа рассматривались слишком пристально, как бы в увеличительное стекло (с.161).</p>	<p>Богатство создается страсти накоплению дви скупостью в их расходовании.</p>
<p>Пристальное внимание к деталям никак не может повредить живости ума и его способности к полету мысли, столь необходимым как для творческого, так и для исполнительского искусства.</p>	<p>Фортепиано - механизм (к тому же сложный и тонкий), и работа человека на нем в известном смысле “механическая”, хотя бы потому, что надо привести свой организм в согласие с механикой. При извлечении звука из фортепиано энергия руки (пальцев, предплечья, всей руки и т. д.)</p>	<p>переходит в энергию</p>	
<p>Детали - это те самые ступеньки,</p>	<p>переходит в энергию</p>	<p>В сущности секрет технического преимущества композитора,</p>	

которые одна за другой ведут нас к вершинам искусства; мы должны быть осмотрительны и не заносить ноги вверх, прежде чем другая не утвердится вполне надежно на предыдущей ступеньке. Не следует, например, довольствоваться способностью “проскочить” - “стиснув зубы” или “не споткнувшись” - через тот или иной трудный пассаж, а нужно стремиться играть им, как игрушкой, чтобы он был послушен вам, в каком бы настроении вы ни находились, то есть играть его так, как угодно вашему уму, а не только пальцам. Необходимо добиться неограниченного господства над ним (с.95).

Умственная техника предполагает способность составить себе ясное внутренне

звука.

Опытный пианист больше всего ценит в своих пальцах то, что каждый из них есть определенная индивидуальность, что каждому свойственны некоторые функции, предпочтительные перед другими, но каждый в то же время может в случае надобности заменить своего собрата. Хорошо организованная рука хорошего пианиста - это идеальный коллектив: каждый за всех и все за одного, каждый – индивидуальность, все вместе – сплоченный коллектив, единый организм! (с.88).

Если нужна очень большая сила звука, для достижения которого необходим максимум, то пальцы превращаются из самостоятельно действующих единиц в крепкие подпорки, выдерживающие любой вес, любую тяжесть, в

исполняющего свое произведение, часто сводится к пониманию музыки (с.164).

<p>представление о пассаже, не прибегая вовсе к помощи пальцев. Подобно тому, как всякое действие пальца определяется сначала в уме, пассаж также должен быть совершенно готов мысленно прежде, чем он будет испытан на фортепьяно (с.56).</p>	<p>стройные колонны, вернее арки, под сводом руки (с.87).</p> <p style="text-align: center;">А в общем...</p> <p>поменьше думайте о всяких положениях, а побольше о музыке, остальное “образуется” (с.92).</p>	
--	--	--

§3. Рекомендации по дифференцированному обучению

По результатам проведенных исследований можно с уверенностью считать, что рациональные, иррациональные и смешанные типы личности существуют, и им соответствуют специфичные стили учения и обучения. Это достаточно обоснованно концептуально и подтверждено эмпирически.

Применительно к проблеме эффективности обучения наличие типов личности и стилей учения ставит сложный вопрос о путях обеспечения дифференциации обучения. Если исходить из гипотезы о том, что типы личности и стили деятельности очень устойчивы, а для успешного учения и обучения необходимо соответствие процесса обучения стилю деятельности учащегося, то возникает вопрос: “Как добиться этого соответствия?”

Трудность состоит в том, что стиль деятельности обучения преподавателя также является устойчивым и может не соответствовать стилю учения. Здесь возникает проблема: Сможет ли учитель в этом случае строить обучение, подходящее для учащегося? Ответ на этот вопрос в исследованиях по проблеме, в конечном счете, отрицательный. Считается, что

преподаватель может учить только соответственно своему собственному типу. А тогда, какие есть возможности преодоления трудностей обеспечения соответствия стиля обучения и стиля учения? Разумеется, рационалам лучше учиться у рационалов, иррационалам - у иррационалов, а смешанным типам - у смешанных типов. При этом расхождение типов наиболее острое при рациональности учащегося и иррациональности учителя и наоборот. Смешанные типы преподавателей (в силу гибкости) могут в большей мере удовлетворять потребности чистых типов учащихся.

Имеется ряд предложений о возможных способах преодоления указанной трудности. К ним относятся группирование учащихся по типам (Такман, 2002, с. 436-438). Он же предлагает менять стиль преподавания при переходе от темы к теме, так что ученики имеют соответствие стилей обучения стилям их учения, но частично, и тогда нужны разные преподаватели по одному предмету.

Бетти Лу Ливер рекомендует осуществлять адаптацию заданий внутри класса, использование возможности работы в малых группах, создание возможности выбора заданий, использование индивидуальных домашних заданий, консультирование учащихся (Б. Лу Ливер, 1995, с. 41).

