

**Статья опубликована в сборнике:**

Ивонина Л.Ф. Когнитивное пространство исполнительского искусства как проблемное поле инструментальной педагогики // «Диалоги о культуре и искусстве»: материалы V Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой 40-летию со дня основания Пермского государственного института культуры (Пермь, 20-22 окт. 2015 г.) / отв. ред. А.В. Макина; ред. кол.: Е.В. Баталина-Корнева, А.А. Лисенкова, А.А. Суворова; Перм. гос. ин-т культуры. — Пермь, 2015. — 450 с. — С. 360-376.

**Когнитивное пространство исполнительского искусства  
как проблемное поле инструментальной педагогики**

Автор рассматривает деятельность музыканта-исполнителя как когнитивный процесс, в ходе которого решаются как творческие задачи, так и задачи управления исполнительским движением. В ходе исследования даётся определение исполнительской техники в русле деятельностного подхода, основанного на признании единства действия и мышления. Данный подход позволяет избежать в методологии исполнительства разделения на двигательные и психологические вопросы. Рассматривая исполнительские процессы как когнитивные, автор представляет их как проблемное поле инструментальной педагогики.

*Ключевые слова:* исполнительское искусство, исполнительская техника, когнитивный процесс, деятельностный подход, процесс мышления, управление исполнительским движением, музыкальная педагогика.

The author considers the activity of a performing musician as a cognitive process that implies solving creative tasks and controlling the performer's movements. The research defines performing technique in the terms of activity theory that recognizes the unity of activity and conscience. This approach allows to avoid dividing problems, in the methodology of interpretation, into questions related to movement and questions related to psychology. Studying interpretation processes as cognitive ones, the author presents them as a part of the problem field of instrumental music pedagogy.

*Key words:* performing arts, performing technique, cognitive process, activity theory, thinking process, interpreter's movement control, music pedagogy.

Название статьи подразумевает, что речь пойдёт о двух видах музыкальной деятельности: исполнительском искусстве и инструментальной педагогике. Однако, как показывает практика, теория музыкальной педагогики, имея своей задачей развитие методики совершенствования профессионального мастерства исполнителя, по существу является теорией исполнительского искусства. Таким образом, все проблемы, связанные с профессией музыканта-исполнителя, автоматически образуют проблемное поле инструментальной педагогики.

Ставя во главу угла когнитивные (синонимы: «умственные», «ментальные», «познавательные») [16] особенности исполнительского искусства, мы заостряем внимание на тех процессах, которые связаны с исполнительским мышлением, с особым музыкальным интеллектом, проявления которого скрыты от стороннего

взгляда. Связано это с тем, что слушатель непосредственно сталкивается лишь с внешней деятельностью музыканта-исполнителя. И не только слушатель, но и, зачастую, педагог бывает увлечён совершенствованием именно этой, внешней стороны деятельности, связанной с преодолением инструментальных задач. Как следствие – преувеличенное внимание к вопросам техники и инструментальным навыкам.

Легендарный профессор Уральской консерватории Наум Абрамович Шварц говаривал часто, что для игры на скрипке голова важнее, чем руки. При этом он артистически исполнял знаменитую «пантомиму Шварца»: сначала он показывал на свою голову, потом касался рукой сердца, а затем имитировал руками игру на скрипке. Понимать это следовало так: сначала – мысль, затем – сердце (душа, интуиция, чувство, эмоции), и лишь затем – руки, игра на скрипке. Таким образом, вырисовывалось последовательное соединение трёх источников воплощения интерпретаторского замысла: мышление – интуиция – ремесло.

Несколько по-иному располагает три составляющих воспитания юного музыканта М. М. Берлянич: мышление, технология, творчество [5] – тем самым обозначая отсутствие иерархии внутри этого триединства.

Вопрос о спорном приоритете технического совершенства, безусловно, не нов. Достаточно вспомнить высказывание Л. А. Баренбойма о том, что «молодые исполнители, стремящиеся проложить себе дорогу к концертной деятельности, начинают играть безупречно, но и безлично» [4, с. 140].

