

Николаева-Солдатенкова Татьяна Борисовна

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ЭМОЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ В ФОРТЕПИАННОМ КЛАССЕ

Данная статья посвящена анализу методов, необходимых для формирования музыкально-исполнительской эмоции на занятиях в фортепианном классе. Опираясь на опыт ведущих педагогов-музыкантов, автор характеризует основные эффективные принципы и методы педагогического процесса, нацеленные на развитие эмоциональной сферы ученика. Также автор рассматривает особенности музыкально-исполнительской эмоции (вторичность, возобновляемость, произвольность) и формы проявления - "внутреннюю" и "внешнюю".

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/3/2015/1-1/34.html

Источник

Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2015. № 1 (51): в 2-х ч. Ч. I. С. 121-124. ISSN 1997-292X.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/3.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/3/2015/1-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: hlist@gramota.net

УДК 78(07)

Педагогические науки

Данная статья посвящена анализу методов, необходимых для формирования музыкально-исполнительской эмоции на занятиях в фортепианном классе. Опираясь на опыт ведущих педагогов-музыкантов, автор характеризует основные эффективные принципы и методы педагогического процесса, нацеленные на развитие эмоциональной сферы ученика. Также автор рассматривает особенности музыкально-исполнительской эмоции (вторичность, возобновляемость, произвольность) и формы проявления – «внутреннюю» и «внешнюю».

Ключевые слова и фразы: эмоциональное «заражение»; ученик; педагог; исполнительская эмоция; эмпатия; педагогические методы: феноменологический, ассоциативный, интроспекции.

Николаева-Солдатенкова Татьяна Борисовна

Московский педагогический государственный университет
tatianapiano@mail.ru

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ЭМОЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ В ФОРТЕПИАННОМ КЛАССЕ[©]

Актуальность темы данной статьи определяется недостаточной разработанностью проблемы воспитания эмоций на занятиях в музыкальном классе. Если с педагогических позиций проблема эта получила достаточное раскрытие в трудах по массовому музыкальному воспитанию, а также в области работы с хоровым коллективом, то развитие эмоциональной сферы ученика в инструментальном классе в процессе индивидуальных занятий остается не до конца изученным. Автор настоящей статьи поставил **задачу**, опираясь на опыт педагогов-музыкантов, а также свой собственный педагогический и исполнительский опыт, определить и проанализировать основные методы формирования музыкально-исполнительской эмоции в фортепианном классе. **Новизной** высказанных в статье положений является ранжирование методов по нацеленности на «внутреннюю» и «внешнюю» форму исполнительской эмоции, а также выдвижение таких методов, как «феноменологический», «моделирование эмоционального процесса», «усиление эмоции с помощью обратной связи» и др.

Музыкальное произведение, чтобы быть услышанным и понятым, должно быть кем-то исполнено и, поскольку музыка является «языком чувств», исполнитель не может быть к ней равнодушным. Уходящая корнями в трехсотлетнюю историю мысль о том, что исполнитель должен быть захвачен тем же чувством, что вложил в свою музыку композитор, остается и по сей день актуальной. Иными словами, исполнителю необходимо прежде, чем выразить музыкальную эмоцию средствами инструмента или голоса, пережить ее самому. Поэтому формирование исполнительской эмоции в душе ученика является одной из важнейших задач педагога-музыканта.

Основной особенностью исполнительской эмоции является ее **вторичность** по отношению к эмоции, вложенной в сочинение композитором. Как отмечает О. А. Подлессова: «возникновение той или иной эмоции определяется... — когнитивным окружением» субъекта эмоции» [4, с. 139]. Это – эмоция «артистическая», а потому «произвольная». Будучи эмоцией профессиональной, она является возобновляющейся и управляемой. Все эти качества требуют от педагога поиска наиболее эффективных методов, формирующих в ученике яркую и устойчивую музыкальную эмоцию, не только не угасающую со временем, но и усиливающуюся в процессе ее исполнительского воплощения.

Музыкально-исполнительская эмоция имеет две формы – «внутреннюю» и «внешнюю», теснейшим образом связанные между собой. «Внутренняя» форма – это эмоция, рождающаяся в сознании в ответ на восприятие эмоции, выраженной в произведении. Невзирая на свою «ответность», реактивность, эта структура выступает как живое, искреннее чувство, поскольку исполнитель должен «пропустить через себя» первоначальную, то есть авторскую эмоцию. «Внешняя» же форма – это реальное звуковое воплощение внутренней эмоции, ее звучащий эквивалент, а точнее, его эмоциональное наполнение, вызвавшее к жизни необходимые исполнительские средства – динамику, агогику, темп, артикуляцию, педализацию и т.д.

