

RU

Дивергентность как критерий качества музыкального исполнительства

Мстиславская Е. В.

Аннотация. Цель данного исследования – обосновать, что дивергентность является критерием качества музыкального исполнительства. Материал, представленный в данной статье, адресован тем музыкантам, чьи музыкальные способности не проявляются в очевидно высоких сторонах когнитивной сферы – например, в феноменальной памяти и т.д. В данной работе рассмотрены два аспекта творческой активности музыканта – интеллектуальный и эмоциональный; определены роли дивергентных качеств музыканта. Новизной данного исследования является научное обоснование развития дивергентного мышления в музыкально-исполнительской практике. В результате определены основные проблемы воспитания современного музыканта-исполнителя. Осмысление некоторых приведенных здесь научных позиций может способствовать повышению в музыкальном исполнительстве значимости интеллектуальной работы и определению индивидуальной траектории профессионального развития музыканта с учетом указанного фактора.

EN

Divergence as a Criterion of Musical Performance Quality

Mstislavskaya E. V.

Abstract. The purpose of the study is to substantiate that divergence is a criterion of musical performance quality. The material presented in the paper is addressed to those musicians whose musical abilities do not manifest themselves in the obviously higher sides of the cognitive sphere, for example, in phenomenal memory, etc. The paper considers two aspects of a musician's creative activities – the intellectual one and the emotional one; determines the roles of divergent qualities of a musician. The novelty of the study lies in a scientific substantiation of divergent thinking development in musical performance practice. As a result, the main issues of educating a modern performing musician have been identified. The comprehension of some of the scientific positions given in the paper can contribute to increasing the importance of intellectual work in musical performance and determining the individual trajectory of a musician's professional development taking into account the specified factor.

Введение

Современная наука позволяет осознать процессы жизнедеятельности человека в их количественно-качественном измерении, что открывает большие перспективы для практики обучения любого профиля. В оценке процессов музыкального развития важны исходные данные, которые составляют основу определения качества. Например, изменения психофизиологических параметров развития ребенка наглядны и естественны, т. к. согласуются с представлениями о взрослении ребенка. Иной подход к оценке количественно-качественных показателей взросления мы получаем, говоря о продуктивности мышления. Например, развитие ассоциативного или аналитического мышления у детей, занимавшихся музыкой до обучения в общеобразовательной школе или не занимавшихся вообще, имеет большие разночтения. Более высокий уровень продуктивности мышления наблюдается у детей, занимающихся музыкой в дошкольном детстве (хоровое, фольклорное, эстрадное отделение и т. д.), но еще больший показатель достигается в случае, если юный музыкант обучается на образцах классической музыки.

Пути активизации оптимального движения ребенка к позитивному изменению качества его действий и их результативности достаточно известны в педагогике и психологии. Одним из таких путей является помещение ребенка в развивающую среду. Однако и в ситуации влияния развивающей среды, прямые и косвенные воздействия на ребенка и его развитие (например, слушание классической музыки в семье или усвоение классических музыкальных образцов только на занятиях) сопровождаются достижением эффектов различной силы.

Л. С. Выготский (1996) указывал, что обучение и развитие соотносятся друг с другом, но не взаимозаменяются. Это положение имеет для современной практики образования и обучения основополагающее значение. Педагогам-практикам свойственно заблуждение относительно того, что все задачи воспитания музыканта решаются путем практического упражнения в обучении. Педагогические ожидания, напротив, направлены на выявление в ученике творческой инициативы, самостоятельности и высокой адаптивности к помехам в сценической ситуации. Все перечисленное соотносимо только с психолого-педагогической направленной работой, требующей соответствующей подготовки самого педагога.

Многие педагоги-практики считают, что чем больший исполнительский опыт накоплен музыкантом, тем реже он переживает эстрадное волнение в негативных формах. Однако, опыт опыту – рознь, ведь речь идет не столько о выходах на сцену, сколько о подготовке к ней.

Подобно сказанному выше, педагог, направляя свои усилия на возможности достижения гибкой концертной формы с помощью развития только специфических функций музыкальной деятельности (работа с текстом, упражнения, накопление репертуара и т. д.), может прийти к вполне уместному выводу о том, что музыкальная природа самого ученика естественным путем довершит начатое. Но один ученик развивается по пути движения к накоплению знаний, умений и навыков концертного состояния, а другой всякий раз удивляет несоответствием результатов подготовки к выступлению и событием как таковым.

В одном случае мы наблюдаем ожидание достижения качества обучения, подкрепленное убеждением, что «природа сама проявится» (природосообразность протекания процесса), в другом – применение эффективных развивающих способов воспитания, согласованное с проявлениями детской музыкальности, что ведет к формированию культурных функций в музыкальной деятельности – например, развитию навыков самоорганизации.