Вместе с тем, аргументы «за» первоочередное воспитание техники необыкновенно велики. Как бы то ни было, инструментальное исполнительство существует в мире «высокого и обобщённого искусства звуков» [21, с. 28] и зависит от прозаического вопроса состояния двигательной системы человека. Более того, виртуозное владение инструментом сродни необыкновенной ловкости, которая, пользуясь выражением Н. А. Бернштейна, «всегда и во все времена имела какое-то неотразимое обаяние» [6, с. 23].

Виртуозность, являясь разносторонним, универсальным качеством, «концентратом жизненного опыта по части движений и действий» [6, с. 23], даёт нам надежду на то, что – при желании – она поддается упражнению, ее можно выработать в себе или добиться сильного повышения ее уровня. Но главное, и здесь опять уместно обратиться к цитате выдающегося учёного, – она «несет на себе отпечаток индивидуальности» [6, с. 23].

Именно отношение к виртуозности как мастерству привело к формированию взгляда, при котором техника перестала восприниматься как «сумма» элементарных навыков [27, с. 178].

Например, в представлении С. И. Савшинского техника исполнителя сродни технике художника: это искусство воплощения им своих замыслов [36]. Вместе с тем, по мнению педагога, особые трудности в музыкально-исполнительском искусстве заключаются в развитии моторики. Работа над её развитием поглощает

едва ли не большую часть времени и сил исполнителя, требуя раннего обучения и необходимой ежедневной многочасовой тренировки. Даже зрелый мастер, по мнению Савшинского, нуждается для поддержания своего искусства на должной высоте в постоянной, ежедневной тренировке. В итоге техника — и в процессе воспитания исполнителя, и в процессе работы исполнителя над произведением — каждый раз выступает как особый, четко сознаваемый объект рассмотрения и как особо выделяемая задача [27, с. 8].

В сущности, то же читаем у Г. Г. Нейгауза: «Выделение вопроса о технике в самостоятельную проблему закономерно, неизбежно и старо как мир. В конце концов, и в искусстве "техника решает всё", в последнем счёте как чуть ли не менее важно, чем что» [23, с. 44].

Желание расстаться с пониманием техники как «набора условно-рефлекторных связей» [34, с. 230] привело исследователей к достаточно сложным формулировкам, в которых техника определялась как «сформировавшееся исполнительское умение, основу которого составляет совершенная координация движений, заключающееся в способности передавать средствами своего инструмента идейно-образное содержание воплощаемого произведения. Фундамент профессиональной техники покоится на <...> системе координационных структур управления двигательными актами» [34, с. 230].

Разрабатывая теорию психофизического единства исполнительской деятельности, О. Ф. Шульпяков выводит принцип диалектической взаимосвязи двух методических положений: «техника вырастает из художественного образа» и «художественный образ создается средствами техники». По его мнению, «не только техника зависит от художественного замысла, но и сам замысел складывается в значительной степени под воздействием техники» [34, с. 196].

Таким образом, проблема исполнительской техники приводит нас к основному методическому вопросу: чему отдать предпочтение – инструментальным экзерсисам или творческому поиску?

Со стороны иногда кажется, что музыкант, занимаясь на инструменте, без конца повторяет одно и то же. Однако это блестяще опроверг учёный, имя которого мы произносим с невероятным преклонением, учитывая принесённую им совершенно реальную пользу музыкальному исполнительству. Это – Николай Александрович Бернштейн, снискавший себе в среде деятелей науки славу «очень психологично мыслящего физиолога» [11, с. 135].

Н. А. Бернштейн привлёк музыкантов-исследователей прежде всего открытым им феноменом «повторения без повторения» [6, с. 241]. «Повторения осваиваемого вида движения или действия нужны для того, – пишет Н. А. Бернштейн, – чтобы раз за разом (и каждый раз все удачнее) решать поставленную перед собою двигательную задачу и этим путем доискиваться до наилучших способов этого решения» [6, с. 205]. И далее ещё более просто: «вся суть и цель упражнения в том, чтобы движения улучшались, т. е. изменялись» [6, с. 241].

Однако, что значит в контексте игры на инструменте «улучшение» движения?