В предлагаемой ниже методике используются методы как общепедагогические, так и специальные, являющиеся проекцией первых на занятия в музыкально-исполнительском классе, их конкретизацией, отражающей специфику этих занятий. Из общепедагогических методов на них функционируют следующие: «словесный», «наглядный», «практический».

Наименее актуален для данной методики метод «упражнения». Однако полностью отказываться от него нет оснований. Так, если естественная, жизненная эмоция от многократного повторения имеет тенденцию к постепенному «охлаждению» и угасанию, то эмоция артистическая как произвольная в идеале должна с каждым повтором возрастать. Именно это и может свидетельствовать о профессиональном мастерстве артиста или музыканта-исполнителя. Поэтому неизбежное повторение эмоции в каждом исполнительском акте следует считать особого рода упражнением. Однако для того, чтобы артистическая эмоция не «притупилась», не стала лишь формальным выполнением заученных приемов, а одухотворялась всякий раз душевными импульсами,

при каждом повторении следует искать в ней нечто новое, новую грань, новый ее «поворот». Поэтому лишь **творческое упражнение** может быть включено в методику формирования и развития художественных эмоций.

Приводимые в статье методы ранжируются по следующим показателям:

- по *целевой направленности* на «внешнюю» или «внутреннюю» форму художественной эмоции, на авторскую или артистическую эмоцию, на «стабильную» или «мобильную», т.е. развивающуюся и модифицирующуюся в процессе исполнения музыкального произведения;

- по *педагогическому действию*, например, методы обучения, стимулирования или управления эмоциональным процессом. Внутри же этих групп сохраняется функциональная зависимость, в результате чего каждый последующий метод оказывается обусловленным предыдущим. Однако, учитывая творческий характер педагогического процесса, подчас нелегко бывает решить, какой из методов выступает определяющим по отношению к другому.

Среди методов, направленных на создание внутренней формы художественной эмоции, предлагается метод **«эмпатии»**. Необходимость обращения к этому методу связана, прежде всего, с вторичным характером артистической эмоции, а также с ее внутренней двойственностью, т.к. в ней должны синтезироваться эмоции «другого» и «мои» эмоции. Для образования этого синтеза следует, прежде всего, «добыть» чужую эмоцию. Исполнитель мысленно «проникает» в сознание автора музыки, в его «индивидуально-смысловой контекст», стремясь представить себя находящимся в окружающей автора действительности, т.е. в его культурном контексте. Этот процесс носит название «проекции». Однако одного этого явления оказывается недостаточно – необходима «интроекция», т.е. мысленное помещение эмоции автора в собственное сознание. В результате подобных действий в сознании исполнителя возникает особая структура, особое «новообразование», сравнимое с чуждым «геном», внедрившимся в клетку привитого организма. Этот ген срастается с окружающей его материей, питаясь ее «соками», и постепенно становится с ней единым образованием. Это явление, представляющее собой конечную точку процесса эмпатии, называется «идентификацией».

Следует сказать, однако, что полного слияния, которое наблюдается в органической природе, все-таки не происходит – всегда остается некоторая дистанция между авторской и исполнительской эмоцией. Именно благодаря этой дистанции, оказывается возможной вариативная множественность интерпретации, ее изменчивость от эпохи к эпохе.

Освоение исполнителем авторской эмоции происходит двумя путями – интуитивным и сознательным, а, точнее, аналитическим. Интуитивное «схватывание» эмоции может быть мгновенным и достаточно глубоким, особенно если авторская эмоция близка исполнителю, в результате чего рождается ее глубокое сопереживание. И, несмотря на то, что для музыканта-исполнителя путь интуитивного проникновения представляется более естественным, все же полноценный и адекватный образ авторской эмоции возникает благодаря слиянию двух названных путей – «интуитивного» и «аналитического». В соответствии с ними оказываются необходимыми **два вида анализа**: «интонационно-исполнительский» и «теоретический», т.е. анализ элементов музыкального языка.