Выход на сцену музыканта-исполнителя никогда не происходит без психофизиологической настройки, накопления ресурсов, их больших затрат и некоторого реабилитационного периода. Ориентируясь на содержание биографий великих и известных музыкантов в построении теоретической модели развития музыканта, мы читаем только о количестве состоявшихся за сезон концертов и содержании концертных программ, ибо исполнительство – это упорный, нелегкий труд. Большое значение в данной связи приобретает знание особенностей интеллектуально-творческой работы музыканта-исполнителя, которые, на наш взгляд, служат выражением качества исполнительского процесса.

В. Шеннон рассматривает музыкальную деятельность как синтетическую, основанную не только на конкретно-образных, но и структурно-понятийных представлениях о звуках и интервалах, что сказывается на активности и правого, и левого полушария мозга (Цит. по: Мстиславская, 2015, с. 42). Аналитико-синтетическая работа музыканта-исполнителя, как отмечают отечественные исследователи музыкальных способностей (Теплов, 2005; Лейтес, 2000; Цагарелли, 2008), обусловлена взаимодействием обоих полушарий головного мозга.

С одной стороны, музыкальное исполнительство является видом творческой деятельности и определяется, в том числе, свежестью эмоционального мировосприятия, т.е. правополушарной активностью. С другой – что не противоречит сказанному, оно содержит требование высокой интеллектуальной активности музыканта. Сложнее доказывается в практике музыкального обучения положение о необходимости интеллектуальных включений. В музыкальном исполнительстве, по нашему мнению, имеет значение не столько соотношение право- и левополушарных процессов, сколько характеристика результативности показателей. Рассмотрим обе стороны творческой активности музыканта – интеллектуальную и эмоциональную.

Еще задолго до исследований в области общей и музыкальной психологии выдающийся педагог Н. И. Голубовская считала, что «в основе исполнительского искусства лежат два начала: объективное – логическая закономерность и субъективное – выбор средств для ее претворения в звучащих образах. Первое постигается мыслью, второе воображением» (Цит. по: Алексеев, 1971, с. 46). Представления студентов исполнительских вузов о роли творческого начала в исполнительстве являются для них естественными, однако, содержание определения творчества в исполнительстве является малопонятным. Еще более отвлеченное представление формируется у них о степени интеллектуальных затрат, необходимых для музыкального исполнительства. По нашему мнению, именно качества музыкального интеллекта характеризуют, в первую очередь, великих музыкантов прошлого и настоящего и открывают перед будущими специалистами пути самосовершенствования, связанные с интеллектуальным познанием.

Так, Н. Паганини в зрелом возрасте заменял ежедневные занятия на инструменте мысленным исполнением. Мы знаем, что так занимались Ф. Лист, И. Гофман, С. Т. Рихтер и другие большие музыканты. О продуктивности максимального абстрагирования от источника звуков (музыкального инструмента) можно говорить много. В первую очередь, с высокой степенью активности реализуется функция внутреннего слуха, тренируется способность действовать в уме без поправок на характеристики музыкального материала, чем, в конечном счете, достигается независимость исполнительского состояния от внешних условий.

На раскрытии сущности интеллектуального начала в исполнительстве необходимо остановиться подробнее. Для того, чтобы осмыслить данную музыкально-психологическую категорию, недостаточно представлений об интеллекте как совокупности всех мыслительных операций, совершаемых субъектом деятельности. Музыкальный интеллект является основой способности к интерпретации нотного текста, и в данном процессе показательна глубина осмысления авторского замысла. Необходимо знать, что интеллект характеризуется умственной активностью, саморегуляцией (самоорганизацией) и работоспособностью. У интеллектуального типа личности выражена потребность в накоплении информации (например, посредством расширения кругозора), выявлении логических структур, классификации, анализе и синтезе информационных слоев. О накоплении

информации как об интеллектуальном показателе музыканта говорит, например, следующий факт биографии Н. Луганского: в период подготовки к Международному конкурсу имени П. И. Чайковского им был сыгран 21 сольный концерт и исполнено 34 концерта с разными оркестрами (Луганская, 2015, с. 225).

Выбор музыкального материала осуществляется исполнителем не только исходя из эстетических критериев, здесь интуитивно реализуются и потребности мышления. Именно особенности мышления высвечивают проблему избирательности «удобного» и «неудобного» для работы нотного текста. Сложное произведение может оказаться доступным, освоение простого – может вызвать большие сложности, поэтому программное обеспечение учебного процесса в детской музыкальной школе, исполнительском колледже, вузе может служить только ориентиром в определении репертуара обучаемого. В качестве примера можно назвать двухголосные и трехголосные инвенции И. С. Баха, которые, как показывает практика, могут запоминаться учеником сложнее, нежели фуги И. С. Баха.

