

Л. П. Лабінцева

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ**

**Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»**

Л. П. Лабінцева

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

*Навчальний посібник
для студентів спеціальності 7.020207
«Музичне мистецтво»*

**Луганськ
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
2010**

УДК 78.03(076)
ББК 85.310г.р
Л78

Рецензенти:

Коротяєв Б. І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Краматорського економіко-гуманітарного інституту.

Мартинюк Т. В. – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри музичного виховання і хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Ткачова Н. О. – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Лабінцева Л. П.

Л-78 Актуальні проблеми музичної освіти : навч. посіб. для студ. спец. «Музичне мистецтво» ін-тів культури і мистецтв / Лариса Павлівна Лабінцева ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 127 с.

Навчальний посібник з актуальних проблем музичної освіти структурований відповідно до розділів робочої програми «Актуальні проблеми музичної освіти». Розглядаються історичні аспекти музично-виконавської діяльності, питання психологічної підготовки до концертних виступів.

УДК 378.016:787.1.071.2
ББК 85.314.1р3

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 7 від 26 лютого 2010 року)*

© Лабінцева Л. П., 2010

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010

ЗМІСТ

Передмова	4
Модуль А. Теоретичні засади музичної освіти	6
Тема 1. Музична освіта як навчальна система.....	6
Тема 2. Проблеми сучасної музичної педагогіки.....	13
Тема 3. Аспекти музично-виконавської діяльності.....	18
Самостійні завдання до модуля А.....	27
Завдання № 1.....	27
Завдання № 2.....	35
Завдання № 3.....	43
Модуль Б. Сценічна майстерність музиканта-виконавця як складова музичної освіти	46
Тема 1. Підготовка до концертного виступу.....	46
Тема 2. Критерії готовності до концертного виступу.....	52
Тема 3. Художні й технологічні аспекти концертного виступу... ..	56
Самостійні завдання до модуля Б.....	67
Завдання № 1.....	67
Завдання № 2.....	74
Завдання № 3.....	83
Глосарій.....	98
Додатки.....	104
Список використаної літератури.....	108
Рекомендована література.....	110
Творчі завдання.....	113
Орієнтовні теми рефератів.....	115
Тест.....	117
Предметний покажчик.....	121
Іменний покажчик.....	123

Передмова

Проблема удосконалення системи музичної освіти відноситься до числа найбільш актуальних для сучасної музичної науки. Рішення даної проблеми вимагає дослідження кола питань, присвячених специфіці музичної освіти.

Необхідним компонентом музичної освіти визнано формування професійно значущих умінь, які збагачують художній тезаурус та підвищують компетентність студентів, формують художньо-естетичне сприймання образів мистецтва, розвивають здатність до творчої самореалізації в процесі аналізу й інтерпретації творів мистецтва.

Музично-виконавське мистецтво має свої специфічні особливості. Творчі навички та здібності музиканта розвиваються в ході живого діалогу з викладачем на індивідуальних заняттях, підмінити який методичним керівництвом практично неможливо – людський фактор у вихованні музиканта має значне місце. Дистанція між виконавцем і слухачем може привести до втрати ефекту присутності, енергетики, що може об'єднати людей, дати їм новий імпульс змінити музикою довкілля. Особливо корисні на заняттях з музично-виконавського мистецтва дистанційні майстер-класи видатних музикантів-педагогів, аудіо та відеозаписи уроків викладачів.

Розвиток світського професійного музичного мистецтва, вплив європейської музики, поширення музичних творів європейських композиторських шкіл і досконалих музичних інструментів висунули нові вимоги до виконавської майстерності музикантів-виконавців. Становлення музиканта-виконавця – процес довготривалий, багатогранний і відповідальний. Вагоме місце у цьому навчальному процесі займає підготовка та проведення концертного виступу.

Метою викладання курсу є розвиток навичку аналізу й оцінки студентами явищ музичної освіти, забезпечення психолого-педагогічними основами сценічної майстерності.

У результаті вивчення предмета в комплексі фахових дисциплін студент повинен знати:

- теоретичні засади музичної освіти;
- основи музично-виконавської діяльності;
- пошук варіативності виконавської інтерпретації при збереженні інваріантності художнього образу;
- критерії готовності до концертного виступу;

- художній і технологічний аспекти концертного виступу. Теоретичні заняття слід поєднувати з практичними, а саме:
- визначити комплекс заходів для досягнення успішного сценічного стану;
- позначити основні періоди в підготовчій роботі до концертного виступу;
- розглянути і запропонувати студентам елементи акторської техніки для подолання естрадного хвилювання;
- з'ясувати вплив механізмів самоконтролю і вольової регуляції на індивіда з поглядом психології.

Курс „Актуальні проблеми музичної освіти” вивчається протягом одного семестру. Основні, фундаментальні теми викладаються студентам у лекційній частині курсу.

Поряд із викладом теоретичних основ проблематики, у посібнику наводяться фрагменти статей і публікацій провідних вітчизняних і зарубіжних науковців, які є необхідним додатковим матеріалом у процесі вивчення окремих тем курсу. Особливу роль має музично-ілюстративний матеріал: зразки виступів відомих вітчизняних і європейських музикантів-виконавців; порівняння їх концертних виступів.

Подальше поглиблення й конкретизація отриманих знань відбувається під час самостійної роботи студентів. Самостійна робота студентів ведеться у двох напрямках – теоретичному і практичному. Теоретичний напрям передбачає самостійну роботу студентів із запропонованою викладачем психолого-педагогічною, музикознавчою літературою, у якій висвітлюються проблеми музичної освіти, питання музичної педагогіки і сценічної майстерності музикантів-виконавців. Практичний напрям самостійної роботи передбачає аналітичну роботу студентів із запропонованим викладачем матеріалом щодо аналізу концертних виступів видатних виконавців, а також аналіз і оцінка власної поведінки у процесі музично-виконавської діяльності.

Завдання контролю навчального курсу здійснюються завдяки різноманітним формам модульно-рейтингового контролю знань та вмій музикантів-виконавців, а саме: поточний контроль, що передбачає виконання студентами контрольних завдань з наступною оцінкою роботи; остаточний контроль, результатом якого є залік.

МОДУЛЬ А

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Тема 1. Музична освіта як навчальна система

Мета: ознайомити студентів з особливостями музичної освіти як навчальної системи.

Основні поняття: музична освіта, зміст навчання, виконавство, компоненти музичної освіти.

Музична діяльність є одним із складніших видів інтелектуальної, технологічної та чуттєво-емоційної діяльності індивіда в галузі мистецтва. Вона представлена багато чисельними видами і формами контакту особистості з музикою, основними з яких є сприймання, виконання, творча обробка і продукція музики, а також теоретичне осмислення музичного мистецтва як науки. Якісні характеристики музичної діяльності повністю залежать від індивіда (групи індивідів), який нею займається, від його реальної спроможності здійснювати цю діяльність належним чином.

Музична освіта – це сукупність знань, практичних умінь і навичок, необхідних індивіду для продуктивної, високоякісної музичної діяльності, сформованих у процесі цілеспрямованого розвитку його музично-творчого потенціалу. Її характерними рисами є трудомісткість і довго тривалість, тісний зв'язок поступового музичного розвитку, формування і свідомості музично-творчих якостей із загальним фізіологічним і розумовим розвитком, духовним становленням особистості.

Довготривалість музичної освіти обумовлюється самою природою музики, особливостями її опанування як форми і способу пізнання і відображення реальної дійсності і внутрішнього світу людини.

Професія музиканта одна із небагатьох професій, підвалини якої закладаються з раннього дитинства. Динаміку і ефективність розвитку слухових відчущань, рухово-моторних дій та образно-емоційного мислення, характерних для даного віку, не можна компенсувати повною мірою у старшому віці, оскільки неможливо поновити унікальні умови гармонічного розвитку природних музичних здібностей у контексті становлення дитячого світосприймання, дійового контакту з навколишнім світом та формування чуттєво-емоційного ставлення до нього, умови, коли музичний розвиток стає невід'ємною складовою

частиною становлення і всебічного розвитку особистості. Тому початковий період навчання важливо розглядати як важливу ланку в системі музичної освіти.

Середня ланка уже безпосередньо вирішує завдання підготовки спеціаліста, тобто професійного музиканта, у зв'язку з чим усі види і форми навчання і музичного розвитку спрямовуються у русло цих завдань. Ця ланка є основним осередком підготовки абітурієнтів для вищих навчальних закладів. Вища ланка сприяє виявленню максимального рівня можливостей студента у галузі музичного мистецтва і формує його як творчу особистість (на даний віковий період професійного і духовного розвитку індивіда).

Триєдина цілісність початкової, середньої і вищої ланок музичної освіти забезпечує належний рівень підготовки музиканта вищої категорії.

Проблеми фахової підготовки у галузі музичного мистецтва розглядає теорія музичної освіти, яка являє собою систему наукових знань про сукупність основних закономірностей і правил навчання і виховання висококваліфікованого музиканта. Розвиваючись на основі логічного узагальнення практичного досвіду, вона визначає мету навчання, завдання і засоби її досягнення, аналізує навчально-виховний процес, його структуру, зміст, динаміку та ефективність, виявляє та обґрунтовує певні закономірності і правила у формі понять і уявлень, що постійно розвиваються.

Теорія музичної освіти володіє всіма ознаками самостійної наукової дисципліни, оскільки має свій предмет, закони, правила, принципи, методи, засоби, суб'єкт і об'єкт навчання і виховання. Об'єктом виступає сама музична освіта, а предмет – процес навчання і виховання професійного музиканта. Зміст кожного навчально-виховного процесу відображає зміст і особливості вивчення тієї генеральної науки чи виду і форми пізнавальної і продуктивної діяльності, які представляє і на які спрямований цей процес. Відповідно зміст навчання передбачає пізнання музики як науки, засобу і способу пізнання і відображення дійсності, специфічного, художньо-образного мислення, освоєння технологічних і художньо-творчих засад музичної діяльності. Домінуюча, визначальна роль виконавства у реальному бутті і комунікації музики, відома залежність художньої якості звучання музичних творів від виконавця, з одного боку, вплив безпосередньої роботи над музичним матеріалом, процесів пізнання інтелектуальних, технологічних і творчих засад відтворення художніх образів на формування всебічно розвиненого музиканта, з другого боку, зумовили

пріоритетне значення цілеспрямованої підготовки учнів і студентів до виконавської діяльності незалежно від того, яку вони обрали спеціальність чи спеціалізацію. Адже тільки виконавство спроможне відкрити усі „секрети” музичного мистецтва, і дозволяє пізнати музику в усій її логіко-структурній, художньо-виражальній і почуттєвій багатогранності.

Разом з тим не можна, зрозуміло, залишати поза увагою інші види і форми пізнання і продукції музики, освоєння яких сприяє музичному розвитку, формування певних професійних якостей, і які є складовими елементами фахової підготовки (композиторська творчість, інструментування, аранжування, перекладення тощо). Разом з виконавською діяльністю вони складають єдине ціле – практичну музичну діяльність, яка практично охоплює усі напрями, види і форми активного контакту особистості із музичним мистецтвом. Тобто, навчання музичному мистецтву є процесом опанування основ музичної діяльності в усій різноманітності її виявлення, а історичні, музично-теоретичні і методичні дисципліни покликані забезпечувати належним чином науковість, методологічні засади і певну предметну спрямованість даного процесу, а також посилювати і поглиблювати його виховні, розвиваючі і формуючі функції. У той же час завдання підготовки учнів і студентів середньої і вищої ланки до роботи з музично-виконавськими колективами і до педагогічної діяльності вимагають вивчення психологічних і педагогічних дисциплін.

Отже, метою музичної освіти є підготовка всебічно розвиненого фахівця, спроможного здійснювати музичну діяльність на високому науково-інтелектуальному, технологічному і художньо-творчому рівні. Завдання освіти передбачають:

- всебічний розвиток музичних здібностей;
- формування науково-теоретичних і методичних знань;
- освоєння технології музичної діяльності;
- виховання інтерпретаторських і продуктивно-творчих якостей.

Мета і завдання визначають адекватний зміст освіти, який включає такі компоненти:

- ✓ формування професійних музичних здібностей;
- ✓ вивчення музично-теоретичних, психолого-педагогічних і методичних дисциплін;
- ✓ освоєння основ і операцій виконавської діяльності;
- ✓ вивчення практичних фахових дисциплін [14].

Кожен з названих компонентів музичної освіти має свої складні елементи, які опредмечують і конкретизують певні навчальні завдання, об'єкти пізнання і фактори розвиваючого впливу і сукупно формують той чи інший напрям навчально-пізнавальної діяльності. Так, один з визначальних напрямів музичної професійної освіти – виховання професійних музичних здібностей – передбачає вплив на учня чи студента у відповідності з „точками зіткнення” людини з музикою та особливостями професійної діяльності музиканта на психофізіологічному, технологічному і художньому рівнях. Цей розвиваючий і формуючий вплив цілеспрямовано здійснюється стосовно сприймання музики, музичного мислення, репродуктивної, продуктивної і творчої діяльності, які і є основними складовими професійних музичних здібностей.

У свою чергу кожний з названих складових елементів музичних здібностей має свою структуру, своє складові частини і реалізується у різних видах і формах. Сприймання музики, як узагальнене поняття, складається з художньо-образного, сенсорно-перцептивного та інтелектуально-аналітичного сприймання. Музичне мислення виявляється в художньо-образному, художньо-раціональному, сенсорно-інформаційному і продуктивно-творчому мисленні. Репродуктивна діяльність включає виконавсько-технічні, виконавсько-пізнавальні та інтерпретаційні здібності. Продуктивно-творча діяльність – здібності щодо гри на слух, імпровізації, творчої обробки творів і продукції музики.

Компонент теоретичного навчання передбачає вивчення історії й теорії музики, фахових теоретичних дисциплін, а також музичних психолого-педагогічних і методичних дисциплін. Вивчення історії й теорії музики спрямовується на оволодіння знаннями, уміннями і навичками з музичної літератури, історії зарубіжної та української музики, з музичної грамоти, елементарної теорії музики (початкова ланка навчання), сольфеджіо, гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів. Вивчення фахових теоретичних дисциплін полягає в опануванні знань з історії і теорії того чи іншого виду музичної діяльності (історія і теорія оркестрового, хорового, інструментального (фортепіанного, скрипкового і т.п.), вокального виконавства, інструментознавства, хорознавства, у вивченні відповідної (інструментальної, оркестрової, хорової, вокальної тощо) музичної літератури.

Вивчення музичних психолого-педагогічних дисциплін полягає в освоєнні наукових знань із музичної педагогіки і психології, у пізнанні

проблем музичного мислення і психології музичних здібностей. Вивчення музично-методичних дисциплін передбачає освоєння методики з різних видів музичної діяльності (методика роботи з хором, оркестром, ансамблем, методика виконавської діяльності, інтерпретації музичних творів тощо) і педагогічного спрямування (методика навчання гри на інструменті, співу, диригуванню та ін.).

Компонент освоєння основ і операцій виконавської діяльності передбачає: пізнання художніх засад музичної діяльності, формування техніки музичної діяльності, оволодіння технологією роботи над музичним твором, освоєння основ колективного виконавства.

Освоєння художніх засад музичного виконавства здійснюється через пізнання сутності художньої цінності і художності як такої, музичного твору і музичного образу, виражальних засобів художнього впливу. Формування техніки музичної діяльності розглядається у специфічних умовах навчання в початковій, середній і вищій ланках музичної освіти як виокремлено, так і в контексті вирішення художніх завдань.

Оволодіння технологією роботи, сенсорною інформацією чи вивчення музичного твору здійснюється у таких напрямках: попереднє ознайомлення з твором, сенсорно-тактильне освоєння нотного тексту, логіко-структурне освоєння твору, художньо-образне освоєння твору. Пізнання основ колективного виконавства здійснюється шляхом усвідомлення передумов сумісного музикування, сутності взаємозв'язків у виконавському колективі, виконавського ансамблю (хорового, оркестрового), його компонентів як визначальних факторів досягнення досконалого технологічного і художнього виконання музики.

Компонентами фахової підготовки є: вивчення основ фахової дисципліни, навчання гри на фортепіано, вивчення додаткових виконавських дисциплін, вивчення спеціальних практичних дисциплін. Вивчення основної фахової дисципліни – це складний комплекс всебічної виконавської і творчої підготовки учнів і студентів, що ділиться на значну кількість складових частин у відповідності з особливостями освоєння того чи іншого фаху. Навчання гри на фортепіано (загальне фортепіано) розглядається у контексті професійної підготовки з окремих спеціальностей і спеціалізацій: диригування (хорове, оркестрове), спеціальний інструмент (смичкові, духові і народні інструменти), вивчення музично-теоретичних дисциплін, а також як фактор загального музичного розвитку учнів і студентів.

Вивчення додаткових виконавських дисциплін включає:

оволодіння грою на оркестрових інструментах, додаткових профільюючих інструментах, ансамблеве виконавство, читання партитур і концертмейстерський клас. Вивчення спеціальних практичних дисциплін, що значно розширює і поглиблює професійну підготовку з ряду спеціальностей і спеціалізацій, включає оволодіння уміннями і навичками аранжування, інструментування, перекладу, транспонування, написання хорових і оркестрових партій.

Отже, музична освіта – це структурне утворення що має велику кількість складових частин, пов'язаних в єдине ціле і об'єднаних спільною функцією. Наявність суб'єкта навчання (учень, студент), об'єкта пізнання і опанування (основи теорії, методики, практична музична діяльність), закономірностей навчально-пізнавальної діяльності (закони, правила, принципи, методи) та її результати (знання, уміння і навички, музично-творчі здібності) дають підстави розглядати це структурне утворення як самодостатню навчальну систему, ефективність функціонування якої забезпечують тісні логічні взаємозв'язки і взаємозалежності між великими і малими складовими частинами. Визначені вище компоненту змісті навчання у системі отримують функції тематичних блоків, у межах яких вирішуються конкретні освітні завдання за напрямками, визначеними складовими елементами цих блоків.

Визначення музичної освіти як системи, є повністю правомірним, оскільки вона володіє усіма характеристиками системи як такої. „Під системою... – писав І. Кант, – я розумію єдність різноманітних знань, об'єднаних однією ідеєю” [10, с. 680], а також основними вимогами, які були сформовані у процесі універсалізації, смислового збагачення, розширення діалектичного і матеріалістичного розуміння поняття „система”. Їй притаманні протиріччя, рух, розвиток, взаємозв'язки і взаємодія численних складових елементів тощо, а головне, вона володіє реальними системо утворюючими факторами (результат – П. Анохін, ідея – В. Амбарцумян, зв'язки, протиріччя – В. Афанасьєв та ін.).

Важливим чинником функціонування системи музичної освіти є процес вирішення різнорівневих, загальних і окремих завдань, тісно пов'язаних із змістом навчання. Загальні завдання, подані у формі постановки питання, відображають основні властивості, якості, знання, уміння і навички в узагальненому вигляді і ними повинен володіти фахівець даного спрямування. Ці завдання дещо конкретизуються в змісті навчання, компоненти якого визначають головні напрями професійної підготовки, показують на окремі галузі наукових знань, види і форми практичної діяльності, що підлягають освоєнню.

Компоненти змісту навчання виявляють свою наукову предметність у складових елементах, які виявляються у конкретних навчальних дисциплінах, знаннях, практичних уміннях і навичках чи виокремлених пізнавально-творчих якостях, які підлягають освоєнню і розвитку. Окрім того, кожна навчальна дисципліна, її окремі розділи і теми мають свій зміст, обумовлений конкретною метою і завданнями.

Таким чином, кожний компонент змісту навчання має індивідуальну мету, індивідуальні завдання і, відповідно, індивідуальний зміст, які, поступово гублячи загальні риси, звужуються і конкретизуються у предметі пізнання аж до найменшої пізнавальної інформації, найпростішого практичного навичку.

У зв'язку з вищевикладеним є підстави стверджувати, що система музичної освіти – це складне утворення, якому притаманний цілеспрямований, логічно організований рух від цілого до окремого, від загального до конкретного у напрямку: мета – завдання – зміст – результат. Саме цей рух від мети до результату є „енергетичним джерелом” і механізмом функціонування системи, визначальним фактором ефективності музичної освіти.

Питання для самоконтролю:

1. Дайте характеристику музичній освіті як одного з видів інтелектуальної, технологічної, емоційно-чуттєвої діяльності індивіда..
2. Назвіть основні ланки музичної освіти.
3. Які компоненти складають зміст музичної освіти? Охарактеризуйте їх.
4. Проаналізуйте визначальну роль виконавства.

Рекомендована література:

1. Автомонов П. П. Технологія педагогічного успіху : навч. посіб. / П. П. Автомонов. – К. : Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет”, 2002. – 180 с.

2. Анікіна Т. О. Музичний інтерес як духовна домінанта особистості / Т. О. Анікіна, Г. В. Горбуліч // Мистецтво та освіта. – 1999. – № 4. – С. 17–21.

3. Дряпкіа В. І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури : Соціально-педагогічний аспект / Ін-т педагогіки

АПН України / В. І. Дряпіка. – К. : Держ. центр. – Укр. вид-во ; Кіровоград, 1997. – 215 с.

4. Красильников И. М. Музыкальная культура и образование / И. М. Красильников // Искусство и образование. – 1999. – № 4. – С. 29–54.

5. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : Монографія / В. Ф. Орлов // За заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.

6. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2005. – 360 с.

7. Соціологія культури : навч. посіб. / О. М. Семашко, В. М. Піча, О. І. Погорілий та ін. ; // За ред. О. М. Семашка, В. М. Піча. – К. : „Каравела”, Львів : „Новий світ – 2000”, 2002. – 334 с.

8. Щедролосова К. О. Музичне мистецтво у професійній підготовці вчителів художньої культури : навч.-метод. посіб. / О. К. Щедролосова. – Херсон : Айлант, 2005. – 156 с.

Тема 2. Проблеми сучасної музичної педагогіки

Мета: проаналізувати проблеми сучасної музичної педагогіки.

Основні поняття: музична педагогіка, педагогічний консерватизм, особистісно-професійна еволюція, вузька спеціалізація.

Вітчизняна система музичної освіти характеризується її оновленням, удосконаленням навчально-виховного процесу. Але не всі випускники ВНЗ по закінченні навчання демонструють високий рівень професійної кваліфікації, необхідну динаміку своєї спеціальності, свій особистісно-професійний розвиток.

Це зумовлено комплексом причин, а саме: об'єктивних і суб'єктивних, соціальних та індивідуально-особистісних. Особливої уваги заслуговують психолого-педагогічні причини, обумовлені практикою викладання. Розглянемо це докладніше.

1. У навчальних закладах різних рівнів (школа, коледж, ВНЗ) широко розповсюджений педагогічний консерватизм. Значна кількість викладачів використовують відомі, усталені прийоми і засоби навчально-виховної роботи. Зберігаються колишні ціннісно-сміслові і діяльнісно-вольові структури педагогічного усвідомлення: саме вони в першу чергу створюють перепони на шляху впровадження новітніх музично-

педагогічних концепцій і технологій. „Беззаплярність педагогів, їх консервативність, закритість у спілкуванні, – за словами Є. Рогова, – також як і безкомпромісна оцінка суджень, все це гальмує розвиток прогресивних процесів у музичній педагогіці. Реалізуючи свої рольові позиції, використовуючи взірці передового досвіду, вчителі іноді не тільки не сприяють творчому розвитку учнів, але й самі стають несприятливими до нового досвіду, нездатні до творчого, нестандартного вирішення проблемних ситуацій” [20, с. 317 – 318]. Змінювати щонебудь у структурі своїх дій деякі педагоги старшого покоління не вважають за потрібне, вважаючи свою колишню діяльність достатньо успішною.

Спеціальні педагогічні моніторинги якості підготовки вчителів вказують на те, що з 90-х рр. ХХ ст. суттєво знизився інтерес педагогів-практиків до навчально-педагогічної літератури, до педагогічних ідей, як вітчизняних, так і зарубіжних.

Життєві обставини, побутові умови не сприяють посиленню професійного саморозвитку, підвищенню рівня педагогічної майстерності. Зрозуміло, що дефіцит спілкування з науково-методичними джерелами негативно впливає на якісний рівень роботи педагогів.

2. Значна кількість сучасної учнівської молоді характеризується інертністю, пасивністю в навчально-виховному процесі. Можливо, це наслідок системи минулого, коли ініціатива людини не заохочувалася владою і пройшло недостатньо часу для адаптації молоді у сучасній соціально-психологічній ситуації.

Спеціальні дослідження останніх років вказують на те, що студенти недостатньо ініціативні в творчій роботі, не мають прагнення до само актуалізації, самопізнання, само корекції тощо. Студенти розраховують на допомогу і підтримку своїх вчителів і тому часто недостатньо ініціативні і незалежні у своїх креативних (професійних) діях. Безперечно, це позначається на подальшій професійній діяльності молоді, гальмуючи її більш якісний рівень.

3. Можна констатувати недостатню розробленість методологічних основ розвивального навчання, яке отримало висвітлення в науково-практичних дослідженнях, пов'язаних з проблемою особистісно-професійної еволюції студентів по завершенні ними строку навчання. Тому створюється протиріччя між вимогами сучасності, логікою поступового руху в соціумі, з одного боку, і станом сучасної педагогіки, її теорії та практики, з іншого.

Педагогіка майбутнього – це педагогіка, яка створює необхідні передумови для постійного, інтенсивного саморозвитку учнів, які завершили заняття у навчальних закладах; це педагогіка, яка має за мету „самозабезпечення” освітніх дій і операцій, які здійснюють молоді фахівці в процесі їх професійної діяльності [27].

У галузі музичної педагогіки деякі з методологічних принципів сформовані таким чином:

а) поступове використання в навчально-виховній практиці метода моделювання дій музиканта-професіонала – досвідченого майстра (виконавця, теоретика, композитора та ін.). У процесі моделювання творчої діяльності учні вбачають певний еталон, досягають його структуру, закономірності, внутрішню сутність. За думкою М. Равеля, кращий спосіб навчатися музиці – дорівнювати на класичні зразки, „модельюючи” їх.

Моделювання як процес, робота „за взірцем”, тобто проникнення у творчу лабораторію досвідченого майстра – все це залучає молодого музиканта до раціональних прийомів і засобів музичної діяльності, і створює умови для його подальшого професійного вдосконалення.

б) впровадження у навчально-виховний процес спеціальних практично-зорієнтованих завдань, спрямованих на розвиток когнітивної, творчо-пошукової активності молоді. Оскільки саме креативна активність є динамічною умовою особистісно-професійної еволюції, ці завдання можуть відіграти суттєву роль у формуванні відповідних якостей у майбутнього фахівця в галузі музики. Серед цих завдань можуть бути наступні: створити інтерпретаторську „гіпотезу” того чи іншого музичного твору або знайти рішення тієї чи іншої професійно-творчої проблеми.

Головним у музичній педагогіці вважається стимулювання активності молодого музиканта, яка є важливою психологічною складовою у діяльності. Як вважає У. Джеймс, „саме центр, саме ядро нашого „Я”, саме святе нашої сутності – це почуття активності, яке існує в деяких наших внутрішніх душевних станах” [23].

в) пояснення учнівській молоді особливостей сучасної соціокультурної ситуації. Виявлення закономірностей, які діють сьогодні на „ринку праці” в галузі культури і мистецтва; обґрунтування необхідності для майбутніх фахівців особистісно-професійної мобільності як необхідної умови самореалізації у сучасних умовах. Аналітичний розгляд механізмів саморозвитку в художньо-творчих видах діяльності; визначення факторів, які сприяють або перешкоджають

успішному відтворенню цих процесів. „Галузь освіти, – пише Б. Гершунський, – має переконати людини саме у цьому його призначенні і створити всі необхідні умови для повноцінного прояву індивідуальних здібностей людини шляхом його підготовки до праці і моральному виконанню своїх суспільних обов'язків... Тому основні функції базової освіти повинні формувати віру у вищу цінність максимально можливої самореалізації і створення умов для самовизначення особистості, самопізнання власних здібностей, потреб, бажань, а основні функції професійної освіти повинні складати продовження розвитку і закріплення цих світоглядних основ особистості і забезпечення людини знаннями, уміннями і навиками, які сприяють можливому прояву його здібностей...” [4, с. 50].

Таким чином, педагогіка майбутнього вважає за необхідне постійний рух в освітній галузі, створюючи, водночас, необхідні психологічні і технологічні умови для самостійного вирішення молодим фахівцем цієї задачі.

Багато проблем, які очікують молодих музикантів виникають внаслідок того, що навчальні заклади різних рівнів (школи, коледжі, ВНЗ) націлюють своїх випускників на вузьку спеціалізацію, поглиблюючи спеціальні знання, уміння і навички. Тому сьогодні, як вважає О. Якупов, „потрібний не просто гарний вчитель музики, підготовлений навіть за самою кращою системою, а широко освітній музикант-фахівець, здатний проводити музично-освітню і виховну роботу з дітьми і підлітками в самих різних формах... Було б корисним, зберігаючи високі вимоги до професійної майстерності, значно розширити набір практичних спеціалізацій, готуючи студентів до просвітницької, менеджерської, художньо-виховної діяльності...” [тамо ж, с. 52].

Для того, щоб реагувати на запити сучасного ринку праці коледжі, ВНЗ повинні пропонувати студентам всіх відділень широкий спектр освітньо-професійних програм, які передбачають отримання додаткових спеціалізацій з дефіцитних професій, а також оволодіння новими професіями, які висвітлюють потреби практики сьогодення.

Таким чином, орієнтувати сьогодні сучасних фахівців інститутів культури і мистецтв на одну тільки професійну спеціальність було би невірним. В умовах динамічно розвиненої ситуації в професійній галузі і на ринку праці від випускника потрібна готовність багато уміти в рамках своєї професії. Але виникає складність іншого порядку. Інформаційний бум сьогодення, впровадження в навчально-виховний процес новітніх

технологій, прогрес електронних послуг – все це приводить до того, що сучасний студент не в змозі сприймати всього об'єму спеціальних знань, які можуть бути використані у майбутній його діяльності. Іншими словами, не можна обійняти необ'ятне. Навіть максимально ущільнити об'єм навчального матеріалу, його інформативність, науковість, можна розтягнути строки навчання на все життя.

Тому необхідно формувати певну спрямованість у студентів, яка має орієнтувати їх на один локальний за своєю природою і масштабам вид професійної діяльності. Націлити випускника на можливу зміну орієнтирів у майбутній педагогічній діяльності, підготувати себе не в одній, а по мірі необхідності, у декількох професійних видах – задача дуже важлива для музичної педагогіки.