Особенно важен интонационно-исполнительский анализ (этот вид анализа обстоятельно рассмотрен А. В. Малинковской) [2]. Так, нахождение архетипических интонаций, закрепившихся в европейской музыкальной культуре, например, интонаций «призыва», «просьбы», «вопроса» и т.д., помогает направить исполнительскую эмоцию в нужное русло.

С целью стимулирования эмоциональной сферы ученика предлагается метод **«эмоционального заражения»**, основанный на таком свойстве человеческой эмоции, как «контагиозность», т.е. способность воспламеняться от эмоции другого человека. С этой целью педагоги обращаются и к яркому слову, и к выразительному показу. Оба способа, бесспорно, оказывают свое действие, хотя именно вторым способом можно по-настоящему эмоционально «заразить» ученика.

Значительный эффект может дать и **«ассоциативный»** метод, к которому достаточно часто обращались и обращаются по сей день крупнейшие педагоги-музыканты. Очевидно, совершенно естественно, что яркий поэтический или живописный образ может пробудить в ученике ответную эмоциональную реакцию.

В процессе формирования художественной эмоции ученик самостоятельно использует методы «самонаблюдения», а именно **«феноменологический»**, выражающий непосредственное, спонтанное наблюдение за естественно возникающими эмоциями, и метод **«интроспекции»** как знак более глубокого самонаблюдения-осмысления. Первый из них был разработан в гештальтпсихологии для изучения целостных структур человеческого сознания и опыта. Этот метод, ориентированный на описание непосредственных психических феноменов, широко применялся в гуманистической психологии, а также в психологии В. Дильтея [1], для которого одним из важнейших предметов изучения была проблема понимания. С помощью этого метода ученик фиксирует наиболее естественную эмоциональную реакцию на музыкальную интонацию, на настроение, воплощенное в музыкальном произведении. Нередко именно эта реакция бывает самой сильной и «личностной», индивидуальной. И хотя со временем она может измениться, все же ее роль чрезвычайно важна для последующего формирования художественной эмоции как более глубокого и стабильного чувства.

В отличие от феноменологического самонаблюдения, непредвзято описывающего собственные душевные движения, интроспекция (от латинского *introspecto* – «смотрю внутрь»), «аналитическая» и «систематическая» предполагает уже не только наблюдение над собственными психическими процессами, но и их анализ и осмысление.

Метод «аналитической» интроспекции является продолжением, углублением и развитием феноменологического метода, являющегося его частью и своего рода «отправной точкой». Метод интроспекции важен для педагогики не только потому, что помогает раскрыть неповторимость индивидуальных эмоциональных реакций ученика, но и потому, что на нем базируется метод «управления собственными эмоциями», необходимый для организации музыкально-исполнительского процесса.

С целью усиления сознательного компонента художественной эмоции, как эмоции «умной», «интеллектуальной», используется метод **«вербализации собственных эмоций»**. Этот метод является продолжением двух предыдущих, так как вслед за осмыслением собственных эмоций требуется их экспликация, или словесное выражение. Момент этот зачастую оказывается весьма непростым. Ученику нелегко бывает выразить словами свои эмоции, нередко он стесняется этих слов, понимая их неточность. Возможно, ученик интуитивно опасается того, что чувство «увянет», будучи высказано вслух.

Педагогу необходимо учитывать это и, слушая ученика, проявлять такт. Он должен вовлекаться в этот трудный процесс и помогать ученику находить нужные слова, доказывая тем самым свое понимание его чувств. При всей сложности этого процесса, он, как правило, дает позитивный результат. Так, будучи осознанной и вербализованной, художественная эмоция становится более прочной; она получает импульс к дальнейшему развитию, к обнаружению новых граней, что обуславливает дальнейшее углубление в эмоциональное содержание музыкального произведения.

Мысль о том, что вербализация собственных музыкальных эмоций не всегда легко дается ученику, созвучна следующему высказыванию В. В. Медушевского: «Интроспективные наблюдения, высказывания музыкантов, в том числе выдающихся композиторов, подтверждают это: как бы человек глубоко ни чувствовал музыку, для него всегда является особой проблемой вербализовать передаваемое музыкой содержание» [3, с. 106].

Метод **«творческого диалога»** естественно продолжает вербализацию собственных эмоций, поскольку диалог между учеником и педагогом начинается уже на стадии нахождения словесного эквивалента. В диалоге определяется и нужная стилевая характеристика эмоции, и ее качество. Нередко в этом процессе учитель сам открывает для себя новые грани даже в давно знакомой ему музыке, поскольку диалог ведет, как правило, к качественным изменениям мнений обеих его сторон.