Осмысление содержания нотного текста требует использования теоретических знаний, и чем выше развито теоретическое мышление музыканта, тем выше продуктивность овладения концертной программой. Какое значение приобретает развитие теоретического мышления в результативности музыкального обучения, можно проследить на примере маленького мальчика Н. Луганского, который просил разрешения летом, находясь на даче с родителями, заниматься на фортепиано у соседа, музыканта-педагога С. А. Ипатова. В момент их знакомства оказалось, что ребенок приобрел знания о строении аккордов, интервалах и другие теоретические сведения, наблюдая занятия в классе своего педагога с другими, более взрослыми учениками. В первом общеобразовательном классе, как вспоминала мать Луганского, Коля не читал ничего, кроме нот. Он интуитивно прибегнул к накоплению теоретических знаний, посредством чего освоил путь музыкальной классификации, так необходимой для более быстрого и легкого овладения нотным текстом (Луганская, 2015, с. 60).

Интеллектуальная деятельность музыканта-исполнителя или юного дарования имеет очевидные особенности. Обратимся к некоторым научным положениям. Музыкально-исполнительская деятельность требует, по мнению Н. Н. Токиной, участия трех видов мышления – теоретического, практического и образного с преобладанием последнего (Токина, 1972, с. 132).

Теоретическое мышление музыканта проявляется подчас в специфических видах. Из воспоминаний учеников Н. К. Метнера известно, что «высказывания Метнера отличались остроумием и лаконичностью, напоминая порой лаконизм математических формул» (Зетель, 1981, с. 45).

Теоретическое мышление осуществляется и через организацию различных пластов работы с текстом, поскольку основное время, которое тратит музыкант на осмысление программы, он проводит за инструментом. Памятен пример Л. Годовского. Десятки раз, может быть, более того игравшие им произведения он просматривал тщательнейшим образом по нотам, проверял разночтения многих изданий, обновляя посредством зрения и слуховых ощущений текст сочинений. Играя программы из произведений Шопена, он собрал 17 изданий нот композитора. Развитое теоретическое мышление, бесспорно, проявляется в чтении с листа, в запоминании и уровне осмысления нотного текста.

В образных представлениях исполнителя о музыке, которую он исполняет, суммируются все индивидуально-когнитивные операции его мышления. И. Мошелес писал о Шопене, что его «интерпретация соответствовала его наружности, тонкой и мечтательной, его пиано так нежно, что для получения желаемых контрастов ему нет надобности пользоваться мощным форте» (Цит. по: Цыпин, 1990, с. 68).

Формирование немusических ассоциаций, богатством которых отличались все великие композиторы, исполнители прошлого и известные музыканты настоящего, имеет прямое отношение к пониманию содержания исполняемой музыки. Содержание музыки не может быть понято без включения в рассуждение о ней личных впечатлений, переживаний, ассоциативных цепочек, построенных на знании образцов различных видов искусства. Известно, что именно к художественной ассоциации часто прибегают мастера музыкальной педагогики, чтобы активизировать воображение ученика. Но на вопрос о содержании собственных впечатлений обучаемый сегодня слишком часто произносит фразу «не знаю».

Музыканты-педагоги, говоря о своих учениках, подчас сетуют, что «материал – не тот». Об этом же говорит В. Г. Ражников, указывая на недостаток одаренности и таланта у студентов в музыкально-исполнительских учебных заведениях (Прохорова, 2012, с. 6). Но все чаще приходится отмечать недостаток именно когнитивных возможностей будущего исполнителя. В обстановке понижения высококультурного значения конкурсного состязания при отмечающейся сегодня примитивизации сознания молодежи трудно не согласиться с перечисленными проблемами воспитания музыканта-исполнителя.

Уместно предположить, что накопление исполнительского опыта музыканта, в том числе, использование метода работы без инструмента, служит основой достижения большей согласованности различных сфер музыкально-исполнительского процесса. Л. А. Баренбойм подчеркивает, что «успех достигается только в совокупности трех психологических функций – интеллектуальной, эмоциональной и двигательной, действующих согласованно, поочередно уступая друг другу доминирующее положение, как в хорошем камерном ансамбле» (Баренбойм, 2007, с. 90).

Понятно, что интеллектуальные ресурсы начинающего музыканта, студента, профессионального исполнителя и великого музыканта, результаты их использования будут весьма различаться. Активизация и оптимизация работы музыканта на примере творческой жизни Ф. Листа как нельзя более выпукло демонстрирует каждодневный труд музыканта, сопряженный с личностным саморазвитием. Пример интеллектуальной активности Листа во многом объясняет феноменальность опыта каждого музыканта и силу его творческой

энергии. По воспоминаниям современников, Ф. Лист не имел привычки разыгрываться перед выходом на сцену (Будяковский, 1986, с. 52). Он находился в прекрасной исполнительской форме, обладал огромным «банком» музыкальной памяти и развитым музыкальным мышлением, а ученикам советовал копить концертный репертуар. По существу, он предлагал ученикам то, чем с виртуозностью владел сам: овладевать умениями и навыками активизации и оптимизации исполнительской деятельности.

