

*Ольга Лазаревська*

## ОКРЕМІ ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Для успішної організації педагогічного процесу дуже важливо правильно розв'язувати питання психології навчання гри на музичному інструменті. Як відомо, в ньому відбувається творча взаємодія двох індивідуальностей, двох психологій. І не тільки їх. Загальна атмосфера в класі, успіхи або невдачі окремих студентів, їх взаємовідносини з педагогом і між собою, авторитет викладача – усе це, як і психологічні аспекти підходу до оволодіння професійними навичками, значною мірою визначає ефективність процесу навчання.

Можна виділити такі основні завдання, що їх виконує психологічна функція в педагогічному процесі. Насамперед вона забезпечує максимально творчий контакт викладача і студента, створюючи “силове поле” для передавання знань і навичок, сприяє вихованню в студентів таких психологічних якостей, як воля, ініціатива, наполегливість, стійкість нервової системи тощо. Не можна не враховувати й психотерапевтичний вплив на студента слова, прикладу.

Спинимося на питаннях загальної психологічної атмосфери класу, в створенні якої немало роль відіграють авторитет викладача, його “вага” в педагогічному колективі, сильні та слабкі сторони характеру тощо. Це – відкриті сторони проблеми. Є й приховані, які полягають у тому, що в класі завжди виділяються ніби два полюси – найсильніший студент (або група) як позитивний момент для оцінки викладача і найслабший студент (або група). У дослідженнях психологів з'ясовано, що яскравий студент, як своєрідний еталон впливає на клас і “тягне” за собою інших часто не менш ефективно, ніж викладач, адже він засвідчує, що в цього викладача можна грати саме так, як він здатний навчити. Меншою мірою, але відчувається негативний вплив слабого студента, навчання якого є докором викладачеві, котрий мириться з неухважністю, недисциплінованістю тощо. Отже, викладач повинен багато уваги приділяти талановитим студентам, активно “підтягувати” слабких, а “середніх” привчати до самостійної роботи, щоб вони тяглися за сильними; водночас їх будуть “підштовхувати” слабкі. Під подвійним “пресом” середні студенти почнуть досягати кращих результатів. Правильно розподілена увага викладача сприятиме інтенсифікації процесу навчання в класі.

Розглянемо психологічні аспекти взаємовідносин викладач-студент. Як відомо, психологічний контакт двох особистостей і психологічні особливості професійного спілкування тісно пов'язані й реалізуються в індивідуальному підході викладача до студента, що передбачає пізнання студента загалом і граней його здібностей, характеру, особистості; знання психологічної специфіки оволодіння навичками гри на інструменті, поведінки на сцені тощо; вміння розвивати його самооцінку, прагнення до довершеності, самостійності.

Одним з головних завдань викладача є “відкриття” студента для себе, вивчення його можливостей і знання перспективи. З'ясувавши це, потрібно всіма засобами допомагати йому “відкрити” самого себе, зрозуміти свої сильні і слабкі сторони.

Вирішальним моментом є міра інтенсивності в зустрічному потоці ініціативи, бо з точки зору психології, викладач і студент виступають “на рівних”. У спільній роботі вони відкривають нове, пов’язані співтворчістю.

Пізнання здібностей, креативності студента – тривалий процес. Використовуючи досягнення психології, його можна прискорити, розпізнавши студента раніше і глибше, ніж на основі власного емпіричного досвіду. Сьогодні відомі різні методика визначення здібностей і структури особистості. Окремі з них можна використати стосовно музичної освіти. Дуже перспективні методика Кетгела, що допомагає визначити структуру реагування, особливості поведінки, розумових процесів, методика Розенцвейга, яка виявляє форму реагування на стресові ситуації, методика Люшера, котра дає інформацію про внутрішні конфлікти, методика Айзенка – виявляє рівні нейротизму й екстраверсії, методика Шмішека – визначає акцентуацію особистості, різноманітні тести для з’ясування ставлення до конкретної музичної і педагогічної діяльності. У сукупності вони допоможуть створити загальне враження про студента, налагодити з ним контакт, побудувати довготривалу перспективу, спираючись на об’єктивні показники.

Перш ніж приступити до формування особистості свого учня, викладач повинен добре розібратися у власному “я”. Важливо, щоб він знав свої особливості реагування, а в разі невідповідності психологічних структур (наприклад, якщо студент інтраверт, а викладач – екстраверт), у конфліктних ситуаціях враховувати це і правильно будувати поведінку. Транзактний аналіз взаємовідносин, запропонований Е.Берном, добре пояснює причини конфліктів і непорозумінь, що можуть виникати у взаєминах викладача і студента.