С целью развития воображения ученика, его художественно-образного мышления стоит использовать **«ассоциативный»** метод. История музыкальной педагогики предлагает множество примеров ярких и оригинальных ассоциаций и сравнений с природой, другими видами искусства, литературой, поэзией. Однако для того, чтобы избежать опасности «вулгаризации» или же ассоциаций, чуждых для того или иного музыкального стиля, педагог должен обладать не только развитым ассоциативным мышлением, но и, помимо широкого кругозора, тонким художественным вкусом [6]. Как утверждает Г. М. Цыпин: «...благодаря ассоциациям психическая деятельность человека становится полнее, глубже, многокрасочнее; мышление, в частности, художественно-образное мышление делается богаче и многомернее. Жизнь начинает ощущаться в «ецепе» бесконечно разнообразных и, одновременно, взаимосвязанных элементов; сама картина мира видится при этом стереоскопически выпуклой, рельефной» [7, с. 124]. Как считают многие педагоги-музыканты, ассоциации, напрямую связанные с миром эмоций, активизируют сферу чувств и переживаний.

В методике используется также метод **«обращения к эмоциональному опыту»** ученика. Как известно, понимание, направленное на другого человека, всецело зависит от личности самого понимающего, его ценностей, его опыта. Воспринятая исполнителем авторская эмоция, будучи возвращенной на почву его собственной эмоциональной сферы, станет тем полнее, чем более яркие и разнообразные эмоциональные ассоциации она вызовет. Иными словами, чем больше собственных эмоциональных аналогий авторской эмоции встретятся в эмоциональном мире исполнителя, тем правдивее и объемнее будет артистическое чувство, синтезирующее оба эмоциональных источника.

Педагог должен стимулировать этот процесс внутреннего ассоциирования с помощью наводящих вопросов, а иногда и приводя примеры из собственной эмоциональной жизни. При этом артистическая эмоция ученика, напитавшись жизненными соками, становится более правдивой и полнокровной.

Методом, объединяющим все названные выше, является метод **«моделирования художественной эмоции»**. Он объединяет обе онтологические формы художественной эмоции – внутреннюю и внешнюю, т.к. вслед за моделированием эмоции в сознании ученика идет ее моделирование во внутрислуховой сфере и затем уже – в живом исполнительском процессе. Модель художественной эмоции, функционирующая в настоящей методике, объединяет в себе не только авторскую эмоцию, породившую в сознании ученика эмоцию «второго порядка» или исполнительскую, но и эмоцию педагога, т.к. без его эмоциональной вовлеченности в ее формирование, процесс этот не будет эффективным.

Синтетический характер артистической эмоции, объединяющей в себе художественное чувство, вложенное автором в музыкальное произведение, и собственную эмоцию ученика, обусловил тот факт, что часть методов имеет направленность на объект, т.е. авторскую эмоцию, а часть – на субъект, т.е. эмоцию музыканта-исполнителя. К первым, т.е. направленным на объект, можно отнести такие методы, как «эмпатия», «ассоциативный метод», оба вида анализа; ко вторым, т.е. направленным на субъект, относятся: метод «заражения», «феноменологического самонаблюдения», «интроспекции», «обращения к эмоциональному опыту», «творческого диалога», «моделирования художественных эмоций». При всей сложности подобного разделения, все же стоит уточнить: первые направлены на понимание «другого», вторые – на формирование художественной эмоции в собственном сознании исполнителя.

В процессе перехода внутренней формы художественной эмоции во внешнюю происходит напряженная творческая работа по поиску нужного звучания, тембра, агогики и т.д. Идет работа с моделью, заключающаяся в нахождении соответствующего ей звукового эквивалента. При этом «раздваивается» не только внутрислуховая сфера, работая и на «звукорождение» и «на прием», но и сама душа музыканта. Она разделяется на «исполнителя», непосредственно работающего над звуковым воплощением образа, и «слушателя», который эмоционально реагирует на возникающий звуковой образ. Эта новая эстетическая эмоция, рождающаяся в ответ на «звучащую эмоцию», или эмоцию, получившую звуковое воплощение, и есть самая ценная. Именно она «держит» исполнителя «в образе», не давая разделиться двум формам художественной эмоции – внутренней и внешней (как это бывает у дилетантов). Эта новая, реагирующая на звучание инструмента эмоция, которую можно назвать «возвратной» или «реактивной», может усиливаться в зависимости от исполнительского мастерства и открывать в себе новые грани в ответ на его повышение.