Е. М. Шендерович вспоминал, как однажды занимаясь в ожидании урока в классе Л. В. Николаева, играл увертюру к опере «Искатели жемчуга». Л. В. Николаев подошел ко второму роялю и синхронно включился в исполнение. О нем говорили, что он знает всю музыку «от Баха до Оффенбаха» (Баренбойм, 1979, с. 17). Николаев играл, удерживая в памяти множество сочинений, с любого такта, без малейших усилий. Он получил университетское образование, владел несколькими иностранными языками, знал изобразительное искусство, учеников поражала его гуманитарная и музыкальная эрудиция.

Таким образом, ориентируясь на цель достижения высокого качества обучения, преподаватель должен выявлять и регистрировать те проявления результативности обучаемого, которые указывают на наличие ассоциативного и теоретического мышления. Отметим, что траектория движения практики музыкального обучения ограничена развитием эмоциональной и двигательной психологических функций (по Л. А. Баренбойму), практического и образного мышления (по Н. Н. Токиной) в ущерб теоретическому.

По нашему убеждению, достижение более высокого качества обучения, развития музыкального мышления и, соответственно, исполнительской деятельности, связано с пониманием роли дивергентных качеств музыканта. Дивергентность в данной связи рассматривается как качество, «окраска» возможностей музыканта к ассоциированию и теоретизированию в исполнительской подготовке.

Научное обоснование развития дивергентного мышления в музыкально-исполнительской практике имеет свои границы. *Во-первых*, необходимо проанализировать роль дивергентного начала в музыкальном исполнительстве. *Во-вторых*, необходимо проследить, участвуют ли данные процессы в профессиональном становлении музыканта-исполнителя? *В-третьих*, весьма существенным является исследование возможности развития дивергентного мышления как способности к профессиональной деятельности музыканта-исполнителя. *В-четвертых*, необходимо найти взаимосвязь между механизмами творческого развития музыканта и ресурсами дивергентного мышления как показателя уровня творческого развития личности.

Основная часть

Термин «дивергентное мышление» вошел в обиход научных категорий с начала XX века. Дж. Гилфорд предложил при обучении одаренных детей использовать определенный тип задач, допускающий несколько правильных ответов. Специалисты, например, Н. С. Лейтес, связывают проявление черт дивергентного мышления с преобладанием правого полушария (леворукость) (Куликов, 2009, с. 247).

Различные области искусства, в том числе музыкальная деятельность, рассматриваются в контексте правополушарных психофизиологических закономерностей человеческой деятельности. С правополушарной активностью мозга соотносятся такие процессы и явления, как:

- доминирование аудиального информационного канала восприятия: узнавание и распознавание мелодии, обработка музыкальной информации;
- невербальное выражение музыкальной экспрессии;
- «эффект левого уха», сущность которого состоит в регистрации эмоциональных оттенков речи и звукового интонирования;
- преимущественная правополушарная активность детей с рождения до 9-10 лет (возрастная характеристика) реализуется в правополушарном по своим особенностям в музыкальном обучении (процесс образно-эмоционального восприятия музыки ребенком) (Ветлугина, 1980, с. 75).
- формирование определенных профессиональных черт пригодности личности к музыкальной деятельности: музыкальная отзывчивость, воображение, эмоциональность, артистизм и т.д.;
- одна из базовых форм музыкальной деятельности, какой является чтение с листа, связана с преобладанием активности правого полушария (Цагарелли, 2008, с. 28).

Таким образом, наличие правополушарных процессов активности мозга в музыкальной деятельности создает предпосылки для развития дивергентного мышления.

Дивергентное мышление, по мнению Н. С. Лейтеса, реализуется в оригинальности и гибкости мышления. Оригинальность проявляется в обнаружении неожиданного, неизвестного – в общепринятом. «Способность увидеть то, что не укладывается в рамки ранее усвоенного – это нечто большее, чем просто наблюдательность», – пишет А. Н. Лук (1976, с. 43).

Гибкость мышления проявляется в легкости возникновения ассоциативных связей, далеких по содержанию. Наличие данного признака мышления позволяет осуществлять быстрый переход от одного обнаруженного варианта решения к следующему, не останавливая поиска. Чем больше вариантов ассоциативных цепочек, тем быстрее будет найден наиболее приемлемый вариант решения, что дает немалые преимущества перед теми, кто способен поступить только так и никак иначе. Оба признака, по мнению Н. С. Лейтеса, активно проявляются в детском возрасте при наличии одаренности на фоне очевидной интеллектуальной активности и выраженной потребности в умственной нагрузке (Куликов, 2009, с. 84). Данное утверждение имеет

большое методологическое значение для развития теории и практики музыкального исполнительства, т. к. ведет нас к определению критериев продуктивности. Продуктивность в музыкальной деятельности определяется креативностью (в том числе, наличием определенного вида одаренности) субъекта ранней музыкальной деятельности и его личностными качествами.