Питання для самоконтролю:

1. Визначте залежність чинників сучасної музичної педагогіки від педагогіки минулого.
2. Розкрийте поняття „педагогічний консерватизм”.
3. Охарактеризуйте сучасну соціально-психологічну ситуацію.
4. Окресліть метод моделювання дій музиканта-професіонала.
5. Визначте важливість володіння різноманітними видами музичної діяльності.

Рекомендована література:

1. **Гершунский Б. С.** Образование в третьем тысячелетии : гармония знания и веры [Текст] / Б. С. Гершунский // Педагогика. –1998. – № 2. – С. 49–57.
2. **Зязюн І. А.** Педагогічна дія – спосіб відтворення людини в культурі // Підручник для директора. – 2002.– № 1–2. – С. 120 – 132.
3. **Михайличенко О. В.** Основи загальної та музичної педагогіки : теорія та історія : навч. посіб. для студ. музич. спец. – Суми : Вид-во „Наука”, 2004. – 210 с.
4. **Неменский Б. М.** Пути очеловечивания школы / Б. М. Неменский // Новое педагогическое мышление. – М., 1989. – С. 130–132.
5. **Фрейджер Р.** Уильям Джеймс и психология сознания / Р. Фрейджер. – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 123 с.
6. **Якупов А. Н.** Музыкальная коммуникация / А. Н. Якупов. – Новосибирск, 1993. – 324 с.

Тема 3. Аспекти музично-виконавської діяльності

Мета: висвітлити аспекти музично-виконавської діяльності. Надати характеристику концертному виступу як особливому виду музично-виконавської діяльності.

Основні поняття: музично-виконавська діяльність, концертний виступ, психологічні особливості концертного виступу.

Усі новації в музичному мистецтві ХХ ст. – виникнення нового творчого напрямку, композиторської техніки, музичного інструментарію тощо – насамперед виявлялись у музичному виконавстві і завдяки йому. Сфера музичного виконавства охоплює увесь великий пласт музично-виконавської творчості, зокрема, різновиди фольклору, кобзарське мистецтво, сучасні імпровізаційні жанри (джаз, деякі різновиди рок-музики тощо). Тобто, у царині професійного академічного мистецтва музичне виконавство, поєднуючи у собі культурні традиції та інноваційні художні події, постає творчим процесом відтворення музичного твору засобами виконавської майстерності.

Поява в останні десятиліття ХХ ст. нової генерації музикантів-виконавців, серед яких – „зірки” всесвітнього виміру і блискучі „гравці за моделями”, „вершники без голови” (за М. Юдіною), інтерпретатори-інтелектуали та майстри виконавського „фрістайлу” (за Г. Кремером), трансформує мету музично-виконавського мистецтва, надаючи сучасному арт-простору постмодернізму певної конфліктності.

Історичне спрямування музики відбувається у напрямку постійного зростання соціокультурних функцій музичного виконавства, яке із притаманними йому самостійністю та специфікою виражальних засобів – артикуляційними, агогічними, тембровими, динамічними, темповими нюансами, різноманітними способами звуковидобування, не зафіксованими у нотному тексті, – вивершує онтологічний статус музики. Вичерпуючи одні типологічні види та стилі, музично-виконавське мистецтво формує інші, окреслює парадигму нової виконавської думки. Велике значення у цьому процесі оновлення мають культуротворчі процеси, зміна суспільних форм музикування, еволюція музичних жанрів і стилів, удосконалення нотації та музичних інструментів.

Виконавське музикознавство, як відносно молода і особлива галузь музичної науки, переживає сьогодні процес інтенсивного

формування понятійно-термінологічного апарату, систематизації досліджень з питань історії та теорії музичного виконавства, відшукує шляхи до комплексного розгляду окремих проблем на перетині суміжних наук, зокрема, культурології, мистецтвознавства, естетики. Одним із пріоритетних напрямків виконавського музикознавства є дослідження сучасних явищ та тенденцій в музично-виконавському мистецтві. Цікаво, що наприкінці 80-х рр ХХ ст. проблема „нової виконавської особистості” спричинила гостру полеміку (до участі у якій залучилися Л. Гаккель, М. Плетньов, А. Хітрук, Г. Ципін, В. Тонха, Р. Кофман та ін.) і синхронізувалася із розпочатою Г. Данузером, У. Дібеліусом, М. Кагелем К. Бйомером, Й. Ціммерманом на сторінках “Neue Zeitschrift fur Musik” науковою дискусією стосовно постмодернізму в музичному мистецтві,

Постмодерністський дискурс, розпочатий французькими й американськими вченими, визначає чотири чільні напрямки – критику метанаративів сучасності (Ж.-Ф.Ліотар), теорію симулякрів (Ж. Бодрійяр), критику західної метафізики та теорію деконструкції (Ж. Дерріда), каталогізацію рис мистецтва постмодернізму (І. Гассан). Німецький філософ В. Вельш, котрий стояв біля витоків постмодерністської рефлексії, відзначає синтезуючу потужність цього соціокультурного феномену, значущість якого у різних видах мистецтва є очевидною. Теорія музичного виконавства займає своє особливе місце в охопленні цілої низки складних проблем, вирішення яких вимагає різних наукових підходів і спільних зусиль спеціалістів в галузі естетики, психології, педагогіки, музикознавства. Плідність і перспективність теорії музичного виконавства забезпечується її послідовною опорою на методологічні принципи.

Теорія музичного виконавства займає своє особливе місце в охопленні цілої низки складних проблем, вирішення яких вимагає різних наукових підходів і спільних зусиль спеціалістів в галузі естетики, психології, педагогіки, музикознавства. Плідність і перспективність теорії музичного виконавства забезпечується її послідовною опорою на методологічні принципи.

У теорії (естетика і мистецтвознавство) музично-виконавська діяльність постає як динамічна система, складовими якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухачька „співтворчість”. Аналіз наукової літератури виявив наявність різноманітних підходів до визначення сутності музично-виконавського мистецтва та його окремих характеристик.

Так, на думку М. Кагана, виконавство є „... повноцінним видом

художньої творчості, поряд з діяльністю композитора, драматурга” [9, с. 348], але воно має виразні відмінності, що зумовлені сформованістю особистісних якостей музиканта як виконавця, специфічними особливостями сфери художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю цього виду мистецтва.

Специфічною ознакою виконавства, на думку Є. Гуренка, є наявність художньої інтерпретації. Це відобразилось на авторській дефініції визначення музичного виконавства. Останнє тлумачиться як „вторинна, відносно самостійна творчість, що полягає в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності” [6, с. 39]. Науковець обґрунтовує художньо-інтерпретаційну природу виконавства, досліджує своєрідність художньої інтерпретації і спростовує її ототожнення з процесом виконання й кінцевим результатом виконавської діяльності музиканта.

За твердженням О. Бодіної, виконавству властиві три масштабні рівні творчого процесу. Застосовуючи семіотичний аналіз до вивчення структури виконавського процесу, вчена вказує, що перший пов’язаний з усвідомленням виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їх семантичного значення. Другий – з переведенням семантичної конкретизації в художнє узагальнення. Третій – із завершенням перших двох і оформленням певного драматургічного задуму виконавця. Н. Корихалова характеризує дві антитези процесуального розвитку музичного виконавства: об’єктивізм та суб’єктивізм, й відмічає, що всі проблеми в сфері музичного виконавства покладені, в результаті, на інтерпретацію музики [13, с. 156].

У соціологічному ракурсі питання музичного виконавства висвітлює Ю. Капустін. Науковець розглядає особливості сучасного концертного життя, соціальні функції музичного виконавства, форми спілкування між виконавцем і слухачем.

Музикант-виконавець це – художник-інтерпретатор, який здатний творчо осмислити авторський текст і реалізувати його в продукті своєї діяльності, де специфічною мовою закріплюється складний процес створення нового, самобутнього, і яка, внаслідок цього, є особливою творчістю, що набуває великого значення і для композитора, і для виконавця, і для слухача.

Концертний виступ є однією з основних закономірностей музично-виконавської діяльності і передбачає мобілізацію зусиль виконавця, використання музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок.

Концертний виступ акумулює в собі виконавську надійність – якість музиканта-виконавця безпомилково, стійко та необхідно-точно виконувати музичний твір. Емоційний відгук на музику в умовах естради, що є одним із специфічних проявів загальної емоційності людини, займає в структурі емоційних проявів високе ієрархічне положення.

Для митця важливо не тільки відчутти художній образ, а надзвичайно суттєво відобразити різні почуття так, щоб слухач, глядач були сповнені, пронизані тими ж переживаннями. Одним з механізмів, що дозволяють виконавцеві бути стратегом своєї професійної діяльності, є рефлексія.

„Подвійне” життя виконавця на сцені є не що інше, як робота його уяви, реалізація потреб і здатність до живого перевтілення. Необхідно відмітити, що виконавець з моменту появи на публіці, живе, як правило, повторними (афектними) почуттями, очищеними від стороннього, від усього того, що заважало б слухачеві художньо сприймати і насолоджуватись. У творчій уяві виконавця відбувається корисний розлад між тим, що є, і тим, що обов’язково має бути. У процесі цього розладу і здійснюється творча переробка первинного переживання і повторне художнє переживання.

Концертний виступ являє собою особливу форму діяльності музиканта-виконавця. Цей вид діяльності має свої закономірності, які необхідно враховувати не тільки в період підготовки до концерту, але й на протязі всього періоду вивчення музичного твору. Відомо, що виконавці і педагоги повинні знати про специфічні особливості мислення і поведінки на сцені, про створення особливої виконавської форми музичного твору саме для публічного виступу. Розуміння цих явищ сприяють успішному досягненню художніх цілей і для професіонального становлення музиканта в цілому.

На самопочуття музиканта-виконавця впливають не тільки загальні психофізіологічні закономірності стресового стану. Важливу роль відіграють художньо-творчі фактори, пов’язані із складністю досягнення виразності і цільності інтерпретації твору, із необхідністю прагнення високого рівня професійної точності і відповідності гри, артистичності, віртуозності всіх виконавських дій.

У процесі концертного виступу у виконавця висвітлюються такі чинники. Перший пов’язаний з певними змінами творчої сторони виконання, із підвищенням рівня вирішення інтерпретаційних задач у результаті виникнення спілкування зі слухачами. Інший – із значною

трансформацією роботи багатьох психофізіологічних механізмів музично-виконавської діяльності, зокрема, появою стресового хвилювання, незвичним станом рухових компонентів ігрового апарата, а також уваги – контролю за успішним розвитком виконавського процесу.

Контроль структурується на цей момент у складну систему „музика” – „виконавець” – „зал” – „слухачі”, концентруючи у цьому одному виконанні багатомісячні заняття. Л. Коган казав з цього приводу: „Якщо є контакт, якщо публіка слухає з особливим настроєм і увагою, то заради цього хочеться віддати все найкраще, що є в тобі; протягом однієї-двох хвилин сконцентрувати всі свої знання, всю свою роботу, напругу перед концертних днів. Вмить – повна віддача” [12, с. 222].

Великі виконавці Г. Венявський, Ф. Крейслер, Ф. Лист, Н. Паганіні, Я. Хейфец, Ф. Шопен та ін. залучали слухачів до активного сприяння творчості на естраді, а не просто стимулювати співпереживання.

Концертний виступ можна вважати як цілісну систему поведінки, ступень відповідності передуючого процесу підготовки, знаходження оптимальних засобів нейтралізації і трансформації негативного впливу стресу з метою використання унікальних можливостей, які дає виступ музиканта.

Разом з тим, концертний виступ має й інші аспекти, які ускладнюють виконавський процес. Серед них найбільш значущим є стрес, який викликає різні психофізіологічні зміни, а також гіпервідповідальність, тобто занадто висока вимогливість до себе, яка сковує виконавця. До цього слід додати нерегулярність виступів, звичку до інших видів виступів на естраді (наприклад, по нотах, в унісон в оркестровій групі). Це може привести до зрушення окремих сторін виконавства. У першу чергу це відноситься до технічної галузі, тому що виконавець, як правило, не буває задоволеним якістю звука, виконанням того чи іншого епізоду, пасажу, що властиво навіть досвідченим музикантам. Надмірна відповідальність посилює відчуття тривоги і невпевненості. К. Ігумнов підкреслював, що „з віком стаєш більш відповідальним до себе, починаєш відчувати якусь загострену відповідальність за свою гру” [18, с. 110].

Важливу роль у стабілізації концертного стану відіграє регулярність концертних виступів. У такому випадку концертне хвилювання, що виникає у кожному виступі не встигає піти, а якби залишається у пам’яті у достатньо актуальному вигляді. Свідомість утримує його деякі структури, тому що є інформація про наступний

концерт.

Якщо у артиста відбуваються перерви у виступах, то сформований естрадний тонус поступово втрачається і виконавцеві потрібно знову випробувати всі стадії виникнення і протікання естрадного стресу. Наприклад, Д. Ойстрах зауважував, що „якщо грати рідше, ніж два рази на місяць, ніякі нерви не витримають. Щоб відчувати себе артистом, потрібно багато грати, давати цілі серії концертів, інакше буде втрачений контакт зі слухачами і, навіть, особливого відчуття інструмента, яке повинно бути на естраді” [тамо ж, с. 80].

Розглянемо психофізіологічні зміни, які відбуваються у виконавців безпосередньо перед концертом. На цей період виникає велика психічна, емоційна, фізіологічна напруга, підвищується або знижується кров'яний тиск і температура, виявляється деяке зрушення кровообігу.

Багато виконавців характеризували цей стан як „передінфарктний”, як „операція апендициту” (Д. Ойстрах), „тортури на електричному стільці” (Г. П'ятигорський) та ін. Такі суб'єктивні оцінки свідчать про те, що концертне самопочуття у деяких виконавців доходить до критичної межі, сприймається ними як серйозна перешкода не тільки музично-виконавським діям, а й нормальної життєдіяльності.

З естрадним хвилюванням пов'язані різноманітні зміни психофізіологічних параметрів: надмірна стимуляція рухової активності, підвищення тону м'язів (що приводить до тремтіння рук), прискорене серцебиття, порушення дихання. Все це сприяє тому, що музикант змушений грати у незвичному для нього стані.

Іншою проблемою концертного виконавства є зміна картини уваги як важливої оціночної сторони психічної діяльності музиканта-виконавця. На естраді увага концентрується на досягненні художньої цілі. У цьому випадку може стати перебільшення уваги на себе, на власний ігровий стан, власні м'язові відчуття, що в цілому веде до погіршення творчого спілкування зі слухачем та ін. Якщо це відбувається, потрібно волевим зусиллям переключити увагу на музику.

У процесі гри на сцені по-іншому діють свідомість, воля, пам'ять та інші психічні процеси. Так, якщо свідомість і воля у період розучування твору можуть і повинні стимулювати виконавський процес, то на сцені їх втручання неможливе. Воно може привести до примітивної гри, до інших зрушень природності виконання, навіть до його зриву. К. Флеш відмічав, що „воля і увага можуть перечити одне одному. У гри важливе друге. Роль волі повинна бути обмежена. Волею не можна

скасувати хвилювання” [28, с. 119].

Однією з психологічних особливостей музиканта-виконавця виступає стрес (англ. *stress* – тиск, напруга) – особливий стан тривоги, переляку, пригніченості, який виникає при екстремальних діях. Стрес буває інформаційним, коли існує дефіцит інформації і свідомість не встигає приймати необхідне рішення в ситуації підвищеної відповідальності і стислого часу, в обстановці нестатку впевненості.

Стрес також буває емоційним, що граничить з панікою, коли виникає загроза квалітивної організації виконавського процесу. При цьому зі зміною психофізіологічного стану виконавець відчуває серйозні перешкоди, негативні емоції, що може привести до порушення роботи пам’яті, всієї рушійної галузі, втрати виразності виконання.

Втім, стрес у обох випадках може надавати не тільки негативний, а й позитивний вплив, який будить приховані творчі сили людини.

Інша сторона естрадного стану пов’язана із фрустрацією (лат. *frustratio* – обман, марне чекання, розлад) – дезорганізацією роботи свідомості, гальмуванням найбільш тонких і складних структур регуляції діяльності. Такий стан буває за об’єктивними причинами, як-то, недостатня вивченість художнього тексту або технічних труднощів. Але на виникнення цього стану можуть вплинути і суб’єктивні фактори: уявлені труднощі ігрового процесу, зокрема, завищений виконавський ідеал і недооцінка своїх можливостей його здійснення, які сприяють „виникненню комплексу неповноцінності”.

Захистом від фрустрації може бути гра творів, більш доступних за технічними якостями, з яскравою образною задачею, особливо жанрових мініатюр, що допомагає включати у виконання музичну фантазію. Корисно також використовувати засоби психологічного захисту, наприклад, у процесі гри переключати уяви у свідомості (метод відволікання уваги).

Третя сторона естрадного стану пов’язана із внутрішньо особистісним конфліктом (лат. *conflictus* – зіткнення) суб’єктивним переживанням неможливості відхилитися від необхідності вийти на сцену і відповідальності зіграти там. Сутність цього конфлікту відображена в суттєвому розриві між власними завищеними претензіями („Я здивую всіх!”) і реальними можливостями. Ці протиріччя сильно ускладнюють критичну ситуацію, загострюють хвилювання, посилюють естрадну напругу, що може привести до невпевненості, втраті енергії.

Захиститися від конфлікту можна шляхом досягнення певного конструктивного компромісу, за допомогою опрацювання вміння

об'єктивно співвідносити свої претензії і здібності, шляхом будування всього педагогічного процесу підготовки до виступу з метою подальшого концертного виступу.

Ще одна сторона естрадного стану – криза (грец. crisis – зворотний пункт, результат). Для нього типовою є ситуація, коли виникають серйозні протиріччя між бажаною ціллю (наприклад, стати солістом) і неможливістю її реалізувати з-за відсутності необхідних здібностей (порушення пам'яті, нестійкості вольових процесів та ін.).

З цієї ситуації можуть бути різні виходи. Один з них пов'язаний з частковою зміною своїх намірів, раніш запланованої життєвої мети (перехід від сольної діяльності до ансамблевої, від виконання напам'ять до гри по нотах та ін.). Інший – із прийняттям нової життєвої стратегії: відмова від концертних виступів і перехід до викладання, диригування, композиції або вихід з музичної діяльності та ін. Також подолання кризи можливе шляхом психологічної, а іноді й інструментально-технічної перебудови, розкриття своїх раніш невикористаних внутрішніх резервів. Так, після довготривалої кризи на сцену повернулись Я. Фліер, М. Фіхтенгольц, С. Ріхтер.

Загальним для всіх станів є високий рівень напруги, зрушення звичних норм життєдіяльності. У тому числі інтелектуальних і емоційних процесів, спотворення об'єктивної оцінки ситуації і своїх можливостей. Переживання цих станів призводить до їх фіксації, повторному виникненню у наступних виступах. Для того, щоб позбавитися них, треба знати відмінні чинники виконавських станів дома, в класі, на сцені, розрізняти властиві їм психофізіологічні характеристики.

Необхідно уточнити, що сам рівень психофізіологічної напруги, активізації внутрішніх структур психіки не є однаковим при вирішенні художньо-виконавських задач на різних етапах виступу виконавця. Рекомендовано спиратися на такі положення:

1. Виконання нового музичного твору потребує більш високого рівня психофізіологічної напруги у порівнянні із виконаним раніше (як і твір крупної форми у порівнянні із мініатюрою).
2. Чим менш трудною і масштабною є задача, яка стоїть перед виконавцем, тим більш нижчого рівня психофізіологічної напруги потребує її реалізація. Це стосується всіх сторін й елементів виконавства – технологічних і художніх.
3. Напруга не може бути однаковою під час виступу: початковий період концерту потребує максимальної

активізації різних структур, а завершальна стадія виступу, напроти – мінімальної. Суттєвою є рекомендація, сформована Н. Паганіні: „Грайте вільно мелодичні епізоди, зберігаючи енергію для технічних”.

4. Величина енергії, необхідна для виконання певного твору, не завжди пропорційна її довго тривалості. Так, невеличкий твір у повномасштабному концерті потребує менших витрат, ніж виконання тієї ж п'єси у „збірному” концерті, або виконана на „біс”.
5. Спокійна, врівноважена людина потребує для нормальної роботи менш енергетики ніж людина більш збуджена.

Питання для самоконтролю:

1. Розкрийте поняття „музично-виконавська діяльність”.
2. Назвіть визначення М. Кагана, Є. Гуренка, О. Бодіної та ін. стосовно процесу виконавства.
3. Охарактеризуйте чинники концертного виступу.
4. Які психофізіологічні процеси діють у процесі концертного виступу?
5. Визначте психологічні особливості концертного виступу.

Рекомендована література:

1. Борисова С. В. Про особливості самостійної роботи майбутніх учителів музики над музичним твором у процесі професійної підготовки / С. В. Борисова // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2003. – №7. – С.14 –16.

2. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации : философский анализ / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 198 с.

3. Каган М. С. Морфология искусства : историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М. С. Каган. – Л. : Искусство, 1970. – С. 348.

4. Коган Г. М. Работа пианиста / Г. М. Коган. – М. : Музыка, 1979. – 3-е доп. изд. – 182 с.

5. Коган Л. Б. : Воспоминания. Письма. Статьи. Интервью / Л. Б. Коган // сост. В. Ю. Григорьев. —М., 1987. – 156 с.

6. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки / Н. П. Корыхалова. – М. : Музыка, 1979. – 208 с.

САМОСТІЙНІ ЗАВДАННЯ ДО МОДУЛЮ А

Завдання № 1

Загальна проблематика: сутність та структура музичної освіти.

План роботи:

1. Ознайомитись із запропонованим теоретичним матеріалом „Музична освіта як соціокультурний феномен: сутність та структура”.
2. Визначити структуру та сутність музичної освіти.
3. Скласти план-конспект з проблеми „Теоретичне осмислення музичної освіти як соціокультурного феномена”.

Матеріал для роботи

В. Найда

МУЗИЧНА ОСВІТА ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН: СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА

Музична культура сучасності будується на минулих традиціях народного мистецтва, професійних виконавської та композиторської шкіл, наукової та критичної думки, музичного просвітництва. Невід’ємною ланкою музично-історичного процесу є розвиток музичної освіти. Різноманітність його інститутів, напрямків, форм, які виникали в різні історичні періоди, сприяла збереженню та переходу від покоління до покоління цінностей музичної культури, відіграла вирішальну роль у формуванні та розвитку традицій в різних сферах музично-творчої діяльності.

Так актуалізувалась проблематика досліджень з історії музичної освіти, що неминує висуває на перший план проблему теоретичного вивчення об’єкта. Відсутність чіткого визначення вихідних позицій в трактуванні сутності музичної освіти, уявленнях про його структуру та місце в системі музичної культури спричинена недостатнім опрацюванням всіх названих питань в науковій літературі.

Метою даної статті є теоретичне осмислення музичної освіти як соціокультурного явища. Нами заплановано розв’язати такі завдання:

виявити різноманітні трактування сутності музичної освіти, уявлення про її інституціональну (зовнішню) та змістовну (внутрішню) сторони, спробувати дати характеристику музичній освіті як цілісному явищу.

У найбільш поширених визначеннях фіксуються уявлення про музичну освіту, по-перше, як про дидактичний процес засвоєння знань, вмінь та навичок, необхідних для музичної діяльності; по-друге, як про результат музичного навчання (сукупність здобутих знань і пов'язаних з ними вмінь та навичок); по-третє, як про систему навчальних закладів, що створюється в країні або в регіоні, в яких відбувається музичне навчання загально художньої чи професійної спрямованості. У поданих визначеннях реалізований конкретний підхід до трактування даного об'єкта та відображені суттєві його ознаки. Однак характеристика його залишається неповною, односторонньою.

По-різному розглядається музична освіта і в історичному аспекті. В історико-педагогічній та історико-музикознавчій літературі (А. Алексєєв, О. Апраксина, Б. Асаф'єв, В. Багадуров, Ю. Келдиш, Т. Ліванова, В. Натансон, К. Нікольська-Береговська, Г. Ципін, І. Ямпольський та ін.) його еволюція досліджується, по-перше, за галузями (професійне, масове, інструментальне, вокальне, хорове та ін.); по-друге, за окремими інститутами (як правило, такими є столичні навчальні заклади); по-третє, за видатними представниками українських композиторської та виконавської шкіл.

Музична освіта розглядається як галузь функціонування певних музичних цінностей або як джерело передачі виконавських (вокальних, хорових, піаністичних та ін.) навичок, або як сфера діяльності відомих вітчизняних чи зарубіжних музикантів.

Теоретичні, методологічні та практичні розробки різних аспектів музичної освіти сучасних українських науковців (Н. Гуральник, С. Науменко, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Хижної, О. Щолокової) дали поштовх новому етапу наукових досліджень у галузі музичної освіти, що сприяють становленню теоретичних основ музичної освіти як вчення про закономірності, принципи та методи пізнання й перетворення дійсності засобами мистецтва в особистісно зорієнтованому освітньому просторі.

Така різноманітність трактувань сутності музичної освіти, напрямків та засобів вивчення його історії обумовлена специфічністю та багатогранністю даного явища, його тісними зв'язками з іншими сферами культури, педагогікою, музичним мистецтвом, виконавством. Разом з тим це не виключає можливості його культурологічного

переосмислення як цілісного явища.

На наш погляд, вирішальним в пошуках такого визначення може стати уявлення про музичну освіту як про соціокультурний феномен – історичний процес залучення нових поколінь до музики, який має інституціональну (зовнішню) та змістовну (внутрішню) сторони.

Витоки цього процесу, як і всієї педагогічної практики, знаходяться у далекому історичному минулому. З давнини до кола цінностей, що передавалися з покоління до покоління, входила музика, яка несла у своїх творах специфічну звукову емоційно-образну інформацію і виконувала різноманітні функції. Про важливість використання музики у вихованні дітей і молоді неодноразово вказували видатні філософи та педагоги усіх часів (Конфуцій, Платон, Боецій, Ж.-Ж. Руссо, Я. Коменський, Ф. Фребель, Л. Толстой, В. Сухомлинський та ін.). У своєму трактаті „Політика” Аристотель писав, що музика здатна впливати на етичну сторону душі і, тому, вона повинна увійти до предметів виховання молоді [1, с.167].

З давнини в практиці залучення підростаючого покоління до музики брали участь різні соціальні інститути – сім'я, церков, цехові організації ремісників, школа, які виконували ще й загально виховні функції. Переважна більшість людей певний музичний досвід набувала у „домашній школі”.

У процесі диференціації музичної діяльності та ускладнення змісту її різних видів (композиторська, виконавська, наукова, педагогічна) стали виникати спеціальні навчальні заклади, які мали здійснювати підготовку професійних музикантів. У навчальних немусичних закладах, як і в наші дні, також існувала практика залучення до музики, де, як і в народно-педагогічній практиці, не ставились завдання професійного навчання. Разом з тим, зберігалась практика передавання музичного досвіду в народі.

Таким чином, у процесі розвитку музичної освіти відокремились два напрямки: народно-педагогічна та суспільно-організована практика залучення підростаючого покоління до музики. У кожному з них існують свої системи інститутів (інституціональна сторона музичної освіти). У першому такими інститутами є сім'я, громада, в другому – навчальні заклади, які класифікуються як за формами власності (державні, суспільні, приватні та ін.), так і за рівнем освіти (початкові, середні, вищі), а також творчі музичні колективи, в тому числі й дитячі, які діють за межами навчальних закладів (хори, оркестри та ін.).

На певному етапі свого розвитку (з XVIII століття) музична

освіта в Україні розділилась на загальну та спеціальну (професійну). Загальна музична освіта є невід'ємною частиною загальної освіти і спрямована на підготовку до аматорської музичної діяльності. Інститутами такої освіти являються навчальні заклади загальноосвітнього профілю (школи різних типів – початкові та середні, церковні та світські), в яких здійснюється музична підготовка учнів.

Інша ланка музичної освіти забезпечує професіоналізацію в різних видах музичної діяльності та здійснює підготовку композиторів, виконавців, музичних критиків, вчених, педагогів.

Найдавнішими осередками музичної освіти на території нашої країни були братства – релігійно-національні організації православного міщанства, що виникали у містах навколо церковних приходів у XV–XVII ст. Саме їм належить ініціатива у справі піднесення народної освіти на Україні. Перші братства та школи при них виникли на Західній Україні: у Львові (1439 р.) – 1 Ставропігійське братерство. На початку XVI ст. мережа братських шкіл охопила майже всю Україну. Братства стали основними центрами культурно-просвітнього руху. Основу просвітництва поряд із братськими складали дяківсько-парафіяльні школи, де крім співів навчали читанню і письму. Багато закладів подібного типу з'явилося у Львові, Перемишлі, Станіславі, Тернополі, Чернівцях та ін. Наприкінці XVIII століття були відкриті духовні семінарії, де навчанню співу приділяли значну увагу. Серед таких семінарій відомі Луцька, Волинська, Кам'янець-Подільська.

Упродовж XVIII-XIX великий внесок у музичну освіту зробив створений в Києві перший у Східній Європі вищий навчальний заклад – Києво-Могилянська Академія. Півтора століття вона була оплотом Просвітництва в Україні та Росії, де готували музикантів-регентів, кваліфікованих півчих, учителів музики, теоретиків і композиторів, сприяючи розвитку їх різнобічних здібностей, умінь і талантів. Вогнищем світської професійної музичної освіти в XVIII на Україні стали: Глухівська школа (1738 р.) і клас вокальної та інструментальної музики, відкритий у 1773 р. при Харківському казенному училищі, музична академія в Кременчуці (кінець 80-х рр.). З 1860-х рр. система світської професійної музичної освіти розвивалась під егідою РМТ (у 1863 р. в місті Києві було відкрито відділення Московського РМТ). До неї входили консерваторії, відкриті в Києві, Харкові, Одесі, інститут ім. В. Лисенка у Києві, а також музичні школи, музичні училища в цих містах та при місцевих відділеннях товариства в м. Житомирі, Полтаві, Чернігові, Умані, Херсоні, Миколаєві та ін., які були головним

осередком професійної освіти на Україні. У Західній Україні велику роль у розвитку професійної музичної освіти відігравали товариства „Боян” та створені ними інститут у Львові, музичні школи в Галичині, на Буковині. Крім того, в країні діяла велика кількість приватних музичних класів, курсів, шкіл.

Таким чином, діяльність товариств – Київського відділення РМТ, „Боянів” Галичини та Буковини, інших товариств та навчальних закладів, які створювались навколо них, діяльність приватних музичних навчальних закладів на початку ХХ ст. – незаперечно являє собою реальну картину національного відродження культури в Україні.

У наш час до даної області музичної освіти відносять дитячі музичні школи та школи мистецтв, музичні училища та ліцеї, консерваторії, музичні інститути, музичні академії, музичні факультети педагогічних інститутів та університетів. Всі вони поділяються за рівнем освіти – початкові, середні, вищі; за змістом навчання – виконавські, музикознавчі, музично-педагогічні (в одному закладі часто реалізуються декілька моделей змісту освіти).