В.В. Гуленко и В.П. Тыщенко говорят о возможности подбирать учителей под тип большинства учащихся и уровень организованности и дисциплины в классе (В.В. Гуленко и В.П. Тыщенко, 1998, с. 78- 79).

Все отмеченные выше и другие способы достижения соответствия достижения стилю учения либо практически нереализуемы, либо дают незначительный эффект и оставляют часть учащихся без желаемого совпадения стилей учения и обучения.

Здесь принципиально остается неизблемым положение о невозможности эффективного обучения при наличии у преподавателя типа личности не совпадающего с индивидуальностью учащегося. Однако это

положение нуждается в анализе и прояснении. Обучение - это многообразная и многоуровневая деятельность. Она осуществляется не только непосредственно через общение учителя с учениками, но и опосредованно через учебники, пособия, средства обучения. Медийные обучающие материалы (учебники, учебные пособия и т.п.) создают преподаватели-авторы, которые делают это по своему усмотрению, обусловленному их типом познавательной деятельности и ценностных ориентаций. Естественно, что одни учебники и учебные пособия, а также контрольные задания по предметам будут соответствовать определенным типам личности их авторов и типам личности части учителей и учеников, а другие - другим типам личности авторов, учителей и учеников.

Есть основание считать, что преподаватели смогут обучать учащихся с типами личности, отличными от их собственных, если не при самостоятельном создании учебного курса, материалов, методик и приемов обучения, то, по крайней мере, при использовании уже имеющихся обучающих программ и систем, разработанных другими преподавателями соответствующих типов.

В итоге, по-видимому, намечаются следующие пути обучения учащихся в соответствии с их типами.

1. Необходимо обеспечить всех преподавателей знанием типов людей и их проявлениями в учении и обучении и сформировать умения, если не создавать, то хотя бы использовать системы обучения, созданные другими и подходящие для учащихся любых типов, независимо от того типа, к которому они принадлежат сами. Для этого в системе подготовки преподавателей нужно резко усилить курс дифференциальной психологии и не только в теоретическом, но и особенно в практическом отношении. Будущие преподаватели должны приобрести не только важные знания по типам личности и стилям учения-обучения, у них должно быть

сформировано также адекватное отношение и принятие значимой психологической реальности, различий типов личности и деятельности, понимания огромной важности учета индивидуальности учащихся для успешного обучения и учения, знания факторов способствующих и препятствующих осуществлению дифференцированного обучения (сходство и различие типов и др.).

2. Очень важно создавать разные учебники, пособия, контрольные задания по каждому предмету, ориентированные на разные типы личности учащихся, что скорее всего сделают авторы соответствующих типов личности.
3. Студенты педвузов и учителя должны учиться работать с разнообразными учебными материалами, предназначенными для обучения учащихся разных типов, независимо от их собственно типа личности и стиля обучения. Это радикальное условие, позволяющее реализовать дифференцированное обучение с учетом индивидуальности учащихся и стилей учения.
4. Решение традиционной задачи современной практики обучения - формирования умения учиться - также можно сделать более успешным, используя знания о типах личности и стилях обучения-учения. Усвоение знаний о типах личности и познавательных стилях должно стать важным компонентом обучения всех учащихся общим учебным умениям. Для становления эффективным субъектом деятельности учения, на что собственно и направлено формирование общих умений учащихся, ознакомление со своим познавательным типом в сравнении с другими типами, которыми могут обладать и учителя, а также умение определить соответствие или несоответствие процесса обучения, учебных пособий и материалов своему стилю учения, является очень важным и полезным условием. Следует отметить, что обучение стилям учения не осуществляется ни в одной из существующих в мире программ обучения учению. Это является конечно же упущением, не дающим возможность

сформировать у учащегося очень значимое учебное умение. Указанный пробел в формировании деятельности учения должен быть устранен.

В обучении музыки также можно действовать описанным выше способом, применительно ко многим компонентам музыкального образования (исходные навыки владения инструментом, обучение истории и теории музыки, чтение с листа и т. д.), но не ко всем. В подготовке музыкантов непосредственное индивидуальное взаимодействие преподавателей с учащимися осуществляется в гораздо большем объеме, чем при обучении в большинстве других областей знаний и деятельности. Обучение музыканта-исполнителя, например, в части собственно игры на том или ином инструменте происходит почти полностью во взаимной работе преподавателя и учащегося. Эта работа может регулироваться в некоторыми принципами и методическими схемами. Здесь преподаватель может подбирать и пользоваться схемами, соответствующими типу учащегося, даже имея другой, отличный от учащегося тип личности. Но там, где например идет творческий поиск в интерпретации произведений, только совпадение стилей обучения и учения может обеспечить эффективность процесса. Поэтому, в этом случае необходим, все-таки, подбор сочетаний учащихся и преподавателей. Если же этот подбор по тем или иным причинам не удался и имеет место несовпадение стилей обучения и учения, тогда учащемуся должна быть предоставлена определенная свобода в контакте с другими преподавателями.