Реальная жизнь предъявляет к человеку требование решения разного рода ситуаций при наличии множественности выбора наиболее адекватным для него способом. В этом состоит приближение учебной ситуации, направленной на развитие дивергентного мышления, к вызовам социальной действительности, в которой жестких запретов в принятии решения о совершении какого-либо действия меньше, чем предоставляемых возможностей. Как отмечает А. И. Савенков, неопределенность условий в дивергентной задаче требует мобилизации когнитивной сферы (в том числе, теоретического мышления), активного ассоциирования накопленного опыта и интуиции (Савенков, 2000, с. 78).

Проблемные ситуации, переживаемые музыкантом-исполнителем любого уровня, представляют собой задачи с неопределенными условиями при основном требовании их решения в пределах профессиональных норм. Условия музыкального исполнительства сами по себе являются реальностью дивергентного характера, которая не может быть выражена в поведении исполнителя посредством жесткой алгоритмизации. Примеров здесь достаточно:

1. С. Т. Рихтер играл свой дипломный концерт. В зале неожиданно отключили свет. «И вдруг из наступившей темноты полились божественные звуки музыки» (Прохорова, 2012, с. 143).

2. Запись детского концерта в студии на телевидении. При неточно выставленном освещении музыкант 13 лет, ослепленный софитами, переживает непрекращающееся слезотечение. Решение: юный музыкант исполняет Прелюдию № 1 С. В. Рахманинова почти наощупь.

3. Смещение времени выступления студента колледжа на государственном выпускном экзамене на 2,5 часа по причине изменения графика проведения. Решение: весь период задержки экзамена студент тратит на небольшое разыгрывание и чтение стихов наизусть в соотношении 10% к 90%.

4. Концерт студентов консерватории в районном Доме культуры. Дуэт фэготиста и пианистки исполнит Вокализ С. В. Рахманинова. На короткой репетиции обнаруживается, что фортепиано не настраивалось много лет и звучит не в камертоне. Решение: пианистка транспонирует текст, на ходу делая облегченный вариант аккомпанеента, солист, предельно сконцентрировавшись, стремится к ансамблю с фальшиво звучащим фортепиано, стремясь смягчить несогласование в динамике и интонировании фраз.

5. Известный саратовский педагог и пианист приезжает в районную детскую музыкальную школу с сольным концертом, заранее обговорив все организационные моменты. Концерт начинается исполнением бетховенской До-диез-минорной Сонаты № 14 («Лунная») в трех частях. Звучит первая часть, в которой нота До-диез должна звучать постоянно, но нужная клавиша так же постоянно западает. Решение: исполнитель во время игры подпекает нужный тон.

Все перечисленные ситуации иллюстрируют следующее научное обобщение: для музыканта-исполнителя характерен способ профессионального поведения, в котором дивергентные черты являются преобладающими. Приведенные выше ситуации, типичные для музыкально-исполнительской практики, показывают, что субъект данной деятельности должен пребывать в профессиональном состоянии, которое характеризуется как сочетание концентрации на профессиональных задачах и готовности к их вариативному решению посредством спонтанности в стремлении к самовыражению.

Таким образом, можно утверждать, что с юных лет ученик, обучающийся музыке, вырабатывает дивергентный способ профессионально-социальной активности даже в том случае, если он ограничивается в своей жизни только обучением в музыкальной школе. Необходимо отметить, что дивергентный способ социальной активности в музыкальной деятельности присущ типу личности с высокими эстетическими и интеллектуальными потребностями.

Исследование интеллектуально-эвристических способностей выявляет наличие в структуре творческой личности дивергентных качеств. Наличие дивергентного мышления у исполнителя является указанием на высокий, собственно творческий уровень развития при общей креативности музыкальной деятельности в целом. Проявляется дивергентное мышление в способности видеть несколько путей решения одной поставленной задачи. Причем, выбор пути решения должен быть одним из многих равнозначных и адекватных. Дивергентность можно уподобить потребности воспринимать, например, круглую скульптуру – видеть из разных точек пространства, ощущать многообразие нюансов изображенного.

При всей многогранности профессиональных интересов музыканта-исполнителя он ограничен рамками профессиональной деятельности, когда определенные произведения необходимо повторно исполнять по тем или иным причинам, в том числе, отвечая на просьбы публики. Многократное исполнение любимых, популярных произведений, общепринятых программных подтверждений творческого статуса музыканта (как, например, исполнение обязательного сочинения на Международном конкурсе имени П. И. Чайковского) и т. д. является одной из норм профессиональной деятельности.

Дивергентное мышление проявляется только у музыкантов высокого уровня и служит своего рода проверкой статуса. Специфика дивергентного мышления проявляется в способности играть по-разному одну и ту же пьесу в течение концертного сезона или в течение всей творческой жизни, переживая заново, и, следовательно, по-другому увлеченность произведением.