Необхідно відмітити, що на певних етапах не існувало чіткої диференціації навчальних закладів. Деякі заклади загальноосвітнього профілю (гімназії, приватні училища, пансіони) за рівнем підготовки могли наближатися до спеціальних навчальних закладів, а в деяких музичних класах з багатьох причин музична підготовка, навпаки, відповідала аматорському рівню.

Процес залучення дітей та молоді до різноманітного музичного досвіду має складну внутрішню структуру, яку складають ряд взаємопов’язаних елементів (змістова сторона музичної освіти): мета, суб’єкти, зміст та засоби, а також інфраструктура даного процесу.

На різних етапах історії розвитку музичної освіти уявлення про її мету змінювались під впливом загальних та педагогічних поглядів, які панували у суспільстві в конкретний історичний період в різних соціальних групах, а також відношення суспільства до професії музиканта. Так, протягом багатьох віків мету музичної освіти вбачали, в основному, в набутті навичок хорового співу, диригуванні хоровим колективом, що використовувалось під час богослужінь у церквах. На високому рівні хоровий спів викладався в братських, церковнопарафіяльних школах, духовних училищах, семінаріях.

Дослідник Д. Яворницький писав, що головна мета музичної освіти козацтва Запорізької Січі в тому, „щоб у школі практично привчити козаків до церковного співу, створити з них читців, співаків

для усіх церков і приходів Запорізького краю” [6, с. 449].

У XIX столітті мета музичної освіти серед вищих прошарків населення часто полягала в оволодінні навичок гри на інструменті (фортепіано) для домашнього музикування, як „лекарства от скуки и праздности” [5, с. 58]. У той же час в XIX – на початку XX ст. в багатьох і духовних, і світських навчальних закладах, де навчались діти різних соціальних груп, музична освіта мала на меті професіоналізацію в різних видах музичної діяльності – підготовка виконавців на музичних інструментах, співаків, учителів музики й хорових та оркестрових диригентів.

„Основне положення для вищих навчальних закладів міста Києва” 1920 р. так визначило завдання музичної освіти: „Консерваторія та інститут – вищі навчальні заклади, на меті яких давати повну освіту у всіх галузях музичного і драматичного мистецтва” [2, с. 1].

Достатньо поширеним був і вузько ремісницький підхід до трактування мети музичної освіти, головним орієнтиром якого визначалось оволодіння технічною майстерністю. Це мало місце на інструментальних відділеннях спеціальних музичних закладів. На противагу подібним поглядам прогресивна музично-естетична та музично-педагогічна думка стверджувала необхідність „пробудження творчих здібностей у дітей” (Б. Яворський), „виховання свідомого й культурного, всебічно розвиненого музиканта” (М. Лисенко) [4, с. 161], поширення гуманістичних ідей „духовного розвитку” дітей (Д. Кабалецький), „розвитку особистості майбутнього вчителя в усьому багатстві виявів її ціннісних ставлень до явищ художньо-естетичної культури, до суспільства в цілому” (О. Ростовський) та ін.

На думку В. Медушевського, головна мета сучасної музичної освіти полягає в тому, щоб забезпечувати досконалість людини, розквіт музичної культури, виховуючи людей, професійно готових до цього [3, с. 53]. Суб’єктами музичної освіти стають, з одного боку – підростаюче покоління, а з іншого – викладачі-музиканти, народні музиканти, а також представники старшого покоління (в народній педагогіці).

Еволюція музичної культури і музичної освіти супроводжувалась ускладненням ролі та функцій педагога-музиканта. Серед найголовніших вимог до викладача музики:

- музично-просвітницька спрямованість особистості;
- глибина та різнобічність професійної підготовки;
- педагогічність та творчість;

- любов до музики.

Говорячи про зміст та засоби, ми маємо на увазі головні музичні цінності: різноманітні музичні твори, знання про музику, а також різні види музичної діяльності, серед яких важливе місце відводиться музично-творчій діяльності. Залежно від того, що домінує у змісті, музична освіта поділяється на церковну (духовну) та світську; а залежно від головного виду музичної діяльності, до якого долучаються учні – на вокальну, хорову, інструментальну, диригентську, музикознавчу, музично-педагогічну та ін. При цьому вкрай важливо приділяти особливу увагу змісту музичної освіти дітей. Відомий угорський композитор, фольклорист, педагог З. Кодай говорив, що „для дитини підходить тільки художньо цінне. Все інше для нього шкідливе. Їжу для дитини вибирають ретельніше, ніж їжу для дорослого. Дитина має потребу музичного живлення, яка збагачена „вітамінами”.

Систематичність, безперервність, результативність музичної освіти досягається за допомогою певних засобів (форм, методів, прийомів). Досвід їх використання акумулює такі галузі музичної педагогіки, як методика викладання різних музичних дисциплін. Довгий час не існувало загальних методик навчання музики. Кожний вчитель мав свою власну манеру викладання предмету, керуючись рівнем освіти, культури, бажанням досягти результату тощо, яку він передавав своїм учням. Проте, ми дізнаємося з архівних джерел, що вже у 1786 р. Синодом були розроблені для школи спеціальні правила, як треба вчити: вчитель повинен роз'яснити учням матеріал і багато разів повторювати для кращого засвоєння; на наступні заняття все вивчене перевірити; закріпити на практиці з виправленням помилок.

Характерна система засобів, яка складалась в різні періоди історії музичної освіти, відображала, по-перше, стан загально педагогічної теорії та практики; по-друге, рівень розвитку методики навчання певним видам музичної діяльності; по-третє, – індивідуальний методичний тезаурус представників музично-педагогічного корпусу.

Процес залучення дітей та молоді до різноманітного музичного досвіду неможливий без огляду на його зв'язок з соціокультурним середовищем. Інфраструктура музичної освіти – це те середовище, в якому знаходиться людина, де відбувається спілкування з мистецтвом та між суб'єктами. Форми такого спілкування різноманітні. До одних віднесемо спілкування молоді з музикою за межами навчальних закладів (домашнє музикування, відвідування концертів, музичних спектаклів), другі використовуються у навчальних закладах, але за межами

навчального часу (участь в концертах, факультативні заняття, зустрічі з композиторами та ін.).

Отже, розуміння музичної освіти як соціокультурного феномена відкриває можливості для його вивчення як цілісного явища – процес залучення поколінь до музичного досвіду. Значущість такого підходу ми вбачаємо у можливості здобуття більш об'єктивної та багатосторонньої характеристики процесу становлення та розвитку музичної освіти, враховуючи особливості її виявлення в різних напрямках. Відповідний матеріал може стати основою моделювання історико-педагогічного процесу становлення та розвитку музичної освіти у вигляді науково-обґрунтованої періодизації та, відповідно, підвалинами для систематизації навчального матеріалу при вивченні майбутніми вчителями музики історії музичної освіти в Україні в системі вузівської підготовки.

Література

1. Идеи эстетического воспитания. Антология : В 2 т. – Т.1. / Сост. В. П. Шестаков // Общ. вступ. ст. М. Лифшица. – М. : Искусство, 1973. – 287 с. **2. Київський міський державний архів.** – ф. 297, оп. 1, ед. хр. 217. **3. Медушевский В. В.** Углублять концепцию музыкального образования / В. В. Медушевский // Сов. музыка. – 1981. – № 9. – С. 52-59. **4. Михайличенко О. В.** Нариси з історії музично-естетичного виховання молоді в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) / О. В. Михайличенко. – Київ : Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 238 с. **5. Натансон В.** Прошлое русского пианизма (XVIII – начало XIX века) : Очерки и материалы / В. Натансон. – М. : Музгиз, 1960. – 291 с. **6. Яворницький Д. І.** Історія запорізьких козаків / Д. І. Яворницький. – К., 1990. – Т. 1. – 449 с.

Див. : **Найда В. Ю.** Музична освіта як соціокультурний феномен: сутність та структура / В. Ю. Найда // Проблеми сучасної педагогічної освіти : [зб. ст.]. Сер. : Педагогіка і психологія. – Вип. 11. – Ч. 2 / РВНЗ „Крим. гуманіт. ун-т”; [редкол. : О. В. Глузман та ін.; відп. за вип. М. Я. Ігнатенко]. – Ялта, 2006. – С. 171-177.

Завдання: ознайомитись із запропонованим теоретичним матеріалом, який висвітлює історико-педагогічний зміст музичної освіти. Опрацювавши запропонований матеріал, а також скориставшись указаною літературою, скласти розгорнутий конспект з проблеми

„Теоретичне осмислення музичної освіти як соціокультурного феномена”.

Рекомендована література:

1. **Аністратенко Ж.** Музична освіта в Україні в 20-х роках / Ж. Аністратенко // Музика. – 1971. – №3. – С. 13-14.

2. **Красильников И. М.** Музыкальная культура и образование / И. М. Красильников // Искусство и образование. – 1999. – № 4. – С. 29–54.

3. **Михайличенко О. В.** Основи загальної та музичної педагогіки : теорія та історія: навч. посібник для студ. музичних спец. / О. В. Михайличенко. – Суми : Вид-во „Наука”, 2004. – 210 с.

4. **Серотюк П.** Музична педагогіка та виконавство / П. Серотюк. – К. : Навчальна книга – Богдан, 2009. – 64 с.

5. **Сокальський О. С.** Мистецька освіта на Україні / О. С. Сокальський. – К. : Музична Україна, 1967. – 88 с.

6. **Танько Т. П.** Музично-педагогічна освіта в Україні / Т. П. Танько. – Х. : Основа, 1998. – 192 с.

Завдання №2.

Загальна проблематика: значення інтуїції в музично-виконавській діяльності

План роботи:

1. Ознайомитись зі статтею Є. Федорова „Интуиция в музыкально-исполнительской деятельности”.
2. Дайте відповіді на запитання, що додаються до статті.
3. Скласти опорний конспект за даною проблематикою.

Матеріал для підготовки

Е. Федоров

ИНТУИЦИЯ В МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В музыкальном исполнительстве, как и в любой другой эвристической деятельности, решающее значение имеет сознательная

часть работы, но в процессе творчества бывают моменты, когда интерпретатору приходится полагаться на интуицию. Многие крупные исполнители сообщают в своих статьях, письмах, интервью о том, как велика роль интуиции в их работе. Но, несмотря на то, что участие интуиции в исполнительском процессе ныне никем не оспаривается, многое в теоретическом отношении здесь остается невыявленным.

Между тем научная разработка поставленных проблем имеет большое практическое значение. Так, например, изучение активности интуиции на различных стадиях исполнительской работы могло бы помочь музыкантам управлять некоторыми скрытыми психическими процессами с тем, чтобы, как говорил К. Станиславский, „сознательно возбуждать в себе бессознательную творческую природу для сверхсознательного органического творчества” [14, с. 416].

Цель нашей работы — описать известные нам внутренние детерминанты интуиции музыканта.

В настоящее время наиболее полно исследованы два основных вида интуиции: чувственная и интеллектуальная. Под первой понимается „прямое усмотрение истины с помощью внешнего чувства” [2, с. 4], под второй — „прямое постижение умом истины, не выведенной из других истин посредством доказательства” [2, с. 6]. Оба эти вида интуиции проявляются главным образом в познавательной деятельности человека и составляют особенности научного поиска. Несмотря на то, что чувственная интуиция имеет ряд общих свойств с восприятием [9, с. 51], а интеллектуальная с воображением [10, с. 206], эти виды интуиции остаются инструментами познания и недостаточны в музыкально-исполнительском творчестве.

М. Бунге, исследуя процесс научного поиска, различает несколько типов интуиции: интуицию как восприятие, как воображение, как разум и как оценку. Этот автор опирается на опыт физиков и математиков, не включая в круг исследования интуицию художника [3, с. 94 – 122].

В отечественной литературе по психологии не определено понятие „исполнительская интуиция”, несмотря на то, что потребность в этом определении диктуется возрастающим интересом к специфике музыкального мышления и исполнительского творчества.

Музыкант-исполнитель использует особый вид интуиции, где чувственные и интеллектуальные механизмы действуют чаще всего согласованно, а конечным „продуктом” являются не знания, а художественное истолкование музыкального произведения в процессе

его исполнения.

Мы рассматриваем исполнительскую интуицию как прямое решение художественной задачи в слуховом представлении или в игровых операциях, возникающее без опоры на доказательные рассуждения.

В момент интуитивного „озарения” исполнительский анализ заменяется „внутренним предслышанием” художественной истины – того „идеального” исполнительского варианта, который позволяет наиболее полно отразить идейно-художественную сущность музыкального сочинения. Но иногда в процессе творчества „внутреннее предслышание” протекает в свернутом виде и так быстро, что не успевает фиксироваться в памяти. В этих случаях интуиция исполнителя проявляется непосредственно в игровых движениях, которые самому музыканту могут показаться неожиданными и спонтанными, но на самом деле заранее подготовлены скрытой работой сознания.

Интуиция музыканта не вырастает на пустом месте. Она перерабатывает ранее накопленный жизненный и творческий опыт и, следовательно, неотделима от сознания. По всей видимости, исполнительские „озарения” музыканта правомерно назвать особой интуитивной формой исполнительского мышления, которая наряду с рационально-рассудочной формой участвует в творческом процессе.

П. Симонов и П. Ершов различают в творчестве артиста сверхсознание и подсознание, при этом сверхсознание они связывают с творческой интуицией, а подсознание рассматривают как „совокупность вторично неосознаваемых, автоматизированных навыков и умений” [12 с. 97]. По мнению П. Симонова, сверхсознание (интуиция) „активизируется любой потребностью, ставшей главенствующей доминантой” [12, с. 115], а подсознание (автоматизированные навыки) „наполняется посредством подражания, а позднее – практическим опытом, который контролируется сознанием” [12, с. 100].

Эти утверждения П. Симонова, несмотря на их несомненную ценность, трудно приложить к исполнительскому искусству и к музыкальной педагогике без дополнений, учитывающих специфику исполнительского творчества. Рождение исполнительской интуиции недостаточно объяснить одной лишь потребностью, хотя потребность, безусловно, является необходимым условием ее формирования. Совокупность автоматизированных навыков, управляемых подсознанием, формируется под контролем сознания в процессе целенаправленной работы. Музыкантам и музыкальным педагогам

хорошо известно, что это формирование осуществляется не только с помощью подражания и опыта, хотя вне опыта приобретение исполнительских навыков невозможно.

Артистическая и педагогическая практика музыкантов убеждает нас в том, что активность исполнительской интуиции, как и процесс формирования автоматизированных навыков, детерминируется взаимодействием многих сторон (особенностей) личности исполнителя.

Разработка динамической структуры личности, предпринятая известным советским психологом К. Платоновым [11, с. 32], позволяет описать внутренние детерминанты интуиции исполнителя. К. Платонов характеризует особенности каждой личности четырьмя подструктурами: направленность, опыт, психические процессы и биопсихические свойства. Взяв за основу перечень особенностей личности в концепции К. Платонова, проанализируем с учетом специфики музыкального исполнительства внутренние детерминанты исполнительской интуиции.

1. *Направленность (установка) на решение художественной задачи* является одной из важнейших причин активности интуиции музыканта. „Можно предположить, что „сила интуиции”, приписываемая людям, способным быстро и глубоко разбираться в каком-то деле, нередко состоит как раз в том, что у них сформировалась (на основе накопленного опыта и знаний) достаточно эффективная для решения данного класса задач направляющая установка” [5, с. 94].

Установка на решение художественной задачи не всегда осознается музыкантом. Например, поиски того или иного исполнительского решения могут осуществляться даже в те моменты, когда музыкант, казалось бы, не думает о разучиваемом произведении. Однако такая скрытно действующая психологическая установка не может существовать бесконечно долго. Со временем она либо исчезает, либо проявляется как осознанная, постоянная потребность.

Нужно отметить, что подобная направленность на решение художественной задачи, а, следовательно, и интуиции, возникает только в том случае, когда исполняемое произведение является для музыканта эстетической ценностью.

2. *Жизненный и творческий опыт исполнителя.* Мы уже говорили, что интуиция музыканта, его художественное чутье основываются на уже приобретенных знаниях, навыках, умениях. Жизненный и творческий опыт артиста служит своеобразным „топливом” для поддержания пламени исполнительской интуиции. Ведь каждая творческая находка, получена ли она в ходе доказательных

рассуждений или подсказана чутьем художника, преобразует ранее накопленные впечатления.

3. *Психические процессы.* Среди психических процессов, детерминирующих интуицию исполнителя, мы выделяем художественное восприятие, особенности исполнительского мышления, слуховые представления, гибкость адаптации, эмоциональную реактивность артиста.

Разные авторы по-разному оценивают соотношение интуитивной и рационально-рассудочной сферы в процессе художественного восприятия. В некоторых работах интуиция объявляется чуть ли не основополагающим фактором восприятия [4, с. 128], в других – роль неосознаваемого принижается или замалчивается [13, с. 89–119].

По нашему мнению, восприятие музыкального произведения протекает при активном участии как интуитивной, так и рационально-рассудочной сферы. На разных стадиях восприятия главенствуют попеременно то интуиция, то анализ, но полноценный результат возможен только при естественном взаимодействии того и другого. Полнота и яркость художественного восприятия зависят от психологической установки, слушательского опыта, способности к слуховым представлениям, эмоциональной реактивности, психофизиологических особенностей слушателя.

Музыкальные педагоги знают, что в процессе восприятия музыкального произведения тренируются многие творческие способности человека и поэтому обучение исполнительскому искусству следует начинать с обучения слушать музыку. Опыт многих преподавателей подтверждает, что полноценное восприятие музыки и исполнительская интуиция взаимообуславливают и обогащают друг друга.

Основным материалом анализа музыкального произведения являются продукты творческого воображения, которое проявляется, прежде всего, в форме слуховых представлений. Непроизвольно возникающие слуховые представления стимулируют активность исполнительской интуиции, поэтому воспитание способности к слуховым представлениям оказывает тренирующее воздействие и на интуицию.

В момент знакомства с сочинением слуховые представления носят эмоциональный характер, и роль интуиции здесь особенно велика. Но по мере накопления информации о сочинении слуховые представления испытывают всевозрастающее воздействие анализа. На

этом этапе осуществляются выбор и опробование различных исполнительских вариантов.

В процессе выбора, осуществляемого на неосознаваемом уровне, отбрасываются варианты, не соответствующие авторскому замыслу, творческой манере исполнителя и т. д. Исполнительскому опробованию подвергаются только те варианты, которые близки к представлению об „идеале”.

К особому типу слуховых представлений следует отнести способность некоторых музыкантов охватывать „внутренним взором” все произведение в целом, „идеально” моделировать свой исполнительский замысел в свернутом виде. Описывая такой тип слухового представления, К. Мартинсен восклицает: „Еще до взятия первого звука живет этот общий обзор в представлении мастера-исполнителя. Еще до появления первого звука он чувствует всю первую часть сонаты как целостный комплекс; таким же предстает перед ним единство всех частей” [7, с. 34].

Адаптация к особенностям образного мышления композитора, к инструменту, публике, эмоциогенной обстановке зрительного зала, собственному психическому состоянию протекает при участии интуиции.

Гибкость психической адаптации позволяет музыканту быстрее освоить произведение, для исполнения которого еще нет традиции. Возможно, что психическая адаптация помогает музыканту закреплять исполнительские навыки в процессе работы над произведением и корректировать выполнение отдельных технических приемов, а также тембр, ритм, звуковысотную интонацию.

Активность исполнительской интуиции обеспечивается также и эмоциональной реактивностью музыканта. В процессе работы над произведением эмоциональная отзывчивость к художественному образу поднимается иногда до уровня эффекта. Такое преобразование эмоций является одним из необходимых условий, позволяющих исполнителю решать художественные задачи, не опираясь на доказательные рассуждения. Но нужно отметить, что степень эмоционального возбуждения должна быть адекватна выполняемой художественной задаче.

Психофизиологические особенности личности исполнителя. Исполнительская интуиция детерминирована также и особенностями темперамента, динамичностью и лабильностью нервной системы музыканта.

Особенности темперамента неизбежно накладывают печать на психическое состояние исполнителя во время выступления и тем самым определяют условия для реализации исполнительской интуиции. Однако биологически обусловленные особенности темперамента, как и типологические особенности нервной системы, вовсе не являются роком, предопределяющим судьбу артиста. Творческая деятельность постоянно дополняет типологические особенности нервной системы феноменологическими свойствами.

Перечисленные стороны личности тесно связаны и взаимодействуют друг с другом. Так, например, адаптация к условиям творчества в одних случаях выступает как особенность психических процессов, в других – как опыт. Эмоциональная реактивность, проявляемая в переживании музыки, относится к подструктуре психических процессов, в то время как эмоции, определяющие характер эстрадного волнения, отражают и особенности психических процессов, и биологически обусловленные характеристики исполнителя.

Концертная и педагогическая практика многих музыкантов показала, что, как бы ни были разнообразны задачи, решаемые интуицией, все они могут быть сведены к трем основным классам (функциям): формирование слуховых представлений (эвристическая функция), реализация индивидуальных алгоритмов исполнения (алгоритмическая функция) и реализация автоматизированных навыков.

На разных стадиях творческой работы преобладает та или иная функция, а в некоторых случаях все они проявляются одновременно.

Эвристическая функция интуиции хорошо прослеживается всюду, где активизируются слуховые представления (беззвучное пропевание нотного текста, опробование исполнительских вариантов и т. д.).

Алгоритмическая функция заметна в моменты выявления артистом индивидуального исполнительского почерка. Она позволяет выражать творческую индивидуальность с помощью привычных исполнительских интонаций.

Реализация автоматизированных навыков просматривается в моменты выполнения музыкантом отработанных технических приемов, когда сознание сосредоточено на других творческих задачах.

Все три функции исполнительской интуиции детерминированы совокупностью перечисленных выше динамических особенностей личности.

В современной психологической литературе интуиция не

рассматривается как творческая способность. Но педагогическая практика музыкантов убеждает нас в том, что некоторые эвристические формы исполнительской интуиции могут быть отнесены к структуре музыкальных способностей. Как и все творческие способности, такая интуиция опирается на соответствующие задатки и поддается воспитанию в процессе образования. Но, к сожалению, пока еще не существует методики воспитания интуиции музыканта-исполнителя.

Можно надеяться, что совместное исследование природы исполнительской интуиции психологами, педагогами и музыкантами постепенно приведет к созданию методики управления скрытыми моментами психики артиста, а это будет способствовать новым успехам советской музыкальной педагогики и исполнительского искусства.

Литература

1. **Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Анаьев. – Л., 1968. – 339 с.
2. **Асмус В. Ф.** Проблема интуиции в философии и математике / В. Ф. Асмус. – 2-е изд-е. – М., 1965. – 312 с.
3. **Бунге М.** Интуиция и наука / М. Бунге ; пер. с англ. – М., 1967. – 187 с.
4. **Головинский Г. Л.** О вариантности восприятия музыкального образа / Г. Л. Головинский // В кн. : Восприятие музыки. – М., 1980. – С. 12–140.
5. **Кармин А. С.** Интуиция и бессознательное / А. С. Кармин // В кн. : Бессознательное. Коллективная монография. – Тбилиси, 1978. – Т. 3. – С. 90 – 97.
6. **Ковалев А. Г.** Психология личности / А. Г. Ковалев. – 3-е изд-е. – М., 1970. – 391 с.
7. **Мартинсен К. А.** Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / К. А. Мартинсен. – М., 1966. – 220 с.
8. **Мясищев В. Н.** Проблема личности и ее роль в вопросах соотношения психологии и физиологии / В кн. : Исследование личности в клинике и в экстремальных условиях / В. Н. Мясищев. – Л., 1969. – Т. 50. – С. 6–17.
9. **Налчаджян А. А.** Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания / А. А. Налчаджян. – М., 1972. – 271 с.
10. **Налчаджян А. А.** Личность, психическая адаптация и творчество / А. А. Налчаджян. – Ереван, 1980. – 264 с.
11. **Платонов К. К.** Психология : учеб. пособ. для инженерно-педагогических работников / Платонов К. К., Голубев Г. Г. – М., 1977. – 247 с.
12. **Симонов П. В.** Темперамент, характер, личность / Симонов П. В., Ершов П. М. – М., 1980. – 295 с.
14. **Станиславский К. С.** Моя жизнь в искусстве / К. С. Станиславский. – М., 1983. – 425 с.

Див. : **Федоров Е. Е.** Интуиция в музыкально-исполнительской деятельности / Е. Е. Федоров // Вопросы психологии. – №2. – М., 1985. – С. 100-104.

Завдання: ознайомитись зі статтею Є. Федорова „Интуиция в музыкально-исполнительской деятельности”. Скласти конспект за досліджуваною проблемою, подавши відповіді на питання.

Запитання до роботи:

1. Що таке інтуїція?
2. Які існують детермінанти музичної інтуїції?
3. Наведіть приклади психофізіологічних особливостей особистості.

За допомогою можна звернутися до такої літератури:

1. Лазаревська О. М. Психологічні проблеми підготовки студента (на прикладі підготовки вчителя музики) / О. М. Лазаревська // Практич. психологія та соц. робота. – 2002. – №1. – С. 3 – 5.

2. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.

3. Петрушин В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М. : Гуманит. изд. центр „ВЛАДОС”, 1996. – 383 с.

4. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. : ИНФРА, 2004. – 574 с.

Завдання № 3

Загальна проблематика: музично-виконавська діяльність: питання та відповіді.

План роботи:

1. Визначення характерних особливостей музично-виконавської діяльності.

2. Підбір та аналіз власних виступів, виступів відомих виконавців, що демонструють психофізіологічні особливості виконання музичних творів.

3. Заповнення запропонованої таблиці „Система психофізіологічної мобілізації”.

Матеріал для роботи:

СИСТЕМА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОЇ МОБІЛІЗАЦІЇ

Місце виконання	Дома	У класі	У концертному залі
Адресат виконання	Для себе	Для викладача і декількох присутніх	Для багатьох слухачів, публіки
Акустичні умови	Акустика невеликої кімнати, власного добре знайомого простору	Акустика класу інша, але звична	Незвична акустика концертної зали, набагато більша чим кімната і клас
Технічні установки	Помилки виправляються спеціально, твір дуже дробиться. Свобода зупинок, повторювань	Помилки виправляються на ходу. Твір дробиться мало, бувають зупинки.	Установка на високий технічний рівень і недопустимість помилок. Єдине, ціле виконання
Художньо-виконавські задачі	Ставляться у меншій мірі	Їх галузь декілька розширена	Прагнення максимально втілити художню концепцію і виконавські задачі твору
Психофізіологічний стан	Хвилювання тривожності, стресу, помітних психофізіологічних змін немає	Є деяке хвилювання, тривожність, але суттєві зміни виконавського стану не помітні	Сильне хвилювання, стрес, значні психофізіологічні зміни у стані поведінки

Завдання: використовуючи власний досвід у галузі теорії і практики виконавства, а також скориставшись запропонованою літературою, доповнити систему психофізіологічної мобілізації за такими компонентами виконавського процесу: увага, пам'ять, інтуїція, натхнення, оцінювальний фактор, соціально-культурна відповідальність виконавця.

Мета роботи – проаналізувати аспекти музично-виконавської діяльності як однієї із складових сучасної музичної освіти.

Рекомендована література:

1. Баланчивадзе Л. В. Мотив достижения и эффективность музыкально-исполнительской деятельности / Л. В. Баланчивадзе // Вопросы подготовки музыканта-педагога : сб. тр. Московской и Магнитогорской консерваторий : Магнитогорск ; Москва, 1997. – С. 31-39.

2. Благой Д. Д. Роль эстрадных выступлений в обучении музыкантов-исполнителей / Д. Д. Благой // В кн. : Методические записки по вопросам музыкального образования. – М., 1979. – Вып. 2. – С. 166–183.

3. Бодров В. А. Психологический стресс : развитие учения и современное состояние проблемы / В. А. Бодров. - М. : Ин-т психологии РАН, 1995. – 128 с.

4. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : Классика XXI, 2008. – 352 с.

5. Григорьев В. Ю. О развитии музыкальной памяти учащегося / В. Ю. Григорьев // Вопросы музыкальной педагогики. – Вып. 2. – М., 1980. – С. 56–61.

6. Гринберг Дж. С. Управление стрессом / Дж. С. Гринберг. – СПб. : Питер, 2004. – 496 с.

7. Красовская Е. П. Проблемы формообразования в музыкально-исполнительской деятельности : учеб.-метод. пособ. / Е. П. Красовская. – М., 2003. – 134 с.

8. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности : проблемы, суждения, мнения / Г. М. Цыпин. – М., 1994. – 324 с.

МОДУЛЬ Б

СЦЕНІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ ЯК СКЛАДОВА МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Тема 1. Підготовка до концертного виступу

Мета: удосконалення системи знань щодо підготовки до концертного виступу.

Основні поняття: концертний виступ, напрями підготовки до концертного виступу, фази стресового стану, методи підготовки, моделі виконавських варіантів.

Нерідко виконавці та педагоги вважають, що для повноцінної підготовки до концертного виступу достатньо лише вивчити музичний твір напам'ять. Але, як показує практика, це не завжди сприяє успішності гри і творчому стані на сцені. Для досягнення оптимальних результатів необхідно забезпечення таких умов (за В. Григор'євим).

1. Здійснити психологічну підготовку, яка містить формування механізмів захисту організму від стресу, тобто створити максимальну психічну стійкість, у тому числі сформувати навички перетворення негативних факторів впливу естради на позитивні.

2. Створити певні резерви різних сторін виконавської діяльності – художній, технологічний, психологічний „запаси” стабільності і мобільності процесу відтворення музичного твору на сцені, а також своєї індивідуально-особистісної стійкості при його здійсненні.

3. Сформувати вміння доводити вивчення твору до стадії переходу до стислої („кодової”) форми, також прищепити навички її „розкодування” в процесі концертного виступу.

4. Навчитись максимально реалізовувати на сцені власні приховані можливості і резерви, які сприяють досягненню вищих результатів, стимулюванню стану натхнення [5, с. 35].

Розглянемо методи оволодіння стресовим станом. Зауважимо, що перед виступом необхідно чекати і позитивно оцінювати появу хвилювання як важливого стану, необхідного для успішного виступу. Д. Ойстрах вважав, що існує „два самопочуття перед естрадою. Перше пов'язане з максимальною мобілізацією психічних і фізичних сил. Інше – надмірний спокій перед виходом на естраду. Тоді плутаєшся, тому що розумієш, що не достатньо активності, необхідних нервових сил, знижений фізичний тонус, а це приводить до нервового протікання

процесу гри”.