Процес спілкування вчителя і учня за психологічним змістом може здійснюватися в авторитарному, конформістському і демократичному стилях.

Викладач авторитарного стилю спілкування визначає своєму учневі його поведінку за інструментом і в класі. Мети досягає відносно швидко, вказівки дає у формі наказів; емоційно студент багато в чому пригнічений активністю педагога. І хоча внаслідок таких відносин забезпечується високий професійний рівень студента, його творча індивідуальність залишається поза увагою педагога.

Другий тип умовно можна назвати ще й “потуральним”. У відносинах головне не активність педагога, як у першому випадку, а його пасивність. Мало робить зауважень, допускає неохайну, непідготовлену гру. Студенту все “сходить з рук”. Успіхи класу непомітні, якість навчання погана, контролю ніякого, дисципліна страждає. І як не парадоксально, але творче начало в студентів активізується: їм ні на кого надіятися, крім як на себе!

Розвитку особистості студента сприяє демократичний стиль спілкування. Педагог рахується зі студентом, не нав’язує йому свою думку, контролює виконання вказівок, дисципліна висока. Він знає студента, прагне розвивати його індивідуальні особливості. Але і в цьому разі не все гаразд. Умови здавалося б сприятливі, але творчий розвиток студента уповільнений, продуктивність слабка. У чому справа? Як виявляється, складається ситуація, коли не всі психологічні аспекти спілкування педагога і студента враховано повною мірою. Насамперед не взято до уваги особистісний чинник: викладач знає студента, бачить його перспективу і будує відносини з ним, виходячи з цього, але сам студент себе таким не відчуває, він знає себе іншого, через те спілкування педагога наштовхується на внутрішній психологічний опір студента. Справді демократичне ставлення до учня передбачає насамперед знання його внутрішнього “я”, таким, яким він себе уявляє. Важливе значення має здатність педагога подивитися на ситуацію з точки зору студента, а в педагогічному підході “емпатичне розуміння” викладача та учня. Підхід, що його запропонував К.Роджерс, дістав назву “особистісно-центрованого”, коли викладач і студент укладають “контракт-угоду”, за якою обидві сторони домовляються про можливий обсяг навчальної роботи, її якість і форми оцінки. Психологи вважають, що

“контракти-угоди” організують самостійне й усвідомлене навчання і водночас створюють психологічну атмосферу впевненості, свободи і відповідальності.

Це один бік справи, складної для педагога. Інший полягає в тому, щоб не давати однотипних вказівок студенту, а завжди робити кілька, з яких студент зміг би вибрати потрібне самостійно. Такий підхід не тільки розвине його творчі здібності, підвищить ефективність переносу досвіду, а й відповідатиме завданням пробудження креативності, активної творчої позиції, народженню так званого “поля розв’язань” завдань, вміння обирати варіанти, органічно властиві його індивідуальності. Водночас викладач повинен вміло показати й крайні точки, межі, за якими закінчується “зона правильного сенсу”, правильної дії. Знаючи координати розв’язання завдання, мозок самостійно знайде “золоту середину”, набуваючи неоціненного досвіду, що зумовлює самостійні дії.

Як бачимо, психологічний примус у класі позбавляє педагогічний процес творчого характеру, самостійності та ще й призводить до створення негативної емоційної атмосфери. Водночас відсутність психологічної активності педагога в другому випадку не сприяє створенню відповідної психологічної атмосфери для виховання професійних навичок, знімає творче піднесення в роботі, знижує її темп. У третьому випадку, без урахування внутрішнього “я” студента, оцінка учня педагогом і його самооцінка не збігаються, через те не складається система творчого вибору.

Дуже важливо для педагога розв’язати проблему, які якості розвивати в студента. Потрібно враховувати, що психологічно для талановитого учня важливе саме те, що йому найбільш близьке, підсилювати його індивідуальні уподобання. Для розвитку таланту можна застосувати й метод психолого-педагогічного експерименту, коли студенту дають складніше завдання, яке наче не відповідає його можливостям у даний момент. Педагог свідомо примушує подолати певний психологічний бар’єр труднощів, що відкриває йому ширші перспективи. Звичайно, такий експеримент треба старанно готувати, а викладач має вчасно визначити момент, коли визріють умови для цього.