Дивергентный характер познавательных процессов проявляется не только посредством импровизации, но и интеллектуально-эмоционально, что не всегда согласуется с ожиданиями критики и публики. Г. Гульд понимал музицирование как интеллектуальный поиск. С идеей поиска связана и его потрясающая способность предлагать различные трактовки одного и того же произведения.

Показателен пример дивергентности музыкального мышления Г. Л. Соколова. В каждом новом зале с новой публикой он интерпретирует одно и то же сочинение по-иному, преподнося один и тот же перечень программных произведений 30-40 раз в течение полугода, демонстрируя абсолютную внутреннюю свободу и, своего рода, неисчерпаемость внутренних ресурсов к творческому обновлению. В 2009 году с разницей в один день (12 и 14 апреля) он дал два сольных концерта с одинаковой программой в Большом и Малом залах Петербургской филармонии. Критики писали о том, что это были два разных концерта.

Длительный в масштабах человеческой жизни период творческого развития интеллектуально-творческой активности музыканта служит фактором выявления потребностей в дивергентном характере осмысления авторского текста. Как тип музыкального мышления дивергентность проявляется в потребности видеть в авторском тексте источник постоянного обновления представлений о замысле и его углубление. Источником данной потребности является подвижность эмоциональной сферы музыканта, актуальный уровень ассоциативного, теоретического мышления и способности к звуковому фантазированию. Изменяется творческое самочувствие музыканта – открывается потребность эксперимента, обостряется интуитивное предвосхищение нового видения содержания музыки, происходит смещение метрических акцентов, иначе интонируются фразы.

Большим любителем вариантов был Ф. Шопен. «Шопен никогда не играл собственное сочинение дважды одинаково, а изменял исполнение каждый раз», – вспоминал английский пианист Хилкинс (Цит. по: Цыпин, 1990, с. 92). Данный процесс имеет определенное сходство с потребностью людей определенного склада читать одну и ту же книгу несколько раз в жизни, испытывая к содержанию неиссякаемый интерес.

Дивергентность как вид музыкального мышления можно рассмотреть на примере творческой работы Э. Г. Гилельса. Его наследие представлено огромным количеством записей, и это позволяет проследить, как изменяется трактовка того или иного сочинения на протяжении нескольких лет. То или иное сочинение, записанное с концерта или в студии, звучит иначе не только в разные годы, но и с разными оркестрами и дирижерами (Баренбойм, 1990, с. 279). Л. А. Баренбойм пишет: «Чутье одаренного человека и здравый смысл подсказывал Гилельсу, что ограничиться «первичной интуицией» нельзя, что такое ограничение губительно скажется на его искусстве. И он обратился – мы говорим пока о психологической стороне дела – к сознательным попыткам активизировать свою творческую работу». Под сознательной работой Баренбойм понимает сопоставление Гилельсом вариантов собственного исполнения, исполнения других музыкантов, сопоставление из разных произведений одного и того же автора и т. д. Кроме того, предметом особого внимания для Гилельса был анализ собственной игры со стороны, тогда как в его время, на что обращает внимание Гилельс, не было широкой возможности к этому. Л. А. Баренбойм указывает, что этот «путь сравнения» строится на установлении ассоциативных связей по близости и отдаленности (Баренбойм, 1990, с. 78).

Вывод Л. А. Баренбойма показывает, как реализуется дивергентность в творчестве музыканта-исполнителя: «Целенаправленные сопоставления, активные поиски аналогий, контрастов и ассоциаций способны развить ряд сторон творческого сознания, и в частности его гибкость, «антиинертность». Артист, как и любой художник, научается благодаря «методу сравнений» вслушиваться и вглядываться, видеть привычное в непривычном ракурсе, понимать связь явлений, далеких друг от друга, создавать новое, пользуясь случайно попавшемся в поле зрения, осмысливать отношение целого к детали, оценивать. «Гилельс обладает поразительным умением вслушиваться в знакомую музыку, в уже много раз играемое произведение, но вслушиваться будто впервые» (Баренбойм, 1990, с. 80). Баренбойм сравнивает Гилельса с Г. Гульдом, который, по его мнению, имитирует уже сделанное им однажды, отчего его искусство тускнеет (1990, с. 81). «Путь сравнений» Гилельса, по мнению Баренбойма, это индивидуально выбранный метод исследования исполнительского процесса, школа творческой зрелости, «школа творческого внимания». «Не отдавая себе отчета, Гилельс научился осознанно управлять интуитивными творческими процессами» (Баренбойм, 1990, с. 79).

Б. Г. Ананьев относил данную стратегию развития, направленную на самовыражение личности, к дивергентному типу. Дивергентный тип развития в поздних фазах онтогенеза он объяснял не только функциональностью больших полушарий головного мозга, которые оперируют колоссальными массами информации, но и производством энергии, необходимой для аналитико-синтетической работы (Ананьев, 2008, с. 78).