Согласно теории Н. А. Бернштейна, любому движению — простому и сложному — предшествует мыслительный процесс, то есть это уже постановка двигательной задачи. Двигательные задачи в музыкальном исполнении можно условно разделить на два направления: художественно-образное и рациональное. Первое характеризует цели, а второе – средства. «Провести границу между свойством правильности движений и свойством их рациональности, – пишет Н. А. Бернштейн, – очень легко. Рациональность относится к самим движениям, правильность — к их результату. Правильное движение... – это движение, которое делает то, что нужно; рациональное движение – это движение, которое делается так, как нужно» [6, с. 257].

Безусловно, когда музыкант занимается, он не осознаёт, что совершает разные движения, потому что он следит лишь за соответствием их его внутреннему звуковому представлению, но при этом он не просто ищет необходимые движения, но и запоминает внутренние их ощущения, принеся более подходящий результат. Кроме того, по Н. А. Бернштейну, при правильно поставленном упражнении повторяется не средство решения двигательной задачи, а повторяется процесс решения этой задачи, в котором раз от разу меняются и улучшаются средства [6, с. 241].

Крайне важным для понимания сути музыкальных занятий на инструменте имеет провозглашенный Н. А. Бернштейном принцип обратной связи, принцип чувствительной (сенсорной) коррекции [6, с. 55]. Он состоит в том, что наши движения (в том числе музыкальные) происходят в постоянно меняющихся условиях. К ним относится и состояние нашего двигательного аппарата, и состояние мышц, нервной системы, и контакт с окружающей средой (этой средой для музыканта является не только акустика, но и вся специфика звукоизвлечения на инструменте). Эти изменяющиеся обстоятельства не позволяют организовать исполнительские движения по какой-то единой траектории. Необходима постоянная корректировка этих движений, и происходит она в результате сигналов, исходящих от наших органов чувств (заметим, для музыканта это не только слух, но и зрение, и мышечное чувство, и осязание, практически весь наш организм настроен на ощущения и восприятие).

Именно эта постоянно текущая в мозг информация и заставляет музыканта делать постоянные поправки своих движений в процессе достижения необходимого результата. Таким образом, исполнительское «мышление порождается сначала в ранге действия, в ранге целенаправленного процесса и в недрах практического действия» [20], но главное в том, что деятельность исполнителя безоговорочно предметна и на всех этапах его развития представляет собой «предметное преобразование по реализации специально построенного замысла» [14].

Не будет большим открытием, если мы скажем, что в основе деятельности исполнителя лежит разучивание и исполнение музыкальных произведений для избранного ими инструмента. Исполнение предполагает наличие интерпретации, что уже явно характеризует игру на инструменте как творческий акт, требует общего и художественного кругозора, интеллекта, и в этом смысле музыкант уже в прямом, а не в переносном смысле играет на инструменте «всеми опытом, всеми высокими мыслями и произведениями искусства, рожденными человечеством в его творческие эпохи, ...всей этой огромной массой духовных ценностей» [10, с. 26], и мастерство исполнителя зависит напрямую от количества и качества времени, проведенного за инструментом. При всей кажущейся ясности, это утверждение требует пояснения.

Мышление музыканта в процессе игры на инструменте постоянно занято управлением движениями, направленными на решение исполнительских задач. Перечислим самые основные из них.

Прежде всего, это – текст музыкального сочинения. Исполнитель изучает его от первого до последнего такта с конечной целью исполнения в предписанном темпе, с выполнением авторской динамики, требований формы, стиля, авторских указаний агогики, – всего, что зафиксировано в нотном тексте. Для выполнения этой задачи исполнитель, как правило, редактирует текст, составляя, скажем, аппликатурную и штриховую редакцию или выполняя другие специфические требования исполнения на инструменте. Начиная с «доинструментального» периода работы, исполнителем осознаются основные направления интерпретации, при этом используются внетекстовые элементы сложной смысловой структуры, которой является музыкальное произведение – «надтекст» и «подтекст» [12, с. 174], – всё, что не удаётся композитору отразить в записи сочинения. Внетекстовые слои содержания, которые, по В. Ю. Григорьеву, составляет всё, что в той или иной степени связано с сочинением: черновики, наброски, варианты, оставленные автором, его высказывания о замысле произведения, образном содержании, трактовке, конкретный адресат, для которого или с которым создавалось произведение, – все эти важные подробности, несомненно, углубляют основной замысел интерпретации.