Враховуючи психологічні особливості оволодіння структурою дій під час формування складних навичок, можна застосувати такий метод розвитку самостійності і творчої активності студента: спочатку пояснити завдання, але не визначати шляхів його розв’язання. Якщо студент не справляється з роботою, варто назвати загальні шляхи її виконання, не називаючи способів, потім запропонувати й способи. Якщо й це не допоможе, тоді слід показати на інструменті. Так поступово можна підвести студента до самостійного розв’язання проблеми.

Відомі й спеціальні психологічні прийоми, що допомагають долати труднощі в процесі навчання, які важко перебороти, застосовуючи інші методи. Одним з них є “зміна уявлення в свідомості”, сутність якої в тому, що уявлення про роль певного засобу виразності, виконавського руху тимчасово замінюються іншим – супутнім або константним. На практиці такий метод застосовують, зазвичай, інтуїтивно, що призводить до епізодичності використання цього важливого психологічного прийому організації рухового апарату. Усвідомлено його застосовують, коли знають можливості, умови і межі його використання.

Такий прийом на практиці називають “відверненням уваги”. Педагоги помітили, що надмірна увага до процесу гри, певного її моменту спричиняє надміру велику вольову активність виконавця, що призводить до певної “затисненості” (як наслідок великої нервової імпульсації). Виконавський момент, від якого відвертають увагу, потрапляє в периферійне (бокове) поле уваги, а в центральному полі з’являється певний корегуючий момент, що дає змогу уточнити рухи чи налагодити точне керування ними. Водночас повинні акцентуватися не випадково взяті моменти, а тільки ті, що зв’язані з важливими сторонами процесу, зміна яких суттєво вплине на загальний результат. У такому випадку свідомість зосереджується на корегуванні і значною мірою відвернена від цілісного виконавського процесу, що сприяє його автоматизації, активізації інтуїції.

Під час контрастної зміни уявлення виникає інша лінія застосування даного прийому, що не збігається з першою за своєю психологічною сутністю. Тут виділяються протилежні якості процесу. “Зворотнє” уявлення допомагає з’ясувати межі і суть основного уявлення. Наприклад, можна порадити епізоди, що погано виходять на *fortissimo* – пограти *pianissimo* (і навпаки), а пасаж *legato* – важким *non legato* чи *staccato*.

Суть і корегуючої, і контрастної заміни уявлення в тому, що вони зв’язані насамперед з уточненням конкретного завдання, яке стоїть перед студентом, і тих меж, за якими порушуються умови його успішного розв’язання. Водночас такі прийоми часто можуть успішно виконувати і чисто суб’єктивно-психологічну роль, допомагаючи звільнитися від небажаних звичок, зняти небезпеку “заграних” місць. Вони здатні виконувати й образно-художню роль, збагачуючи уявлення про змістові моменти твору, його характер. Цей метод пов’язаний з варіантністю інтерпретації й розвиває фантазію студента, збагачуючи творче сприймання твору.

Застосовуючи такий метод, потрібно з’ясувати, що заміщується, тобто межі його застосування; чим заміщується – треба мати рівнозначний матеріал; для чого заміщується – для полегшення виконавського процесу, розвитку художнього мислення тощо; де заміщується – у свідомості (чисто психологічний момент) чи у виконавських рухах. Специфіка застосування методу також неоднозначна. В одному випадку із збереженням художньої задачі заміщується слухо-руховий комплекс на інший, сприяючи збагаченню деталей. В іншому в незмінному (в основних межах) руховому комплексі змінюється в чомусь ракурс художнього бачення твору.

Професор К.Мострас, застосовуючи цей метод, дає такі рекомендації:

- причини неполадок в одній руці – шукати в іншій;
- уявлення про частковий рух пальця чи кисті замінити уявленням про цілісний рух руки;
- уявлення про психологічне роз’єднання інструмента від виконавця (я граю на скрипці) замінити на уявлення про їх психологічне злиття, єдність (разом із скрипкою ми виконуємо музику).

Особливу увагу він приділяв втручанням уявлення в свідомість про благополучність вивчення матеріалу в повільному темпі. Те, що здається виходить у повільному темпі, слід перевірити в більш рухливому. Тоді підтвердиться, вільно виконано певне місце чи “ледь-ледь”. Є й важливий психологічний прийом, сутність якого в тому, що незакінчену задачу утримують у пам’яті як актуальну. Мозок не тільки очікує продовження роботи, а й готується до її виконання, хоча ми цього й не усвідомлюємо.