По нашему мнению, дивергентность как способ профессионально-социальной активности, тип мышления и тип развития личности музыканта проявляется в таких характеристиках творческой деятельности, как интенсивность, энергоемкость, продуктивность.

1. *Интенсивность.* Музыкально-исполнительская деятельность в какой-то степени аналогична бесперебойному производству. Ее невозможно остановить, иначе смысл деятельности теряется. Интенсивность деятельности музыканта-исполнителя зависит не только от внешних обстоятельств (например, сроки концертных турне, установленные контрактом), но и от индивидуальной способности к интенсивной исполнительской деятельности.

Интенсивность творческой деятельности так же служит фактором выработки ориентиров профессионального развития музыканта-исполнителя. Творческие способности музыканта проявляются раньше, чем способности к другим видам искусства (например, к живописи). Так, Г. Караян начал учиться игре на фортепиано в возрасте трех лет, И. Менухин в 11 лет уже выступал с публичными концертами. Интеллектуально-творческая

активность, по мнению Л. В. Куликова, служит фактором, препятствующим преждевременному старению (Куликов, 2009, с. 293). Творческое долголетие выдающихся деятелей искусства свидетельствует о высокой сохранности структур интеллекта и личности в позднем возрасте. Творческое долголетие – это типичный признак для музыкальной сферы. Обращает на себя внимание тот факт, что музыкант отличается более длительной профессионально-творческой «дистанцией».

2. *Энергоемкость.* Под энергией музыканта необходимо понимать способность к выдерживанию интенсивных психофизиологических затрат, связанных со спецификой музыкальной деятельности, в противовес уровню личностных эмоциональных ресурсов. Под энергоемкостью в профессиональной деятельности музыканта подразумеваются следующие психофизиологические и потребностные позиции:

- потребность в постоянном накоплении эстетических впечатлений и переживаний;
- наличие фаз активного (социально-контактная деятельность) и пассивного эмоционального переживания (индивидуальная работа музыканта);
- социальное дистанцирование как фаза эмоциональной стабильности музыканта;
- избегание бытовых компонентов реальности;
- потребность в эмоциональном насыщении простых жизненных ситуаций, переживание их на более высоком уровне эмоциональной приподнятости.

Способность существовать на уровне высоких эмоциональных переживаний является способом выживания музыканта в мире. В. И. Прохорова, близкий друг С. Т. Рихтера, обращала внимание на то, что он «мог радоваться буквально всему» (Прохорова, 2012, с. 153). То, что происходит на сцене, когда на нее выходит артист, представляет собой активный энергообмен, поэтому очень важно, чтобы самоотдача исполнителя, под которой подразумевается, в том числе и потеря в весе (у Е. В. Образцовой – до трех килограммов за спектакль), получала адекватный отклик публики.

Музыкант как творческая личность характеризуется стремлением к расширению спектра эмоционально-музыкальных впечатлений. Поиск новизны в музыкальном исполнительстве выражается, например, в постоянном расширении репертуарных списков. Что касается стремления музыканта к эмоциональному насыщению в переживании простых жизненных ситуаций, достаточно упомянуть следующий пример. Однажды в Польше в день концерта С. Т. Рихтер попал в дорожную аварию. Потребовалось наложить несколько швов, что происходило по просьбе Рихтера без обезболивания, потому что применение анестезии не позволило бы ему в этот день выйти на сцену (Прохорова, 2012, с. 136). Действия Рихтера в данном случае можно объяснить не только высоким уровнем соответствия профессиональной этике, но и выбором решения в сложившейся ситуации, повлекшим за собой физические страдания и глубокие эмоциональные переживания, которых можно было при ином развитии событий избежать.

3. *Продуктивность.* Дивергентное мышление, описываемое в современной науке сравнительно недавно как высшее проявление творческого начала в человеке, в концертной практике в одной из своих сущностных сторон проявляется в импровизационности. По мнению Д. А. Паперно, слушая В. В. Софроницкого, он отмечал, что спонтанность игры пианиста невозможно было зафиксировать (Паперно, 2008, с. 47). Г. Г. Нейгауз говорил: «Подобно тому, как «дважды нельзя вступить в одну и ту же реку», так дважды нельзя услышать от Софроницкого одно и то же произведение. Он обладает в высокой степени даром «импровизации», вдохновения, столь необходимого для художника-исполнителя. У таких художников бывают подъемы и падения, они не так «ровны», как художники стандартизированного типа... Он более романтик, чем классик» (Нейгауз, 1967, с. 49).

Как показывает практика музыкального исполнительства, жизнедеятельность музыканта высокого уровня представляет собой определенный тип развития профессионала, который предусматривает эмоциональное, когнитивное, интеллектуальное обновление профессиональной информации. Данное положение иллюстрируется, например, словами выдающегося саратовского пианиста Л. И. Шугома о том, что в его репертуаре – 25 концертов для фортепиано с оркестром. «Репертуарные списки» великих и известных музыкантов включают без преувеличения огромный перечень музыкальных произведений. В. В. Софроницкий однажды ответил на вопрос, сколько времени за роялем ему понадобилось бы, чтобы сыграть весь его репертуар. По его мнению, двух недель было бы достаточно.