Далее, в любом сочинении есть трудности, связанные с контролем и управлением движениями. Это и координация, и соединение звуков, степень нажима, прикосновение, синхронное движение, скачки, сложное многоголосие, полифония, полиритмия, фактура – весьма широкий арсенал «неудобств», технических проблем, связанных с одновременным и последовательным извлечением звуков, из которых, собственно складывается музыкальное сочинение.

Написанное, к сожалению, очень далеко и не полностью характеризует степень концентрации задач, которые встают перед исполнителем. Для их выполнения исполнитель совершенствует навык распределения внимания в процессе исполнения. По не лишённому шутке замечанию Екатерины Мечетиной, внимание

исполнителя, охватывающее одновременно несколько аспектов, не раздваивается, а «раздвигается» [17, с. 69]. Для того, чтобы «разгрузить» своё внимание, исполнитель многие процессы доводит до состояния автоматизма, формируя определённые навыки. По теории Н. А. Бернштейна, двигательный навык — это освоенное умение решать тот или иной вид двигательной задачи [6, с. 212].

Двигательные навыки, которые неразрывно связаны со звуковой целью, не только выполняют функцию достижения скорости и точности выполняемого действия, но и, что крайне важно, делают возможным высвобождение сознания, которое может быть направлено на освоение более сложного действия [11, с. 68].

В связи с тем, что поле действия внимания (сознания) исполнителя неоднородно – оно имеет фокус, периферию и область неосознаваемого – выученные элементы текста, ставшие автоматизмами, «путешествуют» в рамках поля его внимания из одной области в другую, иначе говоря, то осознаются, то – нет, и зависит это от выполняемой задачи. Свойство навыка вновь стать осознанным обеспечивает его гибкость, создаёт возможность его дополнительного совершенствования [11, с. 70].

По мнению Ю. Б. Гиппенрейтер, [11, с. 72] выработка навыка – процесс, идущий с двух противоположных сторон: со стороны субъекта и со стороны организма. Так, исполнитель произвольно и сознательно выделяет из сложных движений отдельные элементы и отрабатывает их правильное исполнение. Одновременно со стороны игрового аппарата, уже без участия сознания, идет процесс автоматизации игровых действий. В итоге – формирование любого навыка связано с объективно определяемым количеством времени занятий на инструменте.

В чём заключаются «домашние» занятия исполнителя – вопрос, несомненно, индивидуальный. Так, Г. Г. Нейгауз описывает феномен С. Т. Рихтера, обладающего редким качеством совершенной техники чтения с листа: «играя впервые со всем незнакомую вещь, производит впечатление, будто знает её чуть ли не наизусть». «Когда так сразу, мгновенно все дано — и художественный образ и предельное техническое мастерство», – задаёт вопрос Г.Г.Нейгауз, – с чем связано то, что он работает по десять часов в день?

«Если бы кто-нибудь за дверью услышал, как занимается Рихтер, – продолжает рассказывать Г. Нейгауз, – он мог бы при некоторой неосведомленности счесть его за «немузыкального чудака»: играют без остановки две страницы сверху донизу, потом повторяются по многу раз, затем идут следующие две страницы и так далее до конца. Чем вызван этот «маломузыкальный» способ выучивания произведения? Может быть, просто тем, что не хочется перелистывать страницы (терять время) ... Или тем, что легче запоминаются любые куски, чем сразу все, — и «целое» все равно пребывает в мозгу в полной ясности и сохранности» [23, с. 98-99].