М. Римський-Корсаков вважав, що естрадне хвилювання обернено пропорційно підготовці, а на думку К. Флеша, „скрипаль повинен бути готовий на двісті відсотків, тому що нерви можуть зменшити готовність на сто відсотків” [28, с. 34]. На необхідність у процесі домашніх занять відчувати себе „як на концерті” вказували І. Гофман, О. Ямпольський, Г. Нейгауз та ін. Сформулюємо напрями такої підготовки.

По-перше, з самого початку необхідно використовувати спеціальну методика роботи над музичним твором, яку можна охарактеризувати словами „з прицілом на концерт”. Гобто з установкою на „звернення” тексту у стислу форму, на єдине неповторне виконання.

При цьому поступово знімаються розбіжності між кінцевою концертною формою твору і тією, яка створюється у процесі звичайної підготовки.

По-друге, необхідно заздалегідь враховувати особливості виникнення на сцені таких психічних явищ як інтуїція, установка, експресія, інсайт та ін., які у звичній обстановці є пасивними. Необхідно також мати на увазі неминучість включення підвищеної енергетики, зміни характеру уваги, роботи слуху (у тому числі слухової оцінки), можливості виникнення натхнення як вищого інтегруючого механізму цілісної творчої діяльності. Всі ці особливості концертного стану зберігаються як у свідомості, так і у підсвідомості виконавця по мірі набуття їм досвіду виступів, оволодіння професійною сценічною майстерністю. Тому відповідні моделі поведінки слід використовувати в домашній роботі вже при вивченні твору.

По-третє, важливо уловлювати і запам’ятовувати динаміку зміни власного концертного стану й у відповідності до цього проводити підготовчу роботу. Так, Д. Ойстрах ділив концертний стан на три періоди. *Перший*, найбільш небезпечний і відповідальний, він пов’язував з необхідністю здолати руйнівну дію естрадного хвилювання, що можливо лише завдяки максимальній концентрації всіх психічних і фізичних сил виконавця. Добре підготовлений виконавець, за його думкою, повинен знаходитися на цей період у стані „вибуху енергії”, накопиченою до цього. На цьому етапі необхідні максимальна вивченість початку твору і повна автоматизація всього рухово-виконавського процесу, і, безперечно, ясність художньо-образного уявлення. *Другий період* пов’язаний з поступовим заспокоєнням – включення свідомого контролю, коли хвилювання потроху уходить. Але не можна повністю

заспокоюватися. *Третій період*, коли з'являється повна свобода дій і радість творчості, Д. Ойстрах вважав основним, а його настання – завершальним моментом входження виконавця до істинного концертного стану, коли можна ставити і вирішувати більш художні задачі [17, с. 93].

Естрадний стрес відноситься до числа короткочасних, планувальних і очікуваних стресів. При їх виникненні мимоволі включаються специфічні програми реагування і адаптації, які у досвідченого виконавця завжди підготовлені. Взагалі стресовий стан має фазовий характер.

На першій фазі зростає емоційно-поведінкова активність і імпульсивність ігрових дій, що явно заважає адаптації виконавця до сцени. При цьому необхідно так побудувати програму, щоб перший твір був недостатньо складним у технічному і художньому аспектах. Характерно, що більшість помилок виконавців відбувається саме на початку виступу.

На другій фазі стресового стану – періоду заспокоєння – починається зворотний процес зниження емоційної напруги і включення адаптаційних механізмів, що нерідко приводить до різкої зміни самопочуття. Цей перехідний період також представляє небезпеку, тому що увага звичайно відвернута на процеси, що змінюються („розсіювання туману”). І в результаті цього може бути втрачений контроль за протіканням виконавського процесу. У досвіді багатьох виконавців зафіксовано, що такий період звичайно настає на кінець першої – початок другої хвилини виступу на сцені.

Третя стресова фаза – отримання стійкості і творчої свободи – у досвідченого виконавця зазвичай настає наприкінці першої частини твору, у недосвідченого – трохи пізніше. На цій фазі встановлюється робота творчої фантазії, поживляються інтуїтивні механізми, досягає максимуму активність спілкування зі слухачами і в результаті може наступити момент входження музиканта до особливого стану творчого натхнення і здатності володіти суб'єктивним художнім часом. Отже, саме цю заключну стадію слід запам'ятати і постійно до неї прагнути.

Таким чином, перед виконавцем виникає досить специфічна проблема: навчитися не тільки „входити” до концертного самопочуття і контролювати його етапи, але й знаходити усередині кожного з них індивідуальні засоби продуктивної діяльності, максимально використовуючи психічні та енергетичні резерви.

Але можливості адаптаційної здатності людини в стресових концертних станах не завжди великі. Гіперутрата енергії нерідко може

привести до зниження активності – дістресу. Наприклад, у Н. Паганіні воно досягало крайніх меж. У нього перед виходом на сцену з'являвся холодний піт, озноб, судоми кінцівок, він кутався у шубу і 20-30 хвилин не міг навіть говорити.

Виконавці, які слідкують за коливанням свого енергетичного стану на сцені, після складної програми ніколи не грають інші твори або повторюють вже зігране у програмі. Так, Л. Коган після виконання 24 каприсів Н. Паганіні не став грати „на біс” жодного, пояснюючи це тим, він „повністю виснажений”.

Важливу роль для отримання сприятливого самопочуття відіграє не тільки весь шлях художньо-технологічного розвитку, але й конкретний твір, який він виконує на даний момент. Дослідження, проведені психологами у м. Клайпеда довели, що у музикантів, які виконували гостро сучасні твори літовського композитора Я. Ряетса, спостерігалось погіршення кардіограми. Напроти, при виконанні творів В. Моцарта навіть не дуже добрі кардіограми покращились.

Виконавець, який розвивається у відповідності із власними індивідуальними якостями, а не слідує загальним „накатаним репертуарним шляхом” (Ю. Янкелевич), виявляється більш стійким на сцені і зазвичай менш хвилюється. Напроти, той, хто навчається без урахування характерних рис власного таланту за стандартною схемою, виявляється більш схильним до внутрішніх і зовнішніх перешкод.

Методи підготовки музичного твору до виконання склалися в емпіричній практиці вже давно і на протязі багатьох років практично не змінилися.

Загальне „бачення” твору і шляхів його звукового втілення набуває форму одиничного, особливого виконання. Феномен концертного стану – це неможливість зафіксувати реальні умови виконання, психологічна взаємодія духовних сторін артиста і слухачів.

Для розуміння специфіки музичного твору визначають два підходи до створення виконавської форми:

1. Вірне виконання.
2. Недосконалість нотного запису.

Наведемо декілька корисних методів створення творчого виконання.

Метод пошуку і втілення різноманітних виразних варіантів трактовки твору, створення особливої „множини” як в художньому (образно-стильовому), так і в технологічному (звуковому) співвідношенні, а також виявлення родинних зв'язків даного твору з

творами того ж автора, з музикою того часу і передуючих епох, знаходження культурологічних зв'язків з іншими видами мистецтв, життєвими колізіями тощо.

Метод розширення поля виконавських рішень. Даний метод може відображатися у стильовому читанні твору, художньому аналізі твору. Так, видатний скрипаль І. Стерн під час зустрічі зі студентами показав десять варіантів трактовки першої частини Концерту Ф. Мендельсона, різних у стилістичному і драматургічному відношенні, від сентиментального до драматичного. При цьому він зауважив: „Грайте всіма можливими варіантами, а потім постарайтеся знайти власну трактовку”.

3. *Метод асоціативно-образної галузі мислення.* Відомо, що існують певні твори, в яких є виражена програмність, а в інших вона прихована. Д. Ойстрах часто звертався до різних асоціацій з галузі літератури, живопису, скульптури, навіть, побуту. Розвиваючи художньо-асоціативну сферу мислення, він використовував прямолінійну аналогію, вважаючи, що такий шлях стимулює індивідуальність мислення, пробуджує фантазію, допомагає глибше осмислити задум композитора і зміст твору.

Серед засобів збагачення змістовної картини виконання одним із дієвих методів є *метод імпровізації*. Цей метод сприяє активізації уваги і фантазії, стимулює творчі структури, які необхідні для формування широкої змістовної „картини” твору, який виконується.

У зв'язку з цим розглянемо створені в процесі соціально-історичної практики деякі загальні закономірності діяльності людської свідомості. Художній твір невичерпний за своєю глибиною і можливостям інтерпретації. Кількість мисливих варіантів безліч. Тому в ситуації обмеженого часу, обмеженості фантазії, а також технологічних можливостей потрібні критерії відбору варіанта. Психологи виокремили п'ять структур відбору.

Перша – „*модель жадності*”, тобто вибір максимально цікавого, перспективного моменту вирішення, хоча й більш складного, але найбільш близького до ідеалу втілення замислу.

Друга – „*модель скромності*”, яка врівноважує першу, заставляючи адекватно оцінювати власні можливості і претензії. Вона дозволяє реально дивитися на ситуацію і відмовитися від деяких кращих пропозицій, явно недосяжні на даному етапі.

Третя – „*модель доцільності*”, являє собою відбір після компромісу тих рішень і варіантів, які можна оцінити як найбільш

оптимальні і досяжні. Вона обмежує подальший відбір варіантів і додавання деталей у прийнятті основні рішення.

Четверта – „**модель ліміту часу**”, тобто прогнозування можливості успішного завершення повноцінного вирішення задачі в зазначений строк із врахуванням необхідної стабілізації досягнутих результатів і залишення часового резерву на випадок перешкод.

П'ята – „**модель несподіванки**” визначає врахування обліку обмеженості прямолінійного, логічного методу при вирішення виконавцем художньої і технологічної задач. Її функція – обов'язкова орієнтація всієї роботи на включення інтуїції, на несподіваний перебіг думки, активну діяльність фантазії, які відкривають нові шляхи і нетрадиційні можливості нового пошуку.

Існує ще одна, специфічна форма виконання твору. Володіння нею виводить музиканта на вищий рівень досягнень. Це – стисла форма, так звана *кодова*, яку може набувати тільки підготовлений музичний твір.

Безперечно, всі вищезазначені моделі є тільки приблизною схемою, яка визначає грані реального творчого процесу.

У контексті проблеми, що розгортається, необхідно звернутися до статті Л. Баланчивадзе „Индивидуально-психологические различия в музыкально-исполнительской деятельности” (стаття надається у додатках, Додаток А).

Питання для самоконтролю:

1. Що характеризує підготовку до концертного виступу?
2. Назвіть умови досягнення оптимального концертного стану.
3. Висвітліть фази стресового стану.
4. Які методи підготовки музичного твору до виконання ви знаєте?
5. Сформулюйте власне бачення проблеми підготовки до концертного виступу.

Рекомендована література:

1. **Баренбойм Л. А.** Фортепианная педагогика / Л. А. Баренбойм. – М. : Классика – XXI, 2007. – 143 с.

2. **Бочкарев Л. Л.** Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : Классика – XXI, 2008. – 224 с.
3. **Вицинский А. В.** Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ / А. В. Вицинский. – М. : Классика – XXI, 2004. – 100 с.
4. **Психология музыкальной деятельности** : Теория и практика : учеб. пособ. для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. завед. / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др. ; Под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Академия, 2003. – 367 с.
5. **Цыпин Г. М.** Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика. – СПб. : Алетейя, 2001. – 319 с.
6. **Шульпяков О. Ф.** Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя / О. Ф. Шульпяков. – СПб. : Композитор, 2005. – 36 с.
7. **Фейгин М. Э.** Индивидуальность ученика и искусство педагога / М. Э. Фейгин. – М., 1975. – 132 с.

Тема 2. Критерії готовності до концертного виступу

Мета: охарактеризувати критерії готовності музиканта-виконавця до концертного виступу.

Основні поняття: професійна готовність, програма досягнення мети, суб'єктивна готовність, фактори готовності.

У процесі оволодіння музичним твором настає період його певної готовності до концертного виступу. На цей момент можна вже прогнозувати і результат виконання, і своє самопочуття в умовах концертного виступу.

Критеріями досягнення ступеню готовності до концертного виступу є:

1. Завершення стадій пошуку шляхом втілення авторського і власного задуму, компромісу у виборі адекватних засобів виразності, а також рівновага, стійкість форми, отримання якісного рівня гри в цілому.

2. Поява особливого відчуття мобільності ігрового стану рук: виникає почуття легкості, керованості, що сприяє покращенню якості звучання, виконанню віртуозних епізодів тощо.

3. Нарощування процесу стабілізації, що свідчить про підсвідомий охват музичного твору в цілому (стисла форма). Критеріями її появи є скорочення часу „програвання” музичного твору внутрішнім

слухом, а також висвітлення архітектонічної картини цілого, фіксації у свідомості плану виконання, його динамічного і звукового процесу.

4. Певне висвітлення художньої образності і виразності гри, що може навіть привести до заниження інтересу до подальшої роботи над музичним твором.

На етапі досягнення технологічної готовності твору основна увага повинна приділятися втіленню цілісних структур. Необхідно зводити до мінімуму повторення, особливо дрібних уривків і старатися виконувати п'єсу цілком, або крупними частинами. На цій стадії може допомогти метод Е. Гіллельса. У другій половині дня, коли психологічна енергія вже досить активізована, він грав програму з повною віддачею, як на концерті.

Визначимо критерії, які свідчать про художню готовність музичного твору. С. Фейнберг включав у це поняття наявність „виношеного внутрішнім слухом музичного образу” [22, с. 77].

Процес „вживання” в образ, пошук його глибинних смислів, збагачення трактовки безперервний. Тому необхідно усвідомлювати межі своїх можливостей і з урахуванням цього будувати дві програми досягнення цілі: „програму-мінімум” і „програму-максимум”.

„Програма-мінімум” забезпечує відносну цілісність, стабільність, виразність гри та інші професійні якості. „Програма-максимум” містить вимоги віртуозності, артистичності, всебічного розкриття творчого відношення у виконанні.

У процесі оволодіння програмою у виконавця повинна зростати суб'єктивна готовність до концертного виступу. Визначено наступні моменти:

- покращується знання тексту і орієнтація в ньому, зокрема, досягається вміння зіграти його з любого епізоду;
- все більш зростає внутрішня, естетична задоволеність результатами роботи над твором, з'являється бажання зіграти його на сцені;
- виникає психологічна уява про „легкість” п'єси;
- поступово зникають психічні стани сумнівів, невпевненості, тривожності за результат майбутнього виступу, побоювання з приводу сприятливого самопочуття на концерті;
- текст п'єси все легше програється внутрішнім слухом, зростає яскравість уяви її звучання і про рухи рук;
- послаблюються процеси свідомого керування власною

грою і концентрація уваги на її деталях.

До суб'єктивних факторів готовності до концертного виступу можна включити досягнення таких характеристик гри, як створення необхідних „запасів” – виконавського (темпового, звукового, виразного тощо) і психологічного (естрадна витримка, енергетичний резерв тощо).

Запас виконавських варіантів можна охарактеризувати як певне творче поле інтерпретації, що містить у собі весь творчий і життєвий досвід, знання і вміння виконавця. Воно обов'язково повинно включати дещо нове, так зване „художнє відкриття” (Л. Мазель), самостійно знайдене рішення хоча б одного епізоду.

Основні фактори готовності виконавця до концертного виступу:

- *мотиваційна готовність* – сформованість необхідних позитивних стимулів: інтересу, потреби, прагнення до здійснення повноцінного у художньому і технологічному відношенні показу на сцені результатів своєї діяльності в умовах підвищеного хвилювання, стресу, публічної оцінки;
- *оперативна готовність* – вміння за короткий час мобілізувати свої зусилля по завершенню оволодіння твором, досягненню оптимальної виразності, стійкості, цілісності його виконавської форми;
- *ситуативна готовність* – навик оптимізації власного професійно-виконавського і психологічного стану для виконання своєї програми у будь-яких умовах;
- *довготривала професійна готовність* – важлива якість музиканта, який володіє обширним репертуаром; воно передбачає вміння мобілізувати всі існуючі форми активності, здатність зберігати на високому рівні виконавську форму, підтримувати творчий тонус, удосконалювати майстерність.

Майбутні викладачі мистецьких дисциплін мають володіти широким діапазоном знань щодо створення музичних творів. Особлива увага має звертатись на ті з них, які можуть бути використані в майбутній концертно-освітній діяльності.

Знання музики – основа формування музичного світогляду. Г. Нейгауз зазначав, що студент, який знає всі сонати Л. Бетховена, значно краще грає одну з них, ніж той, який знає лише п'ять сонат. Для майбутнього музиканта-виконавця обізнаність у музичному репертуарі виступає фундаментом творчого підходу до складання концертних

програм. Репертуарний тезаурус студентів мають складати різні за жанрами і стилями твори. Разом з тим, кожен студент мусить знати певну кількість творів (залежно від індивідуальних здібностей, але не менше десяти), які шляхом постійного повторення слід підтримувати в мобільній виконавській формі. Репертуар студентів має складатися переважно з невеликих за обсягом творів, що зумовлено особливостями концертної діяльності. У виконавському фонді кожного студента також повинні бути фрагменти з великих музичних полотен, перекладення оперної, симфонічної музики тощо. Важливого значення в репертуарі музиканта-просвітителя набувають популярні зразки класичної музики, її „перлини”.

Опанування таких предметів, як історія і теорія музики допомагає засвоєнню студентами наступних відомостей: про соціальну зумовленість розвитку художньої культури, природу мистецтва, його функції; про жанрово-стильові закономірності художньої творчості, її різновиди; про засоби музичної виразності в їхній функціональній залежності від змісту музичних образів; про виконавські засоби виразності, їхню роль у створенні музичної інтерпретації; про різновиди і виражальні можливості музичного інструментарію; про історичну епоху, життя і творчість композитора, цікаві біографічні факти. Це – основні знання, необхідні і достатні для майбутньої концертної діяльності. Справді, здатність студентів визначити стильову належність твору, з'ясувати особливості його жанрової побудови, розуміння структури музичних образів, усвідомлення виразного значення його конструктивних деталей складають основу словесної інтерпретації концерту. Цікаві факти, наведені в словесній частині концертної програми, активізують сприймання слухачів, протидіють їхній втомі.

Мистецький тезаурус студентів у процесі підготовки до концертної діяльності має збагатитись знаннями з виконавського мистецтва, які закладають підвалини самостійно-творчого підходу до створення виразної інтерпретації музики; знання про можливості людського голосу та різних музичних інструментів дають можливість студентам у майбутньому розроблювати цікаві теми концертних виступів.

Питання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте основні критерії готовності до концертного виступу.

2. Назвіть програми досягнення мети. Чи присутні ці програми у власній практиці концертного виступу?

3. Що таке суб'єктивна готовність музиканта-виконавця?

4. Висвітліть фактори готовності до концертного виступу. Наведіть приклади у власній музично-виконавській практиці.

Рекомендована література:

1. Вопросы музыкальной педагогики и исполнительства на русских народных инструментах : сб. ст. / Авт.-сост. Р. Н. Бажилин. – Тамбов, ТГУ, 1997. – 191 с.

2. Науменко С. И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности / С. И. Науменко // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 34–36.

3. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепьянной игры : Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка. – 1988 г. – 5-е изд-е. – 240 с.

4. Пятигорский Г. П. Виолончелист. Исполнительское искусство зарубежных стран / Г. П. Пятигорский. – М. : Музыка, 1970. – Вып. 5. – С. 127–215.

5. Ражников В. Г. Исполнение как творчество (Заметки психолога) / В. Г. Ражников // Советская музыка. – 1972. – № 2. – С. 16–19.

6. Савшинский К. С. Режим и гигиена работы пианиста / К. С. Савшинский. – Л. : Сов. композитор, 1963. – 271 с.

Тема 3. Художні і технологічні аспекти концертного виступу

Мета: охарактеризувати художні і технологічні аспекти концертного виступу.

Основні поняття: емоції, концертний стан, професійна пам'ять, особливості звуковидобування, самоконтроль, вольова регуляція.

Емоція – особлива форма психічного віддзеркалення, яка у формі безпосереднього переживання відображає не об'єктивні явища, а суб'єктивне до них відношення. Емоція – це таке, що переживається як відчуття, яке мотивує, організовує і направляє сприйняття, мислення і дії [8]. Кожен аспект даного визначення надзвичайно важливий для розуміння природи емоцій. Емоція мотивує. Вона мобілізує енергію, і ця енергія у випадках відчувається суб'єктом як тенденція до здійснення дії.

Емоція керує розумовою і фізичною активністю індивіда, направляє її в певне русло. Особливість емоцій полягає в тому, що вони безпосередньо відображають значущість об'єктів, що діють на індивіда, і ситуацій, обумовлену відношенням їх об'єктивних властивостей до потреби суб'єкта. Емоції виконують функції зв'язку між дійсністю і потребами.

Вираження емоцій засобами музики має давню традицію, висхідну до учення про епос і про афекти у древніх греків. Згідно Аристотелю, музика відтворює рух, всякий же рух несе в собі енергію, що містить етичні властивості. Подібне прагне до подібного, і тому людина отримуватиме насолоду від музики в тій мірі, в якій музика відповідає його характеру або настрою в даний момент. Для древніх греків – Аристотеля, Платона, піфагорійців – музика була засобом, який врівноважував зовнішню сторону протікання життя з психологічним станом самої людини.

Дослідники теорії афектів встановлювали, за яких обставин треба використовувати ті або інші способи музичного вираження, аби збудити в слухачах ту або іншу емоцію.

Аналізуючи кінцевість музичної виразності з точки зору теорії афектів, англійський дослідник Дж. Херріс відзначав, що емоція в музиці завжди пов'язана з певною ідеєю і що сама ідея несе в собі певний настрій. „Мета музики – збуджувати афекти, які можуть відповідати ідеї. На основі внутрішньої природної схожості певні ідеї збуджують в нас певні афекти, під впливом яких, у свою чергу, виникають відповідні ідеї” [24].

У мистецтві життєвий зміст неможливо виразити поза емоціональним шляхом, як неможливо сприйняти укладене в художньому творі життєве багатство. Видатний дослідник процесів музичного сприйняття Б. Теплов, узагальнюючи результати багатьох психологічних експериментів, виклав свої висновки в наступних двох тезах:

- 1) поза емоційним шляхом не можна досягнути змісту музики;
- 2) сприйняття музики йде через емоції, але емоціями не закінчується: через них ми пізнаємо світ [21, с. 222].

Поширюючи ці питання на всі мистецтва, Б. Теплов висловлював думку про те, що ми маємо тут справу не лише з різним (мав на увазі конкретний – чутливе віддзеркалення фактів, явищ, подій життя), але також емоційним пізнанням дійсності. Він писав: „Зрозуміти художній твір – значить, перш за все, відчувати, емоційно пережити його і вже на цій підставі розмірковувати над ним. З відчуття повинне починатися

сприйняття мистецтва; через нього воно повинне йти; без нього воно неможливе. Але відчуттям художнє сприйняття, звичайно, не обмежується”.

Безпосередньо, емоційний компонент концертного стану складається з відчуттів емоційного підйому, радісного передчуття майбутнього виступу, бажання грати для інших людей і приносити їм своїм мистецтвом радість. Такого стану легко добиватися виконавцям екстравертного типу, в порівнянні з інтровертами, але й у останніх емоційний стан може бути досить оптимізованим.

Одним з важливих показників емоційного стану перед виступом на сцені може служити частота серцевих скорочень, яку кожен музикант повинен знайти у себе під час вдалих і невдалих виступів.

Відповідно до контрольної перевірки музикантів різних спеціальностей, оптимальна частота пульсу у більшості студентів перед заліком або іспитом дорівнювала 75–80 ударам.

Користуючись методом психоемоційної регуляції, можна як знижувати, так і підвищувати частоту пульсу, доводячи його до тих показників, які є оптимальними для кожного музиканта.

Прийнято вважати, що на сцені виконавець повинен знаходитися у стані особливого емоційного під'єму, відчувати яскравість почуттів для того, щоб слухач міг випробувати аналогічні відчуття (емпатію). Така думка заснована на переконанні, що сутність музики, її основний зміст і ціль складають емоційний світ людини. Тому виконавці іноді стараються збудити у собі ті або інші афекти, а викладачі потребують від своїх учнів емоційної гри, чуттєвих переживань на сцені.

Інша точка зору заснована на ствердженні, що музика, як самобутнє мистецтво не може бути обмежена вираженням тільки однієї стороною людської психіки, хоча б і такою важливою, як емоційна.

Музика – найінтелектуальніше з видів мистецтв, яке потребує для свого виконання, сприйняття, розуміння і оцінки високого рівня розумової діяльності.

Цікаво, що Б. Яворський „емоційний виступ” називав біологічним, і вважав, що так звані „емоційні” виконавці швидко втрачають виразність і чарівливість [26, с. 649–655]. Він протиставляв цьому типові виконавців „функціонально-художніх”, які не є однобокими, а прагнуть до вдосконалення.

У діяльності музиканта-виконавця на сцені емоційна сторона залишається як би за кадром, а її прояви набувають інші форми специфіки концертного процесу і спілкування зі слухачами. При цьому

емоція розглядається у таких аспектах.

По-перше, як загальна якість, що властива мистецтву у цілому, де інтелектуальна і емоційно-оцінювальна сторони зібрані воедино. У процесі роботи над твором емоційна сторона повинна отримувати яскраве втілення і займати важливе місце в цілісній художній структурі.

По-друге, емоційна сторона виявляється на сцені як стимуляція всіх життєвих систем організму виконавця, є умовою специфічної концертної діяльності. Вона виражається і в ступені темпераментності виконання, який часто приймається як „емоційна гра”.

По-третє, емоційний компонент поведінки виконавця виявляє себе в суб’єктивному відчутті радісного творчого підйому при вдалому концертному виступі, високого психічного тону спілкування із залом, а також появи особливого хвилювання по відношенню до інших творів.

Отже, емоційна сторона поведінки виконавця пронизує всю діяльність музиканта-виконавця, надає його мистецтву життєвий нерв, потрібну енергію, забезпечуючи необхідний високий рівень контакту зі слухачами на концерті.

Концертний виступ вимагає великої витрати нервово-психічної енергії і значної напруги волі і уваги, які вимагають не лише фізичних сил, але й сил емоційних. Сучасний психолог І. Вагін стверджує: „Досвід доводить, що успіху досягають не найрозумніші, а емоційно стійкі виконавці, що вірять в свій успіх” [2].

Показником успішного концертного стану виконавця є відчуття того, що він „сьогодні в ударі”, „все виходить само”, „грається, як ніколи, вільно і легко”. Таке сприятливе самопочуття є слідством встановленого контакту із залом, наявності необхідного комплексу умов для успішної реалізації виконавського задуму, автоматизованого виконання рухово-ігрових дій.

Чинниками невдалого концертного стану є відсутність концентрації і сфокусованості, відчуття тривожності, неполадки рухово-технічного процесу, поганий контакт із публікою.

Виконавця на естраді іноді починає „нести”, гра стає малокерованою і погано контрольованою. Основна причина – недостатнє входження в естрадний тонус, збій автоматизованої ігрової діяльності, невміння налагодити контакт зі слухачами, часто – відсутність енергетики і сконцентрованості саме на вирішенні художньої задачі.

Сама поява виконавця на сцені вже повинна бути своєрідною грою, першим творчим імпульсом, налаштуванням себе і слухача на певний характер спілкування. Вихід концертанта є важливою частиною його

творчого обліку. Наприклад, це – вольова хода С. Ріхтера, потужна хода Е. Гілельса, плавний, спокійний шаг, м'яка посмішка Д. Ойстраха, наелектризована манера появи зосередженого Л. Когана.

В історії музичного виконавства збереглися афоризми відомих музикантів минулого і сучасності. Так, Я. Хейфец говорив: „Необхідно виходити на естраду з гідністю, тут необхідно „грати короля!“. Його вислови продовжував В. Горовиць: „Коли я на сцені, я – король, я знаю і вмю вдсятеро більш, ніж ті, хто мене оточує“. В. Сафонов стверджував: „Всякий виконавець на естраді повинен відчувати себе як полководець на полі битви“. Іншу сторону думки розкрив Ф. Шопен: „Вірте, що ви граєте добре, і будете грати ще краще!“.

Виходячи на естраду, корисним є сфокусувати увагу на дальніх рядах, після чого звузити його коло ближчими рядами, і, наприкінці, перевести увагу на інструмент. А. Рубінштейн радив: „Раніш, чим ваші пальці торкнуться клавш, ви повинні почати п'єсу в умі, тобто представити себе у думках темп, характер туше, і, перш за все, узяття перших звуків“. О. Ямпольський питав учнів: „Як ми з тобою почнемо?“ – і прослуховував перші такти.

У процесі виступу на сцені одним із складних моментів є збереження цілісності як музичного твору, так і артистичної поведінки упродовж всього виступу.

Пізнання себе, своєї сутності, творчої свободи спирається на інтуїтивні механізми психіки. К. Флеш підкреслював, що „на естраді найважливіше – забезпечити вільну діяльність підсвідомості. Саме небезпечно – зовнішній зоровий і слуховий контроль“ [28, с. 119].

Хвилювання виконавця під час концертного виступу викликає пам'ять. Деякі виконавці іноді відмовлялись від гри напам'ять і повертались до гри по нотах (С. Ріхтер, Я. Хейфец). Але, не дивлячись на певні труднощі, пов'язані з виконанням напам'ять, сучасні виконавці не відмовляються від гри напам'ять.

Сама традиція гри напам'ять виникла у XIX ст. у зв'язку з виокремленням виконавського мистецтва від композиторської творчості. Певну роль у цьому процесі мала поява нової виконавської задачі – інтерпретації творів різних епох і стилів, розвиток концертного життя, а також поява нових форм романтичних форм виконавства. Розповсюдженню даної традиції сприяло підвищення художніх і технічних труднощів, що вже не дозволяло музикантові легко розподіляти увагу між читанням нотного тексту, виконанням і водночас перевертанням сторінок. Окрім того, гра по нотах знижувала видовищну

сторону виконання музики, перешкождала враженню слухачів про твір, який народжується зараз на сцені. Але гра напам'ять викликала у багатьох відомих музикантів того часу не тільки подив і захоплення, але й осуд і роздратування.

Але, разом з тим, відмітимо, що у останні роки нашого століття внаслідок подальшого ускладнення змістовних і технологічних структур музичних творів музиканти-виконавці повертаються до гри по нотах. Це позбавляє їх від боязні помилитися, але не знижує хвилювання, яке має дещо інший вигляд. Про це казав ще Ф. Бузоні: „Якщо ви граєте по нотах, то боязнь естради має інші форми: дотик стає невпевненим, ритм неточним, темп покvapливим” [1, с. 57].

Виконання на концерті по нотах або напам'ять якісно розрізняється з точки зору створення художнього образу, будування виконавського задуму, і внаслідок цього, роботи свідомості.

Відомі зарубіжні диригенти Г. Ріхтер, Г. фон Бюлов, А. Тосканіні принципово диригували свої симфонічні твори напам'ять, вважаючи, що таким чином більш стабільно підтримується безпосередній зоровий контакт з оркестром, не відволікається увага на нотний текст, і ліва рука стає більш виразною, тому що не потребує перевертання нот.