Заключение

Дивергентность проявляется в исполнительской интуиции музыканта большого масштаба и выражается в simultанности (специфической особенности исполнительской деятельности высокого уровня) как достижении целостности переживаемого эмоционального состояния в реальном времени. Возникает ощущение, что всё, что музыкант хотел бы открыть в нотном тексте, передается непосредственно от самого композитора в момент выступления. Согласимся, что подобные состояния мы наблюдаем не так часто на концертах хороших музыкантов и еще реже – на ученических и студенческих выступлениях.

Помимо корреляции двух составляющих в исполнительском процессе таких, как simultанность и дивергентность, обнаруживается взаимосвязь дивергентности и импровизационности исполнительской манеры, сценического поведения музыканта. Таким образом, дивергентность проявляется и как процессуальная характеристика исполнительства.

Интенсивность и энергоемкость исполнительской деятельности музыканта можно рассматривать в качестве количественной и качественной характеристик критерия творческой продуктивности.

Источники | References

1. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства. М.: 1971.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. М.: Директ-Медиа, 2008.
3. Баренбойм Л. А. Л. В. Николаев – основоположник ленинградской пианистической школы // Л. В. Николаев Статьи и воспоминания. Письма. Л.: Советский композитор, 1979.
4. Баренбойм Л. А. Эмиль Гилельс. Творческий портрет артиста. М.: Советский композитор, 1990.
5. Баренбойм Л. А. Фортепианная педагогика. М.: Классика-XXI, 2007.
6. Берлянич М. М. Искусство и личность: в 2 кн. М., 2009. Кн. 1. Проблемы художественного образования и музыкального исполнительства.
7. Будяковский А. Пианистическая деятельность Листа. Л.: Музыка, 1986.
8. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. М.: Классика XXI, 2008.
9. Ветлугина Н. А. Возраст и музыкальная восприимчивость // Воспитание музыки. М., 1980.
10. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Теории учения: хрестоматия / под ред. Н. Ф. Талызиной, И. А. Володарской. М.: Редакционно-издательский центр "Помощь", 1996. Часть 1. Отечественные теории учения.
11. Гофман И. Фортепианная игра: вопросы и ответы. М.: Классика, 2002.
12. Зетель И. Н. К. Метнер. Творчество. Исполнительство. Педагогика. М.: Музыка, 1981.
13. Коган Г. М. Избранные статьи. М.: Советский композитор, 1972. Вып. 2.
14. Куликов Л. В. Психология личности. СПб.: Питер, 2009.
15. Лейтес Н. С. Психология одаренности детей и подростков. М.: Академия, 2000.
16. Луганская А. Н. Мальчик и музыка // Музей-усадьба С. В. Рахманинова «Ивановка» / отв. ред. И. Н. Вавановская; Ивановка - 2015. Тамбов: Издательство Першина Р. В., 2015.
17. Лук А. Н. Мышление и творчество. М.: Наука, 1976.
18. Лук А. Н. Эмоции и личность. М.: Знание, 1982.
19. Метнер Н. К. Повседневная работа пианиста и композитора: страницы из записных книжек. М.: Музыка, 1979.
20. Мстиславская Е. В. Формирование творческих способностей младших школьников в музыкально-развивающей среде. Саратов: Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова, 2015.
21. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1967.
22. Паперно Д. А. Записки московского пианиста. М.: Классика-XXI, 2008.
23. Прохорова В. И. Четыре друга на фоне столетия. М.: Астрель, 2012.
24. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики. М.: Знание, 1980.
25. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе. М.: Академия, 2000.
26. Токина Н. Н. Вопросы психологии музыкально-исполнительского творчества. Саратов, 1972.
27. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Психология музыки и музыкальных способностей: хрестоматия. М.: АСТ Харвест, 2005.
28. Цыпин Г. М. Шопен и русская пианистическая традиция. М.: Музыка, 1990.
29. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. М., 2008.
30. Чиксентмихайи М. Креативность. Потоки и психология открытий и изобретений. М.: Карьера Пресс, 2013.

Информация об авторах | Author information



Мстиславская Елена Васильевна¹, к. пед. н., доц.

¹ Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова



Mstislavskaya Elena Vasil'evna¹, PhD

¹ Saratov State Conservatoire

¹ mstisle@yandex.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 06.04.2022; опубликовано (published): 31.05.2022.

Ключевые слова (keywords): дивергентность; качество музыкального исполнительства; дивергентные качества музыканта; воспитание современного музыканта-исполнителя; профессиональное развитие музыканта; divergence; musical performance quality; divergent qualities of a musician; education of a modern performing musician; professional development of a musician.