"Но это же Рихтер!", – имеет право воскликнуть каждый человек. Да, большие мастера – в чём-то всегда исключение, но именно исключения чаще всего бо-

лее подтверждают существующие закономерности. А именно: занятия за инструментом, как правило, это сугубо индивидуальный путь к себе, к своим ощущениям, к самосознанию, самоконтролю, самовыражению, самообразованию, саморазвитию, и здесь мы возвращаемся к нашему выводу о том, что ключ успеха исполнителя – в количестве и качестве времени, проведённом с инструментом. В этом же кроется и ответ на вопрос, почему практика не столь стремительна и проста в сравнении с теорией: она происходит в реальном времени.

Своеобразие каждого сочинения не позволяет пользоваться при его изучении раз и навсегда приобретёнными стереотипами (это касается как двигательных навыков, так и навыков мышления, при весьма условной правомерности их разделения). То есть, один и тот же пассаж в другом музыкальном сочинении – это уже совсем другой пассаж. Как писал Г. Г. Нейгауз, «технических проблем ровно столько же, сколько самой фортепианной музыки. Не только каждый композитор, но и разные периоды его творчества представляют совершенно разные пианистические проблемы и по своему содержанию, и по форме, и по фортепианной фактуре» [24, с. 101].

Изучение произведения с многоразовым «проучиванием» с целью доведения до автоматизма или поиском необходимых средств, звучания, приёмов происходит по принципу деления сочинения на отдельные элементы формы. Но даже при таком подходе, скажем, работа над концертом или сонатой общей длительностью 20 или 35–40 минут не уместаются даже в обычный академический час. Таким образом, перед исполнителем стоит задача не только использовать время занятий с максимальной эффективностью, но и суметь сохранить результаты для того, чтобы в следующий раз не начинать всё сначала. Объективная дискретность процесса занятий на инструменте (в конце концов, необходим сон, питание, учёба, работа и прочие обыденные вещи) имеет свои отрицательные и положительные стороны.

Верное мысленное представление исполнительской задачи создаётся с помощью осознания собственной деятельности в ходе работы за инструментом, ибо одновременно с процессом автоматизации происходит процесс запоминания всех действий, в том числе осознаваемых. Психологи подтверждают и сам факт существования процессов мышления, протекающих в форме внешней деятельности с материальными предметами. Более того, доказано, что все внутренние мыслительные процессы являются не чем иным, как результатом интериоризации и специфического преобразования внешней практической деятельности, и что существуют постоянные переходы из одной формы в другую [19].

Процесс интериоризации – по Л. С. Выготскому, уход операций внутрь [9, с. 877] – объясняет, в сущности, весь механизм «выучивания» музыкального произведения в целом, со всеми мельчайшими подробностями работы над сочинением на различных уровнях исполнительского плана.

Опираясь на данные психофизиологии [7; 8] о том, что двигательная информация кодируется мозгом в двух планах — полном и сжатом, при этом сжатая программа используется для планирования, полная — для развертывания процесса деталей, В. Ю. Григорьев создал теорию кодовой формы исполнительского процесса [12, с. 41]. Согласно данной теории, музыкальное произведение существует в сознании музыканта в сжатом виде, а во время исполнения разворачивается в реальном времени. Получается так, что музыкальное произведение имеет «две временные характеристики, и именно сжатые, «компрессированные» коды заставляют активно действовать мысль [7, с. 137]. Процесс мышления, — делает вывод В. Ю. Григорьев, — использует в основном сжатые коды, а деятельность — полные. Таким образом, в музыке проявляется «механизм двойного времени» [13, с. 82].

Если трактовать теорию В. Ю. Григорьева в контексте деятельности исполнителя, то приходится признать, что и сам исполнитель существует как бы в двух временных измерениях. Музыкальное сочинение для исполнителя представляет собой некий смысловой пространственный ряд, имеющий законченную форму, разворачивающуюся во времени, и мысль музыканта постоянно «позиционирует себя» в том или ином пространственно-временном отрезке. Каждую деталь, как текста, так и исполнительского плана, инструменталист соотносит со всем сочинением сразу, представленным одномоментно. Например, темповые изменения неизбежно осознаются и выполняются в контексте общего замысла, для этого исполнитель просто обязан помнить и сравнивать различные эпизоды произведения, представляя себе произведение целостно, «целиком». Нечего и говорить про исполнение наизусть, поскольку, садясь за инструмент, исполнитель «приносит с собой» выученное произведение и последовательно начинает его воспроизводить.