Возникшая в процессе «самостимулирования» эмоция служит основным фактором постоянного обновления и усиления артистической художественной эмоции, ее неувядающей силы, даже если музыкальное произведение исполняется в течение всей жизни. Таким образом, сила воздействия эмоции музыканта-исполнителя зависит не только от его внутренней эмоциональной потенции, но и от его профессиональной **компетентности**.

Есть еще одна форма моделирования художественной эмоции, учитывающая как временную, процессуальную ее сущность, так и особенности самой музыки, в которой могут сменяться, переходить друг в друга, внутренне развиваться различные эмоции; имеется в виду, **моделирование эмоционального процесса**. Оно также сначала осуществляется во внутренней форме на этапе создания «эмоциональной партитуры» музыкального произведения (В. Ражников) [5] и затем находит звуковую реализацию. Само же «озвучивание» музыкальной эмоции в исполнительском акте происходит с помощью правильной организации «интонационно-пианистического комплекса» (ИПК) [2, с. 86].

В описываемой методике применяются также методы «**управления эмоциями**» и «**усиления эмоций с помощью обратной связи**». Последний метод находит применение в психологии, использующей, например, известный факт, что произвольная улыбка способна вызвать хорошее настроение. К примеру, влияние уже упоминавшейся ранее «возвратной эмоции», способной усилить и углубить изначальную эмоцию исполнителя, имеет в своей основе обратное воздействие звукового результата на породившую его эмоцию. С целью ее усиления и продления стоит обратиться к исполнительскому движению, которое также несет в себе информацию об эмоции. Кроме того, есть основание предполагать, что соответствующее тому или иному музыкальному стилю движение рефлекторно вызывает в душе исполнителя и характерную для этого стиля музыкальную эмоцию. В основе подобного «обратного действия» лежит такое известное в психологии явление, как связь эмоций с условным рефлексом и «эмоциональной памятью». Так, по мнению психологов, эмоция может возникать как отклик на какой-либо условный стимул. В данном случае такими «условно-рефлекторными активаторами» выступают, в частности, правильно организованные исполнительские движения.

Заканчивая статью о методах формирования музыкально-исполнительской эмоции на занятиях в фортепианном классе, необходимо сказать, что в этом процессе происходит развитие не только сугубо профессиональных качеств ученика-музыканта. Поскольку музыкально-исполнительская эмоция оказывается связанной со всей эмоциональной сферой человека, так как служит одним из ее проявлений, то, формируя ее в душе ученика, педагог воздействует на развитие этой сферы, а через нее, и на его личность в целом.

Список литературы

1. Дильтей В. Описательная психология. СПб.: Алетейя, 1996. 152 с.
2. Малинковская А. В. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования. М.: Владос, 2005. 382 с.
3. Медушевский В. В. Как устроены художественные средства музыки? // Эстетические очерки. М., 1977. Вып. 4. С. 79-114.
4. Подлесова О. А. Специфика эмоций как вида когнитивных состояний // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2008. № 1 (1). С. 139-141.
5. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. М.: ЦАПИ, 1994. 142 с.
6. Сивухина Е. А. Методы формирования художественного вкуса в классе фортепиано // Музыкальное образование и наука. Н. Новгород: Изд-во ННГК, 2014. С. 70-72.
7. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности. М.: Интерфакс, 1994. 375 с.

METHODS OF MUSICAL-PERFORMING EMOTION FORMATION IN PIANO CLASSES

Nikolaeva-Soldatenkova Tat'yana Borisovna
Moscow State Pedagogical University
tatianapiano@mail.ru

The article is devoted to the analysis of methods needed for the formation of musical-performing emotion in piano classes. Basing on the experience of leading music teachers the author describes the basic effective principles and methods of teaching process aimed at developing a pupil's emotional sphere. The author also considers the features of musical-performing emotion (recurrence, renewability, randomness) and the forms of manifestation – «internal» and «external».

Key words and phrases: emotional «infection»; pupil; teacher; performing emotion; empathy; pedagogical methods: phenomenological, associative, method of introspection.