Ф. Бузоні, порівнюючи гру по нотах і без них, відмічав: „Я переконався, що гра напам'ять забезпечує більшу свободу вираження. Ноти, від яких залежить виконавець, не тільки обмежують його, але й відволікають. У всякому разі, необхідно знати п'єсу напам'ять, якщо збираєшся придати їй на концерті більш досконалі контури” [тамо ж, с. 61].

На сцені можуть бути реалізованими два різних типи пам'яті. Один з них – *репродуктивний*, в якому пам'ять діє в значній мірі механічно. Він включається автоматично, коли на попередніх етапах роботи основним методом було багаторазове повторення. Такий тип пам'яті достатньо вірно відтворює форму твору, але схематизує його змістовну сторону. Для художньо-технічних цілей цей тип пам'яті малопридатний, тому що виконує тільки вузьку програму, яка не передбачає альтернативне рішення.

Інший тип пам'яті – *реконструктивний*, який заснований на попередньому створенні багатьох варіантів у змістовній і технологічній інтерпретації твору. Завдяки цьому відкривається свобода виконавської творчості і рівень концертного хвилювання у зв'язку з можливістю варіювання різних параметрів твору зменшується. Таким чином, реконструктивна пам'ять в процесі концертного виконання дозволяє

відтворювати не вивчене старе, а живу музику на очах у слухачів.

На естраді найбільш активно функціонує *оперативна* пам'ять, яка розповсюджується на певний часовий епізод. Саме тут концентрується вся інформація про шляхи вирішення художньої задачі. У цей період діє цілісний комплекс різних видів людської пам'яті, які інтегруються для забезпечення максимально ефективного виконання музично-виконавських задач.

Існують певні відмінності в роботі пам'яті дома, на уроці, на концерті. Під час виступу провідними стають всі види пам'яті, які найбільш широкі у часовому і якісному охопту матеріалу, а також здатні забезпечувати передбачення того, що має бути виконано у подальшому. Це – *образно-драматургічна, асоціативна* пам'ять.

Важливу роль відіграє також *слухо-рухова* пам'ять – найбільш вірна, яка забезпечує вищу надійність виконавських дій. Але стійкість цього компонента професійної пам'яті музиканта залежить від таких умов: здатність запам'ятовувати великі серії ігрових рухів („блоків” за О. Ямпольським); чергування напруги і розслаблення груп м'язів; уміння утримувати у пам'яті подальшу перспективу відтворення потрібних дій тощо.

Дуже допомагає виконавцеві *зорова* пам'ять. Багато педагогів рекомендують своїм учням запам'ятати „образ” нотного тексту, вчитися записувати його напам'ять, пам'ятати „топографію” нотної сторінки.

Естрадна пам'ять має ще одну закономірність – здатність довготривалого збереження об'єкта. Саме це дозволяє виконавцеві утримувати репертуар.

Музикант-виконавець, особливо студент, грає більшу частину часу дома, тобто в умовах (акустичних і психологічних), відмінних від концертного стану. При цьому важливо здійснювати постійний контроль за процесом звуковидобування.

Для практики підготовки студентів до концертного виступу звичайними є рідкі репетиції в залі, що не сприяє надбанню досвіду звуковидобування в залі. На сцені виникає особливий акустичний простір музики: розбірливість, масштабність, насиченість тембру, багатство і гнучкість динамічних і колористичних нюансів тощо.

Відомий піаніст Г. Гінзбург вважав, що при підготовці до концертного виступу „необхідним є виконання не тільки в темпі, але й з такою ж енергією, як я буду грати на концерті, щоб естрадне хвилювання не було несподіваним. Я уявляю собі звучання Великої зали консерваторії і так граю” [3, с. 69]. Психологи називають цей підхід

„перспективною проекцією” необхідних відчуттів рухово-моторних дій і дій на майбутню дію.

На сцені внаслідок сценічного хвилювання настають моменти несприятливого стану виконавського апарату (особливо на початку виступу) – тремтіння рук, втрата відчуття ваги. Зажатість рук, що з’являється, може бути фактором, який заважає виконавцеві повноцінно реалізовувати свої звукові задуми. Спроби позбутися цих відчуттів доволі важко здійснити на сцені – часто вони діють напроти. Потрібно на мить посилити затиск, що скоріш призведе до визволення рук. Цей прийом заснований на активізації так званої „парадоксальної системи рухів”, яка, звичайно діє при стресових ситуаціях. Той же принцип використовується для усунення відчуття дуже легких або „ватяних” рук.

Іншим негативним фактором, який впливає на контроль виконання в залі, є помітне зниження чутливості слуху – виникнення так званої стресової глухоти в результаті відходу свідомості всередину, його концентрації на тому, що повинно бути виконано. Підвищений емоційний стан, погано контрольована „темпераментність” виконання також сприяють тому, що інструмент звучить гірше із-за переважань, із-за переважань, занадто активних ігрових рухів.

Для вироблення повноцінного концертного звучання важливою вимогою є формування у музиканта відчуття об’ємності, специфіки акустичного простору і „наповнення” його масштабом своєї гри. Таке „наповнення” – це складний процес розповсюдження звучання від естради до останніх рядів і отримання саме звідки відчуття звукового відклику – „еха”. С. Рахманінов, наприклад, стверджував, що „піаніст – раб акустики. Тільки зігравши першу п’єсу, випробувавши акустику зала і відчувши атмосферу, я знаю, в якому настрої я проведу концерт” [19, с. 561]. При цьому важливо враховувати, що звучання в незаповненому залі буде глибоке, відкрите і різке, чим в приміщенні, наповненому слухачами.

Важливо враховувати ще одну психологічну закономірність сприйняття слухачами інструментальної гри в залі. Якісний звук гарного інструменту представляється таким, що йде із значно більшої області простору, чим займає сам інструмент. Виникає враження, що весь об’єм залу починає резонувати синхронно грі виконавця. Тут виявляється реальна акустична закономірність: красивий, більш багатий обертонами тембр, динамічно мінливий звук знаходять більше можливостей оптимального резонування в залі, що виражається в яскравому звуковому просторі. Дана сторона звуковидобування на сцені найбільш складна для

попереднього прогнозування, тому що для цього необхідним є досвід виступу в різноманітних концертних залах.

Е. Гілельс, Я. Хейфец, І. Менухін, Л. Коган, М. Ростропович та ін. стверджували, що вони проєцирують свої образні, слухові відчуття, м'язові уяви в цілому – звучання музики не „в себе”, не „в інструмент”, а в зал. Прагнучи уловити в якості зворотного зв'язку *духовний резонанс*, вони вважають, що саме так можна досягнути максимального художнього ефекту.

Всі вищазазначені фактори, доволі специфічні з точки зору оптимальної звукової творчості на сцені, необхідно враховувати при підготовці твору до концертного виступу.

Концертний виступ пов'язаний з ситуацією оцінки музиканта-виконавця з боку інших людей, які можуть підвищити або знизити його самооцінку. Це викликає зростання психічної напруженості, яка спочатку підвищує, а потім знижує стійкість прояву вироблених психічних процесів – уваги, пам'яті, сприйняття, мислення, рухових реакцій.

В умовах психічної напруженості виконавець не завжди контролює свої дії силою волі. Але у музикантів, що володіють виконавською обдарованістю, як це було, наприклад, у Ф. Листа і Н. Паганіні, стан естрадного хвилювання викликає особливий підйом духу, що допомагає їм у виступі.

Здатність знаходитися в найкращому концертному стані, тісно пов'язана з такими характеристиками особистості, як відсутність відчуття тривоги і занепокоєння, соромливості, що сковує. Найголовніше тут – гаряче бажання виступати перед слухачами і спілкуватися з ними за допомогою музики. У тих, хто не володіє виконавськими здібностями, концертний виступ нерідко страждає різними недоліками. Наприклад:

- відсутні навички психічної мобілізації на виконання;
- не сформована потреба у виступі перед слухачами;
- наголошується висока особиста тривожність і внаслідок цього – зниження емоційної стійкості;
- музичний твір недостатньо добре вивчений;
- сформований рефлекс на обов'язкове хвилювання перед виступом і його негативний вплив на виконання;
- внутрішня установка спрямована не стільки на виконання твору в потрібному образі, скільки на самооцінку.

Професійні досягнення музиканта виявляються обумовленими не лише його природними здібностями і наявністю хороших вчителів, але й значною мірою наявністю у нього сильної волі, під якій розуміють

здібність людини до подолання перешкод як зовнішнього, так і внутрішнього плану.

Наполегливість і завзятість, самостійність і ініціативність, витримка і само володіння, сміливість і рішучість – ці риси вольової поведінки по-різному втілюються в діяльності музиканта. Уміння загальмувати небажані імпульси і підсилити ті, які представляються бажаними, складають суть вольової поведінки.

Кажучи про механізми психофізіологічної саморегуляції необхідно звернути увагу на той факт, що великий вклад у розуміння закономірностей управління рухами був зроблений М. Бернштейном. Він вважав, що самоконтроль є цікавий і доки загадковий фізіологічний об'єкт.

Процеси самоконтролю можна співвіднести з головним приладом центральної нервової системи, що керує, а вольову регуляцію – з периферичним руховим апаратом. Коли саморегуляція не в змозі впоратися з положенням, що сталося, він подасть сигнал тривоги в „головний апарат – самоконтроль”, який може необхідним чином перепрограмувати всю стратегію здійснюваної дії і відповідно ввести в разі необхідності новий еталон дії до процесу саморегуляції.

Ефект психомоторної діяльності буде залежати від того, наскільки повно й правильно виявляться сформованими, а потім вірно відтвореними з пам'яті людини уявлення про рух, який виконавець має намір зробити. Ці уявлення виконують регулюючу функцію, діючи в механізмі самоконтролю. Як еталон, музикант-виконавець звіряє результат, що намітив або вже реально досягнуті результати своєї діяльності, тобто вивчені твори.

Самоконтроль рухів перестає бути оптимальним, якщо в „апарат звірення” із пам'яті поступають невірні еталони. Це наводить до порушення не лише пізнання і оцінки сигналів, але й точності корекції дії, що виконується.

Цілеспрямований рух є в той же час рухом свідомим і контрольованим. При цьому самоконтроль всіх етапів рухового акту може здійснюватися лише за умови певного темпу рухів; при великій швидкості рухи цей контроль частково втрачається, і в психічно обумовлених рухах отримують перевагу автоматичні компоненти.

Затриманий сенсорний зворотний зв'язок (зоровий і слуховий) наводить до порушень в рухах, які виявляються у вигляді зниження активності і збільшення часу їх виконання, появи повторних рухів, повільній і обмеженій адаптації до нових умов.

Зміни в організації руху супроводжуються появою характерних помилок: пропуск потрібних і в той же час введення додаткових дій, порушення послідовності руху. На завершальному етапі опанування того або іншого виду психомоторної діяльності формуються й вхідні в її структуру окремі рухові навички.

Концертний виступ можна розглядати як своєрідну спіральну структуру. З одного боку – це кульмінаційний пункт розвитку виконавця, який замикає певний етап становлення його майстерності. З іншого – виступ на сцені зумовлює подальші творчі пошуки музиканта, перспективи реалізації його мистецтва.

Довкола концертного стану утворюється специфічне асоціативне поле концертного досвіду, який містить в собі всю обстановку підготовки до нього, його позитивні і негативні підсумки, а також, в певній мірі, після концертний період, пов'язаний з утримуванням „в руках” творів, які були виконані раніш для подальших виступів.

Виступ на сцені – специфічна форма музично-виконавської діяльності, яка виводить музиканта на вищий рівень художньої творчості. Тільки досвід, вміння вірно оцінювати свої можливості і перспективи у пошуку власного стилю, свого бачення музики, самобутнього шляху до слухача дозволяють йому успішно долати труднощі концертного виступу.

Питання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте показники концертного стану.
2. Дайте визначення поняття „емоції” як важливого чинника оптимального концертного стану.
3. Проаналізуйте дослідження емоції в сучасній психології.
4. Що ви розумієте под. поняттям „професійна пам'ять”?
5. Висвітліть особливості звуковидобування.
6. Як ви розумієте поняття „самоконтроль і вольова регуляція музиканта-виконавця”?

Рекомендована література:

1. **Вицинский А. В.** Беседы с пианистами / А. В. Вицинский. – М. : Классика – XXI, 2004. – 227 с.

2. **Науменко С. И.** Индивидуально-психологические особенности музыкальности / С. И. Науменко // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. –

С. 74-77.

3. **Нейгауз Г. Г.** Об искусстве фортепьянной игры : Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. — М. : Музыка, 1988. — 5-е изд-е. — 240 с.

4. **Ражников В. Г.** Исполнение как творчество (Заметки психолога) / В. Г. Ражников // Советская музыка. — 1972. — № 2. — С. 16-19.

5. **Савшинский К. С.** Режим и гигиена работы пианиста / К. С. Савшинский. — Л. : Сов. композитор, 1963. — 114 с.

САМОСТІЙНІ ЗАВДАННЯ ДО МОДУЛЮ Б

Завдання № 1

Загальна проблематика: Методи оволодіння оптимальним концертним станом

План роботи:

1. Ознайомитись зі статтею Л. Лабінцевої, О. Неміро „Методи психологічної саморегуляції музиканта-виконавця”.

2. Робота із запропонованою літературою до практичного заняття №1.

3. Скориставшись поданими рекомендаціями до практичного заняття №1, представити свій варіант рішення проблеми використання методів подолання сценічного хвилювання. Оформити завдання у вигляді наукових тез обсягом три сторінки.

Рекомендації до виконання практичного заняття:

Це практичне заняття присвячено проблемі психологічної саморегуляції музиканта-виконавця під час концертного виконання. Висвітлюючи прийоми, які спрямовані на подолання сценічного хвилювання, автори статті підкреслюють, що головним фактором виступає саме бажання виступати перед слухачами і спілкуватися з ними за допомогою музики. Безперечно, важливими виступають чинники і вольової регуляції: наполегливість і завзятість, самостійність й ініціативність, витримка і самовладання, сміливість і рішучість.

Психологічні аспекти стану музиканта-виконавця в процесі концертної діяльності обумовлюються не лише його природними здібностями і наявністю хороших вчителів, але й значною мірою

наявністю у нього волі, уваги, подолання м'язової напруги, перешкод як зовнішнього, так і внутрішнього плану. Успіх досягається там, де всі три функції психіки – інтелектуальна, емоційна і рухова – діють узгоджено, по черзі поступаючись один одному домінуючим положенням, як в хорошому ансамблі.

Матеріал для роботи:

Л. Лабінцева, О. Неміро

МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ

Сучасна наука, що досліджує різноманітні прояви музично-творчої діяльності людини, є складною системою знань, пов'язаних з пізнанням різних музичних явищ, внутрішніх закономірностей музики, її функціонуванням. Теорія музичного виконавства займає своє особливе місце в охопленні цілої низки складних проблем, вирішення яких вимагає різних наукових підходів і спільних зусиль спеціалістів в галузі естетики, психології, педагогіки, музикознавства.

Розвиток світського професійного музичного мистецтва, вплив європейської музики, поширення музичних творів європейських композиторських шкіл і досконалих музичних інструментів висунули нові вимоги до виконавської майстерності музикантів-виконавців. Проблема психологічної підготовки музикантів-виконавців до концертного виступу – одна з найважливіших у музично-виконавському мистецтві.

Актуальність обраної теми зумовлена тим, що сценічне хвилювання артиста – одна з основних психологічних проблем музичного виконавства, перш за все тому, що важко вирішується. Існує багато випадків, коли людина виходить на сцену та грає зовсім не так, як, здавалось, повинна б грати. Так буває і з дебютантами, і з досвідченими майстрами, і зі студентами, і з їх педагогами.

У зв'язку вимогами до якості концертної діяльності постає необхідність визначення психологічних ознак, які характеризують процес концертного виступу, психологічної саморегуляції музиканта-виконавця. Виникає проблема пошуку ефективних засобів формування оптимального концертного стану для успішної реалізації професійних завдань в ході виступу.

Розробкою цієї проблеми впродовж багатьох років займаються музикознавці, виконавці, педагоги та ін. У психологічних дослідженнях (Л. Бочкарьова, О. Йоркіної, Г. Когана, О. Юрченка та ін.) розглядаються особливості виконавської інтерпретації в умовах концертного виступу. Питання психологічної саморегуляції розглядали С. Науменко, В. Петрушин, В. Подуровський, Б. Теплов та ін. Теоретичну базу дослідження складають праці з історії концертного виконавства (В. Ражніков, В. Стахов, Г. П'ятигорський та ін.); роботи, присвячені проблемам стилю і художньої інтерпретації (Л. Ауер, Ю. Єлагін, Г. Ципін та ін.). Разом з тим, проблема оптимізації психологічної саморегуляції музиканта-виконавця продовжує залишатися актуальною.

Відповідно до цього, метою статті є висвітлення методів забезпечення психологічної саморегуляції оптимального концертного стану музиканта-виконавця.

Кажучи про механізми психофізіологічної саморегуляції необхідно звернути увагу на той факт, що великий вклад у розуміння закономірностей управління рухами був зроблений М. Бернштейном. Він вважав, що самоконтроль є цікавий і доки загадковий фізіологічний об'єкт [1, с. 89].

Процеси самоконтролю можна співвіднести з головним приладом центральної нервової системи, що керує, а вольову регуляцію – з периферичним руховим апаратом. Коли саморегуляція не в змозі впоратися з положенням, що сталося, він подасть сигнал тривоги в „головний апарат – самоконтроль”, який може необхідним чином перепрограмувати всю стратегію здійснюваної дії і відповідно ввести в разі необхідності новий еталон дії до процесу саморегуляції.

Здатність знаходитися в найкращому концертному стані, тісно пов'язана з такими характеристиками особистості, як відсутність відчуття тривоги і занепокоєння, соромливості, що скоує. Найголовніше тут – гаряче бажання виступати перед слухачами і спілкуватися з ними за допомогою музики. У тих, хто не володіє виконавськими здібностями, концертний виступ нерідко страждає різними недоліками. Наприклад:

- не сформована потреба у виступі перед слухачами;
- наголошується висока особиста тривожність і внаслідок цього – зниження емоційної стійкості;
- музичний твір недостатньо добре вивчений;
- сформований рефлекс на обов'язкове хвилювання перед виступом і його негативний вплив на виконання;

- внутрішня установка спрямована не стільки на виконання твору в потрібному образі, скільки на самооцінку власної особи.

Розглянемо прийоми і методи, які підвищують психологічну стійкість музиканта під час публічного виступу (за методикою Л. Бочкарьова). Ознаками оптимального концертного стану музиканта-виконавця є компоненти фізичної, розумової і емоційної підготовки.

Емоційний компонент оптимального концертного стану. Складається з відчуттів емоційного підйому, радісного передчуття майбутнього виступу, бажання грати для інших людей і приносити їм своїм мистецтвом радість. Одним з важливих показників оптимального емоційного стану перед виступом на сцені може служити частота сердечних скорочень, яку кожен музикант повинен знайти у себе під час вдалих і невдалих виступів.

Розумовий (когнітивний) компонент оптимального концертного стану. Складається з ясності і швидкості мислення, здатності чітко представляти програму виконуваних ігрових рухів і слухових образів.

Фізичний компонент оптимального концертного стану. Переклад програми розумових уявлень, що містяться в свідомості, в технічний апарат музиканта здійснюється за допомогою цілеспрямованої виконавської волі, яка контролює діяльність уваги на всі психічні процеси: мислення, пам'ять, уяву. Уміння зосереджувати увагу і тривало утримувати його на якому-небудь об'єкті – такий же важливий компонент оптимального концертного стану, як підтримка фізичної форми і уміння регулювати частоту серцевих скорочень.

Цікаво, що при достатньо регулярних виступах організм адаптується до складної ситуації, і людина починає опановувати хвилювання. Якщо перерви між виступами розтягуються, досягаючи 2-3 місяців, то адаптації не відбувається.

Безпосередньо, існують різноманітні форми налаштування виконавця, але й є деякі загальні закономірності, етапи ситуативної підготовки [2]. На першому етапі проводиться занурення виконавця в аутогенний стан, на другому – опрацьовується образна картина концертного виступу. Охарактеризуємо ці етапи.

Перший етап. Розслаблення м'язів тіла. Його особливістю є збільшення здібності людини до самонавіяння. Використовується *метод занурення в аутогенний стан*: сядьте прямо; дихання має бути спокійним; очі закриті; зосередження на своїх внутрішніх відчуттях. Я відчуваю приємне тепло в руках і в плечах; мої плечі спокійноопущені. Тепер моя увага переходить на ноги; уявляю, м'язи ніг приємно

розслабляються; мені дихається легко і спокійно; спокійно б'ється моє серце.

Другий етап. Зараз я бачу зал, в якому виступатиму. Я виразно можу представити сцену, рояль, слухачів і комісію, перед якою я повинен буду виступити. Я спокійний, зібраний і зосереджений. Упевнено і радісно я починаю. Мені подобається грати. Кожен звук я виконую з величезним задоволенням. У мене все відмінно звучить, у мене прекрасна техніка. Я граю так само добре, як і в класі. Я можу добре грати. Мені легко і приємно тримати всю програму в голові.

Метод гри перед уявною аудиторією. На завершальних етапах роботи, коли твір уже готовий, він грається цілком від початку до кінця з уявленням, що граєш перед дуже вимогливою комісією або слухачською аудиторією. Музичний твір може бути записаний на відео камеру, диктофон тощо. Замість слухачів може бути виставлений ряд стільців і на них посаджені ляльки та іграшки. Під час виконання треба бути готовим до будь-яких несподіванок і при зустрічі з ними не зупинятися, а йти далі, граючи як на концерті.

Цей прийом допомагає перевірити ступінь впливу сценічного хвилювання на якість виконання, заздалегідь виявити місця, які виявляються за ситуації, коли хвилювання посилюється. Повторне виконання твору із застосуванням цього прийому зменшують вплив хвилювання на виконання.

Метод медитативного занурення (медитація від лат. meditatio – роздум). Цей прийом пов'язаний зі здійсненням принципу „тут і зараз”, що практикується в буддизмі і гештальт-терапії. Виконання на основі цього прийому пов'язане з глибоким усвідомленням і відчуттям всього того, що пов'язане зі звучанням музичного інструменту. Рекомендуються такі вправи:

- ✓ проспівування (сольфеджування) без підтримки інструменту;
- ✓ проспівування разом з інструментом, причому голос йде як би попереду реального звучання;
- ✓ проспівування про себе (у думках);
- ✓ проспівування разом з уявним програванням.

Медитативне виконання твору з зануренням у нього спочатку здійснюється в повільному темпі зустановкою на те, щоб жодна стороння думка у момент гри не відвідала виконавця. Якщо тільки стороння думка з'явилася в свідомості, а пальці у цей момент грають самі, слід плавно повернути увагу до виконання. Медитативне виконання формує так звані сенсорні синтези, які є одним з головних ознак правильно

сформованого навику.

Метод обігравання. У цьому прийомі психологічної підготовки музикант-виконавець поступово наближається до ситуації публічного виступу, починаючи від самостійних занять і завершуючи виступом для друзів. Обігравання твору або програми треба робити якомога частіше і постаратися досягти того, щоб, кажучи словами К. Станіславського, „важке стало звичним, звичне – легким, а легке – приємним” [3, с. 132].

Метод рольової підготовки. Сенс цього прийому полягає в тому, що виконавець, абстрагуючись від своїх власних особистих якостей, входить в образ добре йому відомого музиканта, який не боїться публічних виступів, і починає грати як би в образі іншої людини. У психотерапії цей прийом називається імаготерапією, тобто терапією за допомогою образу.

Значення рольової підготовки полягає в тому, що виконавець, що надмірно хвилюється перед концертним виступом, усупереч своєму стану починає грати роль людини, яка упевнена в собі і нічого не боїться. Треба максимально вжитися в цей образ, виконуючи для цього відповідну систему дій: скопіювати манеру цієї людини триматися, розмовляти, сміятися, манеру сидіти за інструментом. При цьому внутрішньо народжуватиметься новий психічний стан, в якому переважатимуть настрої упевненості і мажорного світосприйняття. Передконцертне самопочуття учня в значній мірі залежить і від психічного стану його педагога. Вчитель повинен уміти вселяти бадьорість і ентузіазм у своїх учнів, тобто бути для них своєрідним психотерапевтом.

Метод виявлення потенційних помилок. Навіть коли програма виступу здається ідеально вивченою і можна її грати на сцені, кожен музикант хоче про всяк випадок застрахуватися від помилок. Виникає проблема – яким чином помилку можна витягнути із зовні цілком добре вивченого твору? Адже тільки тоді, як справедливо указує Г. Коган, коли музикант не зміг помилитися, тільки тоді ігровий рух можна вважати за закріплений [4, с. 100]. Зазвичай музиканти перевіряють це, програючи вивчені речі перед своїми друзями і знайомими, міняючи обстановку та інструменти, на яких їм доводиться грати. Для виявлення можливих помилок ми пропонуємо декілька прийомів:

- зав'язати на очах пов'язку; у повільному або середньому темпі, упевненим, міцним туше зустановкою на безпомилкову гру зіграти музичний твір; прослідкувати, щоб не виникло м'язових затисків і дихання залишалось рівним і ненапруженим;

- гра з перешкодами і відволікаючими чинниками (для концентрації уваги) – ввімкнути телевізорна середню гучність і спробувати зіграти програму; складніше завдання– зробити те ж саме із зав’язаними очима;
- у процесі виконання програми у відповідальному епізоді педагог або хтось інший вимовляє слово „помилка”, але музикант при цьому повинен зуміти не помилитися;
- виконати 50 стрибків або 30 присідань до великого почастішання пульсу і починати грати програму; дещо схожий стан буває у момент виходу на сцену.

На завершенні даних завдань виявлені помилки потім повинні усуватися ретельним програванням програми в повільному темпі.

Таким чином, концертний виступ вимагає великої витрати нервово-психічної енергії і значної напруги волі і уваги, які вимагають не лише фізичних сил, але й сил емоційних. Сучасний психолог І. Вагін стверджує: „Досвід доводить, що успіху досягають не найрозумніші, а емоційно стійкі виконавці, що вірять в свій успіх” [5, с. 72].

Подальшого дослідження, на наш погляд, потребує наукове обґрунтування методичних систем підготовки музиканта-виконавця до оптимального концертного стану.

Література

1. Петрушин В. И. Музыкальная психология : Учеб. пособ. для студ. и преподавателей / В. И. Петрушин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с. **2. Бочкарев Л. Л.** Психологические аспекты формирования готовности музыкантов-исполнителей к публичному выступлению / Л. Л. Бочкарев. – М. : Музыка, 1980. – 235 с. **3. Станиславский К. С.** Работа актера над собой / К. С. Станиславский. – М. : АРТ, 2008. – 496 с. **4. Коган Г. М.** У врат мастерства. Психологические предпосылки успешности пианистической работы / Г. М. Коган. – М. : Сов. композитор, 2004. – 115 с. **5. Сценическая педагогика** : сб. тр. / Под ред. С. В. Гиппиус. – Л. : Искусство, 1973. – 320 с.

Див. : **Лабінцева Л. П.** Методи психологічної саморегуляції музиканта-виконавця / Л. П. Лабінцева, О. В. Неміро // Музично-виконавська діяльність : історія, теорія та практика : зб. ст. – Луганськ : СПД Резніков В. С. , 2009. – С. 20-23.

Завдання: ознайомившись зі статтею Л. Лабінцевої, О. Неміро „Методи психологічної саморегуляції музиканта-виконавця”, запропонувати власний варіант вирішення проблеми підготовки до концертного виступу (вибір інших варіантів, методів прийомів психологічної саморегуляції музиканта-виконавця); подати це рішення у вигляді наукових тез обсягом три сторінки.

Завдання № 2.

Загальна проблематика: Аналіз практичних ситуацій подолання сценічного хвилювання.

Мета заняття: освоєння методики аналізу практичних ситуацій подолання сценічного хвилювання (індивідуальних моделей музикантів-виконавців).

План роботи:

1. Ознайомитися з роботою Є. Белан „Индивидуальные модели совладания с феноменом сценического волнения (анализ практических ситуаций)”.
2. Скласти тезисний конспект до запропонованої статті.
3. Визначити питання за змістом статті. Підготувати відповіді на ці питання.

Матеріал для роботи:

Е. Белан

Индивидуальные модели совладания с феноменом сценического волнения (анализ практических ситуаций)

Практика музыкального исполнительства относится к видам деятельности, предъявляющим особые требования к качественным характеристикам протекания данной деятельности общеэстетического, художественного и духовно-творческого содержания. Исполнение музыкального произведения подразумевает не столько его воспроизведение, сколько его воссоздание, которое обязательно включает в себя фактический (технический), художественно-интеллектуальный и художественно-эмоциональный компоненты. В связи с этим предъявляются повышенные требования к личности

исполнителя, выполняющего функцию транслятора авторского замысла музыкального произведения.

Между тем в практике академического музыкального исполнительства существует одна немаловажная проблема, которую можно обозначить как переживание дискомфортных психических состояний музыкантом в ситуации концертирования. Дискомфортное сценическое волнение как психологический феномен отличается неоднородностью и может проявляться через разные эмоциональные состояния, наиболее общими из которых являются сценическая тревога и страх сцены.

Такие эмоциональные состояния для человека являются неравновесными и сопровождаются повышением общего уровня личностной активации. Это означает, что человек начинает искать способ устранения, или, хотя бы, уменьшения возникшего напряжения, которое переживается личностью как некое рассогласование в системном взаимодействии с окружающим миром. В психологической литературе когнитивные, аффективные и поведенческие усилия личности по преодолению жизненных затруднений, в том числе и нарушающих её психическое и эмоциональное равновесие, может быть обозначено как совладающее (копинг) поведение (или, совладание).

Несмотря на существование в специальной литературе общих рекомендаций по устранению сценического волнения, музыканты решают эту проблему каждый по-своему.

В рамках настоящей работы мы не будем обсуждать эффективность рекомендуемых музыкантам стратегий совладания с феноменом сценического волнения, а обратимся к анализу индивидуальных моделей совладания исполнителя с феноменом сценического волнения, имеющих место в практике концертирования. Обсуждаемый эмпирический материал был получен в ходе авторского исследования феномена сценического волнения в разное время.