З таким психологічним станом зв’язаний метод так званого “розподіленого навчання” в часі, значно ефективніший, ніж опанування твору “відразу”, без перерви. У разі “відкладання” недовивченого твору на певний час, з поверненням до нього багато чого виявляється вже зробленим. Мозок “відсіює зайве”, оптимізує всі процеси, коли готується до продовження роботи над твором. Вдаючись до цього методу, потрібно дотримуватися такої умови: під час перерв бажано, щоб людина працювала над контрастними за стилем, формою музичними творами. Ось чому велике значення для формування майбутнього вчителя музики має його репертуарний багаж. Твори, що в нього “в пальцях”, мозок продовжує неусвідомлено вчити, отже, в актуальному полі студента перебуває не тільки безпосередньо вивчене, а й те, що було виконано раніше.

Враховуючи важливість цієї проблеми, ми на четвертому курсі, перед студентською педагогічною практикою, проводимо так звані репертуарні колоквиуми (або допуск до педагогічної практики), на яких, за вибором комісії, студент повинен виконати будь-який твір з шкільного репертуару. Усвідомлення того, що твір доведеться виконувати в майбутньому, вже з першого курсу психологічно стимулює студентів до актуалізації свого досвіду, до своєрідного “пролонгування” виконавської задачі на весь період навчання. Це дає певний ефект у підготовці до педагогічної практики в школі.

Звичайно психологічний аспект діяльності педагога не зводиться до викладеного. Межі статті не дають змоги висвітлити всі особливості проблеми, що включає й застосування педагогом різних прийомів з точки зору їх психологічного впливу, й психологічний стан виконавця під час естрадного виступу, й специфіку пізнавальних процесів у діяльності музиканта, й індивідуально-психологічні властивості його особистості. Наша мета зводилася до того, щоб привернути увагу до тих моментів роботи педагога, в яких психологічний аспект, тією чи іншою мірою, виходить на перший план і повинен враховуватися в педагогічному процесі.

#### Література

1. *Алексеев А.Д.* Себя преодолеть. М., 1985.
2. *Андреева Г.А.* Современная социальная психология на Западе. М., 1978.
3. *Баранов А.В., Сопиков Л.П.* Влияние группы на поведение индивида // Социальные исследования. М., 1970.
4. *Бирмак А.В.* О художественной технике пианиста: Опыт психофизиологического анализа и методы работы. М., 1973.
5. *Гройсман А.Л.* Психология. Личность. Творчество: Регуляция состояний. М., 1992. Ч.3.
6. *Тарасов Г.С.* Учебно-творческая деятельность студента-исполнителя // Вопросы психологии. 1983. № 3.

*Ірина Гринчук*

## ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МУЗИКИ (виконавсько-педагогічний аспект)

Інтерпретація – визначальна особливість і закономірність, властива мистецтву, в основі якої – осмислення й оцінка вражень від сприйнятого художнього твору, формування естетичного предмета.

Відмінність художньої інтерпретації від інших її видів (наукової, критичної) власне й полягає у визнанні образності мистецького твору як діалектичної єдності відображення реальності та вияву ставлення до неї художника, виразового зображення, зображення з “подвійним відтворенням” – дійсності і художника.

За образним висловом М.Кагана, за відмінності художніх образів від понять, котрими оперує наукова думка, від ідей та ідеалів, в яких філософія втілює ціннісне осмислення світу, “художній образ виявляється одночасно і переживанням, і поняттям, і ідеєю, і ідеалом, і водночас, він “відкритий” для співтворчості людей, що його сприймають і повинні пережити, інтерпретувати, “докласти” до свого досвіду і духовного світу, тим самим продовжуючи творчий процес, розпочатий художником” [1, 19].

Підвидом художньої інтерпретації є музикознавча інтерпретація, яка спирається на дослідження з музично-теоретичних дисциплін, з музичної естетики та аксіології, музичної герменевтики. Остання на ґрунті музикознавчих підходів адаптує філософські положення В.Дільтея, М.Хайдеггера щодо проблем розуміння музики. Термін “інтерпретація” – ширше поняття, що екстраполюється як на проблему розуміння, так і на домінуючі проблеми пояснення й передачі змісту.

Повною мірою означені підходи знаходять відображення в процесі виконавської інтерпретації, яку розглянемо в історичному, теоретичному, методичному ракурсах.

Ретроспективний погляд на проблему традицій виконавства засвідчує тривалі етапи поступу: синкретизм композитор-виконавець — поступове виділення виконавства як окремого виду музичної діяльності — становлення виконавства як виду мистецтва із своєю теоретико-методологічною основою (історією і теорією виконавства). І сама постать виконавця, відповідно до музичної естетики кожної доби, щоразу висвітлювалася різними