Всё, достигнутое в процессе работы за инструментом, фиксируется в памяти исполнителя в виде готового продукта — выученного произведения, как мы уже говорили, в «компрессированном» виде. Можно говорить о единовременном сочетании гармонии музыки и гармонии действий: «Наш мозг мгновенно рассчитывает единственно правильные траектории движения, он чутко реагирует, а затем оперативно исправляет малейшие в них ошибки, следя за изумительной точностью самого действия. ...Мозг может задумать, рассчитать сложнейшую партитуру действий, и тогда по воле невидимого дирижера слаженно и гармонично звучит симфония движения — хирургической операции, труда скульптора, танца балерины и игры пианиста. Творится великая гармония действий, владение которой — поистине одно из чудес света» [22, с. 110].

Возвращаясь к вопросу о дискретности занятий за инструментом, необходимо отметить тот важный факт, что в момент, когда музыкант отходит от инструмента и — внешне — перестаёт работать над произведением, в его сознании работа продолжается, поскольку процесс мышления продолжает двигаться в направлении решения задач, и получается, что музыкант занимается непрерывно.

Здесь играют большую роль и музыкально-слуховые способности, которые обладают качеством саморазвития, и включение механизмов творческого процесса на подсознательном и сознательном уровнях. На умении музыканта «заниматься в уме» построена система идеомоторной подготовки [25, с. 65], которой иногда с успехом пользуются профессионалы, особенно в тех случаях, когда «нормальные» занятия за инструментом по объективным причинам невозможны.

Сложнейшая структура уровней контроля, «подробная партитура тончайших физических приспособлений» [34, с. 457] – кажется, точнее не скажешь именно об игре музыканта-исполнителя. Текст, технология, мышечные приспособления, аппликатура, подготовка пальцев, рук, передача, соединение, прикосновение, ровность, сила звука, темп, артикуляция, полифония, полиритмия, голосоведение, синхронность, тембр, образы, динамика, ладовые тяготения, стилистический контекст, слуховой контроль, игра на память, архитектоника, музыкальная логика, фразировка, агогика, акустика – вот далеко не полный «перечень» задач, решаемых исполнителем с помощью мышления в процессе исполнения. Это позволяет, на наш взгляд, причислить деятельность музыканта-исполнителя к глубоким и развёрнутым когнитивным процессам и вывести соответствующее определение исполнительской техники.

*Исполнительская техника – это система организации исполнительских движений, обеспечивающая осуществление исполнительской деятельности.*

Кроме того, что «в любом определении — что бы мы ни определяли — содержится некоторое высказывание, которое не может исчерпать существа определяемого» [20], выведенное нами определение может быть применимо при одном условии: оно требует в достаточной степени однозначного и развёрнутого понимания категории «деятельности». Как известно, общепсихологическая теория деятельности даёт возможность априорно отталкиваться от признания единства деятельности, личности и мышления (сознания) [19] в качестве исходных данных развития методологии исполнительства.

Резюмируя всё вышесказанное, выделим основные моменты.

Когнитивный подход в музыкознании [31; 33] занимает всё более ведущие позиции. Нами рассматривается деятельность музыканта-исполнителя как когнитивный процесс, в ходе которого решаются как творческие задачи, так и задачи управления исполнительским движением.

Основной вывод состоит в том, что, рассматривая исполнительскую деятельность как когнитивный процесс, происходящий в условиях единства звука и действия, исследуя операциональный аспект звукового мышления [2], мы выводим теорию исполнительского процесса на возможность использования интеграционных методик, опирающихся на междисциплинарные связи [18].

С появлением когнитологии, науки об общих принципах, управляющих мыслительными процессами, в музыкознании весомое место начинает занимать «выявление способов, которыми человек перерабатывает и трансформирует огром-

ные массивы знаний в крайне ограниченные промежутки времени» [1]. В рамках когнитивной науки, по мнению специалистов, изучается система переработки информации, а поведение человека описывается и объясняется в терминах внутренних состояний человека. Эти состояния интерпретируются как получение, переработка, хранение, а затем и мобилизация информации для рационального решения разумно формулируемых задач [15].