Студент консерватории, духовик, 23 года. Во время выступления на сцене, особенно на академическом концерте всегда срывался, фальшивил; приходилось начинать несколько раз, переигрывать. Поскольку подобное повторялось регулярно на каждом исполнении при комиссии, встал вопрос об отчислении из консерватории за неуспеваемость. Примечательно, что студент занимался достаточно интенсивно и объективно вполне мог достойно играть программу. В беседе с педагогом по специальности признался, что испытывает

сильный страх, когда, выйдя на сцену, видит в зале комиссию. Студент объяснил своё эмоциональное состояние как скованность, заторможенность, сопровождающееся замедлением процессов памяти („ничего не могу вспомнить”), нарушением дыхания („трудно набрать воздух”). При игре на духовых инструментах дыхание – одна из основ „чистой” игры (без фальши). Следовательно, уже одно нарушение свободы дыхания вследствие страха, испытываемого студентом, было причиной плохого исполнения. Педагог проводил целенаправленные беседы со студентом. В ходе бесед проводилось последовательное переосмысление факта присутствия комиссии в зале по типу снижения значимости. Решающим доводом для студента оказалась фраза педагога о том, что „члены комиссии играют на валторне хуже данного студента”, поскольку являются специалистами по другим инструментам. Именно это утверждение оказало на студента терапевтическое воздействие. Уже на ближайшем академическом концерте студент на сцене ощутил уверенность в своих силах; страх отступил, выступление было оценено как очень хорошее. Впоследствии, деструктивное сценическое состояние не возвращалось, студент, выступая, ощущал эмоциональное воодушевление, усиливаемое сознанием того, что победил страх. Консерваторию закончил благополучно с хорошими оценками.

Анализируя данный случай, становится очевидно, что в оценке субъектом значимости ситуации имела место объективная переоценка одного из параметров ситуации, а именно, присутствие комиссии. В результате происходила деформация деятельности исполнителя. Заметим, что ранее студент предпринимал неоднократные попытки совладать с деструктивным состоянием на сцене и следовал всем советам, которые ему давались: применял аутогенную тренировку, пытался „отключиться от зала” и т. п. Однако не отдавал себе отчёт, что именно мешает ему на сцене. Как только произошло осознание причины, оказалось возможным и совладание. Выразилось оно в переформировании значимости беспокоящего фрагмента ситуации.

Таким образом, было установлено равновесие всех фрагментов, и, в свою очередь, достигнута объективность оценки ситуации для студента. Совладание с помощью когнитивных усилий оказалось эффективным в этом конкретном случае.

Студент консерватории, вокалист, 29 лет. Чрезвычайно

эмоциональный человек, которого любимая музыка приводит в экстатическое состояние. Во время исполнения на сцене (иногда и на репетиции, если увлекается) пребывает в состоянии полного отсутствия контроля за своей деятельностью. В результате часто фальшивит при пении, делает лишние движения, чем вносит беспорядок в сценическое действие. Ведущий педагог начинает склоняться к мнению о профессиональной непригодности этого студента к исполнительской деятельности, поскольку „ни один театр не будет мириться с чудачествами такого певца”. Только голосовые данные и редкий тембр мешают администрации консерватории принять решение об отчислении.

Основная проблема студента – в аффективной реакции, в результате которой дезорганизуется деятельность исполнителя. Академическое пение предполагает контроль не столько слухом, сколько ощущением. Не вдаваясь в подробности, отметим, что дыхание вокалиста (частота и объём) – важный инструмент, влияющий на чистоту интонации. Находясь в аффективном состоянии, вокалист не мог справиться с учащённым дыханием, в результате допускал много неверных нот. Сценическое волнение, по модальности положительное для психического состояния артиста, стало дезорганизующим моментом, влияющим на качество исполнения. Со временем, благодаря усилиям педагога по специальности, студент осознал, каким образом сценическое волнение снижает качество его исполнения. Решение проблемы было найдено через формирование системы контролируемых действий с привлечением ряда внешних ориентиров (местоположения на сцене, периодичность взглядов на концертмейстера) и специфических профессиональных приёмов.

Специфика проявления у исполнителя феномена сценического волнения в данном случае не совсем обычна. Состояние сценического комфорта было основано на аффективном эмоциональном переживании, в связи с чем выполняло дезорганизующую функцию. Весьма примечательно, что совладание было направлено не на состояние сценического дискомфорта (которое в принципе отсутствовало у этого исполнителя), а на эмоционально-положительный аффект (эмпатию). Основная задача процесса совладания заключалась в недопущении глубокого погружения вокалиста в состояние эйфории, предупреждением возникновения аффективной реакции, что и было достигнуто посредством привлечения внешних объектов сценического

окружения. Приучив себя сверяться с внешними объектами, вокалисту удалось удерживаться на оптимальном уровне состояния сценического комфорта, позволяющем достичь максимально качественного уровня исполнения.

Феномен сценического волнения в описываемом случае является крайне нетипичным, поскольку связан с переживанием комфортных эмоциональных состояний. Однако дезорганизация деятельности исполнителя даёт нам право установить факт отрицательного влияния данного вида повышенной аффективной реакции (несмотря на положительную модальность) на успешность протекания сценической деятельности.

Подобный случай из своей практики описывала одна из преподавателей игры на фортепиано в школе искусств. Её ученик, увлекаясь, забывал, какое произведение исполняет, и начинал свободно импровизировать в разных тональностях. Разумеется, такое исполнение нельзя признать качественным. Способностями ребёнка удивлялись, однако, дезорганизация процесса исполнения произведения была на уровне несостоявшегося исполнения. Между тем, сценического дискомфорта он никогда не испытывал. Всегда с удовольствием соглашался выступить на публике. Примечательно, что для достижения качественного уровня исполнения преподаватель применила схожий метод – научила ребёнка „отвлекаться” от музыки и вспоминать, где находится и что, собственно, исполняет. Результат механизма совладания оказался также высокоэффективным. Процесс исполнения музыки ребёнок научился контролировать, переживая состояние сценического комфорта.

Сценическое дискомфортное волнение не всегда удаётся победить. В музыкальной практике зарегистрирован ряд прецедентов, когда организация исполнительской деятельности субъекта приходила к уровню разрушения. Музыкант обычно вынужден избрать другую профессию.

Преподаватель консерватории, духовик (один из лучших исполнителей на своём инструменте в то время в городе), 37 лет. Всегда испытывал сценический дискомфорт в форме тревоги во время выступлений. В качестве совладающей стратегии применял волевую саморегуляцию, аутотренинг. До определённого времени эти стратегии были достаточно эффективны. Однако сам педагог осознавал, что „загоняет тревогу внутрь”. Постепенно у него стало складываться

ощущение, что тревога накапливается, и он почти физически чувствовал это. Одновременно произошла фиксация на неудачном исполнении, имевшем место в этот период. Дискомфорт на сцене усиливался и автоматически вызывал снижение качественного уровня исполнения. Педагог с десятилетним стажем стал допускать технические промахи в исполнении. Осознание этого факта вызвало прогрессирующее ухудшение сценического состояния. Деструкция исполнительской деятельности дошла до того, что педагог, играя в оркестре, ошибался в сольных моментах своей партии. Будучи человеком ответственным, организованным, думающим, он отчаянно пытался „взять себя в руки” на сцене, применяя годами испытанные методы. Однако, прекрасно играя на репетициях, всё хуже играл на публике. При этом он оставался хорошим педагогом: его студенты удостаивались самых высоких оценок. Кризис для него наступил в тот момент, когда он почувствовал панику при виде публики – школьников общеобразовательной школы, куда консерватория выезжала с запланированными просветительскими лекциями о музыкальных инструментах, и ему предстояло просто наиграть любую мелодию, продемонстрировав звучание его инструмента. Именно в тот момент он принял решение сменить профессию, которое вскоре и осуществил. Однако переживание стало для этого педагога психической травмой, рассказать о нём он смог только по прошествии ряда лет. Тема сценического волнения остаётся для него актуальной и сейчас. И по сей день он не может принять тот факт, что из-за сценического дискомфорта ему пришлось оставить занятия музыкой, хотя во вновь избранной профессии достиг больших успехов (сведения получены автором в частной беседе с этим педагогом в начале 2004 года, через 11 лет после перемены профессии).

К сожалению, таких случаев немало. В силу недооценки значимости проблемы сценического дискомфорта и успешного совладания с ним, музыканты считают это явление мелочью, не всегда достойной внимания. В среде музыкантов бытует ошибочное мнение, что для профессионала сценический дискомфорт не проблема. Вместо того, чтобы планомерно обучаться совладанию с подобным сценическим состоянием, признавая его важность (как и любой психологической проблемы), музыкант старается не обращать на негативные сценические состояния внимания, игнорировать их, считая панацеей волевою саморегуляцию, которая далеко не всегда и не на всех оказывает

положительное воздействие. Поэтому случаи невозможности эффективного совладания музыкант переживает как личную трагедию, принимая всю вину на себя, не учитывая объективных закономерностей ситуации музыкального исполнительства.

Работая в качестве педагога-психолога в школе искусств, нам представилась возможность, используя собственный опыт анализа ситуаций, оказать реальную психологическую помощь детям, испытывавшим разного рода дискомфортные сценические состояния.

Ученица, выпускной класс, 16 лет. Обратился педагог с просьбой об оказании психологической помощи ученице: девочка усердно занимается, талантлива, однако на сцене не может показать себя, исполнение много теряет, чувствуется эмоциональная и техническая скованность, которой нет на репетициях. В беседе с девочкой было установлено, что она, выходя на сцену испытывает неловкость, скованность, однако о сути своего эмоционального состояния рассказать может очень мало. В разговоре присутствовало сопротивление, выражаемое через скрытый протест по поводу необходимости играть перед публикой. По косвенным признакам, через ассоциации и аналогии удалось установить нежелание ребёнка выступать на сцене. Дальнейшие занятия были направлены на раскрытие творческого потенциала, на эмоциональное прочувствование творческого процесса (посредством метода сказкотерапии). Одновременно был сделан акцент на когнитивное осознание причин скованности на сцене, в результате которого девочка поняла, что на самом деле не хочет играть перед публикой. Это её страшно удивило, поскольку раньше она не задумывалась над этим. Вслед за осознанием автоматически произошла переформулировка мотивации к выступлениям на положительную. Девочка выразила желание играть при полном зале. Результат занятий был замечен на первом же публичном выступлении. Ведущий педагог отметил качественное улучшение всех параметров исполнения. После выступления девочка в личной беседе отметила, что чувствовала себя во время исполнения достаточно комфортно, хоть и непривычно.

Таким образом, путём когнитивной переоценки мотивации удалось переориентировать учащуюся на положительное отношение к выступлению и, как следствие, получить у девочки во время выступления состояние сценического комфорта.

Следующие два случая были схожи по первоначальным внешним проявлениям сценического поведения.

Учащиеся, девочки, 11 и 13 лет, во время сценического выступления демонстрировали следующие явления: слёзы, срывы, остановки во время игры, ошибки в тексте, несмотря на добротное выучивание в классе, скованность, нередко приходилось переигрывать программу заново. Работа велась индивидуально. Были выявлены разные причины подобного сценического поведения. Так, одна из учениц испытывала страх перед необычной ситуацией, её пугала обстановка концертного зала, большой одинокий рояль на сцене, сидящая в зале на особом месте комиссия.

Девочкой овладевал страх даже при воспоминании о необходимости играть на сцене. Корректирующие мероприятия были направлены на общее снятие напряжения, на привыкание, вживание в ситуацию, на обучение сценическому поведению. Кроме того, параллельно осуществлялось переформирование оценки значимости ситуации в сторону её снижения. В целом, индивидуальные занятия проводились регулярно в течение трёх месяцев. Были задействованы следующие методы: рисунки трудной ситуации, проигрывание разных вариантов-моделей ситуации сценического выступления, в том числе с игрушками и ролевые игры; беседы-обсуждения эмоционального состояния. Также попутно девочка привыкала к пространству зала. Для неё было выделено дополнительное время репетиций в зале. В форме игры проводилось обучение сценическому поведению: как войти, как поклониться, куда смотреть, усаживаясь за инструмент, как здороваться с комиссией, куда положить руки в перерыве между пьесами и т.д. Проигрывая модели ситуации, девочка испытывала разные роли: робкой ученицы, уверенной ученицы, педагога, члена комиссии, звучащего рояля (представляла, что должен чувствовать инструмент, когда на нём играют). Особенно весело ей было представлять, что чувствует сцена, когда на ней стоит трясущийся от страха ученик.

Таким образом, основной задачей корректирующих мероприятий было многократное проживание ситуации с целью снятия ситуационного напряжения и привыкание к сценическому выступлению, перехода данной ситуации из разряда высокострессогенных в разряд приемлемых для субъекта. Ко времени регламентированного академического

концерта комплекс корректирующих мероприятий был завершён. На сцене во время исполнения программы девочка продемонстрировала устойчивое ровное эмоциональное состояние, отсутствие страха и напряжения. Программа была сыграна чётко, без ошибок, оценка хорошая. После выступления не было отмечено эмоциональных срывов (как раньше), ситуация перестала носить для девочки травмирующий характер.

Причина деструктивного сценического волнения у второй ученицы была совсем иной. В ситуации выступления девочку сильно беспокоила необходимость находиться в центре внимания. Здесь роль катализатора сыграл возраст – 13 лет, возраст повышенного внимания к своей внешности. Оказывается, сидя за роялем, девочка не могла избавиться от мыслей, что комиссия разглядывает её, любые перешёптывания членов комиссии она старалась уловить и относила за свой счёт. Совершенно естественно, что из-за такого состояния выступающей страдал качественный уровень исполнения, что, в свою очередь, усугубляло состояние дискомфорта и вело к снижению самооценки.

В этом случае были проведены корректирующие мероприятия в форме тренинговых упражнений, направленных на повышение самооценки, самопрятия и уверенности в себе. Кроме того, были сделаны любительские фотографии этой девочки за роялем (в свободной обстановке), чтобы она смогла увидеть себя со стороны. Результатом стало принятие себя, а ценность переживания внимания публики пришла в соответствие с реальной значимостью. Девочка стала уверенней чувствовать себя на сцене и находить удовольствие во внимании посторонних людей (публики). Внутренняя свобода отразилась в манере исполнения – качественный скачок удивил комиссию и педагога по специальности. Исполнение программы на академическом концерте было оценено на „отлично“.

Таким образом, было достигнуто равновесие во взаимодействии субъекта с ситуацией, при котором власть ситуации стала менее ощущаемой, а совладание субъекта – более эффективным.

Ситуация музыкального исполнительства и ощущение себя в ней субъектом многогранны. В каждом индивидуальном случае расстановка сил и взаимодействие переменных могут складываться в бесчисленные варианты моделей. Универсализации могут быть подвергнуты лишь

наиболее общие параметры. Однако рекомендовать универсальные совладающие стратегии означает заведомо лишать взаимодействие субъекта и ситуации уникальности воплощения в каждом конкретном примере. В свою очередь, это приведёт к обесцениванию рекомендаций и разочарованию музыканта в своих силах. Каждый случай проявления феномена сценического волнения должен рассматриваться в своей уникальности и предполагать использование совладающих стратегий, эффективность которых будет гарантирована качественным анализом ситуационных и психологических составляющих данного феномена.

Див.: **Белан Е. А.** Индивидуальные модели совладания с феноменом сценического волнения (анализ практических ситуаций) [Электронный ресурс] / Е. А. Белан. – Режим доступа : <http://arts.adygnet.ru>

Завдання: ознайомитись з роботою Є. Белан „Индивидуальные модели совладания с феноменом сценического волнения (анализ практических ситуаций)”. Запропонувати власні приклади індивідуальних моделей подолання сценічного хвилювання із власної практики: виконавської або педагогічної. Подати власне вирішення цієї проблеми у вигляді статті обсягом три сторінки.

Завдання № 3

Загальна проблематика: Музично-теоретичний аналіз моделей виконання музичних творів

Мета заняття: розвиток навичок музично-теоретичного аналізу моделей виконання музичних творів.

План роботи:

1. Ознайомитись з поданим матеріалом статті Л. Бочкарьова „Социально-перцептивные механизмы музыкального переживания”.
2. Зробити музично-теоретичний аналіз виконання творів з різною емоційною значущістю: Б. Барток „Дети играют”, Ф. Шопен Прелюдия ми минор (№ 4, ор. 28), А. Казела-М. Равель „В манере различных авторов” (вариации для фортепіано).

3. Дати відповіді на запропоновані запитання.
4. Скласти усний варіант музично-теоретичного аналізу моделі виконання музичних творів.

Матеріал для роботи:

Л. Бочкарев

СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ

Проблема восприятия индивидуальности исполнительского стиля является актуальной для всех исполнительских искусств. Представители эстетики, психологии, теории и истории искусства с разных сторон освещают эту проблему, споря о границах творческой свободы интерпретатора, анализируя закономерности общения исполнителя с публикой, трактуя механизмы катартического действия искусства в эпоху НТР [9; 10; 12; 13; 14; 15; 17; 21].

Индивидуальность проявляется не только в особенностях исполнительского прочтения художественного замысла, специфике художественного мышления, характере интерпретации, манере игры, но и в своеобразии внешне выраженных эмоционально-экспрессивных реакций исполнителя, его способностях к эмоциональному сопереживанию.

Если в искусстве актера, артиста балета внешне выраженная эмоциональная экспрессия как проявление способностей к перевоплощению наряду с другими профессиональными умениями и способностями играет огромную роль в раскрытии образа, в музыкально-исполнительском искусстве внешние проявления эмоциональных переживаний интерпретатора не являются специфическими формами воздействия на слушателей, так как музыка обращается в первую очередь к слуху человека¹.

Музыка настолько эмоциональна, что не требует, казалось бы, никакой дополнительной внешней экспрессивной трактовки со стороны исполнителей. Представители некоторых исполнительских школ очень скупы на внешнее выражение эмоций средствами мимики, пантомимики, считая последние проявлением антимузыкальности.

Однако данные музыкальной практики свидетельствуют о том, что восприятие слушателями внешних экспрессивных реакций

исполнителей порой существенно влияет на процесс постижения композиторского замысла и интерпретации исполнителя. Вот почему восприятие музыки в условиях непосредственного (концерт) и опосредованного (телевидение, кино) общения с исполнителями отличается рядом специфических особенностей по сравнению со слушанием музыки по радио (в записи). Экспрессия исполнителя, его жесты, поведение, внешняя эмоциональная выразительность и заразительность интерпретации в значительной мере могут повлиять на процесс музыкальной коммуникации. В отличие от концерта телетрансляция музыки позволяет слушателям крупным планом увидеть экспрессию, руки дирижера, лицо исполнителя, максимально приближая музыкантов. Однако обратный отрицательный эффект такого восприятия — возможность переключения центра внимания со слухового на зрительный ряд. Как известно, гораздо больше информации человек способен воспринимать по зрительному каналу, нежели по слуховому. Вот почему некоторые специалисты считают, что в телевидении нет места музыкальному искусству, так как изображение препятствует адекватному слуховому восприятию (Т. Адорно, Г. Андерс, А. Дилижан, Б. Троруэль). Этот вопрос является до настоящего времени предметом дискуссий, результаты которых обобщены в ряде работ [13; 21].

Недостатком некоторых концепций противников телемузыки является отсутствие опоры на экспериментальные данные.

Цель исследования, результаты которого частично представлены в настоящей статье, — экспериментальное изучение степени влияния внешне выраженных форм экспрессии музыканта-исполнителя на адекватность распознавания слушателями эмоционально-образного содержания музыки в условиях опосредованного общения (при восприятии телемузыки)².

Методика.

С помощью видеомэгаффона был создан конфликт между слуховой (музыкальной) и зрительной (экспрессивной) информацией, позволивший исследовать уровень эмоциональной значимости зрительной программы, степень ее участия в формировании у слушателей музыкального образа

Использовались миниатюры, специально написанные композиторами на предложенные темы, отражающие эмоции человека („Меланхолия”, „Отчаяние”, „Умиление”, „Восторг”, „Тревога”), а также программные произведения Х. Асакавы, Б. Бартока, Д. Доуланда, Ф. Шопена. В настоящей статье приведены лишь материалы восприятия

слушателями Прелюдии ми минор (№ 4, ор. 28) и экспозиционной части Ноктюрна до минор (113, ор. 48) Ф. Шопена. В обоих произведениях в яркой форме выражены два контрастных эмоциональных состояния: умиление (созерцательность) и отчаяние. Так, в экспозиционной части Ноктюрна (Largo, 24 такта) лирическая, нежная, наполненная светлой грустью, созерцательностью мелодия, написанная в высоком регистре, звучит на фоне басов отчаяния, скорби, страдания. Тревожный аккомпанемент наполняет созерцательную, полную томления мелодию прелюдии чувством безысходности³.

Исполнители (преподаватель консерватории – А и студентка консерватории – Б), принимавшие участие в эксперименте, несколько раз прослушивали интерпретацию, после чего под фонограмму исполняли музыку на фортепиано (синхронно звучанию звукозаписи), в одном случае усиливая внешнее выражение положительных эмоций, отразив на лице возвышенные, просветленные, лирические чувства, содержащиеся в музыке (вариант „Умиление”(„Созерцательность”), в другом случае — усиливая внешнее выражение отрицательных эмоций: грусти, отчаяния, скорби (вариант „Отчаяние”). В обоих вариантах („Умиление” и „Отчаяние”) внешне выраженные экспрессивные реакции исполнителей были связаны с различным индивидуальным музыкальным переживанием музыки. Согласно заданию экспериментатора, они не должны были противоречить замыслу композитора, не нарушать целостности музыкального образа, но быть контрастными.

Эмоционально-экспрессивные реакции исполнителей записывались на видеомэагнитофон в сочетании со звучанием интерпретаций выдающихся исполнителей. Высокая техника монтажа обеспечила синхронность соединения зрительного и слухового рядов.

В *1-ой серии* испытуемые – студенты II курса всех специальностей консерватории и преподаватели музыкальных училищ (скрипачи и виолончелисты, всего 96 человек) оценивали без звучания музыки динамику внешних эмоционально-экспрессивных реакций, записанных на видеомэагнитофон, пользуясь набором из 50 наименований эмоций и психических состояний человека. Из предложенного списка необходимо было выбрать 2–4 определения, соответствующих содержанию видимой экспрессивной трактовки, и выделить кружком то, которое, по их мнению, отражает доминирующую эмоцию. Испытуемые должны были также по 7-балльной шкале (–3, –2, –1, 0, +1, +2, +3) оценивать степень эстетической привлекательности внешности и экспрессии исполнителей, качество исполнения, уровень мастерства. В

отличие от известных в социальной психологии экспериментов по опознанию эмоциональных состояний по выражению лица, испытуемые-зрители не только были информированы о ситуации опознания, но и опознавали экспрессию именно в ситуации профессиональной (исполнительской) деятельности, не слыша, однако, музыки. Задача этой серии — отбор для основных экспериментов наиболее контрастных и ярких в эмоциональном отношении вариантов, а также сравнение оценок экспрессии при наличии и отсутствии музыкального сопровождения.

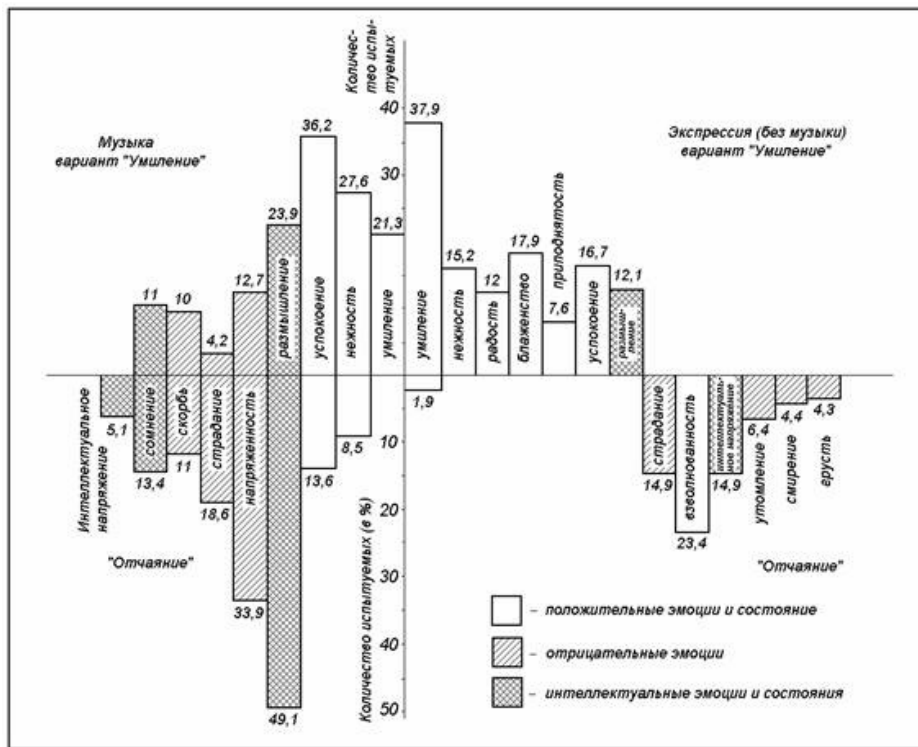


Рис. 1. Гистограмма распределения наименований эмоций и психических состояний слушателями при восприятии „Ноктюрна” До минор Ф. Шопена в интерпретации исполнителя интеллектуального типа (А).

Во 2-ой серии одна и та же звукозапись „Ноктюрна” в интерпретации М. Воскресенского и „Прелюдии” в интерпретации Н. Акопян предъявлялась слушателям поочередно с разными вариантами

эмоционально-экспрессивных реакций исполнителей („Умиление” и „Отчаяние”). Испытуемые оценивали по описанной выше методике эмоциональное содержание предъявляемой интерпретации музыки. Внешние мимические и пантомимические экспрессивные реакции исполнителей являлись одной из составляющих эмоциональности исполнения.

В *3-ой серии* разные трактовки музыки сопровождали одну видеозапись. В *4-ой серии* испытуемые, слушая музыку без видеоряда, должны были сравнивать интерпретацию с ранее воспринятыми вариантами, назвав исполнителя.

Результаты. Восприятие внешне выраженной экспрессии исполнителя (без музыки)

Обеим исполнительницам удалось успешно выполнить задание экспериментатора – отобразить преимущественно положительные эмоции в варианте „Умиление” („Созерцательность”) и преимущественно отрицательные эмоции в варианте „Отчаяние”.

В оценках слушателей доминировали наименования положительных эмоций при восприятии варианта „Умиление”(„Созерцательность”), наименования отрицательных эмоций – при восприятии варианта „Отчаяние”. На гистограммах обращает внимание почти абсолютное преобладание выборов отрицательных эмоций при восприятии варианта „Отчаяние” и почти абсолютное преобладание выборов положительных эмоций при восприятии варианта „Умиление”.

Так, при восприятии экспрессии исполнителя Б (вариант „Умиление”) 53,2 % испытуемых увидели на лице нежность, 38,3% – умиление, 21,3% – блаженство, 14,9% – приподнятость, лишь 4,2 % – печаль, 8,5% – меланхолию.

В оценках варианта „Отчаяние” ни у одного испытуемого не фигурируют наименования положительных эмоций, 24,3 % испытуемых увидели печаль, 18,9% – тоску, 13,5% – сожаление, 24,3% – интеллектуальное напряжение, 16,2% – страдание. Аналогичная тенденция представлена в распределении оценок экспрессии исполнителя А.

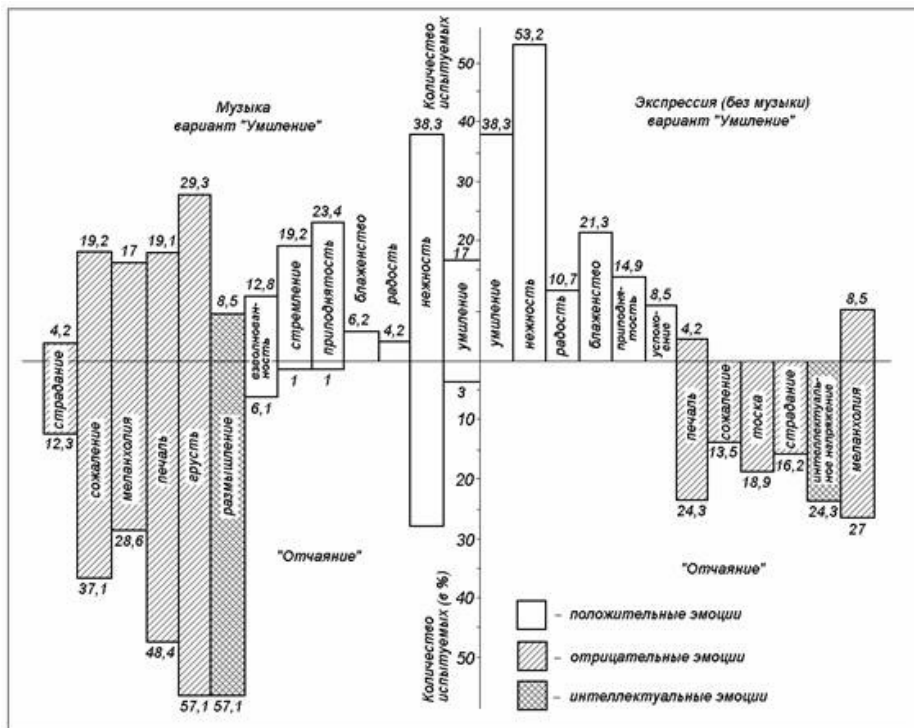


Рис. 2. Гистограмма распределения наименований эмоций и психических состояний слушателями при восприятии „Ноктюрна” До минор Ф. Шопена в интерпретации исполнителя эмоционального типа (Б).

Сравнительный анализ видеogramм экспрессии обоих исполнителей свидетельствует о том, что исполнитель Б более интенсивно выражает эмоции средствами мимики, пантомимики: испытуемые выбрали значительно больше наименований эмоций для оценки его экспрессии. Более высоко испытуемые-зрители оценили эстетические качества экспрессии этого исполнителя: 86,7% испытуемых оценили экспрессию положительно. Лишь 42,8% поставили положительные оценки при восприятии экспрессии исполнителя А, таков же процент отрицательных эмоций.

По мнению испытуемых, эмоции исполнителя Б были „теплыми”, „согретыми богатыми внутренними переживаниями” по сравнению со

„сдержанно-холодной; рассудочной” экспрессией исполнителя А. Исполнительский стиль Б (по оценкам экспертов) можно охарактеризовать как эмоционально-субъективный по сравнению с интеллектуальным типом творческого процесса исполнителя А (по классификации Н. Токиной).

Влияние внешне выраженной экспрессии исполнителя на восприятие слушателями эмоционального содержания музыки

Если в 1-ой серии предметом внимания испытуемых была лишь экспрессия исполнителей, во 2-ой серии оно распределялось между слуховой (основной) и зрительной (дополнительной) информацией. Сравнение оценок одного и того же произведения в интерпретации одного исполнителя при различных вариантах экспрессии дает возможность показать влияние эмоционального содержания внешне выраженной экспрессии на восприятие эмоционального содержания музыки. Во всех „музыкальных” вариантах по сравнению с „немузыкальными” резко уменьшается количество выборов наименований положительных эмоций и увеличивается количество выборов наименований отрицательных эмоций и увеличивается количество выборов наименований отрицательных эмоций, что, бесспорно, связано с влиянием эмоционального содержания минорной музыки.