Таким образом, по мнению исследователей [1], когнитивный анализ многоаспектен, что, применимо к исполнительской деятельности, приводит к возникновению своеобразной интертекстуальности её информационной основы деятельности [32], применении знаний из областей других наук. Так, нами сформулировано определение исполнительской техники в русле деятельностного подхода, основанного на признании единства действия и мышления. Данный подход позволяет избежать в методологии исполнительства разделения на двигательные и психологические вопросы, противопоставления моторики и мышления.

Между моторикой и мышлением, безусловно, нельзя поставить знак равенства, но в инструментальном искусстве они практически сливаются воедино, так как каждое движение представляет собой (по крайней мере – должно представлять!) «звуково выраженную мысль» [3]. Таким образом, во время занятий на инструменте происходит развитие не только и не столько моторики, сколько мышления, опирающегося на всё предшествующее развитие профессионального сознания исполнителя. Общий музыкальный интеллект формируется в том когнитивном пространстве, которое создаётся в процессе освоения профессии и связано с объективными временными, деятельностными и личностными затратами.

В общепедагогическом ракурсе указанная проблема выглядит так. Необходимость создавать условия для полноценного профессионального роста, поиска наиболее эффективного пути к намеченной цели – профессиональному совершенству – совершенно очевидна. Но эта истина останется пустыми словами, если не перевести её на язык практики. Задача педагогики – в организации осмысленного процесса занятий за инструментом с учётом индивидуальности и дарования каждого ученика, мотивация самостоятельных занятий и самостоятельного мышления, поскольку всё вышесказанное подтверждает аксиому Г. Нейгауза: «чем больше дарование, тем больше работы, усердия, преодоления. В природе гения лежит требование невозможного» [23, с. 103].

Развитие самостоятельного мышления, безусловно, происходит не только за инструментом. Этому способствует проектирование образовательного пространства, если пользоваться терминологией психологии развития [30]. Профессиональное музыкальное образование должно быть тем пространством, где «личность, познавая музыку, познает самое себя, раскрывает весь свой творческий потенциал, где создаются и осваиваются механизмы, способствующие реализации этого потенциала в пространстве культуры» [29].

Хотелось бы быть уверенным в том, что детей учат мыслить на всех дисциплинах, входящих в учебный план современного школьника. Вместе с тем, коллективное обучение, наряду с многочисленными достоинствами, не обнаруживает своих преимуществ именно в направлении когнитивного развития учащихся. В силу объективных причин формата коллективного урока нет возможности «включить» в процесс активного, и вместе с тем, оригинального мышления, каждого ученика. И здесь выступает великое превосходство индивидуального обучения музыке, в силу непосредственного и довольно длительного, по затраченному на урок времени, контакта учителя и ученика.

Необходимо напомнить о феномене влияния обучения музыке на общее развитие мышления ребёнка. Думается, именно обучение навыкам контроля сложного синтеза художественных и двигательных задач, в той или иной мере происходящее в процессе игры на инструменте, способствует активизации самостоятельного осмысления собственных действий и принятия творческих решений. (Вспомним Нейгауза: «Если бы это зависело от меня, я бы ввел обязательное обучение музыке посредством фортепиано в средней школе» [24, с. 59]).

Что касается гармонии движения и мысли в исполнительском искусстве, то, на наш взгляд, решение здесь может быть только одно: движения наших рук – это результат наших мыслей, ибо, по учению И.М.Сеченова, «за мыслью движение пальца следует само собою» [28].