Так, при восприятии музыкального варианта „Умиление” в исполнении Б 29,3 % слушателей назвали грусть, 19,1% – печаль, 19,2% – сожаление, 7% – меланхолию, 4,2% – страдание, при восприятии экспрессии без музыки общий процент отрицательных эмоций составил лишь 12,7 %.

Однако и в музыкальных вариантах оценки слушателей при восприятии вариантов „Умиление” и „Отчаяние” резко контрастируют, что связано с влиянием внешне выраженной экспрессии на восприятие эмоционального содержания музыки. Так, в левом верхнем квадранте гистограммы 2 преобладают наименования положительных эмоций (нежность –38,3%, приподнятость – 23,4%, стремление – 19,2%, умиление – 17%, взволнованность – 12,8%, блаженство – 6,2%, радость – 4,2 %), в нижнем – наименования отрицательных эмоций (грусть – 57,1%, печаль – 48,4%, меланхолия –28,6%, сожаление – 37,1%, страдание – 12,3%).

Все студенты консерватории и 91,64% преподавателей музыкальных училищ при восприятии одной и той же звукозаписи с разными вариантами экспрессии отметили, что слышат другую

интерпретацию, пытаясь найти в ней новые, несуществующие черты. Бесспорно, сказалась роль установки, которая специально не создавалась экспериментатором: видя новые эмоции на лице исполнителя, испытуемые полагали, что слышат новое исполнение.

Приводим фрагменты оценок слушателей:

Испытуемая Л. К., 21 год, студентка.

„Прелюдия” с экспрессией Б, „Отчаяние”: „Исполнительница довольно точно почувствовала настроение и образную сферу музыки”.

„Прелюдия” с экспрессией Б „Умиление” („Созерцательность”): „Мне кажется, эту прелюдию можно играть и в таком стиле. В звучании слышится богатство внутреннего переживания этой музыки – совсем другая интерпретация”.

„Ноктюрн” с экспрессией исполнителя А, вариант „Отчаяние”: „Хотелось, чтобы звук был более мягким, фразировка – более тонкой, динамика – более отчетливой”.

„Ноктюрн” с экспрессией исполнителя А, вариант „Умиление” („Созерцательность”): „Очень заметно изменение темпа в сторону оживления, исполнение более свободное. Здесь все лучше: и характер звучания, и выражение чувств”.

Особенно заметно влияние установки при восприятии одной и той же звукозаписи с экспрессивным сопровождением разных исполнителей.

Испытуемый Г.К., 42 года, преподаватель по классу скрипки Харьковского музыкального училища.

„Ноктюрн” с экспрессией исполнителя А, вариант „Отчаяние”: „В этом исполнении ярче слышны кульминации, четче выстроено произведение. Звучит более зрело, интересно, свежо”.

Испытуемая К.Н., 20 лет, студентка историко-теоретического факультета.

„Ноктюрн” с экспрессией исполнителя А, вариант „Отчаяние”: „Исполнение несколько вялое, излишне меланхолично”.

„Ноктюрн” с экспрессией исполнителя Б, вариант „Отчаяние”: „По-моему, хорошо чувствует Шопена. Ясно прослушиваются регистры, каждый звук продуман, приятное впечатление оставляет манера игры, само выражение лица (открытость, непосредственность), особенно в сравнении с первой исполнительницей. Все эмоции выражены на лице – это хорошо, потому что музыка „звучит” и в руках, и на лице, заставляя слушателя сопереживать исполнителю”.

Испытуемый К.Р., 33 года, преподаватель Херсонского

музыкального училища.

„Ноктюрн” с экспрессией исполнителя Б, вариант „Отчаяние”:
„Звучит недостаточно рельефно, плохо интонирует мелодию,
недостаточно убедительны кульминации. Качество звука – среднее”.

„Ноктюрн” с экспрессией исполнителя А, вариант „Отчаяние”:
„Исполняет концертирующий педагог. Хорошее развитие, ощущение
кульминаций вполне устраивает, звукоизвлечение ясное, хорошее
интонирование”.

Большинство испытуемых при восприятии одной и той же
звукозаписи с разными вариантами экспрессии „услышали”
несуществующие нюансы, погрешности в артикуляции, фразировке,
педализации.

При восприятии одного и того же варианта экспрессии с разными
вариантами интерпретации (3-я серия) 70% студентов и 55%
преподавателей отметили, что слышат разные интерпретации, однако
дали им более сходные в эмоциональном плане оценки по сравнению со
2-ой серией. Отсутствие видеоряда способствовало еще большей
оптимизации восприятия: в 4-ой серии 95,6% преподавателей, 55,6%
студентов-музыковедов и 77,8% студентов-пианистов услышали и
адекватно оценили действительно новую звукозапись, ранее не
использовавшуюся в экспериментах.

Большинству студентов во 2-ой и в 3-ой сериях понравилась
„игра” и экспрессия исполнительницы-однокурсницы по сравнению с
„игрой” преподавателя кафедры специального фортепьяно: 88,9%
слушателей положительно оценили „интерпретацию” и 78,1% –
экспрессию исполнителя Б, процент отрицательных оценок составил
лишь 4,4%. Только 57,4% студентов положительно оценили „игру”
преподавателя (А) и 45,8% его экспрессию; проценты отрицательных
оценок распределились, соответственно, 21,3% и 25,7%. Эти данные
согласуются с результатами исследований в области социальной
перцепции: люди продуктивнее оценивают и распознают экспрессию
представителей своей возрастной группы.

Сравнение оценок эмоционального содержания интерпретаций
исполнителей эмоционального и интеллектуального типа
свидетельствует о том, что степень интенсивности внешнего выражения
эмоций значительно влияет на оценку эмоционального содержания
музыки. В „интерпретациях” исполнителя с интенсивными формами
экспрессии (Б) испытуемые услышали гораздо больше нюансов,
оттенков эмоций. Однако менее яркая, менее динамичная экспрессия

исполнителя А позволила слушателям глубже погрузиться в музыку. Например, в экспрессивной трактовке ноктюрна исполнителем А преобладали интеллектуальные эмоции в варианте „Отчаяние”, спокойным, сосредоточенным, чуть просветленным было лицо этого исполнителя в варианте „Умиление” – вот почему отрицательные эмоции, выраженные в музыке ноктюрна, „поглотили” в слушательском восприятии неинтенсивно выраженные на лице исполнителя положительные эмоции в варианте „Отчаяние”. Однако в интерпретации ноктюрна исполнителем с неинтенсивными формами экспрессии слушателям больше понравился вариант „Отчаяние”, у исполнителя с интенсивными формами экспрессии – вариант „Умиление”. Оценки уровня „интерпретаций” соответствуют в целом оценкам эстетической привлекательности экспрессии.

Слушателям предлагалось конкретизировать оценки, раскрыв программу интерпретации и собственную эмоциональную трактовку.

Некоторые испытуемые были не согласны с внешне выраженными трактовками оцениваемых исполнителей:

Испытуемый М. Н., 21 год, студент оркестрового факультета.

Прелюдия, вариант „Умиление”, исполнитель А: „Интерпретация мне очень нравится. Исполнитель хорошо передает состояние умиления, наслаждения, жизнеутверждения. Прелюдия отражает, на мой взгляд, то состояние умиления, может быть, даже блаженства, которое характерно для минут приятных воспоминаний”.

Испытуемая Н.С., 20 лет, студентка оркестрового факультета.

„Зачем такое умиление и легкая улыбка на лице? Мне кажется, что здесь, наоборот, грусть, сожаление, безнадежность. Исполнитель неверно трактует музыку”.

Несмотря на индивидуальные различия в оценках, оба варианта оказались приемлемыми для слушателей, связанными с драматургическими особенностями музыки, которая, по выражению одной из испытуемых, несет одновременно „горькие” и „просветленные” чувства.

Как известно, композиторский замысел, пройдя сквозь призму личности художника-интерпретатора, обретает свое второе рождение, не случайно говорят: „так играют Шопена в Польше”, „так играл Шопена Оборин”, „так играет Шопена Поллини”. Исполнительские трактовки, так же как и трактовки экспрессивные, могут быть не только контрастными, но и неадекватными композиторскому замыслу. Например, по мнению известного советского музыковеда Ю. Тюлина,

многие пианисты ошибочно трактуют экспозиционную часть „Ноктюрна” До минор Ф. Шопена как созерцательную, наполняя ее лирическим настроением. Музыка I части, по его мнению, должна быть связана с огромным внутренним напряжением, тяжестью страданий обессиленного, измученного человека. Именно так музыка Ф. Шопена представлена в трактовке В. Софроницкого, звукозапись исполнения которого была использована в 4-ой серии экспериментов. Большинство слушателей, характеризуя его эмоциональную концепцию, выбрали такие наименования эмоций, как разочарование, тоска, печаль, меланхолия. М. Поллини и Г. Черны-Стефанска, в отличие от В. Софроницкого, не выделяют скорбную поступь басов – поэтому слушатели отметили в их игре успокоенность, светлую грусть, сожаление, умиление.

В задачу настоящей статьи не входит эстетико-искусствоведческий анализ проблем художественной интерпретации, как и обсуждение индивидуально-типологических различий в структуре и характере музыкальных переживаний музыкантов-исполнителей и слушателей, эти вопросы обсуждались ранее [4; 5; 7].

Использованная в исследовании аттеньюаторная техника позволила экспериментальным путем выявить степень эмоциональной значимости внешне выраженных форм эмоциональной экспрессии музыканта-исполнителя на адекватность распознавания слушателями эмоционального содержания музыки.

В отличие от экспериментов И. Герсамии [8], З. Казанджиевой-Велиновой [21], Г. Кечхуашвили [11], В. Пробста [22], М. Рига [23], в которых характер музыкального переживания и особенности процесса музыкально-слуховой деятельности в целом определялись сформированной извне „смысловой” установкой, в наших экспериментах процесс распознавания эмоционального содержания музыки у слушателей был детерминирован „целевыми” установками, фиксировавшимися и проявлявшимися в собственном движении лишь в процессе выполнения деятельности [2, с. 81]. Создание эмоционально-содержательной структуры образа происходило не с помощью когнитивно заданной до начала осуществления деятельности программы, а на эмоциональной основе. В условиях динамичной смены музыкально-слуховых установок более статичные „зрительные” установки, связанные с восприятием различных вариантов внешне выраженной экспрессии исполнителя, оказывали тормозящее, инерционное влияние на процесс развертывания идентифицирующих, прогностических, декодирующих и

слухоразличительных действий и операций. Благодаря огромной суггестивной силе внешне выраженная экспрессия создавала мощную „целевую” установку, в некоторых случаях не подконтрольную сознанию.

Зрительная (дополнительная) информация для преобладающего большинства слушателей оказалась более значимой по сравнению с основной — слуховой. На материале экспериментальных исследований подтверждена гипотеза об исключительной роли визуальных факторов в восприятии телемузыки. Музыкантам-исполнителям и режиссерам, операторам музыкальных передач на телевидении необходимо уделять внимание оформлению и передаче эмоционального содержания музыки средствами экспрессии. Неестественная, вычурная, несоответствующая музыке передача эмоций на языке мимики, пантомимики может деформировать эстетическую структуру слушательского образа, нарушить адекватность музыкального переживания. Напротив, полноценная в художественном отношении эмоционально-экспрессивная интерпретация может обогатить процесс постижения музыки и помочь слушателю правильно ориентироваться в программном содержании музыки. Как справедливо отмечает Е. Николов, „передача концерта или спектакля в зависимости от таланта телевизионной интерпретации сама может стать художественным произведением, которое откроет нам в музыке новые, доселе не известные горизонты” [15, с. 85].

На материале музыкальной деятельности показан эффект влияния личностных особенностей суггестора, в том числе его возрастных особенностей, характера эмоциональности на продуктивность социально-перцептивной деятельности слушателя (зрителя).

Литература:

1. Ананьев Б. Г. Задачи психологии искусства. Публ. и прим. Л. Л. Бочкарева / Б. Г. Анаев // Художественное творчество. – Л., 1982. С. 234-245. **2. Асмолов А. Г.** Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. – М., 1979. – 150 с. **3. Бодалев А. А.** Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М., 1982. – 200 с. **4. Бочкарев Л. Л.** Адекватность восприятия музыки в зависимости от психических состояний слушателей / Л. Л. Бочкарев // Новые исследования в психологии. – 1981. – № 2. – С. 61-64. **5. Бочкарев Л. Л.** О связи научно-исследовательской работы студентов творческих вузов УССР с задачами совершенствования форм пропаганды социалистического искусства / Л. Л. Бочкарев // Вопросы формирования марксистско-ленинского

мировоззрения студентов : Тезисы докладов респ. науч.-теор. конф. – Львов, 1983. – С. 110-112. **6. Бочкарев Л. Л.** Проблемы психологии музыкальных способностей / Л. Л. Бочкарев // Художественное творчество. – Л., 1983. – С. 151-165. **7. Бочкарев Л. Л.** Психологические механизмы музыкального переживания / Л. Л. Бочкарев // Актуальные проблемы культурного строительства : Тезисы докладов респ. науч.-теор. конф. Профессорско-преподавательского состава и аспирантов вузов культ. И ис-ва. – Николаев, 1985. С. 34-38. **8. Герсамя И. Е.** Формирование установки при работе над музыкальным произведением / И. Е. Герсамя // Известия АН СССР : серия философии, экономики и права. – 1971. – № 2. – С. 71-83. **9. Гуренко Е. Г.** Проблемы художественной интерпретации : (философ. анализ) / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с. **10. Капустин Ю. В.** Музыкант и публика / Ю. В. Капустин. – Л., 1976. – 38 с. **11. Кечхуашвили Г. Н.** О роли установки в оценке музыкальных произведений / Г. Н. Кечхуашвили // Вопр. психол. – 1975. – № 5. – С. 63-69. **12. Леонтьев А. А.** Психологический подход к анализу искусства / А. А. Леонтьев // Эмоциональное воздействие массовых коммуникаций. – М., 1978. – С. 26-57. **13. Музыка** и телевидение. – М., 1978. – Вып. 1. – 255 с. **14. Назайкинский Е. В.** О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М., 1972. – 381 с. **15. Николов Е.** Искусство видеть мир / Е. Николов. – М., 1971. – 80 с. **16. Остроменский В. Д.** Восприятие музыки как педагогическая проблема / В. Д. Остроменский. – Киев, 1975. – 199 с. **17. Тарасов Г. С.** Проблема духовной потребности / Г. С. Тарасов. – М., 1979. – 191 с. **18. Теплов Б. М.** Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М., 1961. – 536 с. **19. Токина Н. Н.** Вопросы психологии музыкально-исполнительского творчества / Н. Н. Токина. – Саратов, 1972. – 33 с. **20. Тюлин Ю. Н.** О программности в произведениях Шопена / Ю. Н. Тюлин. – М., 1963. – 54 с. **21. Казанджиева-Велинова З. Г.** Музыка, въздействие, аудитория / З. Г. Казанджиева-Велинова. – София, 1984. – 191 с. **22. Probst W.** Vom zukunftsbezogenem im musikerleben. Soseinsbestimmung und Bedingungsanalyse auf Grund vom Erlebnisversuchen / W. Probst. – Koln, 1960. – 364 p. **23. Rigg M. G.** An experiment to determine how accurately college students can interpret intended meanings of musical compositions / M. G. Rigg // J. Exp. Psychol. – 1937. – № 21. – P. 223-229.

¹ В некоторых вокальных и вокально-инструментальных жанрах внешние эмоционально-экспрессивные реакции исполнителей играют

более важную роль, чем в инструментальном исполнительстве. Так, в опере не только слушают музыку, но и воспринимают сценические действия, режиссуру, балетные вставки. Однако доминирующую роль в ней, как и в любом музыкальном жанре, играет образность, заключенная в музыке.

² Исследование входит в академическую тему „Теоретические и прикладные аспекты понимания людьми друг друга” (№ 18056578, рук. А. Бодалев).

³ Характеристика эмоционального содержания произведений основана не только на публикациях музыковедов [20], но и отражает обобщенные оценки экспертов – докторов искусствоведения В. Медушевского, Н. Горюхиной, А. Алексева.

Див.: **Бочкарев Л. Л.** Социально-перцептивные механизмы музыкального переживания / Л. Л. Бочкарев // *Вопр. психол.* – М., 1986. – № 3. – С. 46-49.

Завдання: Ознайомитись з матеріалом статті Л. Бочкарьова „Социально-перцептивные механизмы музыкального переживания”. Усно дати відповіді на такі запитання:

1. Чому цю статтю автор назвав „Социально-перцептивные механизмы музыкального переживания”

2. Чому проблема сприйняття виконавського стилю залишається актуальною сьогодні?

3. Яку методику автор використовує для визначення ступеню впливу зовнішньо виражених форм експресії музиканта-виконавця на адекватність розпізнавання слухачами емоційно-образного змісту музики в умовах опосередкованого спілкування (при сприйнятті телемузики).

4. Виявіть емоційно-еспресивні реакції слухачів.

5. Прокласифікуйте емоції і психічні стани власного виконання музичного твору (на ваш вибір) і музичне виконання інших студентів.

ГЛОСАРІЙ

Адаптація – пристосування органу, організму, особи або групи до змінених зовнішніх умов. Розрізняють фізіологічну – при включенні суб'єкта в нову групу, професійну – при включенні в нові умови праці.

Адекватність – відповідність людських відчуттів, уявлень, думок пізнаваному об'єкту; у галузі мистецтва йдеться про адекватність суб'єктивного відображення образу художнього твору у процесі сприйняття авторського задуму.

Аналіз художній – логічний прийом, спосіб вивчення художнього твору, його розкладання на складові, кожна з яких розглядається окремо для того, щоб виділені складові поєднати за допомогою синтезу в ціле.

Асоціації – віддзеркалення в свідомості зв'язків пізнаваних феноменів, коли виставу одну викликає поява думки про інше. А. розрізняють по схожості, суміжності, контрасту.

Аутогенне тренування (аутотренінг) – метод практичної психології і психотерапії, що включає сукупність систематичних і послідовно виконуваних вправ, сприяючих розвитку фізичної і психічної саморегуляції у людини.

Виконавство – діяльність музикантів, співаків-виконавців.

Виконавська діяльність – постає як динамічна система, складовими якої є композиторська творчість, творчість інтерпретатора та слухацька „співтворчість”.

Виховання – організований процес цілеспрямованого впливу на особистість з метою засвоєння знань про соціальні норми і цінності, вироблення емоційно-ціннісного ставлення до них та набуття вмінь застосування їх у власній поведінці.

Вольова регуляція – навмисно здійснюваний контроль спонукання до дії, свідомо прийнятої з потреби і виконуваному людиною по своєму рішення.

Воля – це психічний процес свідомої цілеспрямованості регуляції людиною своєї діяльності і поведінки з метою досягнення поставлених цілей.

Гістограма – розподіл, графічна залежність кількості об'єктів з визначеним значенням якого-небудь параметра, розподіл об'єктів на групи з певним значенням якого-небудь параметра.

Експресія (от лат. *expressio* – вираження) – виразово-зображальні властивості мови, що виявляються в лексичних, словотворчих і

граматичних засобах, і які надають мові образності та емоційної забарвленості.

Емпатія – співпереживання, розуміння почуттів, які переживає інша людина, та відповідне виявлення власних почуттів.

Емоція – особлива форма психічного віддзеркалення, яка у формі безпосереднього переживання відображає не об'єктивні явища, а суб'єктивне до них відношення.

Зміст навчання – це науково обґрунтований методичний та дидактичний навчальний матеріал, засвоєння якого забезпечує здобуття освіти і кваліфікації згідно з освітньо-кваліфікаційним рівнем.

Інтерпретація – своєрідне тлумачення художнього твору залежно від індивідуальності, соціальної належності, рівня розвитку суб'єкта; необхідний елемент процесу художньої творчості, сприйняття мистецтва; суттєва характеристика виконавської майстерності.

Інтуїція – творча здатність збагнення істини шляхом прямого її розсуду без доказів; евристичний процес, що полягає в знаходженні рішення задачі на основі орієнтирів пошуку, не зв'язаних логічно або недостатніх для здобуття логічного виводу.

Конфлікт (лат. conflictus – зіткнення) – реальні або ілюзорні, об'єктивні або суб'єктивні, по-різному усвідомлені протиріччя між людьми зі спробами їх емоційного вирішення.

Концентрація – зосередженість збудження або гальмування в пункті їх первинного виникнення.

Концертний виступ – виступи публічного характеру.

Криза (грец. crisis – зворотний пункт, результат) – стан, при якому неможливе подальше функціонування особи в рамках колишньої моделі поведінки, навіть якщо вона цілком владнувала дану людину. Поняття кризи часто використовується в психотерапії. Це кризи психологічного стану людей, які виявляються в стресах, страхах, відчутті невпевненості і так далі.

Медитація – процес і результат досягнення глибокої внутрішньої зосередженості „відходу в себе”, відчуженості від всього стороннього, внутрішнього „прояснення”.

Метод – прийом, спосіб чи образ дії, спрямованої на досягнення певної мети.

Мистецька освіта – освітня галузь, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та удосконалення власної почуттєвої сфери.

Музична діяльність – потужний засіб залучення до музичного мистецтва, оскільки в процесі її за допомогою певних знань, умінь і навиків відбувається відтворення силами і можливостями самого учня конкретного музичного твору. Таким чином, дитина виступає тут не як пасивний спостерігач, а як активний творець, творець. Музична діяльність, через свою специфіку, є засобом, що дає можливість самовираження, способом твердження свого „Я”, що є активною стимул-реакцією для формування важливих якостей особистості.

Музичне мислення – особливий вигляд художнього віддзеркалення дійсності, що полягає в цілеспрямованому, опосередкованому і узагальненому пізнанні і перетворенні суб’єктом цієї дійсності, творчому творенні, передачі і сприйнятті специфічних музикально-звукових образів. Музичне мислення формується в креативній (англ. creative – творчий) діяльності, яку ми розуміємо як створення, виконання і сприйняття художніх творів в багатообразних формах професійного і самодіяльного мистецтва на основі законів художньо-образного віддзеркалення дійсності.

Музична освіта – процес засвоєння знань, вмінь й навичок, необхідних для музичної діяльності, а також сукупність знань і пов’язаних з ними вмінь й навичок, отриманих у результаті навчання. Під музичною освітою нерідко розуміють і саму систему організації музичного навчання. Основний шлях одержання музичної освіти – підготовка під керівництвом педагога, найчастіше в навчальному закладі.

Музична педагогіка – область музичної культури, що забезпечує її збереження і розвиток. Основні завдання музичної педагогіки полягають в передачі від покоління до покоління всієї сукупності музичного досвіду – специфічних знань і навиків, що забезпечують слухання, виконання і створення музичних творів. Вона розвиває музичні здібності, формує ціннісні орієнтації. У завдання музичної педагогіки входить також формування у музикантів розуміння функцій мистецтва, його місця в суспільному житті і в культурі в цілому. Музична педагогіка включає етичний момент: вона виховує в кожному музикантові відношення до своїх колег і до самого собі як до діяча музичної культури.

Музична психологія – галузь психології мистецтва, що вивчає дію музики на людину і його активну музичну діяльність.

Натхнення – стан своєрідної напруги і підйому духовних сил, творчого хвилювання людини, що веде до виникнення або реалізації задуму або ідеї твору науки, техніки, мистецтва.

Образно-емоційне мислення – мислення у вигляді образів шляхом їх створення, формування, підтримки, передачі, операції, видозміни за допомогою розумових процесів. Входить як істотний компонент у всі без виключення види людської діяльності. Реалізується за допомогою механізму вистави.

Особистісно-професійна еволюція – може бути забезпечена шляхом реалізації комплексної інтегрованої системи як фундаментальної, теоретичної підготовки, так і за допомогою формування практичних умінь, навичок у різних напрямках, що сприяють саморозвитку, самовдосконаленню й самопізнанню майбутніх фахівців. При цьому розвиток професійних умінь, навичок, ціннісних орієнтирів і професійно важливих якостей відбувається успішніше при дотриманні та врахуванні комплексу психологічних та соціально-психологічних умов.

Пам'ять – психічний феномен, який полягає в закріпленні, збереженні та наступному відтворенні минулого досвіду, що дає можливість його повторного застосування в життєдіяльності людини.

Педагогічний консерватизм – неприймання нового, прагнення будь-що доводити свою правоту.

Психологічні особливості концертного виступу – технічне виконання відрізняється точністю, відсутністю помилок і недбалості; виконання справляє враження великої свідомості і логічності завдяки здатності глибокого проникнення в структуру гармонійних послідовностей; музично-слухові уявлення до початку виконання характеризуються чіткістю; емоційна сфера знаходиться в „розігрітому” стані перед виконанням; особистісна сфера характеризується впевненістю в стресогенній ситуації публічноговиконання;

Продуктивно-творча діяльність – вміння нестандартно і креативно підходити до вирішення будь-яких проблем; вміння переносити над ситуативну активність, що є механізмом долання зовнішніх і внутрішніх перепон і обмежень, на інші ситуації своєї життєдіяльності.

Репродуктивна діяльність – спрямована на одержання відомими засобами наперед визначеного результату і полягає у стереотипному тиражуванні одного й того самого.

Рефлексія – здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати власні дії, вчинки, мотиви і зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також з діями та вчинками інших людей.

Рухово-моторні дії – стійкий індивідуальний комплекс безумовно рефлексорних рухових реакцій, що реалізуються в певній

послідовності в забезпеченні познотонічних функцій (ходу, почерк, поставу).

Самоконтроль – контроль, здійснюваний особистістю над своєю діяльністю і поведінкою. Самоконтроль – це усвідомлення і критична оцінка власних дій, психічних процесів і станів. Поява і розвиток самоконтролю визначається вимогами суспільства до діяльності і поведінки людини.

Свідомість – вища форма психіки, властива лише людині. Свідомість виникла в процесі суспільної діяльності людей при постійному спілкуванні між собою за допомогою мови, можливість узагальненого і всебічного знання законів природи і суспільства, що відкриває активне перетворення навколишнього світу.

Сенсорна інформація – одержана за допомогою органів чуття (зору, слуху, дотику та ін.)

Слухові відчуття – пов'язане із сприйняттям мови і музики. Слухові відчуття є віддзеркаленням звукових хвиль, що впливають на слуховий рецептор, які породжуються звучним тілом і є змінним згущуванням і розрідженням повітря.

Сприймання – психічний процес, що відображає в свідомості людини об'єктивний світ, зв'язаний з розумінням цілісності відбитого феномену, тобто реальної дійсності, предметів і явищ, що безпосередньо впливають на органи чуття (слух, зір, нюх, відчуття і так далі) у вигляді суб'єктивних образів.

Стрес (англ. *stress* – тиск, напруга) – стан гострої психічної і фізіологічної напруги, що виникає у відповідь на екстремальні дії в складних і важких умовах, при особливих обставинах, здатний як дезорганізувати, так і активізувати діяльність людини.

Тривожність – схильність людини випробовувати в різних ситуаціях страх, занепокоєння, тривогу, які не направлені на який-небудь конкретний предмет або явище, але що впливає на думки і рішення. Тривожність може розглядатися як властивість особистості, що повертає до частих проявів станів тривоги.

Увага – спрямованість і зосередженість психічної діяльності в даний момент часу на якому-небудь об'єктивному або суб'єктивному, реальному або ідеальному об'єкті (предметі, події, образі, міркуванні).

Уява – розумовий процес створення образів і вистав нового, тобто того, що людина у минулому не сприймала, з чим не зустрічався, але що буде їм створено заново в процесі трудової діяльності. Уяви дозволяє представити результат праці до його початку, тим самим,

орієнтуючи людину на певний процес його діяльності. Активізація уяви у потрібному напрямі – важливий аспект виховання і перевиховання людини.

Фахова підготовка – це складова частина (підсистема) загальної підготовки, яка повинна тісно пов'язуватися із загальним процесом навчання і виховання. Важливими складовими процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики є спеціальні знання та вміння, які мають забезпечити їх готовність до керівництва учнями в галузі інструментально-виконавської діяльності.

Фрустрація (лат. frustratio – обман, марне чекання, розлад) – психічний стан людини, що виникає в ситуації внутрішнього протиріччя між сильним мотивом і можливістю його реалізувати, зіткнення з перешкодою, проблемою, яку у край необхідності, але невідомо як вирішити, розлад від нереалізованих значимих планів, краху важливих надій, життєво важливих чекань, що не виправдалися.

Художня свідомість – постає перед митцем у знакових моделях його внутрішнього та зовнішнього досвіду. Оскільки художня творчість є духовно-практичною діяльністю, ці моделі існують у свідомості як деривати реальних мов мистецтв, у котрі втілюється художня творчість. Вони відповідають перцептивній орієнтованості художніх засобів різних видів мистецтв, психосенсорним моделям певних сфер художнього відображення.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Л. Баланчивадзе

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ В МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Специфика деятельности педагога-музыканта, помимо ориентации на приобретение учениками профессиональных знаний, умений и навыков, заключается еще и в стремлении помочь каждому из них раскрыться как творческой личности. Этот процесс глубоко индивидуален, поскольку личность каждого человека, тем более художника, неповторима, нестандартна.

Занимаясь воспитанием будущих музыкантов-исполнителей, мы обратили особое внимание на формирование психологической готовности к выступлению на сцене, ведь не секрет, что даже самый опытный музыкант не застрахован от провала. В чем психологические причины неудачных выступлений? Можно ли их предотвратить?

Проблема эффективности исполнительской деятельности непосредственно связана с особенностями репетиционного исполнения. На практике мы часто сталкиваемся с тем, что за хорошим исполнением на репетиции нередко следует неудачное концертное выступление, и наоборот. Как же организовать репетицию, какие формы для нее подобрать, чтобы дать возможность исполнителю максимально проявить себя на сцене? Как влияет репетиция на готовность исполнителя к концертному выступлению?

Мы попытались с использованием научных методов подобрать оптимальный вариант психологической подготовки к выступлению. Мы рассматривали различные уровни готовности студентов в репетиционных исполнениях и сопоставляли их с качеством последующих концертных выступлений. Для этого нами использовались разные формы репетиций:

- полная, с исполнением произведения от начала до конца;
- частичная, с исполнением отдельных, наиболее важных в смысловом отношении фрагментов произведения.