### Список литературы

1. Абрамова, А.А. Когнитивные аспекты интерпретации современной музыки: На примере творчества азербайджанских композиторов: диссертация ... доктора искусствоведения: 17.00.02 / А.А. Абрамова. – М., 2005. – 325 с.
2. Арановский, М.Г. Интонация, отношение, процесс / М.Г. Арановский // Советская музыка. – 1984. – № 12. – С. 80-87.
3. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс. Книга вторая. Интонация / Б.В. Асафьев. – Л., 1971. – 376 с.
4. Баренбойм, Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. / Л.А. Баренбойм. – Л., Музыка, 1974. – 334 с.
5. Берлянич, М.М. Основы воспитания начинающего скрипача: Мышление. Технология. Творчество: Учебное пособие. / М.М. Берлянич. – СПб.: Изд-во «Лань», 2000. – 256 с.
6. Бернштейн, Н.А. О ловкости и ее развитии. / Н.А. Бернштейн. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
7. Бехтерева, Н.П. и др. Мозговые коды психической деятельности. / Н.П. Бехтерева. – Л., 1977. – 165 с.

8. Бехтерева, Н.П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека. / Н.П. Бехтерева. – Л., 1974. – 152 с.
9. Выготский, Л.С. Психология. / Л.С. Выготский. – М., Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
10. Гессе, Г. Игра в бисер. Роман. / Г. Гессе. – СПб, Азбука, 2000. – 496 с.
11. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, при участии издательства «Юрайт», 2000. – 336 с.
12. Григорьев, В.Ю. Методика обучения игре на скрипке. / В.Ю. Григорьев. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2006. – 256 с.
13. Григорьев, В.Ю. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. / В.Ю. Григорьев. – М., «Музыка», 1987. – 144 с.
14. Давыдов, В.В. Лекции по общей психологии. 2-е изд. / В.В. Давыдов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.
15. Демьянков, В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания, 1994. – № 4. – С. 17-33.
16. Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. / В.Н. Дружинин. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН – М, 2001. – 224 с.
17. Елина, С. Екатерина Мечетина: «Самое важное – вхождение в состояние музыки...» // Музыкальная академия. – 2012. – № 2. – С. 69-71.
18. Кривошей, И.М. Музыкознание в контексте других наук: междисциплинарные горизонты // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. № 10 (29): сборник статей по материалам XXIX международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. – С. 99-103.
19. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. // Избранные психологические произведения: В 2-х т.: Педагогика, 1983. – 320 с.
20. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии. / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 509 с.
21. Мазель, Л.А. О типах творческого замысла. / Л.А. Мазель. – Советская музыка, 1976. – № 5. – С. 19-29.
22. Найдин, В.Л. Чудо, которое всегда с тобой // Наука и жизнь. – №№ 4-6, 1976.
23. Нейгауз, Г.Г. Размышления, воспоминания, дневники. / Г.Г. Нейгауз. – М., Советский композитор, 1983. – 524 с.
24. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. / Г.Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.

25. Петрушин, В.А. Музыкальная психология. / В.А. Петрушин. – М.: Владос, 1997. – 383 с.
26. Роден, О. К молодым художникам // Мастера искусств об искусстве. Т. 3. – М.; Л., 1939. – 451 с.
27. Савшинский, С.И. Пианист и его работа / Под ред. Л.А. Баренбойма. – Л.: Советский композитор, 1961. – 272 с.
28. Сеченов, И.М. Элементы мысли. / И.М. Сеченов. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
29. Слуцкая, Л. Профессиональное музыкальное образование как социальный и культурный феномен // Музыкальная академия. – № 2. – 2010. – С. 151-153.
30. Фрумин, И.Д., Эльконин, Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития ("школа взросления") // Вопросы психологии. 1993. – № 1. – С. 24-32.
31. Хохлова, А. Утверждение когнитивного подхода в современном музыкознании / А. Хохлова // Музыкальная академия. – 2013. – № 3. – С. 166-170.
32. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности. / В.Д. Шадриков. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1994. – 320 с.
33. Шаповалова, Л. Как возможно когнитивное музыкознание? / Л. Шаповалова // Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти. Когнітивне музыкознавство: зб. наук. статей (на честь 55-річчя Л. В. Шаповалової) / ХДУМ ім. І. П. Котляревського. – Харків: Видавництво ТОВ «С.А.М.», 2010. – Вип. 29. – С. 549-566.
34. Шульпяков, О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. / О.Ф. Шульпяков. – СПб.: Композитор, 2006. – 496 с.