Рассматривались также случаи безрепетиционных исполнений. Оказалось, что наиболее оптимальной является частичная репетиция: за

ней следуют самые удачные концертные выступления. Наименее эффективной в этом плане оказалась полная репетиция. Во время частичной репетиции проявляется эффект прерванного действия: активизируются операциональные возможности, возникает напряжение, которое не получает разрядки из-за фрагментарности исполнения. Неудовлетворенная потребность, с одной стороны, и нереализованные операциональные возможности — с другой — и создают готовность к наиболее полному раскрытию творческих возможностей, к концертному выступлению высокого уровня. При полной репетиции операциональные возможности полностью реализуются, что отрицательно влияет на качество концертного исполнения.

Мы обратили внимание на то, что некоторые ученики после частичной репетиции чувствуют себя на сцене свободно, раскрепощенно, хотя многие из них обычно застенчивы и скованны. Мы предположили, что у них снижается уровень тревожности (как общей, так и ситуативной), а это, в свою очередь, также ведет к улучшению качества исполнения.

Действительно, после частичной репетиции уровень ситуативной тревожности снижается, что было установлено с помощью теста для изучения ситуативной тревожности (по шкале экзаменационной тревожности Ю. М. Орлова). Об этом свидетельствуют и данные самонаблюдения учащихся, которые мы получали после репетиционных исполнений, а также перед безрепетиционными и контрольными исполнениями. Что же касается качества исполнения и его связи с уровнем ситуативной тревожности, то здесь наше предположение не подтвердилось. Определив уровень общей тревожности с помощью теста Тейлор - Сарасона, мы выяснили, что ни одна из использованных нами форм репетиций не изменяет его.

Еще один интересный факт, замеченный в период нашей работы: после частичной репетиции студентам удавалось спокойно, без волнения и паники сконцентрировать внимание на предстоящем выступлении, проанализировать возможные ошибки в исполнении и заранее найти выход из предполагаемой неудачной ситуации. После полной репетиции, напротив, у тех же студентов усиливалось волнение, возникала боязнь неудачи, они были беспомощны в ее предотвращении.

При рассмотрении вопроса о влиянии частичной репетиции на мотив достижения и об улучшении благодаря этому качества исполнения произведения мы предположили, что усиленный частичной репетицией мотив достижения может вызвать снижение уровня тревожности

исполнителя, а это, в свою очередь, может способствовать эффективности исполнения.

В процессе исследования общего (по Ю. Орлову) и ситуативного (с помощью картинки ТАТ „Мальчик со скрипкой”) мотивов достижения мы рассматривали три их уровня: низкий, средний и высокий. Тестирование проводилось в промежутке между репетицией и концертом.

Ситуативный мотив достижения повысился после частичной репетиции, а общий - как и общий уровень тревожности - остался неизменным; таким образом, связь между уровнем мотива достижения и эффективностью деятельности исполнителя отсутствует.

Итак, по нашим данным, высокий уровень готовности после частичной репетиции влияет на такие индивидуально-психологические показатели, как ситуативный мотив достижения и ситуативная тревожность. И хотя эти факторы не могут непосредственно воздействовать на эффективность исполнения, они, несомненно, улучшают отношение исполнителя к своей деятельности и стимулируют его к новым выступлениям.

В практической работе мы стараемся выстроить учебно-воспитательный процесс с учетом усиления мотива достижения у наших учеников и снижения у них уровня тревожности. Студентам предлагается представлять будущее исполнение того или иного произведения, обдумывать детали выступления, анализировать и оценивать свои выступления на сцене и на каждом уроке, искать оригинальные пути в трактовке произведений, чтобы раскрыть свою творческую индивидуальность.

Развитие потребности в достижении предполагает и воспитание у ученика чувства ответственности за свое дело, обязательного достижения результата, например показа выученных произведений своим сокурсникам, выступления в концерте. Мы по возможности подбираем ученикам программу, соответствующую их профессиональному уровню, так как слишком легкие или слишком сложные произведения не способствуют развитию мотива достижения.

Педагогам также очень важно всегда обращать внимание прежде всего на положительные моменты исполнения, поскольку в развитии потребности в достижении эмоциональное подкрепление успеха необходимо. Однако необходимо учитывать и индивидуальные особенности характера каждого ученика, чтобы избежать опасности проявления эгоцентризма, самоуверенности, которые могут привести к

серьезным ошибкам не только в творчестве, но и в жизни. Формирование мотива достижения – это прежде всего воспитание стремления к самосовершенствованию, самокритичности, удовлетворению потребности в собственной ценности, но не превосходства над кем-либо другим.

Психологические знания помогают педагогам найти выход из складывающихся порой сложных ситуаций. Вместе с тем не может быть рекомендаций, пригодных для всех. Так, по данным психологов, у людей со средним уровнем мотивации достижения неудача в учебной деятельности вызывает его снижение. Наоборот, лиц с высоким уровнем мотивации достижения неудача стимулирует к преодолению трудностей. Люди с высокой мотивацией достижения чувствительны к обратной связи, а люди с низкой - нет. Мы полагаем, что подобные факты могут обнаружиться не только в учебной, но и в музыкально-исполнительской деятельности.

Выявление индивидуально-психологических различий в музыкально-исполнительской деятельности представляет особый интерес в силу того, что искусство способно показать личность художника во всей многогранности и неповторимости.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. **Бузони Ф.** О пианистическом мастерстве [Текст] / Ф. Бузони // Исполнительское искусство зарубежных стран. Вып. 1. – М., 1956. – С. 56-61.
2. **Вагин И.** Лучшие психотехники влияния. [Электронный ресурс] – режим доступа : <http://mp3kniga.ru/Audiobook4483.html>
3. **Вицинский А. В.** Беседы с пианистами / А. В. Вицинский. – М. : Классика – XXI, 2004. – 227 с.
4. **Гершунский Б. С.** Образование в третьем тысячелетии : гармония знания и веры [Текст] / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 49-57.
5. **Григорьев В. Ю.** Исполнитель и эстрада / В. Ю. Григорьев. – М. : Издательский дом «Классика-XXI», 2006. – 156 с.
6. **Гуренко Е. Г.** Проблемы художественной интерпретации : философский анализ / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 198 с.
7. **Идеи эстетического воспитания.** Антология : В 2 т. – Т.1. / Сост. В. П. Шестаков. Общ. вступ. ст. М. Лифшица. – М. : Искусство, 1973. – 287 с.
8. **Изард К. Э.** Психология эмоций / Пер. с англ. / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 1999. – 132 с.
9. **Каган М. С.** Морфология искусства : историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М. С. Каган. – Л. : Искусство, 1970. – 440 с.
10. **Кант И.** Избранные сочинения : в 2-х т. / И. Кант. – М., 2005. – Т. 1. – 606 с.
11. **Київський міський державний архів.** – ф. 297, оп. 1, ед. хр. 217.
12. **Коган Л. Б.** : Воспоминания. Письма. Статьи. Интервью / Л. Б. Коган // сост. В. Ю. Григорьев. – М., 1987. – 156 с.
13. **Корыхалова Н. П.** Интерпретация музыки / Н. П. Корыхалова. – М. : Музыка, 1979. – 208 с.
14. **Медушевский В. В.** Углублять концепцию музыкального образования / В. В. Медушевский // Сов. музыка. – 1981. – № 9. – С. 52-59.
15. **Михайличенко О. В.** Нариси з історії музично-естетичного виховання молоді в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) / О. В. Михайличенко. – Київ : Видавничий центр КДЛУ,

1999. – 238 с.
16. **Натансон В.** Прошлое русского пианизма (XVIII – начало XIX века) : Очерки и материалы / В. Натансон. – М. : Музгиз, 1960. – 291 с.
 17. **Ойстрах Д. Ф.** Воспоминания. Статьи. Интервью. Письма / Д. Ф. Ойстрах // Сост. В. Григорьев. – М. : „Музыка”, 1978. – 134 с.
 18. **Пианисты рассказывают** / Ред. Соколов М. Г. – М. : Сов. композитор, 1979. – 222 с.
 19. **Рахманинов С. В.** Письма / Ред., вступ. ст. и коммент. З. Апетян / С. В. Рахманинов. – М.: Музгиз, 1955. – 603 с.
 20. **Рогов Е. И.** Учитель как объект педагогического исследования : пособ. для шк. психолог. по работе с учит. и пед. коллект. / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
 21. **Теплов Б. М.** Психология музыкальных способностей : Избр. тр. – В 2 т. / Б. М. Теплов. – М., 1985. – Т. 1. – 278 с.
 22. **Фейнберг С. Е.** Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг. – М. : Классика – XXI, 2003. – 143 с.
 23. **Фрейджер Р.** Уильям Джеймс и психология сознания / Р. Фрейджер. – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 123 с.
 24. **Шестаков В. П.** От этоса к афекту / В. П. Шестаков. – М., 1975. – 352 с.
 25. **Яворницький Д. І.** Історія запорізьких козаків / Д. І. Яворницький. – К., 1990. – Т. 1. – 449 с.
 26. **Яворский Б. Л.** Статьи, воспоминания, переписка / Б. Л. Яворский. – 2-е изд-е, перев. и комм. Н. Р. Бойченко. – М., 1972. – 712 с.
 27. **Якупов А. Н.** Музыкальная коммуникация / А. Н. Якупов. – Новосибирск, 1993. – 324 с.
 28. **Flesh C.** Sztuka gry skrzypcowej / C. Flesh. – Т.2. – Krakow, 1964. – 154 s.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. **Анікіна Т. О.** Музичний інтерес як духовна домінанта особистості / Т. О. Анікіна, Г. В. Горбуліч // Мистецтво та освіта. – 1999. – № 4. – С.17–21.
2. **Автомонов П. П.** Технологія педагогічного успіху : навч. посіб. / П. П. Автомонов. – К. : Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет”, 2002. – 180 с.
3. **Аністратенко Ж.** Музична освіта в Україні в 20-х роках / Ж. Аністратенко // Музика. – 1971. - №3. – С. 13–14.
4. **Баланчивадзе Л. В.** Мотив достижения и эффективность музыкально-исполнительской деятельности / Л. В. Баланчивадзе // Вопросы подготовки музыканта-педагога : сб. тр. Московской и Магнитогорской консерваторий : Магнитогорск ; Москва, 1997. – С. 31-39.
5. **Баренбойм Л. А.** Фортепианная педагогика / Л. А. Баренбойм. – М. : Классика – XXI, 2007. – 143 с.
6. **Благой Д. Д.** Роль эстрадных выступлений в обучении музыкантов-исполнителей / Д. Д. Благой // В кн. : Методические записки по вопросам музыкального образования. – М., 1979. – Вып. 2. – С. 166–183.
7. **Бодров В. А.** Психологический стресс : развитие учения и современное состояние проблемы / В. А. Бодров. - М. : Ин-т психологии РАН, 1995. – 128 с.
8. **Борисова С. В.** Про особливості самостійної роботи майбутніх учителів музики над музичним твором у процесі професійної підготовки / С. В. Борисова // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2003. – №7. – С.14 –16.
9. **Бочкарев Л. Л.** Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : Классика XXI, 2008. – 352 с.
10. **Вицинский А. В.** Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ / А. В. Вицинский. – М. : Классика – XXI, 2004. –100 с.
11. **Гершунский Б. С.** Образование в третьем тысячелетии : гармония знания и веры [Текст] / Б. С. Гершунский // Педагогика. –1998. – № 2. – С. 49–57.
12. **Григорьев В. Ю.** О развитии музыкальной памяти учащегося / В. Ю. Григорьев // Вопросы музыкальной педагогики. – М., 1980. – Вып. 2. – С. 56–61.

13. **Гринберг Дж. С.** Управление стрессом / Дж. С. Гринберг. – СПб. : Питер, 2004. – 496 с.
14. **Гуренко Е. Г.** Проблемы художественной интерпретации : философский анализ / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 198 с.
15. **Дряпіка В. І.** Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури : Соціально-педагогічний аспект / Ін-т педагогіки АПН України / В. І. Дряпіка. – К. : Держ. центр. – Укр. вид-во ; Кіровоград, 1997. – 215 с.
16. **Зязюн І. А.** Педагогічна дія – спосіб відтворення людини в культурі // Підручник для директора. – 2002. – № 1. – С. 120–132.
17. **Иванников В. А.** Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 142 с.
18. **Кирнарская Д. К.** Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – М. : Таланты XXI век, 2004. – 469 с.
19. **Коган Г. М.** Работа пианиста / Г. М. Коган. – М. : Музыка, 1979. – 3-е доп. изд. – 182 с.
20. **Красильников И. М.** Музыкальная культура и образование / И. М. Красильников // Искусство и образование. – 1999. – № 4. – С. 29–54.
21. **Красовская Е. П.** Проблемы формообразования в музыкально-исполнительской деятельности : учеб.-метод. пособ. / Е. П. Красовская. – М., 2003. – 134 с.
22. **Лазаревська О. М.** Психологічні проблеми підготовки студента (на прикладі підготовки вчителя музики) / О. М. Лазаревська // Практ. психологія та соц. робота. – 2002. – №1. – С. 3–5.
23. **Михайличенко О. В.** Основи загальної та музичної педагогіки : теорія та історія : навч. посіб. для студ. музич. спец. / О. В. Михайличенко. – Суми : Вид-во „Наука”, 2004. – 210 с.
24. **Назайкинский Е. В.** О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
25. **Неменский Б. М.** Пути очеловечивания школы / Б. М. Неменский // Новое педагогическое мышление. – М., 1989. – С. 130–132.
26. **Никифоров Г. С.** Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. – 192 с.
27. **Орлов В. Ф.** Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія : Монографія /

- В. Ф. Орлов // За заг. ред. І. А.Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.
28. **Петрушин В. И.** Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М. : Гуманит. изд. центр „ВЛАДОС”, 1996. – 383 с.
 29. **Психология музыкальной деятельности** : Теория и практика : учеб. пособ. для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. завед. / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др. ; Под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Академия, 2003. – 367 с.
 30. **Рудницька О. П.** Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2005. – 360 с.
 31. **Серотюк П.** Музична педагогіка та виконавство / П. Серотюк. – К. : Навчальна книга – Богдан, 2009. – 64 с.
 32. **Сокальський О. С.** Мистецька освіта на Україні / О. С. Сокальський. – К. : Музична Україна, 1967. – 88 с.
 33. **Соціологія культури** : навч. посіб. / О. М. Семашко, В. М. Піча, О.І. Погорілий та ін. ; // За ред. О. М. Семашка, В. М. Піча. – К. : „Каравела”, Львів : „Новий світ – 2000”, 2002. – 334 с.
 34. **Танько Т. П.** Музично-педагогічна освіта в Україні / Т. П. Танько. – Х. : Основа, 1998. – 192 с.
 35. **Теплов Б. М.** Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. : ИНФРА, 2004. – 574 с.
 36. **Фрейджер Р.** Уильям Джеймс и психология сознания / Р. Фрейджер. – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 123 с.
 37. **Цыпин Г. М.** Музыкально-исполнительское искусство : Теория и практика. – СПб. : Алетейя, 2001. – 319 с.
 38. **Цыпин Г. М.** Психология музыкальной деятельности : проблемы, суждения, мнения / Г. М. Цыпин. – М., 1994. – 324 с.
 39. **Шульпяков О. Ф.** Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя / О. Ф. Шульпяков. – СПб. : Композитор, 2005. – 36 с.
 40. **Щедролосева К. О.** Музичне мистецтво у професійній підготовці вчителів художньої культури : навч.- метод. посіб. / О. К. Щедролосева. – Херсон : Айлант, 2005.– 156 с.
 41. **Якупов А. Н.** Музыкальная коммуникация / А. Н. Якупов. – Новосибирск, 1993. – 324 с.

ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ

Реферування психолого-педагогічних, музикознавчих робіт

1. Рудницька О. П. Педагогічна наука та педагогічна майстерність / Рудницька О. П. // Педагогіка : загальна і мистецька : навч. посіб. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – С. 10–21.

2. Лисакова І. В. Методичні особливості формування професіоналізму майбутніх музикантів-педагогів / І. В. Лисакова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : Педагогіка і психологія. – Зб. ст. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – Вип. 12 – Ч. 1. – С. 267–275.

3. Лебедева А. В. Музична культура як фактор творчої життєдіяльності особистості / А. В. Лебедева // Матеріали I Міжнар. Інтернет-конф. „Нові виміри сучасного світу”. – Мелітополь, 2005. – Т. 2 – С. 57–59.

4. Нестеренко Л. Н. Проблема формування и розвитку музикальних вкусов української молодіж / Л. Н. Нестеренко // Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. / Гол. ред. : Г. П. Шевченко. – Луганськ, 2004. – Вип. 4. – С. 180–189.

5. Мозгальова Н. Г. Передумови успішності видатних виконавців першої половини ХХ століття / Н. Г. Мозгальова // Теоретичні та практичні питання культурології : зб. наук. ст. – Мелітополь, 2009. – Ч. II. – С. 137–141.

Практичні завдання

Для виконання практичного завдання рекомендуємо звернутися до мережі Інтернет, відео, аудіо запису.

1. Проаналізувати і порівняти манеру виконання концерту № 2 С. Рахманінова О. Керн, С. Рахманінова, Є. Кісіна.

2. Проаналізувати виконавський стиль С. Ріхтера.

3. Підібрати два приклади різної інтерпретації „До Елізи” Л. Бетховена.

4. Проаналізувати виконавську манеру учнів із Германії – Ш. Кристофера, Р. Естера (Мантабаур, Германия), які грають музику С. Прокоф'єва: Фінал і Гавот із балету „Золушка”.

5. Проаналізувати концертний виступ М. Плетньова із сольним виступом.

6. Підібрати приклади емоційного та недостатньо емоційного виконання творів Ф. Шопена.

7. Зробити порівняльну характеристику виконання музики

I. Баха.

8. Проаналізувати „Сонату” (до мінор) В. Моцарта у виконанні В. Горовіца.

9. Провести порівняльний аналіз виступу виконавців на духових інструментах : труба, кларнет, флейта на прикладі творчості С. Накарякова, В. Казикіна, Дж. Галлуея.

10. Знайти приклади виконання творів I. Баха (наприклад, „Шутка”) у виконанні різними виконавцями, з індивідуальною інтерпретацією.

11. Проаналізувати творчий шлях виконавського колективу під керівництвом В. Співакова „Віртуози Москви”. Знайдіть відео, аудіо записи виступів з різними солістами. В чому їх виконання спільне і відмінне?

12. Порівняйте інтерпретацію „Кампанели” Ф. Ліста у виконанні В. Третьякова (скрипка), Д. Прат (гітара), О. Колтаков (рояль).

13. Знайдіть приклади неординарних ансамблів, наприклад: скрипка і орган, клавесин і флейта, баян і акордеон, фагот і віолончель та ін.

14. Охарактеризуйте виконавську манеру I. Завадського, В. Зубкова, В. Грідіна.

15. Чи є відмінності у виконавському стилі російських, українських та зарубіжних музикантів? Наведіть приклади виступів, які вплинули на ваш світогляд, на вашу виконавську культуру.

ОРІЄНТОВНІ ТЕМИ РЕФЕРАТІВ

Тематика рефератів

Тематика рефератів пов'язана з проблемами, які досліджує сучасна музична освіта: якість професійної підготовки музикантів; методи навчання музичної діяльності; освоєння основ та операцій музично-виконавської діяльності; художні засади музичного виконавства; формування техніки музичного виконавства; методологію вивчення музичного твору; взаємозв'язок теоретичного і практичного навчання; поєднання художнього і технологічного принципів навчання; психологічні особливості концертного виступу; психогімнастика і аутотренінг у процесі підготовки до концертного виступу; володіння сценічною майстерністю.

Орієнтовні теми рефератів

1. Музична освіта як навчальна система.
2. Педагогічні основи педагогічно-виконавської майстерності музиканта.
3. Педагогічна майстерність учителя музики як об'єкт дослідження в сучасній науці.
4. Теоретичні основи становлення концертної діяльності.
5. Історико-музикознавчий аналіз процесу концертної діяльності.
6. Синтез професійно-педагогічної та музично-виконавської майстерності.
7. Психологічні аспекти аналізу стану музиканта-виконавця в процесі концертної діяльності.
8. Методи забезпечення психологічної саморегуляції успішного концертного стану музиканта-виконавця.
9. Психогімнастика і аутотренінг в процесі підготовки музиканта-виконавця до концертної діяльності.
10. Роль концертних виступів у навчанні музикантів-виконавців.
11. Самоконтроль психічних станів.
12. Контакт виконавця і слухачів – основа інтерпретаторської творчості.
13. Методи вдосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста.

14. Феномен концертного виступу.
15. Підготовка до концертного виступу.
16. Естрада і емоції.
17. Поняття сценічного переживання.
18. Самоконтроль і вольова регуляція музиканта-виконавця.
19. Музична пам'ять – один із складових компонентів виконавського обдаровання.
20. Етапи концертного стану.
21. Індивідуальні моделі феномену сценічного хвилювання.
22. Використання аудіовізуальних засобів підготовки до концертного виступу.
23. Особливості звуковидобування на естраді.
24. Індивідуально-психологічні відмінності в музично-виконавській діяльності.
25. Виявлення потенційних помилок.
26. Видатні виконавці першої половини ХХ століття.
27. Соціокультурні аспекти музичної освіти.
28. Педагогічні аспекти виконавського інтонування.
29. Мистецька освіта на Україні у ХХ столітті.

ТЕСТ
ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ, ОТРИМАНИХ В ПРОЦЕСІ
ВИВЧЕННЯ КУРСУ
„АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ”

1. Музична освіта це –
 - а) сукупність знань, практичних умінь і навичок;
 - б) освоєння технології музичної діяльності;
 - в) навчання музичній грамоті.

 2. Вивчення музично-методичних дисциплін передбачає:
 - а) освоєння методики з різних видів музичної діяльності;
 - б) розвиток самостійності;
 - в) формування компетентності фахівця.

 3. Яке з нижче перерахованих завдань музичного виховання є пріоритетним:
 - а) виховання любові до музики;
 - б) розвиток музичних здібностей;
 - в) формування навичок з різних видів музичної діяльності.

 4. Визначте, який термін характеризує емоційний стан: „довге, стійке і глибоке почуття, яке стало характеристикою особистості”:
 - а) настрій;
 - б) стрес;
 - в) афект;
 - г) пристрасть.

 5. Який з перерахованих методів та прийомів найбільш активізує увагу:
 - а) прийом повторного програвання;
 - б) метод розширення поля виконавських рішень;
 - в) наочні методи;
 - г) прийом постановки завдання.

 6. Назвіть методи підготовки музичного твору до виконання.
-

7. Що характеризує психофізіологічні особливості особистості виконавця?

- а) адаптація;
- б) темперамент;
- в) характер.

8. Назвіть відомих Вам науковців, які висвітлювали питання психологічної саморегуляції музикантів-виконавців.

9. Що таке „довготривала професійна готовність”?

- а) важлива якість музиканта, який володіє обширним репертуаром;
- б) сформованість необхідних позитивних стимулів;
- в) уміння за короткий час мобілізувати свої зусилля по завершенню оволодіння твором.

10. Який прийом пов'язаний зі здійсненням принципу „тут і зараз”, що практикується в буддизмі і гештальт-терапії:

- а) фрустрація;
- б) медитація;
- в) адаптація.

11. Про який компонент концертного стану автор написав такі рядки: ... „зрозуміти художній твір – значить, перш за все, відчутти, емоційно пережити його і вже на цій підставі розміркувати над ним. З відчуття повинне починатися сприйняття мистецтва; через нього воно повинне йти; без нього воно неможливе”.

12. Назвіть типи пам'яті, які можуть бути реалізованими на сцені.

13. Що таке педагогічний консерватизм?

- а) неприймання нового;
- б) прагнення будь-що доводити свою правоту;
- в) систематизованість знань.

14. Назвіть прихильників гри напам'ять.

15. Що таке інтуїція?

- а) здатність до роздумів;
- б) здатність до швидкого перевтілення;
- в) здатність збагнення істини шляхом прямого її розсуду без доказів.

16. Що є здатністю людини до самопізнання, до вміння аналізувати власні дії, вчинки, мотиви і зіставляти їх із суспільно значущими цінностями?

- а) рефлексія;
- б) емпатія;
- в) інтерпретація.

17. Дайте визначення професійній пам'яті

18. Назвіть критерії досягнення ступеню готовності до концертного виступу:

- а) завершення стадій пошуку шляхом втілення авторського і власного задуму;
- б) поява особливого відчуття мобільності ігрового стану рук;
- в) нарощування процесу стабілізації;
- г) певне висвітлення художньої образності і виразності гри.

19. З ім'ям якого видатного науковця пов'язано розуміння закономірностей управління рухами?

20. Назвіть прізвища музикантів-виконавців, які писали наукові праці про особливості своєї концертної діяльності

Відповіді на тести

1 – в;

2 – а;

3 – б;

4 – а;

5 – в;

6 – метод пошуку і втілення, метод розширення виконавських рішень, метод асоціативно-образної галузі мислення, метод імпровазації;

7 – б;

8 – Л. Бочкарьов, В. Петрушин, Б. Теплов, Є. Назайкінський;

9 – а;

10 – б;

11 – емоційний;

12 – репродуктивна, реконструктивна, асоціативна, оперативна, слухо-рухова, зорова;

13 – а;

14 – Ф. Бузоні, Г. Ріхтер, Г. Фон Бюлов, А. Тосканіні;

15 – в;

16 – а;

17. Професійна пам'ять – це цілісний комплекс різних видів людської пам'яті, які інтегруються для забезпечення максимально ефективного виконання музично-виконавських задач.

18 – а, г;

19 – М. Бернштейн;

20. Е. Гілельс, Я. Хейфец, І. Менухін, Л. Коган, С. Рахманінов, М. Ростропович.

ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК

Адаптація 40, 41
Адекватність 85, 94
Аналіз художній 50, 57
Асоціації 80
Аутотренінг 78, 98

Виконавство 8, 18, 19
Виконавська діяльність 19, 25, 43
Виховання 9, 27, 29, 32, 34, 96
Вольова регуляція 56, 64, 98
Воля 23, 37, 98

Експресія 47
Емпатія 74
Емоція 56 57, 59

Інтерпретація 88, 91, 92
Інтуїція 36, 40, 42, 43, 47

Конфлікт 24
Концентрація 54
Концертний виступ 20, 21, 47, 61, 64, 69, 74
Криза 25

Медитація 71, 99
Метод 15, 24, 46, 49, 50, 53, 58, 61, 68, 71, 78
Мистецька освіта 35, 99
Музична діяльність 6, 11
Музичне мислення 9, 100
Музична освіта 6, 7, 11, 27, 28, 32, 33
Музична педагогіка 13, 100
Музична психологія 100

Натхнення 45, 46, 47, 48

Образно-емоційне мислення 100
Особистісно-професійна еволюція 13

Пам'ять 23, 45, 60, 61
Педагогічний консерватизм 13
Психологічні особливості концертного виступу 18, 25
Продуктивно-творча діяльність 9, 101

Репродуктивна діяльність 9, 101
Рефлексія 21
Рухово-моторні дії 61

Самоконтроль 65, 69
Свідомість 22, 23
Сенсорна інформація 10
Слухові відчуття 62
Сприймання 6, 9
Стрес 22, 24, 46, 48

Тривожність 44, 64, 69

Увага 23, 48, 53, 54, 61
Уява 23, 53

Фахова підготовка 7, 8, 10
Фрустрація 24

Художня свідомість 21

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

- Адорно Т. 85
Алексеев А. 97
Амбарцумян В. 11
Андерс Г. 85
Анохін П. 11
Апраксіна О. 28
Аристотель 28
Асаф'єв Б. 27
Ауер Л. 69
Афанасьєв В. 11
- Багадуров В. 28
Баланчивадзе Л. 51, 104
Барток Б. 83, 85
Белан Є. 74
Бернштейн М. 65, 69
Бодалев А. 97
Бодіна О. 20
Боеций 29
Бочкар'єв Л. 69, 70
Бузоні Ф. 61
Бунге М. 36
Бюлов Г. 61
- Вагін І. 57, 71
Венявський Г. 21
- Герсамія І. 96
Гершунський Б. 16
Гілельс Е. 53, 60, 64
Гінзбург Г. 62
Горовиць В. 60
Гофман І. 47
Григор'єв В. 46

Гуральник Н. 28
Гуренко Є. 26

Джеймс У. 17
Дилижан А. 85
Доуленд Д. 85

Єлагін Ю. 69
Ершов П. 37

Ігумнов К. 22

Кабалевський Д. 28
Каган М. 19
Кант І. 11
Капустін Ю. 20
Келдиш Ю. 28
Кечхуашвілі Г. 94
Коган Л. 22
Кодай З. 33
Коменський Я. 29
Конфуцій 29
Корихалова Н. 20
Крейслер Ф. 22

Ліванова Т. 28
Лисенко М. 32
Лист Ф. 22

Мазель Л. 54
Мартинсен К. 40
Медушевський В. 33, 106
Мендельсон Ф. 50
Менухін І. 64

Найда В. 27
Натансон В. 28

Науменко С. 28
Нейгауз Г. 47
Нікольська-Береговська К. 27
Николов Е. 95

Ойстрах Д. 23, 46, 47, 50, 60

Паганіні Н. 22, 26, 49, 64
Петрушин В. 69
Платон 29, 57
Платонов К. 38
Подуровський В. 69
Полліні М. 93, 94
Пробст В. 94
П'ятигорський Г. 23

Равель М. 83
Ражніков В. 69
Рахманінов С. 63
Римський-Корсаков М. 47
Рихтер С. 24
Рогов Є. 14
Ростовський О. 32
Ростропович М. 64
Рудницька О. 13
Рубінштейн А. 60
Руссо Ж.-Ж. 29

Сафонов В. 60
Симонов П. 37
Станиславський К. 35, 41, 71
Стахов В. 69
Стерн І. 50
Сухомлинський В. 29

Теплов Б. 43
Толстой Л. 29
Тосканіні А. 61
Троуель Б. 85

Тюлін Ю. 93

Фейнберг С. 53

Федоров Є. 35

Фіхтенгольц М. 25

Фліер Я. 25

Флеш К. 23, 47, 60

Фребель Ф. 29

Хейфец Я. 22, 60, 64

Херріс Дж. 57

Ципін Г. 19, 28, 69

Черни-Стефанська Г. 94

Шопен Ф. 22, 60, 85, 86, 89, 91, 93

Яворський Б. 32, 58

Ямпольський І. 28, 46, 60

Якупов О. 16

Янкелевич Ю. 49

Навчальне видання

ЛАБІНЦЕВА Лариса Павлівна

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

*Навчальний посібник
для студентів спеціальності 7.020207
«Музичне мистецтво»*

За редакцією автора
Комп'ютерний макет – Лабінцева Л. П.

Здано до склад. 26.01.2010 р. Підп. до друку 26.02.2010 р.
Формат 60x84 1/16. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 7,38. Наклад 100 прим. Зам. №47.

Видавць і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.